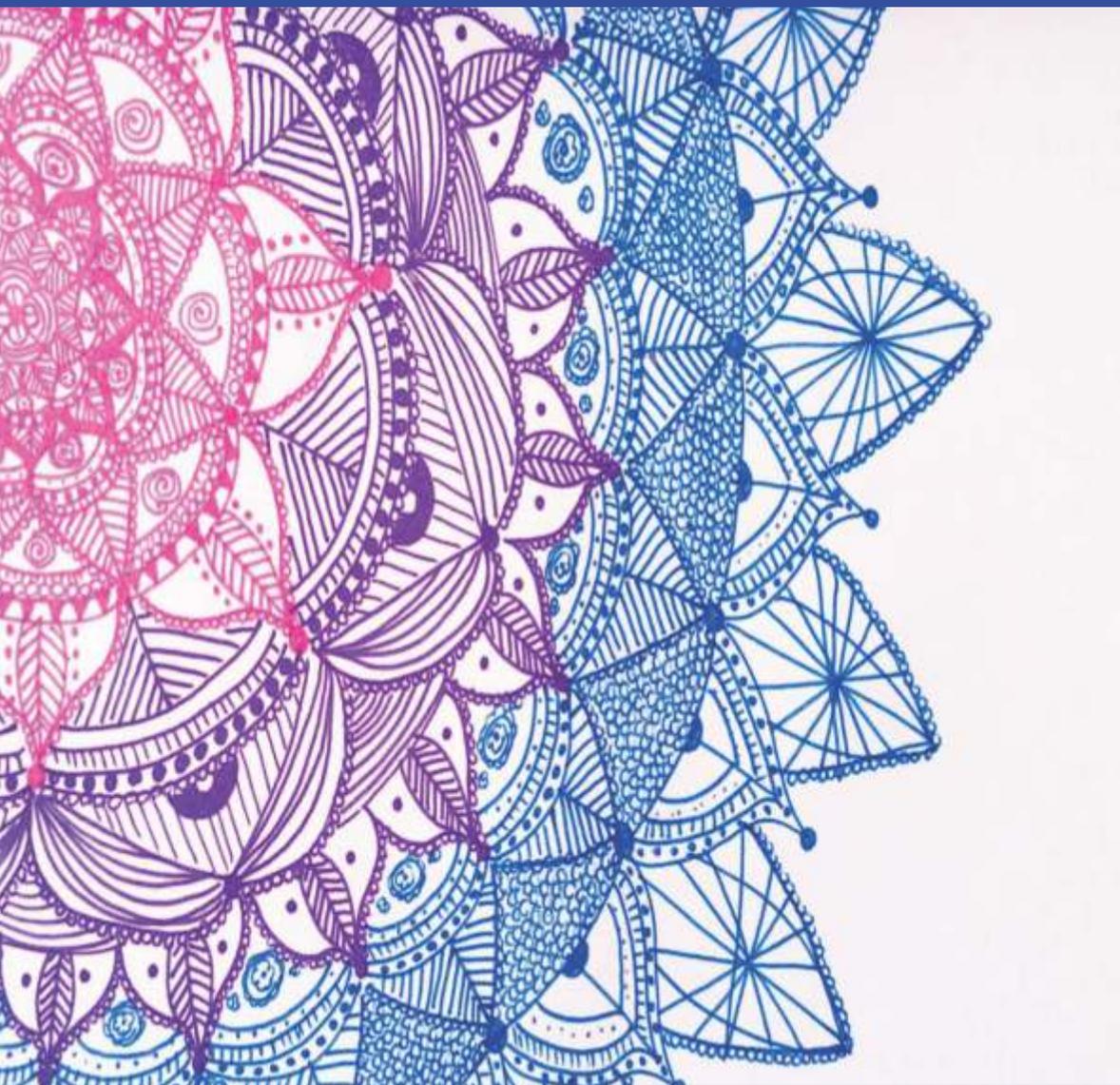


Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da Educação



Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha
(Orgs.)



Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

(Orgs.)

Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da Educação



Taubaté/SP - 2019

GERIR A ESCOLA, CONSTRUIR A QUALIDADE: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

EXPEDIENTE

Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

REITORA

Profa. Dra. Sheila Cavalcá Cortelli

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

COORDENADORA GERAL

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

COORDENADORA ADJUNTA

LINHA DE PESQUISA 1: INCLUSÃO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

LINHA DE PESQUISA 2: FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

ORGANIZADORAS

EDITORA UNITAU

Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa

PRESIDENTE

Prof. Dr. João Rangel Marcelo

DIRETOR EDITORIAL

NÚCLEO DE DESIGN GRÁFICO DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Alessandro Squarcini

COORDENAÇÃO:

COLABORAÇÃO:

Sistema Integrado De Bibliotecas - SIBi

Márcia Maria de Moura Ribeiro – Coordenadora SIBi

Cristina Brito de Souza

Maria Aparecida Lemos de Souza

COLABORAÇÃO

Prof. Me. Jobel Abdallah

EDITORAÇÃO

Editora Casa Cultura - www.casacultura.com.br

CAPA e PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU
Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI

G369 Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da educação / organizado por Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, Virginia Mara Próspero da Cunha - Taubaté: EdUnitau, 2019.
194 p.; 16 x 23cm.

ISBN: 978-85-9561-163-4

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Formação continuada
4. Desenvolvimento profissional. I. Chamon, Edna Maria Querido de Oliveira (org.).
II. Cunha, Virginia Mara Próspero da (org.). III. Título.

CDD 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos - CRB-8/6318

Índice para catálogo sistemático
Educação - 370
Formação de professores - 370.1
Formação continuada - 371.68
Desenvolvimento profissional - 371.71

Sumário

Apresentação ... 05

Prefácio ... 07

HTPC: a formação em serviço na voz de professoras da educação básica ... 10

Lucimar Aparecida Martins de Oliveira; Mariana Aranha de Souza; Maria Aparecida Campos Diniz

BONS PROFESSORES E QUALIDADE DE ENSINO:

uma relação a ser estabelecida ... 27

Márcia Maria de Castro Buzzato; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Patrícia Cristina Albieri de Almeida

**FORMAS DE APRENDER DO ADULTO À LUZ DA FORMAÇÃO CONTINUADA
E EM SERVIÇO ... 45**

André Ribeiro Soares Borges; Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva; Maria Aparecida Campos Diniz;
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Márcia Maria Dias Reis Pacheco

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES:

uma fundamentação teórica ... 64

André Frangulis Costa Duarte; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Neusa Banhara Ambrosetti

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

discussão sobre carreira e formação ... 79

Vanessa Reis Medeiros; Maria Auxiliadora Ávila; Maria Teresa de Moura Ribeiro

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

contribuições da disciplina de Ginástica Artística ... 99

Camila Fornaciari Felício; Virgínia Mara Próspero da Cunha; Mariana Aranha de Souza

EDUCAÇÃO MUSICAL: uma trilha pautada no contexto de época ... 118

Susana Verena Macário Rosa; Rachel Duarte Abdala; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL:

o que pensam gestores e docentes do ensino fundamental ... 131

Viviane Cristina Pavanetti de Souza; Virgínia Mara Próspero da Cunha;

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; André Luiz da Silva

A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS TÉCNICAS ... 149

Ana Elisa Ribeiro Vieira; Juliana Marcondes Bussolotti; José Luís Andrade Carvalho;

Virgínia Mara Próspero da Cunha

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE QUALIDADE PARA OS GESTORES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL ... 168**

Pétala Gonçalves Lacerda; Rosemary Prado Lopes Silva; Edna Maria Querido de Oliveira Chamon;

Patrícia Ortiz Monteiro

CONSELHO EDITORIAL

Ivani Catarina Arantes Fazenda

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Wanda Maria Junqueira Aguiar

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Marcos Garcia Neira

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Roberto Tadeu Iochite

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Afonso Antonio Machado

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá

Apresentação

O programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Taubaté, publica o livro “Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da Educação”, com organização da Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon e da Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha, docentes do programa do Mestrado Profissional em Educação.

Para a ampliação da discussão sobre a Educação, são apresentados 10 artigos, produtos das dissertações e das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação, que transitam pelos temas da educação e da gestão.

Se o país já universalizou o ensino básico, restam ainda grandes desafios educacionais a vencer. É preciso lutar agora por uma escola de qualidade. Não apenas uma escola que prepare para o trabalho, que é uma de suas importantes finalidades, mas também uma escola que prepare para a vida em sociedade, para o pensamento crítico, para a convivência com a diversidade e o respeito a ela. Essa escola ainda está por construir. É disso que tratam os textos aqui recolhidos.

Os temas abordados neste livro permitem uma reflexão crítica acerca da qualidade na educação básica e profissional, bem como na gestão participativa e servem de impulso ao leitor, à ação educativa.

Prefácio

Prezado(a) leitor(a),

Neste livro você encontrará uma coletânea de artigos originados de projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes e discentes do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Todas as pesquisas aqui divulgadas relacionam-se com gestão escolar e formação de professores e abordam dificuldades e especificidades do desenvolvimento dessas atividades.

Considerando que o conhecimento científico deve ser compartilhado, é importante, antes, lembrar que informação não é conhecimento. Passa a ser conhecimento apenas quando se aplica um processo de reflexão e extensão da informação a que se tem acesso, associando-a a algum sentido. Os textos publicados neste livro apresentam essa pretensão e essa característica. Todos, indiscriminadamente, são resultados de aplicação de conceitos teóricos diversos ao cotidiano escolar. A partir da aplicação de informações diversas, foram possibilitadas e pensadas outras tantas ponderações que culminaram no conhecimento que se divulga aqui.

Nesse sentido, alguns textos oferecem ao professor a oportunidade de melhorar suas práticas pedagógicas e, ao gestor, de melhorar suas práticas de gestão escolar, a partir de reflexões sobre as informações e relatos aqui divulgados.

São dez artigos que visam contribuir para outras ponderações em direção ao aprimoramento da prática docente e da gestão escolar.

Cada capítulo pode ser lido de forma independente, em ordem aleatória, pois, apesar de todos estarem vinculados a uma única temática, abordam assuntos diversos.

O primeiro capítulo levanta questões de estudos sobre o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, sob a ótica da formação em serviço e, especificamente, a partir de dados coletados com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo aborda a qualidade do ensino relacionada à atribuição de valor às atitudes docentes, tendo como referência o conceito de “bom professor”. Assim, reflete-se sobre a cadeia de elementos que devem ser levados em conta ao se considerar um professor como “bom” e suas práticas específicas.

Em consonância com a proposta deste livro, que prima por abordar todas as fases escolares, o terceiro capítulo refere-se à aprendizagem do adulto contextualizada na relação com a formação continuada e em serviço. São levantados aspectos que favorecem o aprender adulto, a partir de relato de professoras da Educação Infantil, por meio de análise de diários reflexivos.

O quarto capítulo apresenta uma coletânea de assuntos relacionados ao aprender do professor, sobre o que sabe e deve saber e sobre a forma como aprende, sob a ótica de diferentes autores que estudaram esse aspecto, nas últimas décadas.

Discutem-se, no quinto capítulo, questões e especificidades da formação docente do professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Enfatiza-se o fato de esse tipo de ensino requerer, necessariamente, um movimento de ir além da sala de aula, numa inserção mais efetiva no mundo externo e no mercado de trabalho.

O sexto e o sétimo capítulos abordam questões ainda mais particulares da formação e da gestão escolar: formação do professor na Educação Física e formação para o ensino de música. Apesar das diferenças entre ambos, o fato de se referirem a conteúdos diferentes dos tradicionais apontam abordagens que precisam ser pensadas, em função da importância que ambos têm na formação de alunos e professores.

Reflexões sobre a visão de gestores e professores quanto à escola inclusiva são apresentadas no oitavo capítulo. Especificamente, aborda-se a inclusão de crianças em vulnerabilidade social, no Ensino Fundamental, e a necessidade de enfrentar os desafios que a diversidade naturalmente provoca.

Discute-se, no nono capítulo, a formação profissional de diretores de Escolas Técnicas Estaduais, enfatizando a gestão eficaz como primordial para o desenvolvimento educacional. Os resultados apontam para a formação em serviço e para a necessidade de desenvolvimento profissional mais específico para preencher eventuais lacunas, principalmente no que se refere à gestão escolar democrática.

Por fim, o décimo capítulo discute Representações Sociais no âmbito da Educação Infantil, a partir de relatos de gestoras escolares, considerando a qualidade na educação. O texto informa que as gestoras que fizeram parte da pesquisa relacionam qualidade na educação a comprometimento dos profissionais por meio da aprendizagem contínua e de relações interpessoais

positivas. Tais relações são retratadas, de acordo com a opinião dessas gestoras, em um clima amoroso e tranquilo, na escola.

Todas as pesquisas desenvolvidas apresentam um viés qualitativo, característico das ciências humanas. Essa especificidade possibilita uma compreensão mais profunda da realidade e do contexto em que os fenômenos ocorrem.

O leitor poderá constatar que a leitura das pesquisas relatadas neste livro vão ao encontro de seu interesse pela temática e pelo ensino, pois em todas as páginas há relação direta com o cotidiano escolar.

Tendo tais informações em consideração, esperamos que este livro sirva de inspiração para todos aqueles que têm interesse em entender o funcionamento do ambiente escolar e de aprendizagem formal, em geral.

Esperamos, também, que seja instigante o suficiente para reforçar a importância de se cuidar de todos os lados e de todos os atores do processo de ensino e aprendizagem, o que deve ser de interesse daqueles que, em algum momento, se inserem na esfera escolar e acadêmica.

Excelente leitura a todos!

Maria Auxiliadora Motta Barreto

Psicóloga, Mestre em Educação, Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência
Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências, EEL-USP

HTPC: a formação em serviço na voz de professoras da educação básica

Lucimar Aparecida Martins de Oliveira

Mariana Aranha de Souza

Maria Aparecida Campos Diniz

1. Introdução

Ser professor exige uma complexa rede de conhecimentos que não são aprendidos unicamente na universidade, pois o docente depende da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida ao longo do seu desenvolvimento profissional. Torna-se um desafio falar de formação docente e desenvolvimento profissional, porque se trata de conhecimentos adquiridos por meio de diversos saberes, em uma rede complexa de relações e aprendizagens.

Neste capítulo, apresenta-se um panorama dos estudos realizados sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), na perspectiva da formação em serviço. Dialoga-se sobre essa temática, elucidando-a com referência ao desenvolvimento profissional e à carreira docente. Apresentam-se também relatos de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do que elas consideram relevante para a discussão no HTPC a partir da perspectiva da formação.

2. Panorama das pesquisas sobre HTPC

Foi realizada pesquisa nas bases de dados da CAPES e da Scielo, com o objetivo de obter um panorama acerca de pesquisas recentes que envolvessem a temática da Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional, também realizadas nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Utilizando os descritores “Formação continuada”, “Desenvolvimento Profissional Docente”, “Formação de Professores” e “Formação docente”, a Base de Dados da CAPES, com pesquisa em Teses e Dissertações, apontou a existência de um grande número de trabalhos com essa abordagem, o que sugere que a temática é atual e emergente, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Revisão da Literatura realizada na base de dados da CAPES.

DESCRITOR	TOTAL	TRABALHOS DEFENDIDOS			ÁREA DE CONHECIMENTO	MESTRADO	DOUTORADO
		2014	2015	2016	"Educação"		
----	----					----	----
"Formação Continuada"	133084	10968	12266	12928	7818	5083	1968
"Desenvolvimento Profissional Docente"	309506	28080	31284	33907	7892	4824	1815
"Formação de Professores"	986864	71056	76277	80575	42406	34147	8201
"Formação Docente"	137109	11307	12739	13436	33856	25746	7120

Fonte: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (junho/2017) - elaborado pelas pesquisadoras.

Destaca-se, no Quadro 1, que o número total geral com o descritor "Formação de Professores" (986.864) é altíssimo, em comparação com os resultados obtidos com os demais descritores. Porém, ao associá-lo com a Área de Conhecimento "Educação", esse número se reduz para 42.406. Percebe-se, ainda, que os demais descritores, todos relacionados ao tema da pesquisa e à educação, apresentaram também um número pequeno de publicações, se comparado com o número de publicações presentes na base de dados em questão.

Os dados advindos da pesquisa na base de dados da Scielo também apontaram um número elevado de publicações contendo os mesmos descritores, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Revisão da Literatura realizada na base de dados da SciELO.

DESCRITOR	TOTAL	TRABALHOS DEFENDIDOS			ÁREA DE CONHECIMENTO	TESES E DISSERTAÇÕES
		2014	2015	2016	"Educação"	
----	----					----
"Formação Continuada"	1309	77	102	108	296	61
"Desenvolvimento Profissional Docente"	83	9	13	83	83	----
"Formação de Professores"	1302	112	116	359	359	675
"Formação Docente"	1949	165	182	187	131	783

Fonte: SciELO - Scientific Electronic Library Online (junho/2017) - elaborado pelas pesquisadoras.

No Quadro 2, destaca-se o descritor “Formação Docente” (1.949), que encontrou um maior número de trabalhos publicados. Porém, quando se trata da área de conhecimento “Educação”, o mesmo descritor aparece com 131 trabalhos. Quanto à área de conhecimento, o descritor que mais apresentou trabalhos foi “Formação de Professores”, com 359 textos.

Percebe-se, a partir da análise dos Quadros 1 e 2, que foram utilizados os mesmos descritores para a seleção de publicações que servissem de interesse para a pesquisa, respectivamente na CAPES e na SciELO.

O critério utilizado para a seleção dos trabalhos foi a leitura dos títulos, para verificar se apresentavam relação com o tema da pesquisa. Assim, foram escolhidos quatro artigos, três dissertações de Mestrado e três teses de Doutorado relacionados aos descritores pesquisados. Esses textos foram considerados importantes para o desenvolvimento do projeto.

O primeiro artigo, “Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?”, (CUNHA, 2014) dá destaque à formação de professores, valorizando a relação educação e trabalho e considerando a experiência dos sujeitos na sua própria formação. No artigo destaca-se que a formação inicial de professores pode ser compreendida como formação da profissão, que gera licenças para seu exercício, porém não é mais suficiente para o desempenho que o campo profissional exige. Cunha (2014) esclarece que os diplomas não mais garantem o direcionamento para os ofícios; é preciso mais, quer pelos limites das ofertas de trabalho, quer pela cultura da mobilidade no emprego. Quanto às formas tradicionais de formação continuada de professores, o autor aponta que os docentes são levados a fazer leituras, ou audição de palestras e conferências, mas de reflexões teóricas produzidas por outros. Dessa forma, traz que os professores são adultos que aprendem e apresentam características próprias, que valorizam as modalidades de formação e suas capacidades enquanto protagonistas de suas trajetórias. Assim, devem entender os significados que atribuem aos seus saberes, o que constitui a base da formação.

No segundo artigo, de Morgado (2014), intitulado “Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação?”, analisam-se as experiências de formação docente que ocorrem em diferentes espaços de aprendizagem, e não somente na sala de aula. O estudo utilizou registros de duas pesquisas e, para a coleta de dados com os sujeitos participantes foi utilizado um questionário com perguntas relacionadas às experiências, às atividades docentes e à profissão docente. O artigo destaca que é necessário caracterizar as distintas formas de desenvolvimento profissional docente, quanto aos propósitos, processos de aprendizagem, visões de professor e tipos de profissionalismo. Para

tanto, considera-se necessário mudar o modelo de formação de professores e desenvolver políticas de formação que criem condições para que eles renovem e fortaleçam o seu profissionalismo, por meio de uma ação autônoma, criativa e competente que permita uma decisão curricular. Morgado (2014) considera que o desenvolvimento profissional é um processo intencional e contínuo, tornando-se preponderante, concebido e concretizado na prática, e visando à melhoria da qualidade da educação e do ensino.

O artigo de Scarinci e Pacca (2015), terceira pesquisa selecionada, “O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente”, traz o problema de como concretizar uma formação docente que supere a dicotomia teoria-prática. Para esse estudo foram ouvidos professores que comentaram sobre os episódios de ensino e que fizeram explicações sobre sua prática. Os autores destacam que o desenvolvimento profissional do professor é compreendido de forma ampla, ligado a conhecimentos, atitudes, relações interpessoais e competências do processo pedagógico. Afirmam que há professores talentosos e criativos que sabem escolher, no seu acervo pedagógico, os melhores elementos para trabalhar com a diversidade de situações concretas que encontram em sua prática. Esclarecem que, mesmo assim, faz-se necessário um programa de desenvolvimento profissional, para conceber seus participantes como profissionais responsáveis pelo trabalho que fazem, tornando-se potencialmente autônomos para tomar decisões e operar modificações nas suas práticas.

Já o quarto artigo analisado, de Magalhães (2015), traz como título “Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente”. Apresenta a formação de professores a partir das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), considerando a importância desse documento para a educação. Magalhães (2015) destaca em sua análise que a formação continuada deve ser oferecida aos professores como complementação/atualização ao longo da carreira como parte do sistema de educação nacional. Ressalta também que a formação de um docente não se faz por acúmulos de cursos, conhecimentos e técnicas, mas pela reflexão do trabalho educativo e de sua identidade pessoal e profissional. Saliencia que a formação continuada é inerente a todo profissional, faz parte do processo de formação ao longo da carreira, na realização de novos cursos ou na inovação das práticas pedagógicas. A formação continuada constitui procedimentos que complementam a formação inicial.

A primeira dissertação de Mestrado objeto desta análise foi a de Waterloo (2015), intitulada “Processos de aprendizagem na formação continuada de professores cearenses no contexto do projeto professor aprendiz”. O objetivo foi investigar, na concepção dos professores, as contribuições do Projeto Professor

Aprendiz e a constituição de seus processos de aprendizagens. Partindo da observação de como os professores pensam sobre sua própria aprendizagem, bem como do desejo de compreender a formação continuada como instrumento que contextualiza o percurso formativo, a pesquisadora optou por uma abordagem quali/quantitativa, em que a análise dos dados teve suporte na perspectiva histórico-cultural, que considera a aprendizagem como um processo construído nas relações sociais. Constatou que o professor aprendiz não tem plena compreensão do seu papel de protagonista. Identificou que as maiores contribuições apontadas pelos professores foi a troca de experiências, maiores conhecimentos sobre a prática docente e experiência do trabalho colaborativo.

A dissertação de Mestrado de Meneses (2014), segunda pesquisa analisada, intitulada “Formação continuada em reuniões pedagógicas e impactos no ensino de matemática: refletindo a partir de realidades escolas de Boa Vista/RR”, teve como foco a investigação realizada a partir de uma intervenção pedagógica por meio de encontros de formação com professores, desenvolvida nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A pesquisadora apontou que o objetivo foi investigar em que aspectos a sistematização das HTPC, com ênfase no ensino de Matemática, influencia o trabalho pedagógico dos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Meneses (2014) utilizou o Estudo de Caso como método de investigação. A coleta de dados realizou-se por meio da técnica de sistematização das HTPC, com o emprego de diário de campo e com registro das observações de campo, de aplicação de questionários, de realização de entrevistas e grupo de estudo e reflexão. A pesquisa de Meneses (2014) permitiu a reflexão sobre a formação do professor em serviço, considerando que as reuniões em HTPC planejadas com foco na aprendizagem estimulam os professores a participarem e explorarem os conhecimentos, o que lhes possibilita aulas mais estimulantes.

Já a dissertação de mestrado de Innocenti (2016), terceira pesquisa objeto desta análise, intitulada “Possibilidades formativas das HTPCs: um olhar a partir de professores polivalentes” investigou as possibilidades formativas desenvolvidas na hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, com professores polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora realizou uma pesquisa bibliográfica e documental, buscando dados que subsidiassem a temática. A pesquisa foi tratada como estudo de caso. Utilizou-se abordagem qualitativa, em que a coleta de dados se deu por meio da observação, apresentando assim resultados quanto aos limites e possibilidades na formação continuada. Essa dissertação foi pertinente para esta pesquisa, pois colabora quanto à reflexão sobre o HTPC como espaço/tempo de escuta; de formação e de troca de experiências/conhecimentos.

A tese de Doutorado de Goi (2014), “Formação de Professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na Educação Básica”, teve como foco a investigação da melhor estrutura para um curso de formação continuada que fornecesse ao professor elementos pedagógicos, epistemológicos e psicológicos para trabalhar a resolução de problemas nas aulas de Ciências. Foi realizado o levantamento de dados em um curso de extensão universitária, em que os professores produziram situações-problema que foram categorizadas e analisadas. Como resultados, destacou-se o protagonismo do professor, que pode produzir e questionar seu próprio material didático, com autonomia, assim produzindo conhecimento. A pesquisa de Goi (2014) permitiu reflexão sobre o fazer pedagógico como um dos desafios para os programas de formação continuada, pois é no grupo de formação que se deve permitir um espaço para troca, para pensar sobre a prática.

A tese de doutorado de Grande (2015), “Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência”, objetivou a identificação e análise de formações em reuniões em grupos, em chamadas Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A pesquisadora optou por uma abordagem qualitativo-interpretativista e de cunho etnográfico, por meio de dados gerados em observação. Apresentou que as professoras construíram dois tipos de eventos distintos de formação, sendo eles HTPC-aula e HTPC-oficina. Assim, as diferenças interacionais na participação de cada tipo de evento têm reflexos nos gêneros mobilizados e nos temas desenvolvidos. O trabalho evidenciou também a prática de leitura de gêneros de texto de autoajuda e religiosos, de modo a dar sentido à docência.

Por fim, a tese de doutorado de Alves (2014), intitulada “Autoformação: esperanças e potencialidades na formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática”, privilegiou a argumentação por meio de narrativas autobiográficas. A pesquisa utilizou o suporte metafórico do filme Matrix e elegeu o protagonista como representante dos professores em processo formativo. O trabalho conduziu um diálogo com três professores que, por meio de ações e reflexões narradas e escritas, demonstraram-se profissionais diferenciados. A pesquisa permitiu uma reflexão quanto aos percursos ecoformativo, heteroformativo e autoformativo.

A análise dessas dez pesquisas que tratam da temática formação docente, formação continuada e desenvolvimento profissional, permitiu compreender esse campo teórico a partir de práticas pedagógicas voltadas à formação docente.

Por fim, é certo que as pesquisas recentes sobre Formação de Professores orientam em busca de uma formação continuada, sem data para acabar, em virtude da busca incessante de formação e desenvolvimento profissional.

2.1 O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e a Formação em Serviço

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é o tempo estabelecido por escolas das redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para formação e desenvolvimento profissional, a fim de atender às necessidades educacionais coletivas. Esse tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais da Educação, que devem participar a fim de atender aos objetivos próprios e aos de seus pares. Trata-se de uma vitória, garantida na legislação brasileira, denominada Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Na jornada de trabalho do professor na Rede Municipal de Ensino pesquisada, dois terços devem ser cumpridos na sala de aula, e o outro terço desse período remunerado é reservado a atividades pedagógicas extraclasse, para que o professor planeje suas aulas, corrija avaliações e melhor desenvolva sua prática pedagógica.

Para reconduzir o HTPC como um espaço de crescimento profissional, é necessário questionar concepções e práticas rotineiras que levam a um trabalho pedagógico fragmentado e enxergar a força de estratégias de formação que incluem os professores em grupos de trocas continuadas.

De acordo com Nóvoa (1992, p.34), “[...] a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais”. Nessa perspectiva, as reuniões têm como objetivo principal promover troca de experiências profissionais, possibilitando assim reflexões sobre a prática docente, para que seja viável e se torne concreto o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores.

Torna-se frequente associar o trabalho do professor exclusivamente às atividades desenvolvidas em sala de aula, como dar aula expositiva, dialogar sobre a solução de uma tarefa ou liderar um debate. No entanto, mal se fala do que o professor realiza antes e depois da aula: os momentos de planejamento, correção de provas, atendimento/reunião com pais e responsáveis, estudo e constante pesquisa de referências para a prática docente, além do tempo dedicado à formação, conduzida pela coordenação pedagógica da escola no HTPC, na rede ou fora dela.

A legislação determina que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo seja ministrado aos professores dentro da escola, sob orientação do coordenador pedagógico. Para cada bloco de 10 a 27 horas na sala de aula, os docentes devem dedicar duas horas para essas reuniões. Vale ressaltar que, de acordo com a Portaria nº 01, de 1996 (BRASIL, 1996), o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que deve ser desenvolvido na Unidade Escolar pelos professores e pelo professor-coordenador pedagógico, tem como finalidades: articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho

pedagógico, fortalecer a Unidade Escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico e (re) planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem (Portaria CENP nº 01/96; LC nº836/97).

Diante da necessidade da escola de organizar um horário semanal para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo e atendimento aos pais, foram criados, pela Lei Estadual (SP) 836/97, horários para a efetivação dessa proposta. Esses horários recebem diversas denominações: HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), HTC (Horário de Trabalho Coletivo), Horas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (HTPLE). A atribuição do coordenador pedagógico nas escolas, para cumprimento desse horário, está associada ao processo de formação continuada dos professores.

Já a Lei nº 11.738, promulgada em 2008, define o piso salarial do magistério e determina que o limite máximo para atividades com os alunos seja de dois terços da jornada. Assim, um terço do total destina-se aos afazeres individuais, à formação e aos encontros com as famílias.

Para tanto, não é suficiente a lei determinar a jornada do professor, pois, para que a transformação ocorra, o trabalho pedagógico deverá vir assistido de mudanças na escola, por meio da reorganização dos espaços escolares, dos tempos e interação entre as disciplinas e das formações a serem oferecidas.

Para que sejam oferecidas formações aos professores em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, faz-se necessário buscar parcerias por meio de convênios entre a rede estadual de ensino, as universidades públicas e programas públicos de formação de professores. As parcerias e convênios são fundamentais, não porque trazem para dentro dos espaços escolares as teorias e propostas didáticas trabalhadas nas universidades, mas porque oportunizam aos professores das escolas públicas envolvimento para transformar a própria formação, com discussões referentes à prática diária.

Já o Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (HTPLE) pelo professor é indispensável para que o trabalho docente seja de qualidade e forneça resultados favoráveis para o processo de aprendizagem dos alunos. Refere-se ao trabalho que o professor realiza no exterior da escola, por exemplo, em sua própria casa, compreendendo leituras, estudos, pesquisas referentes aos temas trabalhados na sua disciplina, ou nas disciplinas, no caso de professores polivalentes, temas transversais, planejamento de tarefas, atividades, elaboração e correção de avaliações e trabalhos, além de outros afazeres pedagógicos. Dessa forma, a constituição da jornada de trabalho valoriza e remunera esse

trabalho. Além disso, assegura um fato existente e, com a Lei 11.738/08, aperfeiçoa o tempo e as condições para que essa atividade seja realizada.

Segundo França e Marques (2012), essas horas de estudo deveriam ser utilizadas para a formação continuada dos educadores, com abordagens e discussões sobre: a proposta pedagógica da escola, a articulação entre as diferentes modalidades de ensino, a busca pela melhoria do ensino aprendizagem e de soluções referentes aos índices de evasão e repetência. E também com reflexões sobre a prática docente, por meio de trocas de experiências, discussões coletivas e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. Assim, entende-se por HTPC:

Espaços concretos que ocorrem, dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias, conflitos, manifestações de interesse e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstrada pela própria formação, ora contemplando assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino aprendizagem e professor-aluno (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 278).

Dessa maneira, esses autores destacam ainda que esse espaço torna-se importante para a possibilidade de o professor trocar experiências individuais e coletivas, além de oportunizar reflexões sobre os desafios encontrados em sua prática. Quanto à constante reflexão sobre a prática docente, cabe ao coordenador pedagógico propiciar condições de aperfeiçoamento para o desenvolvimento profissional do docente, tornando-o autor de sua própria prática. Destacam-se, entre outras atribuições do coordenador:

[...] o acompanhamento das atividades de sala de aula, em atitude de colaboração com o professor da classe; a supervisão da elaboração de diagnósticos, para o projeto curricular da escola e para outros planos e projetos; a orientação da organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escolha dos livros didáticos, nas práticas de avaliação da aprendizagem; a coordenação de reuniões pedagógicas e de entrevistas com professores, para promover relação horizontal e vertical entre as disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem, adotando medidas pedagógicas preventivas e adequar conteúdos, metodologias e práticas

avaliatórias; a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 374).

Polato (2010) afirma que o coordenador deve conhecer as didáticas e ser o “parceiro mais experiente do professor”, pois, formando parceria com o diretor, transforma a escola num espaço de aprendizagem contínua. Assim, embora o saber do professor seja construído a partir das experiências vividas e produzidas em situações em sala de aula, com seus alunos, dificilmente ele trabalha sozinho, pois está em constante aperfeiçoamento pessoal e coletivo, recebendo um acompanhamento sistemático do processo ensino aprendizagem.

Nóvoa (1992) corrobora essa ideia, ao afirmar que a troca de experiências e a partilha de saberes no contexto escolar consolidam espaços de formação mútua. Assim, os professores têm a responsabilidade de desempenhar e assumir os papéis de formador e de formando. Desse modo, contribui para sua própria autonomia. O autor afirma que é preciso trabalhar os diferentes modelos e práticas de formação, instituindo novas relações do professor com o saber pedagógico e científico.

Portanto, as reuniões que se realizam nas escolas, como espaço de reflexão e produções de saberes, exige uma organização a ser orientada e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não se tornem “Horário de Trabalho Perdido”. A liderança do coordenador, no entanto, é construída com a experiência, e significa para ele uma oportunidade de formação pessoal e profissional.

3. Metodologia

De natureza qualitativa, este capítulo refere-se a um estudo com oito professoras que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um município do interior do estado de São Paulo. Elas foram escolhidas intencionalmente, em razão de, não podendo acompanhar as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo no contraturno, nas escolas em que lecionam, precisam participar das reuniões realizadas toda quarta-feira, conforme determinado pela Secretaria Municipal de Educação. Por se tratar de pesquisa acadêmica, estão ocultos os nomes das entrevistadas, que foram substituídos por Professora, seguido de algarismos de 1 a 8.

4. O HTPC como espaço para analisar os processos de formação de professores: o que é importante discutir

As professoras entrevistadas revelam o quanto se esforçam para estudar, manter-se atualizadas. Não fazem cursos somente em busca de pontuações, pois

têm em mente que a formação docente não se limita apenas a cursos rápidos de capacitação ou de aperfeiçoamento. Entendem que não bastam apenas conhecimentos teóricos, que é necessário aprimorar suas habilidades por meio de apreender com autonomia e traçar objetivos de ações formativas para enriquecer sua prática como professoras. Para elas, a formação docente em serviço compreende três etapas importantes:

- a relação entre a teoria e prática;
- a busca por cursos, por entender que professor deve estar em constante formação; e
- a busca incessante por aprendizagem, o aprender a aprender.

Nesse sentido, ao se pensar sobre o processo formativo no HTPC, é importante considerar as três etapas apontadas pelas professoras, as quais serão aprofundadas na sequência deste texto.

4.1 Relação teoria e prática: um anseio formativo para o HTPC

As professoras apontaram que entendem a necessidade de os encontros de formação abarcarem a relação entre teoria e prática. Essa não é uma discussão nova, mas já apontada por vários estudos sobre a Formação de Professores, incluindo os de Gatti e Barretto (2009). Nesta pesquisa, as professoras disseram que:

Às vezes é muita parte teórica e pouca parte prática que você precisa no dia a dia. E às vezes a teoria não se encaixa na sua prática. [...] porque por melhor que tenha sido sua faculdade, vai aprender na prática. Então assim, do que eu comecei há sete anos e o que estou agora, aprendi muitas coisas. (Professora 7)

Acho que precisa trabalhar mais a prática, se explora muito a teoria, mas o professor sente a necessidade da prática, é saber o que tenho que fazer quando eu tenho um aluno X. (Professora 4)

As professoras 4 e 7 relatam que há muita teoria e pouca prática nos encontros de HTPC de que participam. Elas dizem que as reuniões, com datas e assuntos predeterminados, com duração de duas horas, são voltadas muitas vezes somente para a teoria, com poucos minutos destinados à prática ou à reflexão sobre ela. Há necessidade, portanto de se trabalhar teoria e prática em conjunto, porque a relação entre ambas é indissociável.

Nos excertos que seguem, as professoras apontam a necessidade de se articular melhor a relação teoria e prática na formação de professores:

Quando a gente começa a dar aula mesmo, se vê sem ferramentas para estar lidando ali no dia a dia. A gente precisa mesmo de ferramenta, de uma formação que dê a luz de como você vai trabalhar na sala de aula, às vezes sai da faculdade, entra no município e continua recebendo muita formação teórica, mas o que queremos é estratégias de ensino, para poder utilizar no dia a dia (Professora 3).

Colocar em prática tudo aquilo que ele aprende, mas depende muito do professor em aplicar aquilo que aprende (Professora 2).

A professora 3 aponta uma realidade bastante delicada no que tange essa relação entre teoria e prática: ela deixa muito claro que, muitas vezes, o professor é formado na Universidade e, quando ingressa na sala de aula, não sabe o que fazer.

A professora 2 adiciona um outro elemento que merece ser evidenciado. Ela aponta que *“depende muito do professor em aplicar aquilo que aprende”*, ou seja, ela pondera que existe também um movimento do aluno-professor em buscar elementos para a sua própria formação. Infere-se que, ao mesmo tempo em que os processos formativos precisam garantir a constante reflexão sobre teoria e prática, os alunos-professores que participam desse processo são corresponsáveis por sua própria formação e precisam encontrar caminhos que lhes permitam refletir e agir.

As professoras ponderam sobre a importância da constante busca por aprendizado e sobre como percebem a relação entre teoria e prática na rotina escolar. Com isso, evidenciam que a formação em serviço deve possibilitar contato com experiências e reflexões que sejam úteis para a compreensão dos problemas e dificuldades presentes nas práticas escolares.

4.2 Em busca de mais formação: cursos

Ao analisar as falas das professoras sobre a própria formação, pode-se destacar que elas estão em constante formação, participando de cursos presenciais e ou a distância. As docentes mencionam que a rede de ensino em que trabalham oferece vários cursos e que, mesmo sem muito tempo, esforçam-se para participar, tanto de oficinas quanto de palestras.

A formação na escola é oferecida em momentos de partilha, de colaboração, momentos em que os percursos formativos são discutidos em grupos. Forma-se, assim, uma comunidade que visa ao enriquecimento da prática e de formações por meio de processos de inovação, integração e participação de professores. Essa perspectiva pode ser observada nas narrativas das professoras:

[...] tenho muitos cursos na verdade, sempre estou fazendo, claro que ganhamos pontuações, mas faço porque realmente gosto. [...] Porque o que tem de curso assim acessíveis para nós. Sinceramente tem vezes que nem damos conta de tantos cursos que tem, de verdade! [...] É importante estar fazendo cursos mesmo e praticando (Professora 1).

Olha é oferecido atualmente bastante cursos para professores, são cursos bons, que valorizam muito o professor, que deixa-o bem informado mesmo. [...] a formação é muito boa, dão muitos cursos, são cursos muito bons, muito ricos, tem o curso da mantenedora do material didático, são cursos excelentes, só não aprende mesmo o professor que não quer (Professora 2).

Então seria bom cursos assim, mais voltados para a prática diária, para gente aprender a usar essas técnicas (Professora 7).

As professoras, quanto à própria formação, trazem consigo uma carga de saberes que vão, desde a valorização pessoal, até o desenvolvimento profissional e institucional.

A Professora 1 relata que *“tem vezes que nem damos conta de tantos cursos que tem”*. Tal manifestação remete à ideia da formação continuada em serviço oferecido pela rede de ensino, cujo número de encontros e atividades formativas é bastante elevado.

Já a Professora 2 menciona que *“tem o curso da mantenedora do material didático, são cursos excelentes”*, e aponta que a formação está associada aos cursos rápidos voltados à prática pedagógica utilizando o material didático adotado pela rede de ensino. São encontros mais pontuais, que procuram abordar as práticas de sala de aula, com as dificuldades e possibilidades enfrentadas no dia a dia.

As formações voltadas à exploração do material didático, os desafios da inclusão em sala de aula e também o fato de se trabalhar de modo interdisciplinar,

deixando de lado um trabalho fragmentado, trazem para a prática um trabalho voltado à formação integral do aluno.

Segundo a Professora 7, os cursos voltados à prática ajudariam muito, na sala de aula. Ela diz: *“para a gente aprender a usar essas técnicas”*. E salienta que, ao colocar em prática aquilo que aprende, pode contribuir para os enfrentamentos do fazer pedagógico, ao usar estratégias e ferramentas a fim de se preparar para os desafios e possibilidades do dia a dia.

As narrativas das professoras permitem afirmar que ser professor requer adquirir conhecimentos que vão além da faculdade. A formação depende da própria formação adquirida como ser humano, e vai além de valorizar a prática pedagógica e despertar nos professores a necessidade de refletir sobre a evolução na carreira, para construção de sua própria identidade, por meio das experiências.

Ao analisar as narrativas das professoras, no que tange o apontamento de uma relação entre os processos formativos e a participação em cursos rápidos, percebe-se o quanto os momentos de formação são caracterizados pela existência de cursos de curta duração que atendem às demandas formativas imediatas, como: utilização de material didático, trato com determinada dificuldade de aprendizagem, trabalho com um determinado projeto, uso de determinada estratégia ou recurso.

Assim, quando se pensa no caminho a ser trilhado pelo HTPC, é preciso considerá-lo como um espaço formativo, planejado intencionalmente, um espaço em que se deve considerar as dimensões da formação humana, do desenvolvimento profissional (nele incluindo os aspectos referentes à carreira e à atuação docente na sala de aula) e das necessidades formativas mais imediatas.

4.3 Aprender a aprender: busca incessante de aprendizagem

Um aspecto bastante importante apontado pelas professoras foi que a profissão docente é marcada pela necessidade constante de aprendizagem. Para elas, é um processo que se inicia antes mesmo da Formação Inicial, já no desejo de optar pela carreira, e que vai se desenhando no Curso de Graduação, na inserção profissional, no encontro com outros professores e nos momentos de formação continuada e em serviço.

As professoras tocam em um aspecto fundamental, o de se estar disposto a aprender a aprender, em um processo de desenvolvimento profissional marcado pela autonomia, pelo trabalho coletivo e pela aprendizagem ao longo da vida, como pode ser observado nos excertos que seguem:

A formação do professor é muito importante [...] está sempre estudando, sempre se atualizando. [...] Tem que se

atualizar, principalmente por conta das crianças que a gente recebe (Professora 1).

Mas eu acho que gente nunca está pronto, a gente nunca está finalizado [...] eu sei que não existe fórmula pronta, mas a prática faz com que eu desenvolva cada vez mais (Professora 4).

O professor tem que estar sempre buscando [...] acho que é um desafio, [...] é o desafio de você aprender, de querer fazer o melhor para seu aluno (Professora 5).

Considero importante ele se formar mesmo, continuar estudando e nunca parar. Porque as coisas mudam muito rápido e a gente nunca pode achar que é detentor do conhecimento, deve ter humildade e reconhecer que a gente sempre pode aprender mais (Professora 6).

O professor precisa estar sempre estudando, procurando novas teorias, estudando tudo de novo que aparece (Professora 8).

As professoras são unânimes em dizer que o professor deve estar em constante formação, buscar novas estratégias e se reconhecer como responsável pela constituição do seu “ser” professor. Ser professor demanda formação permanente, com vários processos contínuos e complementares, para ressignificação de práticas.

Na busca de conhecimento, as professoras explicitam a necessidade de autoformação, considerando a formação delas próprias, das suas escolhas, por entenderem que não estão prontas, que estão sempre em formação, construindo-se e reconstruindo-se no dia a dia. Afinal, têm por objetivo a busca por aprendizagem.

Considerações Finais

Compreender os aspectos que envolvem o percurso formativo, a partir do que dizem os próprios professores, é uma dinâmica que precisa ser incentivada nos programas de formação docente.

A formação docente perpassa um longo caminho, que requer permanente formação e que envolve momentos complementares e contínuos. Esses momentos não começam nem terminam na graduação, visto que a docência demanda um desenvolvimento contínuo profissional e pessoal, fazendo com que

os professores estejam agindo, reagindo e interagindo, para a ressignificação de suas práticas.

Para as professoras entrevistadas, o HTPC é um momento privilegiado de formação em serviço. Nele é preciso considerar três aspectos importantes: a relação entre teoria e prática, a busca por cursos e a questão de aprender a aprender.

Quanto à dimensão que se refere à relação entre teoria e prática, as professoras mencionaram que os aspectos mais imediatos das necessidades diárias de aprendizagem dos alunos precisam estar sempre em pauta. Mencionaram também que é preciso que se promovam cursos pontuais para discutir questões específicas, relativas ao contexto da escola, da sala de aula ou a temas variados que perpassam o cotidiano da carreira.

Por fim, mencionaram que o HTPC é momento privilegiado para aprender a aprender a ser professor, refletindo sobre a carreira, sobre a prática, sobre as estratégias de ensino e sobre as aprendizagens dos alunos.

5. Referências

ALVES, O.S. **Autoformação**: esperanças e potencialidades na formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática. (2014). 153 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) Programa de Pós-graduação em Educação em Ciência e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 01.1996**.

BRASIL. **Portaria da Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP nº. 01/96; LC nº836/97**.

BRASIL. **Lei nº 11.738. 2008**.

CUNHA, M.I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação** (Campinas). Nov. 2014, vol.19, n.3, p.789-802.

FRANÇA, V.D.C. MARQUES, M.A.R.B. A relação teoria e prática nos estudos das HTPC: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**. Ribeirão Preto, v.13, n.2, p.275-290, jul/dez, 2012.

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

GOI, M.E.J. **Formação de professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na Educação Básica**. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Campinas, Campinas, 2015.

INNOCENTI, T.D. **Possibilidades formativas das HTPCs**: um olhar a partir de professores polivalentes. (2016). 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, L.K.C.; AZEVEDO, L.C.S.S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MENESES, R.R. **Formação continuada em reuniões pedagógicas e impactos no ensino de matemática**: refletindo a partir de realidades escolares de Boa Vista/RR.2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014.

MORGADO, J.C. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação** (Campinas), jul2014, vol.19, no.2, p.345-361.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. *In*. NÓVOA, A. (Coord.) **Formação de professores e profissão docente**. Portugal: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

POLATO, A. Como atua o trio gestor. *In*. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Nova Escola Gestão Escolar**, edição 006, fevereiro/março, 2010. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-atua-trio-gestor-diretor-escolar-superviso-coordenacao-pedagogica-coordenador-532548.shtml?page=0> Acesso em 25 abr. 2018.

SÃO PAULO. Lei Estadual 836/97.

SCARINCI, A.L.; PACCA, J.L.A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educ. rev.**, Jun 2015, vol.31, n.2, p.253-279.

WATERLOO, J.K.L. **Processos de aprendizagem na formação continuada de professores cearenses no contexto do projeto professor aprendiz**.2015.103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Professores, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ceará, 2015.

BONS PROFESSORES E QUALIDADE DE ENSINO: uma relação a ser estabelecida

Márcia Maria de Castro Buzzato
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Introdução

Trata-se de recorte de pesquisa concluída que abordou o fazer docente exitoso de professores que têm, no seu cotidiano, experiências docentes que os fazem ser escolhidos, tanto pelos alunos quanto pela administração, como bons profissionais. Considera-se que, ainda que o ensino escolar constitua um elemento diferencial da ação do professor, há que se ressaltar que um ensino exitoso não pode ser atribuído somente a ele. A intensa rede de relações para que esse ensino aconteça é extremamente importante e deve ser analisada.

Dessa forma, importa refletir sobre o fazer docente, agregando referentes para sua dinamização e para a consolidação contínua de sua profissionalização, mesmo diante dos desafios da profissão na contemporaneidade, como descreve Tardif (2013), que situa o ensino no centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais, tanto individuais quanto coletivos. O ensino é confrontado, por todos os lados, por pressões significativas para se transformar e se adaptar a um ambiente social cada vez mais complexo e instável em quase todas as dimensões.

Observa-se que a profissão de professor vem se transformando, pois ele se vê diante de necessidades, tais como profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, e passa a entender a própria contribuição para a luta contra o fracasso escolar e para desenvolver a cidadania.

O estudo aqui relatado traz uma revisão de literatura, parte da dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, cujo tema foi “bons professores e suas práticas”. O objetivo foi e objetiva responder, ainda que de maneira iniciante, à pergunta “É possível estabelecer uma relação entre bons professores e qualidade de ensino?”.

Justifica-se a pergunta com base nos constructos de Gauthier *et al.* (2014), que referem que o professor é o fator de maior impacto sobre o sucesso dos seus alunos, não desprezando o contexto socioeconômico, a família e as características deles, que também influenciam na aprendizagem. Porém, em condições semelhantes, observam-se diferenças no desempenho dos discentes, influência que pode ser explicada pela intervenção do professor.

Segundo Gauthier *et al.* (2013), quando planejam as atividades de aprendizagem os professores necessitam fazer adaptações de acordo com as habilidades e as necessidades apresentadas pelos alunos. Dessa maneira, os conteúdos tornam-se coerentes e passam a fazer sentido para eles. Os autores defendem também que a gestão de classe é necessária e significativa para “[...] criar e manter um ambiente ordenado e favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (DOYLE, 1986 *apud* GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 240).

O professor precisa ser dinâmico e sensível, para que possa compreender o contexto de sua turma, para perceber e definir sua prática, tendo consciência de que com frequência poderá mudar diante do que perceber no momento. Dessa forma, para que haja êxito, uma atividade requer antecipação, planejamento, organização, objetividade e tomada de decisões (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Além das justificativas sobre a importância do professor para um ensino exitoso, consideram-se também os conceitos sobre ser “bom professor”, ressaltando que compreende-se o termo “bom” como valorativo e contextual. Então, na realidade do estudo aqui relatado, antes de abordar diretamente a qualidade de ensino, discorre-se sobre o tema “bons professores”.

Os bons professores e suas práticas: de quem estamos falando?

Apesar de se compreender que os conceitos de “bom” e “mau” são valorativos e contextuais, é inegável que alguns julgamentos sobre boa docência se formam, oriundos das formações acadêmicas e reafirmados pela prática com alunos, professores e escolas.

Ressalte-se que, segundo a pesquisadora, pouco se viu na literatura da década de 90 e dos anos 2000 sobre a abordagem de boas práticas e bons docentes, em detrimento de grande número de publicações sobre o fracasso escolar. Lembra-se que, em muitos cursos de formação continuada ou pós-graduação, o período em que se falava “o que não fazer e o que não ser” era imensamente maior do que o período em que se mencionava o que poderia dar certo, ainda que, conscientemente, se soubesse que não se deviam formar catálogos.

Com o percurso do mestrado, fortaleceu-se a busca pelos referenciais de bons professores e de boas práticas. Chegou-se à necessidade de pontuar a docência e, pelas contribuições teóricas presentes na literatura pesquisada, percebe-se a grande influência que o professor exerce sobre os educandos devendo, portanto conscientizar-se da responsabilidade da sua prática como docente, pois:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo

ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Nesse sentido, é importante referir Freire (1996), o qual estabelece que ensinar é uma especificidade humana, reafirmando que, para que a educação aconteça, são necessários: competência profissional, generosidade, comprometimento com a profissão e consigo mesmo, autonomia para agir, falar, escutar, ser escutado, ter em mente que a educação é ideológica e, não menos importante, ser apaixonado pela profissão e por pessoas. Para o autor, ensinar exige rigor metódico, e o educador não pode deixar de reforçar a capacidade crítica do educando e a sua própria, além de estimular a curiosidade e ser curioso também. Portanto, exige respeito aos saberes do estudante, discutindo a realidade concreta, concebendo que ensinar implica estética e ética, sendo esta última um imperativo na vida de qualquer um, e não apenas uma virtude. Nesse sentido, ensinar exige desafiar-se ao novo e rejeitar qualquer forma de discriminação, reconhecendo inclusive a identidade cultural/social e histórica dos educandos.

Ensinar requer respeito à autonomia do educando e do educador, bom senso, humanidade, tolerância e apreensão da realidade, que tornam plausível a convicção de que é possível transformar pela educação. E tudo isso deve ser permeado pela alegria e pela esperança, que fazem parte do ser humano e são necessárias para sua sobrevivência (FREIRE, 1996).

Outra constante no âmbito educacional, tão importante quanto falar sobre os problemas de formação inicial dos docentes ou dificuldades que envolvam sua prática, é referenciar o valor profissional do professor. Para compreensão do bom professor e das práticas que o levam a receber essa denominação, é necessário discorrer sobre tal valor. Então, é importante ultrapassar as questões de parâmetros idealizados da profissão docente e aspectos de carreira e salário, entendendo que ele perpassa aspectos ligados às práticas profissionais concretizadas nos diversos contextos em que o professor está inserido, considerando os aspectos de sua formação (GATTI, 2009). Isso também é mencionado por Sacristán (2000), quando se refere à necessidade de se superar a burocratização do ensino.

De acordo com Gatti (2009), a valorização abrange componentes associados à formação dos professores como detentores de cultura, de conhecimentos e de ações a partir de capacidades profissionais específicas que levam a intervenções que podem ser caracterizadas como comprometidas com o desenvolvimento efetivo de seus alunos.

Segundo a autora, alguns aspectos devem ser elencados para que se possa discutir a qualidade formativa do docente e, por conseguinte, a qualidade educacional. São eles: o fato educacional é cultural, não se limitando às questões técnicas e/ou tecnológicas e implicando questionamento por significados históricos na compreensão dos processos educativos, não estando somente vinculada às ciências; o papel do professor é de extrema relevância, pois ele é imprescindível no processo educativo, sua formação, suas formas de participação em sala de aula, em programas educacionais e sua própria inserção nas instituições de ensino são vitais e, assim, quando bem formado, alia conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para os diversos segmentos; o núcleo do processo educativo é a formação do aluno, a qual se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, solução de problemas, da atuação perante as diversidades, do uso de técnicas e recursos em busca do desenvolvimento do pensamento crítico direcionado à autonomia para escolhas; a consideração da heterogeneidade cultural e social de professores e alunos, para que aconteça a diversificação das práticas educacionais e meios; de maneira geral, as práticas educativas institucionalizadas determinam a formação de professores e, conseqüentemente, a formação de seus alunos, ressaltando-se a necessidade de refletir sobre como práticas formativas podem possibilitar, ou não, a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes de diferentes naturezas.

Feitas essas colocações iniciais, adentra-se ao questionamento sobre quem é o bom professor. Nóvoa (2009) afirma que não é possível definir o bom professor e que elencar listas intermináveis de competências e atributos não é o suficiente para descrevê-lo. Ainda assim, faz-se necessário descrever algumas disposições que caracterizam o trabalho do professor na contemporaneidade, enfatizando a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais de sua produção identitária. De acordo com o autor, essas disposições são:

1. O conhecimento: o trabalho do professor acontece com a construção de práticas docentes que levem os alunos à aprendizagem;
2. A cultura profissional: é preciso compreender os sentidos da escola, integrando-se na profissão docente, aprendendo com os colegas mais experientes. Assim se aprende a profissão, não sendo menos importante o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação, que levam ao aperfeiçoamento, à inovação e ao avanço da profissão;
3. O tacto pedagógico, ou seja, a capacidade de relação e de comunicação necessárias ao ato de educar permite que o professor seja capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar;

4. O trabalho em equipe: é imprescindível o reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção em conjunto nos projetos educativos de escola, organizando-se em torno de “comunidades de prática” no interior de cada escola e no contexto de movimentos pedagógicos que remetam a dinâmicas que se projetem além das fronteiras organizacionais; e

5. O compromisso social: a profissão requer confluência para o sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural, de maneira que se permita ao educando ultrapassar as fronteiras da vulnerabilidade, que podem ter sido traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Corroborando a ideia da importância do professor bem preparado e consciente da complexidade de seu fazer, cita-se Hargreaves (2002), que entende que o preparo para enfrentar os desafios educativos atuais e desempenhar a docência verdadeiramente acontecerá quando o professor trabalhar com dedicação, imaginação e paixão, ligando o currículo aos entendimentos prévios dos alunos e considerando a diversidade de suas histórias e culturas. Ou seja, exercendo com maestria seu papel de mediador.

Nessa perspectiva, o professor precisa assumir uma postura de liderança que o capacite a valorizar, não somente o que deve ser ensinado, mas também o que deve ser aprendido pelo aluno, em um processo que caracteriza a tomada de decisões de acordo com características subjetivas pertinentes àquele grupo de alunos. Obviamente, o conhecimento advindo de sua formação deverá ser confrontado com a realidade, o que o levará a pesquisar sobre os melhores caminhos para dar sentido a essa formação (HARGREAVES, 2004).

Para o autor, é evidente a necessidade de articulação entre dois fatores, para que o exercício de liderança, atributo para o que considera bom professor, aconteça efetivamente: o fator coletivo e o fator subjetivo. O primeiro refere-se às exigências sociais, curriculares e institucionais, inerentes à sociedade guiada pelo conhecimento acelerado e globalizado, que exige dos professores um posicionamento frente “[...] a suas responsabilidades de promover as oportunidades, o envolvimento e a inclusão dos jovens no mundo altamente especializado do conhecimento, da comunicação, da informação e da inovação” (HARGREAVES, 2004, p. 37).

Já o fator subjetivo denota o professor como sendo um sujeito que está ou não preparado para as exigências desse mesmo contexto educacional, contribuindo com uma formação diferenciada na vida dos alunos. Acredita-se que essa subjetividade pode ser relacionada à intenção docente frente às opções de liderança e também ao papel mediador que venha a assumir.

Shulman e Shulman (2016) afirmam que as características do professor competente refletem diretamente na aprendizagem docente. Assim, são professores:

- preparados para seguir uma visão de salas de aula ou escolas que constituem, por exemplo, comunidades de aprendizagem;
- dispostos a despende energia e a persistir para colocar na prática esse tipo de ensino;
- que compreendem os conceitos e princípios necessários para esse tipo de ensino;
- capazes de se engajar nas complexas formas de práticas pedagógicas e organizacionais necessárias para transformar suas visões, motivações e compreensões em realidade pragmática e funcional; capazes de aprender com as experiências, as próprias e as de outrem, por meio da reflexão ativa sobre suas ações e suas consequências;
- capazes e experientes em trabalhar como membros de uma comunidade de aprendizagem e/ou na formação de tais comunidades em seus contextos de atuação docente (SHULMAN, SHULMAN, 2016, p. 124).

Sintetizando, os autores elencam o professor competente com as características de visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade. Com outros termos, portanto, os autores corroboram a perspectiva proposta por Nóvoa (2009).

Diante dessas colocações, há que se considerar a perspectiva do aluno como importante elemento da emissão de juízo de valores sobre o trabalho do professor. Day (2001) aponta um estudo realizado com alunos de doze a dezesseis anos, ao cabo de quatro anos em diferentes regiões da Inglaterra. A conclusão foi que os professores com maior aptidão para estimular o compromisso da aprendizagem de seus alunos apresentavam as seguintes características: gosto ao ensinar a disciplina e gosto ao ensinar os alunos; aulas interessantes e conectadas ao cotidiano dos alunos; bom humor sem perder a ordem; justiça; acessibilidade na interação com os estudantes; ausência de comparações de um aluno ou turma com outro/outras; preocupação em tirar dúvidas sem que o discente se sinta humilhado por tê-las e não desista de expô-las.

Sobre alunos e professores importa citar Cunha (1997), que aponta a existência de um jogo de expectativas relacionadas aos desempenhos entre aluno e professor, de forma respectiva. Sendo uma instituição social, a escola determina aos seus integrantes os comportamentos que deles espera, e também, pela própria especificidade de assim ser, é determinada pelo conjunto de expectativas

que a sociedade faz sobre ela. Dessa forma, segundo a autora, a sala de aula é o lugar em que se privilegia o “ato pedagógico escolar” (*Idem*, p. 22).

Para esse ambiente confluem as contradições do contexto social, questões científicas e as concepções valorativas dos sujeitos que compõem o ato pedagógico. É altamente necessário que se estude o que acontece nesse espaço e o porquê de acontecer: atribuição dos que se comprometem com a educação de professores e com uma prática pedagógica competente. Tais afirmações são condizentes com autores já referenciados neste capítulo, como Freire (1996), Gatti (2009), Perrenoud (2000), Shulman e Shulman (2016).

Cunha (1997), aproximando-se dos constructos de Day (2001), referiu as mesmas características atribuídas a bons professores, as quais foram apontadas por alunos de segundo e terceiro grau (lembrando que os alunos não apontam como bons professores os chamados “bonzinhos”, ou seja, aqueles que são permissivos). Eles valorizam as características já apontadas e acrescentam o adjetivo “exigente”, no sentido de cobrança de participação e tarefas. A partir disso, observa-se que:

[...] a escolha que o aluno faz do BOM PROFESSOR é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os diferentes sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, ou seja, eles fazem apropriações diferentes em função de seus interesses, valores, crenças experiências etc. isto é demonstrado pela diferença existente entre o comportamento dos alunos quando propõem o BOM PROFESSOR (CUNHA, 1997, p. 59).

Cunha (1997) segue afirmando ter observado que os professores utilizavam interação, reflexão e incentivo para conduzir o processo de aprendizagem de seus alunos. Assim, os docentes pesquisados estabeleciam interações com os discentes, por meio de indagações e exemplos do cotidiano, sempre valorizando os conhecimentos expostos por eles. O autor constatou também que o ritual escolar se organiza pela fala do professor, a principal fonte de informação sistematizada. Por sua observação, reforçou-se o que ouviu durante as entrevistas: a grande inspiração dos docentes constitui-se em sua própria prática escolar, em que tendem a repetir comportamentos similares aos que consideravam positivos em seus ex-professores.

Outro ponto importante mencionado por Cunha (1997), a respeito de bons professores, é a capacidade que eles têm de explicitar para os alunos os objetivos

do estudo que vão realizar. Dentre suas observações, aponta que eles emitem juízos de valor sobre o que vão direcionar ao aprendizado dos alunos e, dessa maneira, reafirmam que não existe neutralidade na ação docente. Por fim, Cunha (1997) conclui que a ideia de bom professor é variável e contém em si uma expressão de valor, tendo em sua ação a clara ideia de sua importância no processo de ensinar e aprender, manifestando, inclusive, inúmeras habilidades de ensino, já citadas anteriormente. Por outro lado, os bons professores também emitem juízos de valor, tais como a importância do estudo e o desenvolvimento de habilidades, e preocupam-se em recuperar o prazer de aprender e demonstrar que a escola não deve ser um lugar chato e ritualístico.

Com essas reflexões, estudar os bons professores e suas práticas requer entender que seu sucesso não pode ser explicado “[...] apenas pelo tipo de atividade que desenvolvem, mas principalmente pelo que acontece entre professora e alunos, e entre alunos, na sala de aula” (AMBROSETTI, 1996, p. 121). Em sua pesquisa, Ambrosetti (1996), em consonância com o que pesquisou Cunha (1997), referenciou não haver um modelo, mas características comuns àqueles que são considerados bons professores, pois suas práticas são comprometidas, independentemente da metodologia e do nível de ensino em que trabalham. Outro fator apontado por ambas indicam o gosto pela docência e pelo contato com os alunos. A autora ressalta que sua pesquisa não pretendeu fazer uma “tipologia” do que fosse um bom professor, mas uma observação do cotidiano escolar quando um professor é bem-sucedido. Tal afirmação corrobora o pretendido na pesquisa aqui relatada, pois não se objetiva criar catálogos com o que fazer ou o que ser no exercício da docência, mas sim referenciar aqueles que são considerados exitosos, para gerar reflexões sobre o exercício da profissão. Cabe mencionar que as professoras pesquisadas por Ambrosetti (1996) utilizavam todas as oportunidades no sentido de realizar trocas e discussões com os alunos, para enriquecer suas aulas. Além disso, também utilizavam diversos assuntos como tema da aula, ainda que, ao serem entrevistadas, tenham demonstrado alguma preocupação com essa atitude, pois precisavam cumprir o programa. Outra ação frequente era levar os alunos a reflexão constante, por meio de questionamentos, correções de atividades e autoavaliações, sem deixar de se importar com o retorno das atividades, o que os leva à explicação do processo que realizaram no desenvolvimento da atividade, incitando-os à dúvida e valorizando o percurso individual. Para essas docentes, a crença de que seus alunos eram capazes de aprender e utilizar de seu cotidiano eram premissas de sua ação.

No mesmo sentido, Bühler (2010) estruturou em sua pesquisa três referenciais de bom professor. O primeiro deles diz respeito à valorização do

relacionamento com os alunos, em seguida apresentou a importância da dialética entre a objetividade e a subjetividade e seu comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos. E, por último, o processo da formação continuada, incluindo a autoformação, que amplia a consciência espiritual e social do professor, visando à emancipação humana. A autora salienta a necessidade fundamental da liderança docente como característica do bom professor junto aos referenciais supracitados, pois seu exercício está assentado na capacidade de resiliência, ou seja, a qualidade de resistência frente às dificuldades que encontrará em de sala de aula. Com esse constructo, o professor líder mostra-se preparado teoricamente, dando significado a sua teoria, por meio da ação didática permeada por posturas de afeto e firmeza, utilizando-se de práticas inovadoras e motivadoras. Contudo, o exercício de liderança permeado com resiliência não é fácil, visto que acontece numa dinâmica escolar repleta de desafios de diversas naturezas. Dessa forma, Bühler (2010, p. 141) revela em seu trabalho que o bom professor se constrói a partir de sua intenção docente de “[...] não se submeter ao discurso da impossibilidade e, dessa forma, reagir a ele e romper com a superficialidade educacional presente em muitos contextos escolares”. Freire (1996) também aponta para essa necessidade. É essencial, portanto, que o docente tenha efetivo compromisso com os objetivos educacionais, valorizando em sua realidade diária uma atitude dialética que inclua o “saber o que falar”, além dos processos de escuta e intervenções.

O saber ouvir o reveste de humildade revelando que pode aprender muito com seu aluno; o poder dizer decorre de sua sabedoria em buscar a forma construtiva da crítica a ser feita ao aluno e, finalmente, o dever dizer, revela a necessidade de se posicionar e assumir sua atitude enquanto professor. Esses três saberes revelam sua responsabilidade, pois é preciso que o professor, enquanto líder docente, tenha persistência frente aos seus objetivos e, indo ao encontro de sua turma esteja consciente de que, o que fizer ou não fizer naquele espaço e tempo em que estiver com os alunos, ficará marcado em suas vidas (BÜHLER, 2010, p. 141).

Consonante com esses constructos, Fusari (1990) afirma que o professor bem preparado planeja, age e faz reflexões sobre suas ações constantemente, superando eventuais limites do seu plano de ensino. No sentido contrário, um bom plano não transforma, por si, a realidade da sala de aula, pois depende da competência e do compromisso do docente. “Desta forma, planejamento e plano

se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente” (FUSARI, 1990, p. 46). Ressalta-se, então, a importância da escuta do aluno, por meio da ação consciente, competente e crítica do educador, para que possa transformar a realidade. Para isso, há necessidade também de uma formação docente de qualidade.

A informação acima está presente nos discursos de Gatti (2009), Hargreaves (2004), Sacristán (2000) e Ambrosetti (1996), que evidenciam a necessidade de se repensar a prática docente também a partir do que se tem como professores bem preparados, prática competente, professores reflexivos e bons professores.

A partir dessas conceptualizações, concorda-se com Aranha (2002), que contempla a formação dos docentes no sentido de sua qualificação, de sua formação pedagógica, para que supere os níveis de senso comum e a necessidade de uma formação ética e política. Como os professores vão ensinar a partir de valores, tendo em vista um mundo melhor, eles são transformadores que ajudarão o aluno a desenvolver por si mesmo a capacidade de questionamento, inclusive assumindo constantemente a desmistificação da cultura.

A velha crença de que o bom professor é aquele que apenas domina o conteúdo não constitui uma verdade única. Em todos os conceitos de bom professor aqui apontados, são inegáveis as contribuições da psicologia, da sociologia, da epistemologia do saber, tornando possíveis reflexões sobre o redimensionamento das práticas educativas a partir de uma realidade concreta que não carrega, em si, características de ingenuidade.

Assim, com base nos apontamentos do que os autores acima mencionados consideram ser pertinentes à docência de qualidade, discute-se diretamente “bons professores e qualidade de ensino”, no próximo item.

Bons professores e qualidade de ensino

Para Gatti (2009), o papel do professor é de extrema relevância e imprescindível no processo educativo. Sua formação, suas formas de participação em sala de aula, em programas educacionais e sua própria inserção nas instituições de ensino são vitais. Quando bem formado, o docente alia conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para os diversos segmentos.

Em estudo anterior, Gatti (2007) refere que as relações de ensino envolvem cinco polos, de maneira constitucionalmente complexa e refletida em suas relações no cotidiano escolar e nas ações pedagógicas. Os cinco polos são: o aluno, o professor, o conteúdo, o contexto de referência e o contexto de trabalho.

Portanto, diante da complexidade apontada nos parágrafos anteriores, faz-se necessário refletir sobre o próprio significado do ensino bem-sucedido e/ou exitoso, além do conceito de qualidade.

O ensino exitoso seria aquele que produz de fato a aprendizagem daquilo que se pretende ensinar. O bom ensino, por outro lado, é bem mais difícil de definir. Não estou certo de que o ensino com êxito seja um bom critério para o bom ensino. Na verdade, não há contradição em dizer que uma pessoa foi ensinada com sucesso, mas mal ensinada (Hirst 1973, p. 1777 *apud* SILVA e ALMEIDA, 2015, p. 18).

Esse complexo caminho das relações entre sucesso, qualidade e bom ensino remete ao pensamento de Rios (2010), que defende que o ensino competente é um ensino de “boa qualidade”. É necessário adjetivar o termo qualidade, para fazer conexões estreitas com as dimensões técnica, política, ética e estética da atividade do ensino e do docente. É preciso também abordar a polissemia contextual do termo “qualidade” e do que se qualifica como “bom”, pois o que se denomina “boa educação” é extremamente variável nas diversas sociedades e culturas, em consonância com os valores que as sustentam. Ressalta-se que qualidade

[...] é um conceito relativo e dinâmico. Não se pode definir em termos absolutos. E sempre é possível pretender mais qualidade. Um movimento de busca de qualidade é, por esta razão, um processo que, uma vez iniciado, nunca termina. Não há tal coisa como “níveis aceitáveis” de qualidade. Sempre temos que estar insatisfeitos com os níveis de qualidade alcançados, porque sempre é possível melhorá-los. A melhoria alcança novas alturas com cada problema que se resolve (Schmelkes, 1994, p. 31 *apud* RIOS, 2010, p. 91-92).

Acentua-se a necessidade permanente do que se pode chamar de insatisfação positiva, ou seja, aquela que irá promover a busca constante pelo aprimoramento, o que leva à constatação da essencialidade das pesquisas, discussões, construções e reconstruções também sobre o tema qualidade em ensino e educação, obviamente não se desprendendo da contextualização da comunidade a ser estudada.

Para falar de qualidade em ensino e educação é necessário considerar que competência e qualidade estão inter-relacionadas, pois a ação competente se reveste de propriedades específicas, chamadas de boas qualidades. Assim, o que deve ser pretendido é uma prática docente competente, de qualidade processual cada vez melhor, observando sempre que os critérios para a qualificação de “bom” têm caráter cultural e histórico, o que subteme a necessidade de deixá-los

claros, inclusive quanto aos seus fundamentos. Não obstante, para validar a consistência dos critérios, é imprescindível uma constante atitude crítica, para possíveis direcionamentos nas questões de ensino e docência (RIOS, 2010).

Nesta discussão sobre qualidade, considera-se importante ressaltar a “pluralidade de ideias e concepções pedagógicas” referidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Artigo 13, Inciso III), pois, segundo Azanha (1995) e Silva (2008), essa Lei, que também faz parte da Constituição Federal (Art.205, Inc.III), traduz ao nível escolar o fundamento da convivência democrática e da aceitação das diferenças, tornando, assim, temerária e autoritária a ideia de que uma concepção pedagógica é superior a outra. Nesse sentido, ambos os autores concordam que divergências entre noções pedagógicas devem ser estimuladas, como princípio também democrático, considerando que a autonomia do professor e da unidade escolar são pressupostos éticos da tarefa educativa.

Portanto, deve-se insistir na autonomia da escola como condição de melhoria de ensino, não a reduzindo a apenas eficiência no conteúdo estritamente escolar. Ela deve se constituir de um ideal pedagógico que forme a base da tarefa educativa, em que a excelência seja medida pela capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática, formando alunos livres, criativos e críticos, mesmo perante condições sociais, econômicas e políticas adversas (AZANHA, 1995).

Ainda dialogando com a autonomia da escola e suas funções, cita-se Crahay (2013), o qual afirma que a indagação a ser respondida é a maneira como a escola cumpre suas funções de socialização, educação e distribuição das posições sociais. Segundo o autor, a escola está em busca de um novo “contrato ético”, no qual se articula em volta de conceitos de discriminação positiva e de igualdade de conhecimentos adquiridos referentes às competências fundamentais. Portanto,

[...] o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem alcançados por todos. Considera-se que se alcançou o domínio do assunto se os critérios que definem a competência desejada forem satisfeitos. Quanto aos meios, eles devem variar segundo as necessidades do indivíduo. É nessa perspectiva que o conceito de diferenciação pedagógica assume todo o sentido (CRAHAY, 2013, p. 16).

Em seu texto, o autor discute a relação entre práticas e princípios éticos e justiça, chegando à conclusão de que a igualdade de conhecimentos adquiridos, pautada no princípio de justiça corretiva, é a ideologia pedagógica desejada à educação básica, por atender a vários requisitos necessários à aprendizagem e à

adequação a mudanças no processo de ensino. Isso para que se esteja continuamente embasado em avaliação formativa e contrário às práticas educacionais que oferecem oportunidades desiguais de ensino, devido ao princípio da meritocracia.

Numa perspectiva do que se pretende no ensino escolar em termos de qualidade, Gauthier *et al.* (2014) apoiam-se em Crahay (2000), e fazem uma análise crítica sobre a influência da escola, destacando movimentos que preconizaram justiça em educação. Tais movimentos são:

- igualdade de chances, ou seja, numa pretensão de justiça, a escola deveria oferecer igualdade de oportunidades aos alunos que a frequentam. Independentemente de suas condições sociais, étnicas e de gênero, cada aluno pode receber a educação que merece. Contudo, por este princípio aconteceu uma verdadeira diferenciação das trajetórias escolares, levando os alunos supostamente mais talentosos a continuarem seus estudos, enquanto os menos talentosos concluíam uma trajetória escolar mais curta. Este princípio não promoveu uma escola mais justa, e favoreceu a manutenção das desigualdades entre as classes sociais, dando origem ao próximo movimento: a igualdade de tratamento;
- igualdade de tratamento, ou seja, por esse movimento, todos os alunos deveriam receber um ensino com a mesma qualidade, sem diferenciação de percurso ou sem consideração de suas diferenças individuais. Dessa maneira, seriam ignoradas as desigualdades entre os alunos e, por conseguinte, só haveria legitimação das capacidades desiguais constituídas no meio familiar; e
- igualdade de conhecimentos, ou seja, o ensino deveria ser organizado prioritariamente em função dos objetivos a serem atingidos ou das competências essenciais a serem dominadas em alto nível por todos os alunos. Por esse caminho, haveria uma escola justa, equitativa e eficaz para todos os alunos.

Para o autor, o corpo docente bem formado e motivado é elemento fundamental para o desenvolvimento de ensino de qualidade nos estabelecimentos escolares, o que leva à constatação de que é imprescindível continuar melhorando as condições para o exercício da profissão.

Ressaltando o fator professor como fundamental para um ensino exitoso, Gauthier *et al.* (2014) discorrem sobre ensino explícito, o qual compreende a preparação do ensino, a interação com os alunos e a consolidação dos

aprendizados. A preparação do ensino, segundo os autores, corresponde ao trabalho de planejamento do professor e a suas intenções de favorecimento do aprendizado de seus alunos. Para isso, julgam necessário:

- Definir o objetivo principal do aprendizado: o que se pretende que o aluno aprenda ao final de uma aula ou de uma sequência de aulas. O professor deve indicar o que o aluno deve aprender, e o aluno deve saber o que dele se espera. Ambas as posturas ficam claras nas ações das professoras;
- Delimitar as ideias mestras: os “[...] elementos centrais, princípios, conceitos-chaves e estratégias heurísticas em torno das quais o ensino de várias habilidades de aprendizado pode ser associado e organizado” (GAUTHIER *et al.*, 2014, p. 124). São as estratégias que auxiliam o aluno a dirigir sua atenção para os aprendizados essenciais que deve assimilar e, assim, estabelecer relações entre os saberes;
- Determinar conhecimentos prévios, ou seja, o professor deve elencar os conhecimentos necessários para um novo aprendizado;
- Determinar estrategicamente os diferentes tipos de conhecimentos. Segundo Gauthier *et al.* (2014), a integração acontece quando os conhecimentos declarativos (“o que fazer”), procedurais (“como fazer”) e condicionais (“quando fazer”) são especificados no planejamento, a fim de serem ensinados explicitamente aos alunos. Além disso, elencam-se em níveis de dificuldade as apresentações desses conhecimentos, normalmente dos mais simples aos mais complexos, de modo que os alunos aprendam de modo sucessivo e cumulativo;
- Planejar estratégias cognitivas: conjunto de etapas para se executar uma tarefa preconizada. Essas etapas devem ser apresentadas, explicadas, demonstradas e ilustradas diante dos alunos;
- Planejar mecanismos de apoio ao aprendizado, que começa com um apoio maior do professor, buscando cada vez mais autonomia do aluno para realizar as atividades;
- Planejar revisões e reutilizações dos aprendizados: elemento muitas vezes negligenciado no ensino, pois é associado erroneamente à repetição de exercícios. Contudo, de acordo com Gauthier *et al.* (2104), no ensino explícito a revisão dos aprendizados é fundamental, para um ensino de qualidade;
- Verificar o alinhamento curricular: os autores reafirmam que é necessário constar no planejamento o alinhamento curricular, que se

constitui das convergências entre o currículo preconizado, o ensino oferecido e a avaliação realizada; e

- Estabelecer roteiros de aula: segundo Gauthier *et al.* (2104), esta etapa é muito importante para a aula, pois é necessário, não apenas trabalhar e adaptar o currículo, mas também concretizar um planejamento que defina conteúdo e o desenrolar da aula.

Quanto à interação, Gauthier *et al.* (2104) afirmam que é constituída de um conjunto de estratégias que o professor aplica para que os alunos aprendam o conteúdo, as habilidades e as regras do currículo. É a colocação do planejamento em ação, o ensino propriamente dito, durante o qual pode haver mudanças, de acordo com os acontecimentos da sala. Nessa fase são previstas algumas etapas: maximizar o tempo de aprendizado escolar; garantir uma taxa de sucesso elevada; cobrir a matéria a apresentar aos alunos; favorecer modalidades de agrupamentos eficazes; dar apoio ao aprendizado; levar em conta diferentes formas de conhecimento; utilizar linguagem clara e precisa; verificar a compreensão; explicar e ilustrar por meio de modelagens; e, manter um ritmo constante.

Segundo Gauthier *et al.* (2014), a fase da consolidação no ensino explícito corresponde às estratégias como deveres de casa, bem como revisões cotidianas, semanais e mensais, envolvendo avaliações formativas e somativas, intencionando, inclusive, verificar se os alunos são capazes de transferir os aprendizados realizados.

Quanto à consolidação, que diz respeito às atividades que objetivam fixar os aprendizados em sala de aula, observou-se que as duas professoras têm o hábito de aplicar vários tipos de exercícios, utilizar ferramentas como plataformas virtuais de ensino e elaborar provas para verificação da evolução da criança de maneira formativa, e não apenas quantitativa, todas visando à avaliação do aprendizado do aluno e, posteriormente, à reflexão de suas práticas docentes.

Ainda de acordo com Gauthier *et al.* (2014), essas três fases (o planejamento, a interação e a consolidação) fazem parte da “gestão de aprendizados”, que se refere ao ensino de conteúdos, habilidades e regras. Contudo, o ensino também compreende outra função primordial, a gestão da classe, por meio do ensino de comportamentos explícitos, que igualmente compreende preparação, interação e consolidação, para garantir uma boa gestão das condutas dos alunos.

Importa dizer também que não há como negar que, quando se ensina, não é possível eliminar a possibilidade da existência do fracasso, aqui entendido como a não obtenção do êxito perante uma meta ou objetivo, lembrando que metas e objetivos de ensino têm caráter amplo e/ou valorativo, não sendo possível adotar um objeto de mensuração específico ou determinações precisas (SILVA E ALMEIDA, 2015).

Neste ponto do estudo, salienta-se a importância da distinção entre os termos “qualidade de ensino” e “qualidade em educação”. De acordo com Silva (2008), os dois termos têm sido utilizados, inclusive em documentos norteadores da educação brasileira, com a mesma significação. Para o autor, o conceito de ensino não tem um limite claramente definido. Um deles diz respeito ao ensino como ramo profissional, o que não caracteriza o trabalho realizado por uma escola e o que o professor faz nela. Importa citar também que a palavra “ensinar” não está apenas relacionada ao sentido de ter êxito naquilo que se pretende que seja aprendido. Portanto,

O ensino escolar não implica a definição de uma meta exclusiva e tampouco uma ou mais metas se configuram objetivos necessários, à medida que se tenha realizado algum ensino de forma específica e bem delimitada (SILVA, 2008, p. 83).

Sendo assim, a qualidade de ensino não deve ser medida somente pela eficiência em termos de resultados obtidos, que suporia apenas uma meta daquilo que se deseja ensinar e, a partir dos índices proficientes, atestar o êxito ou o fracasso (SILVA, 2008). O autor segue afirmando que, mais do que a qualidade de ensino, a qualidade em educação deve se manifestar como o esforço comum dos agentes institucionais para a formação da cidadania, a partir de práticas escolares concretas, condizentes com valores maiores que as impulsionam.

Nesse sentido também Rios (2010) afirma que a melhor qualidade aparece na definição de caminhos para estabelecer a mediação entre o aluno e o conhecimento, utilizando metodologia que prioriza as características do contexto. A qualidade revela-se também na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua própria ação para trazer prazer e alegria do contato com o mundo e da ampliação de conhecimentos sobre ele em relação ao cotidiano de seu trabalho.

Assim, o ensino com melhor qualidade, de acordo com a autora, é o que cria condições de se ler para além das cartilhas, para os sinais do mundo e da cultura contemporânea. É também o que permite que se escreva, não somente em cadernos, mas no contexto, com seus sinais e símbolos. Da mesma forma, possibilita contar, não somente números, mas sua história, compreendendo e atuando nas diversas expressões artísticas e nas múltiplas investigações científicas.

Tudo isso leva a crer que a qualidade em educação deve compreender e ultrapassar os limites do ensino e da aprendizagem de disciplinas escolares. Há que se transformar- em uma nova relação com o saber, observando a essencialidade do

professor como um fator para o ensino exitoso, e avaliando os diversos contextos, sem que haja uma explicação simples para o título deste item do capítulo: “Bons professores e qualidade de ensino”.

Considerações Finais

Notoriamente, a efetivação da docência é um processo complexo, que acontece em ambientes também de grande complexidade. Desenvolver o ensinar pressupõe uma relação que se estabelece entre conhecimento, a realidade dos alunos e as experiências profissionais de cada professor. Implica reconhecer que a profissão de professor se aprende na formação inicial, no próprio exercício da docência, com todas as suas complexidades, e na formação continuada. Então, torna-se mais que necessário conhecer, apropriar-se do conhecimento docente, suas práticas, e compreender também o papel que o engajamento tem para a profissão.

É preciso refletir bastante sobre o conceito de qualidade em educação. Não se deve buscar a qualidade apenas por meio da avaliação de resultados de aprendizagem; outras dimensões da prática educativa escolar devem ser observadas. Silva (2008) afirma que nenhuma teoria ou instrumental científico que analise a qualidade garante perfeita adequação, infalibilidade ou exatidão. Sendo assim, a qualidade em ensino (se entendida como desempenho escolar), partindo de um conjunto de competências e habilidades que os alunos devem ter, não é desenvolvida e endereçada para uma comunidade restrita de pesquisa. Deve ser, portanto, analisada pela sociedade, principalmente por professores e comunidade escolar, pois sua interpretação deve ser política e seu contexto de discussão, julgamento e análise tem que ser público.

Referências

- AMBROSETTI, N. B. **A prática competente na escola pública**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.
- ARANHA, M. L. de. O que é uma educação para o pensar. *In: Educando para o pensar*. Org. Eder Alonso Castro e Paula Ramos de Oliveira. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- AZANHA, J. M. P. Melhoria do ensino e autonomia da escola. *In: Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BÜHLER, C. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno**: saberes e práticas que caracterizam sua liderança. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010.
- CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013.
- CUNHA, M. I. DA. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – Os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: E.G.A., 1996.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico**: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Série Ideias n. 12. FDE. Centro de Referência Mário Covas. São Paulo. 1990. p.44-53. Disponível em:http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_Acesso: junho 2017.

GATTI, B.A. Avaliação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação –AEC**, v. 142, 2007.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, Vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GAUTHIER, C. et al. **Ensino Explícito e Desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 8. ed. – São Paulo. Editora Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, V. G. DA; ALMEIDA, P. C. A. DE. (Coord.) **Ação docente e profissionalização**: referentes e critérios para Formação. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva de transformação. **Cadernos Cenpec/Nova Série [S.I.]**, v.6, n.1, p. 120-142, jan./jun. 2016. Acesso em 20 jun de 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

FORMAS DE APRENDER DO ADULTO À LUZ DA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO

André Ribeiro Soares Borges
Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva
Maria Aparecida Campos Diniz
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Introdução

Verifica-se atualmente que alguns estudiosos (ARCE e MARTINS, 2009; BORUCHOVITCH, 2010; PASQUALINI, 2012) dedicam-se a pesquisar como a criança aprende e estabelece relações entre os novos conhecimentos e os que já construiu.

No entanto, ao realizar buscas sobre pesquisas que abarcam a aprendizagem do adulto professor, constata-se que são escassas. Tal fato incita a busca de evidências, pautadas na ciência, para elucidar como se dá esse processo e para verificar se de fato o professor pensa sobre as formas como ele próprio constrói o conhecimento e segue aprendendo.

O ciclo de vida humana como objeto de estudo científico tem uma história relativamente recente. Progressivamente, aumenta o interesse dos pesquisadores sobre a problemática da constituição da identidade docente, o que indica que tal compreensão pode trazer contribuições ao campo da formação e, em consequência, à educação escolar (ANDRÉ, 2014; NÓVOA, 2015).

O professor é um profissional que necessita estar em constante formação, o que implica: investir na construção de conhecimentos específicos para o exercício pedagógico; inovar nos modos de ensinar; e, preocupar-se com as formas de aprender, problematizadas e investigadas pelo processo reflexivo na busca de respostas para os problemas cotidianos. Assim, considera-se a formação inicial como apenas mais uma etapa no decorrer do processo de aprendizagem para a formação profissional, considerando-se que o professor (como também outro tipo de profissional) não é um sujeito acabado, mas alguém que deve se renovar e se transformar, para melhor executar o seu trabalho cotidiano.

Sabe-se que a construção dos saberes docentes se pauta na articulação entre a teoria e a prática e que ambas precisam sustentar os processos de formação contínua no interior das escolas, para que possam garantir momentos coletivos de estudo e reflexões partilhadas. Isso porque “[...] a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”

(PLACCO e SOUZA, 2006, p. 17). Nessa perspectiva, cabe identificar, nos limites deste capítulo, os aspectos que potencializam o aprender adulto.

O estudo aqui relatado pauta-se na narrativa de um grupo de professoras, atuantes nas salas de aula da Educação Infantil, sobre a experiência vivida no programa de formação contínua, oferecido numa rede de ensino público, e sobre suas possíveis influências em suas trajetórias de vida profissional. Daí ser o objetivo investigar se elas perceberam como construíram conhecimentos essenciais para o exercício docente.

Orientada numa metodologia qualitativa, no decorrer da pesquisa adotaram-se como recurso para a descrição dessa experiência os diários reflexivos. Isso porque se entende que as vivências registradas em diários estimula a reflexão sobre o próprio saber e sobre o fazer pedagógico e que podem contribuir para o desenvolvimento de novas atitudes diante da prática docente. Entende-se que a formação não se faz por mero acúmulo de conhecimento ou técnicas, pois requer um esforço de reflexividade crítica sobre a prática, de modo a prover a (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 2001).

Os Diários Reflexivos

No interesse de conhecer o modo como perceberam o próprio processo de aprendizagem, estimulou-se e orientou-se os professores a fazer o registro sobre experiências vividas durante o programa de formação continuada nos diários reflexivos, em forma de narrativas autobiográficas.

Optou-se pela escrita cursiva, gravada em pequenos cadernos pautados, que foram entregues aos participantes. Tais cadernos apresentavam na primeira folha um roteiro de consignas, definindo conteúdo e periodicidade de escrita, tendo como referência, a formação continuada vivenciada pelo grupo de professoras durante o percurso de trabalho na rede municipal de ensino.

Num exercício da memória, a escrita narrativa permitiu, aos sujeitos: autonomia para acessar componentes ocultos de seu mundo pessoal e contato com lembranças decorrentes de suas experiências. Esse registro revelou aos participantes as aprendizagens construídas em sua trajetória de participação no programa de formação continuada.

A escrita narrativa tem efeito formador em si mesma, pois coloca o sujeito que a produz em espaço de reflexão e de tomada de consciência de sua própria existência e de conhecimentos que foram internalizados ao longo da vida (JOSSO, 2010).

Ao escrever sobre suas vivências no processo de formação continuada, as professoras puderam distanciar-se de si mesmas, refletir sobre sua trajetória

profissional e encontrar outras respostas para as situações vividas. Segundo Nóvoa (2001, p. 7 e 8),

“[...] é preciso reconhecer que mesmo os mais impenitentes críticos do gesto (auto) biográfico a ele se consagraram uma ou outra vez [...]” não se trata de uma mera descrição ou arrumação de fatos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar.

Tais ideias permitem inferir que o professor tem, na escrita de suas memórias da trajetória de sua vida profissional, um importante recurso para significar e ressignificar os caminhos percorridos, as decisões tomadas, os conhecimentos construídos de forma metacognitiva, no bojo da formação continuada, no chão da escola, junto aos seus pares.

Formação Continuada e Aprendizagem do Professor

Sabendo-se que o estudo e a formação contínua representam condição *sine qua non* para o aperfeiçoamento constante do exercício da profissão docente, apresentam-se neste capítulo as considerações acerca desse tema, a partir de pesquisas correlatas.

Muitos estudos têm se dedicado a discutir a importância da formação continuada em serviço para o desenvolvimento da profissão docente. Aqui, para aprofundar o tema, busca-se apoio em teorias de alguns pesquisadores, como Libâneo (2015), Gatti (2010), Imbernón (2010), Saviani (2009), Nóvoa (2007), Mizukami (2005), Pimenta (2002) e André (1999).

Ao considerar a profissão docente na atualidade, a formação continuada é concebida como um processo contínuo e constante que acompanha toda a trajetória profissional do professor, possibilitando a construção de sua identidade profissional e a fundamentação de sua ação pedagógica.

De acordo com os estudos e contribuições de Libâneo (2015), muitas são as concepções de formação docente que têm sido difundidas no meio educacional, como as que se referem ao professor investigador, reflexivo, crítico, influenciando políticas e programas de formação docente em todo o mundo. Isso revela que este é um tema que precisa ser amplamente discutido, e que, acima de tudo, o próprio professor precisa reconhecer a sua importância para a própria profissão, envolvendo-se no delineamento das ações que constituem o programa de

formação continuada da rede na qual atua e pensando nas formas pelas quais relaciona o que sabe com o que se apresenta como novo, articulando os saberes e aprendendo.

Encontrou-se, nos estudos de Imbernón (2010), uma crítica em relação à falta da participação docente no processo contínuo de sua formação em serviço, apesar das mudanças ocorridas. Seus estudos revelam que os últimos 30 anos do século anterior deixaram uma história de avanços no tocante à formação continuada:

[...] a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo [...] um maior conhecimento da prática reflexiva (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Apesar de o fato das mudanças no contexto da formação continuada apresentarem-se em maior número impressas do que acontecendo de fato, na prática, não há como negar que elas aconteceram, especialmente a institucionalização da formação continuada no século XX, na maioria dos países.

Imbernón (2010) afirma que as transformações decorrentes do novo contexto social, econômico, bem como a globalização e o avanço tecnológico, afetaram também o docente e a sua profissão. Segundo o autor, os professores enfrentam atualmente a falta de uma delimitação clara de suas funções, o que demanda a tomada de decisões para a resolução de problemas que advêm do contexto social, bem como o aumento das exigências e competências docentes. Também salienta que a formação continuada, como acontece, não solucionará todas essas questões:

[...] a formação continuada [...] persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados, ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente [...] Deixa-se de lado o que se vem defendendo à algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, identidade docente, autonomia, criatividade didática (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Isso revela o quanto a formação continuada precisa contar com a autoria docente para que tenha significado e possa ser transposta para a prática, tendo a participação efetiva dos professores, construindo e qualificando a sua profissão.

As pesquisas de Gatti (2010) também revelam a importância do envolvimento docente para a criação de leis, que resultam de um processo histórico em que ações se desenvolvem, criam impasses e questionamentos acerca da forma como são praticadas, gerando movimentos sociais que podem promover mudanças na estruturação de futuras ações.

Há que se concordar com Gatti (2010), considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, nº 9394/96), desde que foi criada, oferece respaldo e distribui responsabilidades quanto à formação continuada e estabelece a formação inicial docente em nível superior, o que só foi possível a partir do engajamento de muitos educadores que buscavam qualificar os profissionais da educação brasileira.

O texto, aprovado em 1996, apresenta um intenso movimento de renovação educacional, que representa “[...] os interesses, concepções, tensões e expectativas que permearam o processo de institucionalização da educação pública no Brasil”, nasceu de intensos anos de discussões e do empenho de um grupo de educadores e pesquisadores (MAGALDI e GONDRA, 2003, p. 9).

Como expresso no estudo de Saviani (2009), a formação de professores no Brasil emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita sobre organização da instrução popular. Desde aquela época, muitos foram os movimentos que marcaram as transformações da sociedade brasileira, articulados às questões pedagógicas nos dois últimos séculos, até que se chegasse à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Aprender a ser professor é um processo que se origina antes mesmo da preparação formal e que se prolonga por toda a vida, em constante construção, pois a prática profissional está pautada no desenvolvimento pessoal e profissional do professor (MIZUKAMI, 2005). Complementando o exposto, essa autora afirma que a formação docente é um processo continuado de autoformação. Envolve dimensões individuais, coletivas e organizacionais que se desenvolvem em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores. Ressalta que, além da formação oferecida em serviço, na própria instituição na qual tem a oportunidade de participar de cursos, oficinas e palestras, o professor deve julgar tais momentos como importantes para a sua aprendizagem e qualificação profissional, valendo-se de tais oportunidades para ampliar os seus conhecimentos.

Pimenta (2002) observa que, para romper com a concepção de que o papel do professor é o de um simples técnico que reproduz conhecimentos e informações ou, ainda, como um monitor de programas prontos, é preciso construir um novo paradigma, que envolva a atuação docente como mediadora dos processos constitutivos da cidadania dos alunos, contribuindo para a superação do fracasso e das desigualdades escolares. Há que se conferir aos professores vez e voz, para que participem das decisões e se percebam parte do processo que os envolve. É urgente repensar a formação dos professores.

Essas ideias reforçam a necessidade de que os professores participem de momentos constantes e contínuos de reflexão, de discussão, de tematização de sua prática, de trocas de experiência, de busca pessoal por conhecimentos e por qualificação de sua profissão, de momentos de pesquisa e de autoria daquilo que pretende transformar.

De acordo com os estudos realizados por André (1999), as pesquisas acerca da formação docente incidem em maior número sobre a formação inicial (86%), e a formação continuada se apresenta em menor escala (14%). É preciso reconhecer que a formação inicial do professor, realizada em nível superior, por quatro anos, frequentando presencial e diariamente o curso de licenciatura em Pedagogia, ou a distância, oferece-lhe grande parte dos conhecimentos necessários a sua atuação docente. Além disso, oportuniza contato direto com a realidade em que ele irá atuar profissionalmente, preparando-o para os desafios que poderão surgir.

A formação continuada precisa ser objeto de estudos e investimentos constantes, colocando o professor em contato com a sua realidade profissional, investigando e buscando soluções em conjunto, pois a aprendizagem gerada em um ambiente coletivo oportuniza riqueza de ideias e possibilidades, junto aos parceiros mais e menos experientes, como ressalta Nóvoa (2007, p. 12):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. Faz-se necessário também, pensar na formação continuada sob a ótica da profissão docente e não mais sob a visão primitiva de que a docência é sinônimo de sacerdócio.

Está claro, aqui, que a profissão docente se constrói a partir do dia a dia, das vivências no chão da escola, ao exercer a profissão, aprendendo uns com os outros, estudando, refletindo e avaliando o processo. No entanto, é preciso saber: quais são os saberes constituintes da atividade docente e quais elementos apoiam a sua aprendizagem? Faz-se necessário, portanto, conhecer como o adulto aprende.

Como o adulto aprende?

Ao pesquisar o significado da palavra aprender, encontra-se a sua definição em alguns dicionários (HOUISS, 2014; AURÉLIO, 2010; SILVEIRA BUENO, 2007) apresentado de maneira semelhante: adquirir conhecimento a partir de estudo; instruir-se; passar a ter conhecimento sobre; compreender melhor, tornar-se hábil. Assim, é possível constatar que esse conjunto de definições se refere a aquisição de conhecimentos.

Como ensinam Placco e Souza (2006), a aprendizagem do adulto é o resultado das interações entre os próprios adultos, quando há a aquisição de conhecimentos e habilidades e, ainda, interpretação de experiências vividas, e quando há, então, o desencadeamento de ações.

Aprender demanda cognição. A nova concepção de cognição, o processo do conhecer, é muito mais ampla que a concepção do pensar, pois envolve percepção, emoção e ação. No domínio humano, a cognição também inclui a linguagem, a memória e o pensamento conceitual.

A oportunidade de aprender e inspirar-se a partir dos encontros de formação continuada no período noturno estão presentes nas narrativas do diário reflexivo da professora Neusa:

[...] lembro de aprender sobre rodas de conversa, planejamentos para as diferentes faixas etárias, repertório de músicas, brincadeiras e propostas em artes. Lembro que líamos textos, estudávamos e debatíamos nossas percepções e ideias. Lembro que levávamos tarefas para realizar em sala com as crianças e depois contávamos para as colegas como foi. Lembro de ver as imagens de cantos de jogo simbólico que me encantavam [...], aprendi no HTC a construir os cantos de beleza e leitura. Meu pai fez mesa, prateleiras e utensílios; minha mãe fez cortinas e outros enfeites para os cantos [...] eu estava aliando teoria à prática, aprendendo a fazer fazendo. Isso tudo me ajudou a refletir sobre a função do trabalho pedagógico na Educação Infantil, já que me permitiram agir mediante a teoria e justificá-la ou questioná-la por meio da prática.

A tematização da prática, as trocas de saberes e de experiências, e os momentos de estudos sobre temas tão necessários ao desenvolvimento infantil permearam a construção de conhecimentos descritos pela professora Neusa, que pode experimentar com as suas crianças o que aprendia a partir dos estudos, A escrita levava-a à reflexão, permitindo questionamentos e o desejo de encontrar respostas para os problemas da prática. A atuação na formação continuada impulsionou seu desejo de buscar novas aprendizagens e a qualificação da sua ação pedagógica.

Nos seus registros pode-se constatar uma disposição própria para vivenciar tais experiências.

[...] os momentos de formação dos quais participei nos horários de trabalho coletivo foram um crescente em minha aprendizagem. No início da profissão aqui na rede eu mais observava as minhas colegas e tentava absorver tudo o que elas falavam, do que realmente prestava atenção nos estudos. Com o passar do tempo, eu percebi que o que lia nos textos era uma espécie de espelho para o que eu fazia com as minhas crianças e buscava sempre me concentrar neles, fazendo uso de marca-texto para destacar o que era mais importante, além de escrever o que me vinha à mente no momento da leitura silenciosa e atrelava à escrita do que as colegas iam relatando. Foi um processo tão rico. Descobri que a partir da escrita eu conseguia dar sentido ao que havia estudado, pois o registro me trazia segurança. Acho que aprendo quando escrevo. Gosto de escrever também sobre as crianças e tenho plena convicção de que estes registros apoiam a minha avaliação e a elaboração dos relatórios ao final de cada semestre letivo (Professora Neusa).

A professora traz em seu relato que, a partir da observação e da escuta atenta, aprendeu com as colegas que tinham maior tempo de trabalho que ela, com as suas experiências, fator que potencializa a aprendizagem dos adultos, como expresso nos estudos de Placco e Souza (2006, p. 19):

[...] uma das características da aprendizagem de adultos é a experiência, que é o ponto de partida e chegada da aprendizagem [...] e possibilita tornar o conhecimento significativo por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada

por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas ideias.

Esse significado encontrado no conhecimento construído, do qual as autoras tratam, apresenta-se como uma realidade vivida pela professora Neusa, e está expresso em sua narrativa.

Outro aspecto que se destaca na narrativa dessa participante é quando ela afirma ter encontrado sentido nos textos que lia, fazendo relações entre teoria e prática. Ao enxergar a sua turma de alunos e as vivências compartilhadas, além de aproveitar ao máximo a leitura dos textos, passou a utilizar recursos, como o marca-texto. Outro recurso que apoiou a sua aprendizagem durante os momentos de formação foi a escrita, o que fica explícito num dos trechos da sua narrativa: “acho que aprendo quando escrevo”. Segundo Diniz (2006), isso revela um pensar metacognitivo:

O processo metacognitivo provoca a tomada de consciência, é intencional favorecido pela memória, numa relação intensa e dinâmica, em que esta passa por elaboração por parte do sujeito, a respeito do como chegou a conquistar o que sabe ou como aprendeu. A metacognição é uma atividade mental, em contínuo processo de construção, que permite ampliar as possibilidades de auto compreensão e de compreensão do outro (DINIZ, 2006, p. 57).

A atividade metacognitiva possibilitou à professora Neusa auto-observar-se, além de aprimorar a sua capacidade reflexiva e, ao mesmo tempo, identificar quais fatores potencializaram a sua aprendizagem durante os momentos de formação.

Na narrativa da professora Carmelina, ao retomar as memórias acerca da sua participação nos encontros de formação continuada, sobre atividades de artes, fica evidente que os estudos realizados em grupo transformaram sua maneira de pensar e conduzir suas aulas, bem como de utilizar os materiais didáticos com as crianças:

Lembro-me que em princípio, as tintas e pincéis eram atividades importantes, que trabalhava quase todos os dias, mas em 1990, ainda desconhecia as possibilidades de intervenções que realizo atualmente, a importância da apreciação para o desenvolvimento e percurso criador que é

realizado pelo aluno durante esse processo. O caminho foi longo. Adotei práticas que, conforme os estudos foram avançando junto às minhas colegas e extingui como trabalhar com os alunos a reprodução de obras de arte. Hoje os materiais podem ser os mesmos, tintas e pincéis, mas o processo que utilizo é totalmente diferente, pois com a maturidade de educadora, sei da importância de cada etapa e exploro ao máximo a capacidade de cada aluno (Professora Carmelina).

O valor do estudo construído em grupo junto às demais professoras, aqui ressaltado, é reforçado pela tomada de consciência da Professora Carmelina. Ao resgatar essas memórias no decorrer das narrativas, ela contribui para corroborar a definição da metacognição encontrada nos estudos de Diniz (2006, p. 59): “[...] metacognição é o processo de tomada de consciência das significações que o sujeito atribui aos próprios caminhos de aprendizagem”.

Essa tomada de consciência também está contemplada nos escritos da Professora Ana:

Ao escrever neste diário e retomar tantas memórias importantes como professora, nestes quase vinte e sete anos de efetivo trabalho nesta rede, consigo identificar quantas coisas eu aprendi e quantas pessoas foram fundamentais para mim como modelos de persistência, de iniciativa, de conhecimento, de busca, de força, de afeto. Tive muitas orientadoras, antes chamadas pedagógicas, que passaram pela escola onde sempre lecionei, mas uma em especial me marcou demais. Ela também era muito inteligente como as demais, tinha muita vontade de realizar as coisas e não media esforços para nos trazer sempre o melhor, para os nossos encontros de formação continuada em serviço. Mas o que a destacava das demais era o afeto impregnado em suas ações, em suas palavras, em seu olhar. Aprendi tanto com ela e esse afeto me trazia para perto dela, pois eu e minhas colegas íamos para o HTC com alegria, com desejo de realizar, com vontade de retribuir o quanto nos sentíamos importantes para essa orientadora, que nos deixou muitas saudades quando se aposentou.

No trecho acima, a Professora Ana revela uma tomada de consciência na qual ressalta a importância da afetividade como potencializadora da aprendizagem. Confirma-se, junto aos estudos realizados pelos autores e pesqui-

sadores responsáveis por este capítulo, o papel da afetividade na aprendizagem do adulto.

O ato de aprender para o adulto é constante, não se define pela idade, mas se potencializa a partir de recursos internos e externos. Considerando o contexto docente e sua formação contínua, bem como as narrativas das docentes, há que se destacar os momentos de interação entre os pares, a experiência, a observação, a escuta, a memória, que alimentam o aprender com o outro, num movimento de retroalimentação.

A Afetividade: potência nos processos de aprendizagem do adulto

Considera-se que ensinar é criar condições para que o outro, a partir dele próprio, apreenda e se desenvolva, promovendo a construção do conhecimento ao conectar vários aspectos do processo de ensino- aprendizagem mediado pelo professor.

A educação é um processo que cria condicionalidades para levar o indivíduo a estabelecer um sentido de identidade. No entanto, alguns processos meramente cognitivistas podem impedir que isso ocorra. Essa ênfase dada à função cognitivista da educação, em detrimento do aspecto afetivo ou, ainda, a negligência com relação a afetividade do homem, pode ser apontada como uma das causas principais para o aparecimento do movimento humanista. Esse movimento tem como objetivo ajudar o aluno a fazer as próprias escolhas, a integrar o domínio afetivo ao cognitivo na experiência da aprendizagem. Objetiva, também, tratar o aluno em sua integralidade.

Para Vygotsky (1991), a totalidade da pessoa, também chamada de integralidade, é um encontro dialógico que busca compreender o indivíduo em sua complexidade. Isso significa integrar as dimensões afetiva e cognitiva que o compõem de forma interdependente, ou seja, reconhecer o papel da afetividade no ensino- aprendizagem é um meio de humanizar e potencializar o processo educativo.

Os sistemas afetivos são aqueles que intervêm no clima emocional de sala de aula, codificando as relações entre os diversos atores envolvidos. Para isso, os estudos sobre domínio afetivo estão relacionados, principalmente e intencionalmente, com aprendizagem de valores, atitudes, hábitos, predisposições e interesses.

O componente afetivo inclui emoções, sentimentos e valores nos estudos de atitudes. Sendo assim, a escola precisa mais que desenvolver apenas habilidades cognitivas; deve ensinar valores que determinem ou favoreçam atitudes que contribuam positivamente para o desenvolvimento pessoal e da sociedade.

Apesar da importância comprovada sobre a compreensão e a utilização das emoções, sentimentos e afetos, segundo Almeida (2004), a afetividade (e suas implicações) durante muito tempo foi tratada no cenário acadêmico como objeto secundário, desnecessário e supérfluo, no decurso da história da humanidade, especialmente nos aspectos de aprendizagem, do adulto ou da criança. Por vezes, essa situação se deu pela sua subjetividade na classificação, estudo, funcionamento e compreensão de como se constitui e se articula com as demais formas que compõem a pessoa humana.

Para Nóvoa (2014), assim como o próprio ciclo de vida profissional, as emoções, sentimentos e afetos, com todas as suas complexidades, enquanto objetos de estudos científicos, também têm as suas histórias, e as produções bibliográficas sobre essa temática, relativamente recentes, vêm ganhando maior visibilidade.

Salienta-se que, para Mahoney (2007), a afetividade aqui apresentada é compreendida como ferramenta potenciadora do processo de ensino-aprendizagem do adulto. Na visão walloniana compreende o afeto como um conjunto biopsicossocial, processo complexo que envolve o ouvir, o olhar e o compreender cada sujeito de forma individual e personalizada. Valoriza e respeita o contexto do indivíduo, e não apenas manifestações epidérmicas, envoltas na amorosidade excessiva, que não favorecem mudanças significativas e ganho na construção identitária da pessoa humana.

Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento, paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole (MAHONEY, 2007, p. 17).

Evidencia-se, dessa forma, considerável aumento no interesse e volume de publicações sobre a problemática da constituição da identidade humana, bem como a do profissional docente, especialmente no que se refere à afetividade como um fator importante na constituição da trajetória humana e no processo de ensino e aprendizagem, da criança ou adulto.

Lüdke (2015), em uma de suas obras, comenta sobre o considerável aumento do interesse de pesquisadores sobre a afetividade na constituição da identidade humana e profissional, devido à relevância do estudo sobre a compreensão da dinâmica dos afetos.

Esse interesse crescente nos estudos sobre as variáveis que compõem a identidade docente e o processo de ensino-aprendizagem envolvendo, não apenas os aspectos cognitivos, mas também o aspecto motor e a dinâmica da afetividade e suas potencialidades, indica que a sua compreensão traz contribuições significativas ao campo da formação inicial, continuada e, em consequência, à mudança e melhoria da educação escolar, e à transformação individual e social.

A compreensão, o reconhecimento e a valorização da dinâmica da afetividade humana emergem com grande ímpeto na construção da identidade do profissional docente, todavia como exposto anteriormente, o tema ainda é relativamente recente, visto que são elementos de intermediação entre o mundo particular e o universal, entre a objetividade e a subjetividade, entre o que o sujeito deseja ser e o que querem que ele seja, ou mesmo o que ele, como indivíduo, acredita que idealizam que ele seja.

Vale salientar novamente que o aspecto cognitivo é um desses elementos que, historicamente, se destaca nos ambientes escolares. Contudo, ratifica-se que não deve ser considerado como de maior importância, em relação aos demais aspectos, tais como os afetivos e emocionais, muito menos o único, visto que todos eles compõem conjuntamente a construção permanente do sujeito em sua integralidade, conforme observa Calil (2005, p. 12):

[...] a dimensão afetiva está presente e não menos importante que a cognitiva, visto que ambas formam um par interdependente, interferindo uma na outra; ora o emocional nos impulsiona, colaborando na busca de novas saídas ou soluções dos percalços que existem na relação pedagógica, ora nos proporciona hesitações na sala, quando é predominante. A sala de aula é um espaço onde as circunstâncias nos transportam a todo o momento para um ir e vir de emoções, sentimentos e reflexões.

Tassoni (2008) descreve a complexidade de conceitualizar e analisar os fenômenos afetivos que envolvem a constituição identitária profissional e humana, devido à subjetividade na qual se constituem e se articulam com os demais aspectos que compõem a história de vida dos sujeitos nos mais

diversificados contextos, o que permite inferir sobre a importância e necessidade de mais pesquisas com essa temática.

Logo, para o professor atuar de forma mais significativa e assertiva, da educação básica ao ensino superior, além de compreender o próprio processo pelo qual apreende (da formação inicial à continuada), deve buscar compreender o processo de desenvolvimento e suas implicações afetivas junto ao processo de aprendizagem da infância à idade adulta. Para tanto, deve aproximar-se das diferentes teorias que tratam o assunto.

Uma das professoras participantes demonstra sentimentos, tais como a inspiração e a fantasia que marcaram a sua trajetória profissional, por meio da subjetividade. Afetividade e sentimentos inconscientes são essenciais para se entender o ser humano em sua integralidade, pois não há afeto e emoção sem considerar sua subjetividade.

Esses dois afetos citados pela professora trazem, inconscientemente, outros sentimentos, o amor e gratidão, que fazem parte dos desejos e afetos alegres. Somente a saudade, identificada pela citação de sua idade cronológica, é representada como um conatus negativo, por (re) significar uma potência de agir negativa que poderia indicar a frustração por não poder mais viver aquilo que antes foi vivido. Contudo, a professora recria sua potência de agir e demonstra a certeza de cumprir seu papel como educadora e contribuir de outras formas, pois deixa claro que acredita na reconstrução constante da identidade humana e profissional.

[...] eu me sentia assim bem inspirada e o que me atrai ainda hoje é isso, [...] a fantasia das crianças, [...] o sorriso delas, o brincar, é que eu também tenho um pouco ainda, apesar de ter quarenta e oito anos, ainda me sinto um pouco criança, às vezes.

Nesse sentido, compreender a importância e os mecanismos de funcionamento da afetividade permite educar a pessoa de forma completa, em seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, para promover seu desenvolvimento em todas as suas dimensões e deixando marcas significativas na sua identidade. Essa compreensão torna-se, mesmo que inconscientemente, um parâmetro que irá nortear a própria atividade profissional e humana.

Naturalmente, para Wallon (1981) uma educação baseada na psicogênese da pessoa completa é aquela que reconhece o papel que as interações exercem na formação do sujeito consciente, pois o afeto influencia as relações e os processos de ensino e aprendizagem, requerendo visões inclusivas que venham a resgatar a

dimensão de cuidado necessária à construção do processo educativo dos sujeitos em desenvolvimento.

Salienta-se que as relações afetivas são fundamentais para a construção do conhecimento e das práticas humanizadoras em todo o processo educativo, deixando marcas enriquecedoras que não são esquecidas pelos atores envolvidos, em virtude do significado que essas relações proporcionam aos sujeitos ativos de todo o processo.

Nóvoa (2015) aponta que as relações afetivas são fundamentais para a construção do conhecimento e que as práticas humanizadoras deixam marcas enriquecedoras que não são esquecidas pelos atores envolvidos. Sendo assim, a escola deve contribuir para o desenvolvimento de um ser mais reflexivo, responsável, ético e humano, pois a verdadeira educação é a que possibilita o desenvolvimento do ser humano de forma integral, e não apenas cognitiva. Acrescente-se que o professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, uma personalidade fortemente influenciada pela cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam marcas dos contextos em que transita.

Para Ciampa (1998), a constituição da identidade humana é um processo dialético que se constrói a partir de uma relação contínua com os outros, em constante processo de construção, reconstrução e desconstrução, um processo ininterrupto marcado pelas experiências inter e intrapessoais, no contexto social. Trata-se de um processo da metamorfose, uma transformação que acontece no ciclo da vida constantemente.

O interacionismo simbólico assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro. É por meio das interações sociais do indivíduo no ambiente de trabalho, no lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão de realidade e autoconhecimento, pois não basta ser, é necessário ver-se como parte integrante da construção social e emocional.

Assim, compreende-se que a construção de uma história de vida vem marcada pelas próprias mãos de quem a vive, mas não tão somente, pois também é escrita pelos outros indivíduos que dela participam, direta ou indiretamente. Ou seja, para a compreensão da identidade é preciso ver como os indivíduos se percebem uns aos outros, e a representação que cada um tem para o outro.

Logo, a escola tem como função contribuir para o desenvolvimento de um ser humano mais reflexivo, responsável, ético e humanizado, pois a verdadeira educação é a que possibilita o desenvolvimento do ser humano de forma integral,

e não apenas no eixo cognitivo, que de forma isolada não garante o sucesso profissional.

Nesse sentido, compreende-se que o desenvolvimento humano não se dá de forma linear e contínua, no que se refere à afetividade e à cognição, que se revezam, em termos de prevalência, ao longo dos estágios de desenvolvimento, não excluindo a presença dos conjuntos não dominantes, que formam a complexidade presente na personalidade, que condiciona a individualidade do ser humano a um constante desenvolvimento. Essa complexidade engloba, em um movimento dialético, a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais. A teoria Walloniana da psicogênese do desenvolvimento humano apresenta-se dividida em dois principais eixos: integração organismo meio e integração cognitiva-afetiva- motora.

Portanto, para Almeida (2004) os estudos sobre o domínio da dinâmica da afetividade estão relacionados, principalmente e intencionalmente, com aprendizagem de valores, atitudes, hábitos, predisposições e interesses, trazendo novas necessidades e construindo uma nova maneira de se conceber o ser humano.

Cabe lembrar ainda que o componente afetivo inclui emoções, sentimentos e valores nos estudos de atitudes. Dessa forma, a escola precisa mais que desenvolver apenas habilidades cognitivas; deve ensinar valores que determinem ou favoreçam atitudes que contribuam positivamente para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade.

Por fim, a afetividade mostra-se, ao contrário do que aponta o senso comum, que não é amorosidade excessiva, mas sim algo que potencializa de forma positiva ou negativa a ação do sujeito. A importância que esse significado tem para o indivíduo é que vai determinar a sua intensidade e potencialidade de mudança, ou seja, o que Ciampa (1998) conceitualizou como metamorfose. Esse processo só pode ser constituído por meio do contato entre os sujeitos que se afetam e se modificam – convivem.

Considerações Finais

Acredita-se que o estudo, bem como o corpo teórico que o subsidia, contribuiu sobremaneira para romper com a ideia primitiva de que a aprendizagem tem uma época certa, na vida do indivíduo, para acontecer, por exemplo, na infância, na adolescência, na juventude. O adulto está em constante aprendizagem, e o professor, em seu meio, tem inúmeras oportunidades de aprender, ao participar dos processos de formação contínua e em serviço. A partir da interação com o outro, no contato com a sua cultura produzida, com a sua história de vida, com a sua experiência, observando, escrevendo, escutando,

pensando, retomando, estabelecendo relações entre estudos e as vivências que a prática lhe desvela, vivencia um movimento metacognitivo constante que o faz aprender e refletir sobre como aprende.

Ao pensar de forma metacognitiva, o professor toma consciência da forma como pensa, age, aprende, e isso desencadeia um movimento permanente de retomada da memória, dos saberes construídos e afetos envolvidos nesse processo, constituindo assim a sua identidade como pessoa e como profissional.

As professoras participantes do estudo, ao construírem suas narrativas, tiveram a oportunidade de se distanciar de suas práticas e retomar, a partir de suas memórias, as experiências vividas no contexto da formação continuada e em serviço. Em sua trajetória de vida profissional, participaram e ainda participam dessas experiências, tomando consciência dos aspectos que contribuíram para a sua aprendizagem e qualificação de sua profissão. Pensar sobre como pensa, como articula os novos conhecimentos, estabelecendo relações com os conhecimentos já construídos, como é afetado por eles e pelas relações que se estabelecem entre os pares, sobre quais estratégias ou recursos utilizados consegue potencializar a própria aprendizagem, refletindo e agindo, tudo isso aponta ao professor um pensar de forma metacognitiva que gera uma autonomia importante e necessária ao seu processo de aprender.

Valorizar a capacidade de pensar e questionar a realidade, associar teoria à prática e problematizar são pontos fundamentais para o aperfeiçoamento profissional, o que pode acontecer no contexto escolar e mobilizar o seu coletivo em tais movimentos.

O uso dos diários reflexivos oportuniza a reflexão como um elemento fundamental. Além de ser um importante instrumento de pesquisa, muito mais que a criação de um material escrito que venha a ser analisado pelo pesquisador, o diário proporciona um “[...] diálogo que o professor, por meio da leitura e reflexão, trava consigo mesmo em relação à sua atuação nas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 45).

Faz-se necessário elucidar que o contexto de formação continuada do qual participa o professor configura-se em um ambiente coletivo, em que as interações são essenciais e potentes no processo de construção do conhecimento. É importante mencionar que os ambientes e situações que se dão fora dos muros da escola também podem desencadear situações de aprendizagem; por esse motivo a metacognição é um processo fundamental para que o professor siga buscando aprender e qualificar o seu fazer em todo e qualquer contexto.

Mais uma vez destaca-se o valor dos diários reflexivos como instrumentos preponderantes para registrar as reflexões, os sentimentos que acompanham as adversidades diárias conforme estimulação recebida e adaptada durante as

tarefas rotineiras da escola. Pode-se iniciar o processo de transformação e desenvolvimento profissional a partir dos registros de suas inquietações nos diários reflexivos.

Quanto aos aspectos da afetividade como parte potencializadora do processo de ensino-aprendizagem do adulto, salienta-se que o afeto e cognição se integram, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variadas.

A afetividade e a inteligência estruturam-se nas e pelas ações dos indivíduos. É no processo de transformação na convivência que o ser humano se conserva ou não, em sua humanidade. Por isso, para compreender qualquer atividade humana, é necessário estar atento para a emoção que define o domínio de ações em que aquela atividade acontece e, no processo, aprender a lidar com emoções, reconhecendo-as e observando-as em si e nos outros.

No encontro entre os pares, nas trocas que se efetivam no espaço escolar, fecundam conhecimentos e ampliam-se as possibilidades de aprendizados e desenvolvimento profissional. Nas experiências vividas pelos adultos professores a reflexão deve se fazer presente incidindo na ação e sobre a ação, não indiferente aos efeitos da afetividade e dos sentimentos alinhados aos momentos da prática que se diz cotidiana, mas quase sempre com matizes diferenciadas, por ser representada por seres humanos que se tornam atores na diversidade de suas histórias de vida.

Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**, São Paulo: Loyola, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. Formação de professores no Brasil (1990-1998). **Comitê dos Produtores da Informação Educacional e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Brasília, 1999.
- _____. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 11, n. 2, 2017.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia. (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: SP. Editora Alínea, 2009.
- CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **Afetividade e docência: Um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, PUC/SP, 2005.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, SP, vol. III, jul./dez., 1998.
- DINIZ, Maria Aparecida Campos. Metacognição: desvelando os caminhos do pensamento. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real**. [online]. 2015, vol.40, n.2, pp.629-650. Epub Mar 20, 2015. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: E. P. U. 2. 2013.

MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves. (Orgs.). **A Reorganização do Campo Educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd**, 2008.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **História e Histórias de Vida - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 7-12.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2007.

_____. **Vidas de professores**, Porto: Porto, 2014.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez./2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: As manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2008.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

ZABALZA, Miguel. **Diário de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES: uma fundamentação teórica

André Frangulis Costa Duarte
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Neusa Banhara Ambrosetti

Introdução

Neste capítulo apresenta-se um recorte da dissertação “O conhecimento profissional dos docentes de espanhol da Academia Militar das Agulhas Negras”, defendido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté em 2018. O principal objetivo é apresentar parte da fundamentação teórica da dissertação acima mencionada, enfocando e readequando a revisão bibliográfica efetuada.

Inicialmente, justifique-se a pertinência de se desenvolver uma pesquisa com o tema *conhecimento profissional dos docentes*, em virtude da possibilidade de se aprofundarem os conhecimentos sobre a profissão de ensinar. Para Shulman (2014, p. 211), por exemplo, “[...] uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes”. Adicionalmente, considerem-se as perspectivas e a profundidade do conhecimento prévio dos docentes que influenciam no planejamento das aulas, bem como o conteúdo e a forma como ensinam (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Imbernón (2011) faz referência ao conhecimento profissional dos docentes, afirmando que sua especificidade se dá no conhecimento pedagógico, o qual vai se constituindo ao longo da vida de um professor, na relação entre a teoria e a sua prática, indo desde o conhecimento comum (integrado ao patrimônio cultural da sociedade) ao especializado. Utiliza-se, aqui, a definição de conhecimento profissional docente elaborada por Montero (2001, p. 218):

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, [...] manifestados no seu confronto com as exigências de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Ao longo deste capítulo são enfocados os seguintes assuntos: o conhecimento profissional docente; como os professores aprendem; o conhecimento da matéria para o ensino; os geradores de especificidade da função docente; e, o conhecimento profissional docente como objeto de estudo. Na busca de constituir-se um corpo teórico consistente para a fundamentação da temática do conhecimento profissional docente, analisam-se as concepções de diversos autores e respectivas publicações, dos quais se destacam: Shulman (1986; 2014), Shulman e Shulman (2016), Grossman, Wilson e Shulman (2005), Roldão (2007), Shulman (2000), Day (2001), Vaillant e Marcelo (2012) e Montero (2001).

O conhecimento dos professores

Categorias para a base do conhecimento docente

De acordo com Shulman (2014), uma proposta que – ainda que de forma provisória e flexível – tentasse definir as categorias básicas do conhecimento de um professor, deveria, no mínimo, incluir: o conhecimento do conteúdo a ser ensinado; o *conhecimento pedagógico* geral, englobando princípios e estratégias gerais, transcendentem à disciplina; e, o *conhecimento do currículo*, com o domínio de materiais e programas que sirvam como “ferramentas para o ofício”.

Além dessas categorias básicas, Shulman (2014) também estabelece outras, como: o *conhecimento dos alunos* e suas características; o *conhecimento dos contextos* educacionais, desde o funcionamento das aulas e passando pela gestão dos sistemas escolares, até as características das comunidades e culturas; o *conhecimento dos valores*, fundamentos, propósitos e finalidades educativos.

Além das categorias básicas do conhecimento acima citadas, Shulman (2014) declara que a de maior interesse é a referente ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*, pois é a que identifica os conhecimentos necessários para o ensino. Para o autor, “[...] o conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo.” (SHULMAN, 2014, p. 207).

Fontes para a base do conhecimento

Segundo Shulman (2014), podem-se considerar, no mínimo, quatro grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino: a formação acadêmica específica; a estrutura, os materiais educacionais do processo institucionalizado inerente à profissão docente; a compreensão dos processos de escolarização, ensino, aprendizado e desenvolvimento que caracterizam uma formação acadêmica em educação; e, a sabedoria adquirida com a prática.

Para o autor, esta última fonte para a base do conhecimento, a sabedoria da prática, é, dentre elas, a menos estudada. Uma das razões do pouco estudo

relativo à sabedoria da prática deve-se ao fato de que as aulas são, normalmente, conduzidas de forma individual pelos docentes, os quais não articulam em sistemas de notação o tanto que sabem, raciocinam e implementam em seu trabalho pedagógico com seus alunos. Esse trabalho, na maior parte das vezes solitário, aliás, é um fator já apontado anteriormente por diversos autores, dentre eles Day (2001).

Por causa dessa forma de trabalhar predominantemente autônoma e muito relacionada ao fazer aprender em sala de aula, não se costuma registrar detalhes e lógicas das práticas específicas, causando uma das frustrações da profissão de ensinar, na qual “[...] as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros” (SHULMAN, 2014, p. 212).

Ainda com relação à fonte da sabedoria da prática para a base do conhecimento, destaque-se que Shulman a articula ao já examinado conhecimento pedagógico do conteúdo, ao considerar que “[...] o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, das quais algumas derivam de pesquisas, enquanto outras se originam da sabedoria da prática” (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

Modelo de raciocínio pedagógico

A elaboração de um modelo para ação e raciocínio pedagógico pode ajudar a compreender as ideias que os professores elaboram sobre seu conhecimento profissional. Shulman (2014) propõe um modelo a partir de fontes empíricas e filosóficas elaboradas sob o ponto de vista do docente, como um ciclo de atividades que se resumem em *compreensão*, *transformação*, *instrução*, *avaliação* e *reflexão*, fechando o ciclo em uma *nova compreensão*.

De acordo com o autor, não há um conjunto de etapas fixas na enumeração dessas atividades. Elas podem desenvolver-se em diferentes ordens e em distintas combinações, podendo até mesmo ocorrer truncadas. O que importa é que o modelo se propõe a representar um ato completo de pedagogia, o qual os docentes consigam adotar, para que possam progredir (SHULMAN, 2014).

A primeira etapa desse ciclo é a da *compreensão*: esta é uma atividade, de acordo com Shulman (2014), que antecede o ensino, pois se refere ao entendimento inicial do professor, tanto com relação às ideias de dentro da disciplina quanto com outras, externas a ela (seus propósitos, por exemplo). Acerca da *compreensão*, Montero (2001) observa que esta etapa é o ponto inicial e final do modelo de pensamento e ação pedagógica, caracterizando a atividade de ensino como algo mais do que simplesmente ministrar aulas.

A essência do ato de raciocinar pedagogicamente se dá a partir da compreensão pessoal do conhecimento, quando surge a necessidade de que as ideias

sejam transformadas, de maneira a poderem ser ensinadas, inclusive porque, de acordo com Montero (2001, p. 214), “[...] a compreensão, como fruto do conhecimento é condição necessária, mas não suficiente”. Essa *transformação*, para Shulman (2014), requer a combinação dos seguintes processos: *preparação* (exame e interpretação crítica) dos conteúdos, sua *representação* (explicações, por exemplo), *seleção* de um repertório instrucional e sua *adaptação* para os estudantes em sala de aula. É possível, então, considerar que é nesta etapa que são construídas “[...] as pontes para o fazer através dos processos e atividades implicadas (preparação, representação, escolha metodológica e adaptação)”, segundo Montero (2001, p. 204).

A etapa seguinte do ciclo é de *instrução*, a qual, no âmbito do modelo de raciocínio pedagógico prescrito por Shulman (2014), tem a maior visibilidade e é a mais estudada e documentada na literatura sobre eficácia no ensino. É nessa atividade que se podem perceber os estilos de ensino de um docente, os quais, segundo Shulman (2014), são fortemente relacionáveis à sua compreensão do conteúdo. O autor ilustra essa correlação descrevendo um caso em que uma professora, por sentir-se bastante à vontade com determinado conteúdo, adotava um estilo bastante interativo. Ao confrontar-se com a obrigatoriedade de ministrar um conteúdo sobre o qual não considerava ter pleno domínio, mudava seu estilo de ensino para algo bem menos flexível, utilizando-se de uma rígida e acelerada palestra, evitando perguntas que pudessem colocá-la em apuros perante a classe.

A próxima atividade desse modelo é a *avaliação* (SHULMAN, 2014), que pode ser compreendida como a verificação, tanto da compreensão do conteúdo por parte dos estudantes, como do próprio ensino efetuado e dos materiais didáticos empregados pelo docente. Pode-se observar que a verificação da aprendizagem dos discentes representa uma das formas de uso do conhecimento pedagógico do conteúdo, pois requer domínio do conteúdo e dos processos que são específicos para cada disciplina, de acordo com Shulman (2014). Acrescente-se que “[...] compreender o que um aluno compreende exigirá um profundo domínio do conteúdo e dos processos de aprendizagem; representa outra maneira de observar o conhecimento didático do conteúdo de um determinado professor” (MONTERO, 2001, p.204). Para ambos os autores acima mencionados, a avaliação também está ligada à *reflexão*, atividade seguinte do modelo de raciocínio pedagógico.

A *reflexão*, de acordo com Shulman (2014), é um conjunto de processos de revisão que abarca, no âmbito do raciocínio pedagógico de um docente, a análise crítica e a reconstrução do próprio desempenho, a fim de fundamentar suas explicações nas próprias experiências, com base na memória ou até mesmo com

o suporte de dispositivos de registro. Algumas das questões que podem advir da reflexão são “Quais eram nossos objetivos?”, bem como “O que conseguimos?”, e “Por quê?”, reflete Montero (2001, p. 204).

Apoiando-se em outro trabalho de Shulman (1993), Montero (2001) acresce às suas observações que esta etapa da *reflexão* refere-se especificamente a uma *reflexão sobre a experiência*, distinguindo-se das demais reflexões que ocorrem ao longo das etapas do raciocínio pedagógico, como, por exemplo: a *reflexão para a ação*, que ocorre nas etapas de compreensão e transformação; a *reflexão na ação*, na etapa da instrução; e, a *reflexão sobre a ação*, na avaliação do ensino. A relevância de estabelecer-se esta distinção se dá no exame da assertiva de que “[...] não aprendemos com a experiência, aprendemos com a reflexão sobre a nossa experiência” (Shulman, 1993, p. 60, *apud* MONTERO, 2001, p. 205).

Ainda com relação à etapa da *reflexão*, acrescenta-se que Nelson (1993, *apud* DAY, 2001, p. 87) também se refere à "aprendizagem através da reflexão sobre a prática" como um dos temas relacionados à construção do seu "eu" profissional: a realização no ensino, os relacionamentos com os colegas, a vontade de ir além do cumprimento do dever, a satisfação com o sucesso dos alunos e a já citada aprendizagem reflexiva, a partir da prática.

Finalmente, a última das atividades do raciocínio pedagógico, a qual também é a primeira de um novo ciclo, é a *nova compreensão* acerca dos conteúdos, dos processos e propósitos do ensino, e até mesmo dos discentes. Essa atividade, segundo Shulman (2014), é um momento de descoberta nunca consolidado que requer estratégias específicas de documentação, análise e discussão, para que possa efetivamente ocorrer.

Como os Professores Aprendem

Shulman e Shulman (2016) concebem uma estrutura conceitual que se destina a aprofundar o entendimento acadêmico sobre os modos como os docentes aprendem e se desenvolvem, em diferentes comunidades e contextos. Os autores fundamentam a necessidade dessa concepção com base em percepções advindas de pesquisas anteriores, nas quais perceberam “[...] quão diferentes entre si eram os professores com os quais trabalhávamos, e especialmente o quanto eles variavam com relação à facilidade ou à dificuldade com que essas novas ideias eram aceitas e postas em prática em seu ambiente de trabalho” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 121).

Esses pesquisadores conceituam um professor competente como alguém que é “[...] membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 123). A partir desse pressuposto, elaboram um

modelo em que as características da aprendizagem docente que emergem no processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor competente são: *visão, motivação, compreensão, prática, reflexão* e *comunidade*.

É no exame dessas características e na sua intercalação que, na visão dos autores, estaria a chave para descrever precisamente o conhecimento profissional dos professores, o que pode ser aplicável em diferentes contextos educacionais. Nesse modelo, a *visão* está ligada ao preparo, à maturidade do docente para perceber-se imerso em uma comunidade de aprendizagem. Por sua vez, a *motivação* refere-se à disposição para despender energia em prol da sua prática docente. A próxima categoria trata da *compreensão* de conceitos e princípios necessários para implementar o ensino. Essa efetivação se dá pela *prática*, estando intimamente ligada à capacidade de fazer, de engajar-se nas atividades docentes e na capacidade de aprender com as experiências próprias ou alheias. Capacidade esta que advém da *reflexão* ativa sobre suas ações e consequências. Finalmente, a última categoria trata da capacidade e da experiência necessárias ao docente para formar ou mesmo inserir-se em uma *comunidade* de aprendizagem.

As características de *compreensão, prática* e de *reflexão* da aprendizagem docente remetem a um trabalho anterior de Shulman (2014), em que representam parte do ciclo de atividades que caracteriza sua proposta de modelo para o raciocínio e a ação pedagógicos (*compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão* e *nova compreensão*). Destas categorias (*compreensão, prática, reflexão*), a de *compreensão* reveste-se de especial interesse, pois, de sua descrição, podem-se extrair diversos elementos para o exame da percepção que os docente têm sobre seu conhecimento profissional. Com base em Shulman e Shulman (2016, p. 127), esses elementos podem ser descritos como:

- um grau de domínio do conhecimento do conteúdo pedagógico que permita construir uma comunidade de professores em constante aprendizado e que permita colocar em prática uma comunidade de aprendizes;
- uma compreensão dos princípios pedagógicos e do currículo, de maneira profunda, flexível e geradora (o que inclui onde podem ser estabelecidas as junções entre tópicos disciplinares e interdisciplinares);
- o conhecimento disciplinar, de conteúdo e interdisciplinar;
- a avaliação da aprendizagem que ocorre em sala de aula;
- a capacidade de distinguir práticas de ensino compatíveis ou não com a comunidade de aprendizagem, a partir do conhecimento de casos em múltiplas instâncias e práticas;

- a organização e gestão das salas de aula (tanto proativa como reativa, com foco especial na compreensão dos princípios de múltiplas formas de trabalhos em grupo realizados pelos alunos durante o desenvolvimento dos conteúdos);
- o entendimento acerca dos alunos nas dimensões intelectual, social, cultural e pessoal, com uma perspectiva de desenvolvimento integral; e
- a percepção sobre sua inserção em diversos níveis de comunidade competente: micro – nas salas de aula, por exemplo; midi e mini, considerando-se toda a instituição de ensino; e macro, na própria profissão de docente, no contexto mais amplo de esforços de reforma nas políticas públicas.

Aprofundando-se alguns dos elementos acima descritos, acrescentem-se as ideias de Day (2001) a eles concernentes. Esse autor, ao discorrer sobre as condições de trabalho dos professores (enfocando as salas de aula, as culturas e a liderança), defende que o trabalho em sala de aula, por exemplo, tende a ser mais efetivo quando a quantidade de alunos é menor, mas isso por si só não basta, pois, na sua visão, faz-se também necessário que o profissional se sinta valorizado, que se empenhe em aprimorar seu conhecimento. O autor entende também que a cultura da escola deve favorecer o desenvolvimento do professor e facilitar seu trabalho em bases colaborativas. Ademais, as lideranças educativas “[...] têm um papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que encorajem os professores a empenharem-se de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com outros” (DAY, 2001, p. 144). É possível inferir que, na sua visão, esses aspectos estão firmemente conectados, o que poderá ser corroborado por meio da análise dos dados coletados na pesquisa aqui relatada.

O Conhecimento da Matéria para o Ensino

Outros fundamentos pedagógicos acerca da temática do conhecimento profissional docente residem nas ideias expostas por Grossman, Wilson e Shulman (2005) acerca das quatro dimensões que sobressaem do conhecimento da matéria para o ensino: *conhecimento do conteúdo*, *conhecimento substantivo*, *conhecimento sintático* e *crenças sobre a matéria*. Essas dimensões podem contribuir para aprimorar o enfrentamento ao desafio comum a todos os docentes, o de transformar seu conhecimento em uma forma de conhecimento que seja específica para a tarefa de ensinar e, dessa forma, ser a mais apropriada possível aos estudantes.

A importância de se investigar tais dimensões, de acordo com esses autores, também reside na conclusão de diversos estudos levados a cabo no âmbito do projeto de desenvolvimento do conhecimento em uma profissão, na Universidade de Stanford (1985-1988). Uma dessas conclusões foi que “[...] o conhecimento da matéria pelos professores afetava ao conteúdo e o processo de ensino, influenciando por sua vez no que e como os professores ensinam” (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 8).

Grossman, Wilson e Shulman (2005) também sugerem, em busca dos fundamentos do conhecimento da matéria que os professores necessitam possuir, que as dimensões (*conhecimento do conteúdo, conhecimento substantivo, conhecimento sintático e crenças sobre a matéria*) possam influir no ensino e na aprendizagem docente. A primeira dessas dimensões refere-se ao *conhecimento do conteúdo* propriamente dito, podendo facilmente confundir-se com o conhecimento da matéria, da qual é a face mais visível. Se, por um lado, pode-se perceber a falta de clareza dessa dimensão, quando se tenta defini-la, por outro lado é possível delimitá-la como um composto de “[...] informação objetiva, organização de princípios e conceitos centrais” (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 10).

O interessante dessa elaboração referente ao *conhecimento do conteúdo* é que, de acordo com os autores, muitas vezes exige-se dos que ensinam sobre conteúdos dos quais pouco ou mesmo nada conhecem. Esse grau maior ou menor de domínio do conteúdo influencia diretamente no estilo de ensino do professor. Um exemplo que pode vir a revelar-se útil para os fins da pesquisa aqui relatada é o que Grossman, Wilson e Shulman (2005) dão sobre uma professora de idiomas que, ao ensinar gramática (da qual não se sentia em pleno domínio), conduzia rapidamente a revisão das tarefas, evitando perguntas difíceis que pudessem surgir. Quando tratava sobre outros aspectos do conteúdo, no entanto, seu estilo mudava completamente, e ela insistia em discussões abertas e recebia bem as perguntas e comentários de seus alunos.

A segunda dimensão tratada é o *conhecimento substantivo*, que inclui os marcos exploratórios ou paradigmas usados, tanto para guiar a pesquisa no campo da matéria, quanto para dar sentido aos dados obtidos (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Esses autores defendem que, seja tácito ou explícito, o conhecimento das estruturas substantivas tem importantes implicações para o que e como os professores ensinam. Ainda segundo eles, o problema é que nem sempre a formação dos docentes contempla de maneira adequada a necessária profundidade para que possam dominar essa dimensão do conhecimento, limitando-se a seguir os paradigmas subjacentes aos conteúdos estudados.

A definição de *conhecimento substantivo* elaborada pelos autores acima citados apresenta pontos em comum com o conceito homônimo elaborado por Vaillant e Marcelo (2012), para quem tal conceito também se refere aos conhecimentos inerentes à matéria. De maneira também análoga a esses últimos pesquisadores, e com base no raciocínio de que conhecer as estruturas substantivas de uma disciplina seja necessário, porém não suficiente para a compreensão do conhecimento da matéria para o ensino, chega-se à terceira das suas dimensões, a do *conhecimento sintático* (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Essa dimensão abarca as formas como o novo conhecimento é introduzido no campo de estudos específico da disciplina ministrada. Essa articulação também é aludida por Vaillant e Marcelo (2012), segundo os quais o *conhecimento sintático* explicita a articulação que o professor faz com os paradigmas de pesquisa da sua disciplina. Outra das implicações do grau de domínio do docente sobre a dimensão do *conhecimento sintático* está na maior ou menor facilidade que terá para adquirir um novo conhecimento de forma responsável e crítica (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Por fim, os autores apresentam uma última dimensão, a qual vai somar-se às demais, de maneira não menos impactante para o conhecimento da matéria para o ensino: as *crenças sobre a matéria* que os professores possuem, uma vez que muitas vezes são tratadas por eles como conhecimento, afetando poderosamente o seu ensino (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). A dimensão das crenças sobre a matéria diz respeito ao que os docentes pensam sobre o ensino, como aprendem a partir de suas experiências e como se conduzem nas aulas. Essas crenças diferem do conhecimento justamente por terem um caráter mais afetivo e pessoal e estarem mais abertas ao debate. De acordo com Grossman, Wilson e Shulman (2005), as crenças de um professor sobre a matéria sempre agem como um poderoso filtro para o que o docente vai ensinar, e também para como vai ensinar.

Geradores de Especificidade da Função Docente

O que caracteriza, o que realmente distingue o conhecimento profissional de um professor? Para responder a essa pergunta, examine-se a proposta de Roldão (2007) para os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente. Inicialmente, a autora propõe-se a buscar respostas para a questão do que é um professor, assim como o que o distingue de outros profissionais. Roldão (2007) parte do princípio de que a ação de ensinar é um distintivo da docência, mas problematiza justamente os sentidos que essa ação assume, em uma tensão profunda entre a posição mais tradicional e estreita de “professar um saber”, e a mais pedagógica e alargada, de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 94).

A autora defende que essa dialética, embora historicamente relevante, já se encontra ultrapassada, pois o ensino visto como simples transmissão de conhecimento deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo, no contexto de um mundo globalizado e com crescente acesso à informação. Embora reconheça a dificuldade de clarificar a especificidade do conhecimento profissional docente como decorrente da própria complexidade da função, Roldão (2007) alinha-se com a interpretação de que ensinar, na contemporaneidade, seja um conceito de dupla transitividade e mediação, fazendo aprender alguma coisa e fazendo aprender a alguém.

Roldão (2007) dialoga com diversos autores (Montero, Shulman, Schön, Stenhouse e Fenstermacher, dentre outros) sobre a temática da investigação do conhecimento profissional docente, concluindo que é necessário, por um lado, desvelar epistemologicamente a natureza teórica desse conhecimento, desmontando seus componentes e, por outro, reconhecer a valia da epistemologia da prática, refletindo sobre a ação de ensinar (ROLDÃO, 2007). Com relação a esse desvelamento epistemológico, pode-se estabelecer o diálogo entre a autora e Shulman (2014), que caracteriza, dentre outras, a sabedoria adquirida com a prática como fonte para a base do conhecimento dos docentes.

A autora propõe-se a avançar para além das concepções anteriormente expostas, elaborando aspectos que possam agregá-las e gerar fatores de distinção do conhecimento profissional docente. Esses geradores de especificidade, de acordo com Roldão (2007), são a natureza compósita do conhecimento, a capacidade analítica, sua natureza mobilizadora e interrogativa, a meta-análise e a comunicabilidade e circulação.

A natureza compósita do conhecimento é formada por lógicas conceitualmente incorporadoras, contrastando com uma natureza que possa simplesmente compor-se por lógicas integradas. Roldão (2007) ilustra esse gerador de especificidade com base em Shulman, esclarecendo que o conhecimento didático do conteúdo inclui, modifica e se transforma a partir do conhecimento de conteúdo. Dessa forma, há uma transformação, uma mútua incorporação que transcende a mera adição ou aplicação de conhecimentos.

Aplicando-se a mesma lógica da natureza compósita à junção do conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico, pode-se, de maneira análoga, aduzir que, quando o docente conhece em profundidade as formas de aplicar as teorias afeitas ao ensino, ele se torna, então, capaz de empregá-las em um determinado conteúdo de aprendizagem, articulando-os (teorias e conteúdo) em uma situação concreta de ensino junto a suas turmas.

Por sua vez, a *capacidade analítica* é um gerador de especificidade que se opõe diretamente à tendência de um agir docente rotineiro. Roldão (2007)

percebe essa capacidade como uma sobreposição às valências técnicas e criativas, em que o poder conceituador de uma análise se sustenta, tanto nos conhecimentos formais, como nos experienciais. A *capacidade analítica*, portanto, é o que permitiria ao docente identificar sentidos e ampliar sua potencialidade de ação diante das situações didáticas com as quais se confronta. Montero (2001) também se refere ao poder dessa análise sistemática, ao enfatizar sua estreita ligação entre o conhecimento e a ação docentes e o fato de que os professores sabem muito mais do que aquilo que podem articular.

Outro dos geradores de especificidade é sua *natureza mobilizadora e interrogativa* (ROLDÃO, 2007). Inicialmente, a dimensão *mobilizadora* desse gerador refere-se ao significado de ensinar como uma promoção intencional da aprendizagem de alguma coisa para outros, implicando articulação de elementos diversos num todo complexo. A natureza *interrogativa*, por seu turno, é uma condição de permanente questionamento por parte do docente, com relação ao seu preparo e à sua prática. Relacionada a essa capacidade de questionamento acima mencionada, a *meta-análise* é outro gerador de especificidade do conhecimento profissional docente, de acordo com Roldão (2007), para quem esse conhecimento requer uma postura de distanciamento e autocrítica que inclua uma prática reflexiva e atenta aos conhecimentos formalmente adquiridos e também àqueles advindos da prática.

Finalmente, o conjunto *comunicabilidade e circulação* é o mais distintivo dos geradores de especificidade (ROLDÃO, 2007), pois permite que se discuta a articulação sistemática que emerge da meta-análise dos saberes docentes. Sem esse aspecto distintivo, o desenvolvimento da docência ficaria estancado no praticismo historicamente associado a essa profissão, o qual tende a manter ocultos os conhecimentos tácitos que integram o exercício da docência.

É a partir desses geradores de especificidade que Roldão (2007) formula seu conceito sobre a ação de ensinar, como um compósito de saberes formais e experienciais. Essa ação torna-se um saber profissional docente na recriação mobilizadora e transformativa dos atos pedagógicos, misto de arte e técnica cientificamente fundamentadas. Para a autora, o professor profissional é aquele que “[...] ensina não somente porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

O Conhecimento Profissional Docente como Objeto de Estudo

Outros fundamentos teóricos atinentes ao tema aqui abordado encontram-se nas assertivas de Montero (2001) acerca da construção do conhecimento profissional docente e das reflexões advindas do exame desta construção como um objeto de estudo. A autora, inicialmente, constata que há uma polifonia de

considerações sobre esta temática. A partir desse reconhecimento prévio sobre a dificuldade da tarefa, ela se propõe a “[...] contribuir para clarificar a variedade de sons presentes na investigação sobre a construção do conhecimento profissional docente” (MONTERO, 2001, p. 9).

Por outro lado, a pesquisadora percebe que tratar o conhecimento profissional dos professores como objeto de estudo pode comportar alguns obstáculos epistemológicos, principalmente por ser esta uma profissão com a qual se considera ter bastante familiaridade, dando por sabido este assunto e pré-julgando o que é e o que faz um docente. Isso faz com que a docência termine por ser “[...] desprovida do mistério em que envolvemos aqueles profissionais que não observamos trabalhar tantas vezes como o fizemos com os professores quando fomos alunos” (MONTERO, 2001, p. 9). Neste sentido, esta autora pondera que a visão crítica dessa sensação de familiaridade com o objeto de estudo apresenta uma poderosa contradição, pois esse contato prévio é, também, rica fonte de conhecimento para que os docentes aprendam a ensinar (MONTERO, 2001).

Identificando os lugares comuns das definições sobre o ensino, Montero (2001, p. 148) cita a ideia de que “[...] para que o ensino aconteça, alguém deve ensinar algo a alguém em algum lugar”, interpretando-a no sentido de que há algo que os professores conhecem que é transmitido a seus alunos em um determinado contexto espaço-temporal. A própria autora, no entanto, em acordo com Shulman, reconhece a limitação inerente a tal afirmação, ao reduzir-se o ensino a uma simples transmissão de conhecimento, aos moldes de um produto, a um aluno passivo.

Outro aspecto interessante das ilações de Montero (2001) é que ela chama a atenção para outras atividades menos perceptíveis do ensino, como, por exemplo, o *planejamento* e a *avaliação*, que são realizados quando as salas de aula estão vazias. Tais momentos (em que o professor planeja suas aulas e, posteriormente, avalia seus alunos) são “[...] potencialmente mais susceptíveis de ser considerados como oportunidades para a elaboração de conhecimento sobre o ensino pelos professores” (MONTERO, 2001, p. 149).

As duas já citadas dificuldades de acomodação conceitual – a de tratar-se o conhecimento profissional dos professores como objeto de estudo e a de definir-se o que é o ensino por eles praticado – fazem parte, de acordo com os conceitos exarados por esta pesquisadora, de uma complexidade ainda maior, pois vivemos em um tempo “[...] caracterizado pelo debilitamento do positivismo, pelo trunfo da hermenêutica, pelos posicionamentos críticos e pela sua insistência na ideologização do conhecimento, pela sociologia do conhecimento... todos eles ingredientes do movimento da pós-modernidade” (MONTERO, 2001, p. 162).

Fato é que, para a autora, “[...] o acesso, pelos professores, a uma maior consciência do seu saber profissional implica oportunidades de melhoria profissional e melhoria da prática” (MONTERO, 2001, p. 170). Dessa forma, esta autora defende que a indagação sobre o conhecimento prático dos professores representa, per se, o reconhecimento do seu saber profissional. Neste sentido, privilegia-se o saber dos práticos competentes, com modelos surgidos do próprio campo de ensino e caracterizados pela “[...] difícil busca de conceitos guias proporcionados pelo pensamento dos professores sobre a ação” (MONTERO, 2001, p. 170).

Sintetizando-se o apanhado que a autora faz das concepções de Yinger (1994), Calderhead (1988), Grossman (1990) e Marcelo (1998), pode-se afirmar que os termos que constam como componentes do conhecimento prático dos professores englobam o *conhecimento do conteúdo* e o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, além do *conhecimento pedagógico* geral, da técnica e do método, do currículo, do contexto, de si mesmo, dos estudantes e de outros atores educacionais (MONTERO, 2001). Inclusive, a autora atribui a Grossman (*apud* MONTERO, 2001) o comentário de que os termos acima elencados podem ser considerados frutos de análises que separam o que, na realidade, está estreitamente inter-relacionado.

Tratando especificamente do denominado *conhecimento pedagógico do conteúdo*, confirma-se mais uma vez sua característica marcante de situar-se na interseção entre conteúdo e pedagogia, pressupondo, dessa forma, “[...] uma aproximação ao que os professores conhecem sobre a sua matéria e como transmitem esse conhecimento na aula” (MONTERO, 2001, p. 194). Adicionalmente, a autora afirma que a investigação sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo relaciona-se à que trata de crenças e concepções dos docentes sobre os propósitos do ensino e seu conhecimento curricular e instrutivo de um conteúdo específico.

Acrescente-se, finalmente, que a busca pela compreensão do conhecimento profissional dos docentes também pode amparar-se em Montero (2001), na medida em que essa autora contribui para a distinção entre os aspectos envolvidos na noção do que seja o *conhecimento didático do conteúdo*. A autora descreve-o a partir das concepções de Shulman, como uma forma de compreensão que os professores possuem (uma “sabedoria dos práticos”), como algo básico para o conhecimento para o ensino e, finalmente, como um processo de raciocínio e ação pedagógica no qual ocorre uma reflexão na ação docente (SHULMAN, 1993, *apud* MONTERO, 2001).

Finalizando este exame das ideias de Montero (2001), destaque-se que ela acrescenta que, “[...] na sua maior parte, os investigadores encontrarão uma

grande coerência entre as concepções dos professores acerca do sentido de um tema determinado e sua atividade na aula” (MONTERO, 2001, p. 195).

Metodologia

Esta pesquisa foi efetuada por intermédio da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), considerando a perspectiva e a subjetividade dos autores que, com seus trabalhos referentes à temática do conhecimento docente, compuseram os fundamentos teóricos da dissertação O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE ESPANHOL DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS.

Para a composição deste capítulo, o texto-base da fundamentação teórica que compunha a já aludida dissertação foi revisado e despido das contextualizações inerentes ao objeto originalmente pesquisado. Diversas consultas nas fontes originais também foram efetuadas, revisitando bibliograficamente o tema e readequando as principais ideias para a presente formulação.

Considerações finais

Neste capítulo, um recorte de um trabalho de defesa apresentado como conclusão, em 2018, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, apresentou-se a revisão bibliográfica que fundamentou teoricamente a dissertação, com destaque para os seguintes tópicos: *o conhecimento profissional docente, como os professores aprendem, o conhecimento da matéria para o ensino, os geradores de especificidade da função docente e o conhecimento profissional docente como objeto de estudo*. Foram estudadas as concepções dos seguintes autores: Shulman (1986; 2014), Shulman e Shulman (2016), Grossman, Wilson e Shulman (2005), Roldão (2007), Shulman (2000), Day (2001), Vaillant e Marcelo (2012) e Montero (2001). Destacam-se os estudos de Shulman (1986; 2014) sobre o conhecimento dos professores, os quais servem, indubitavelmente, como fundamentos pedagógicos desta temática. Neste âmbito, podem-se incluir as *categorias para a base do conhecimento docente*, especialmente o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Também podem ser destacadas as *fontes para a base do conhecimento*, com ênfase na *sabedoria adquirida pela prática*, e o *modelo de raciocínio pedagógico* proposto por Shulman (2014).

Destaca-se, também, como justificativa deste e sugestão para novos trabalhos dessa natureza, o conceito de Roldão (2007) acerca da *comunicabilidade e circulação*, ao permitir a discussão e articulação sistemáticas que podem emergir da meta-análise dos saberes docentes. Avançar, pois, na temática do conhecimento docente, significa superar o praticismo que tende a ocultar os

conhecimentos tácitos dos professores, colaborando, dessa forma, para uma educação melhor para as futuras gerações.

Referências

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

Day, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DUARTE, A. F. C. **O conhecimento profissional dos docentes de Espanhol da Academia Militar das Agulhas Negras**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2018.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 9, núm. 2, 2005.

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

MONTERO, L. **A Construção do Conhecimento Profissional Docente**. 1. ed. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SHULMAN, J.; SHULMAN, L. Como os professores aprendem: uma perspectiva em transformação, 2004. **Cadernos Cenpec** | São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan./jun. 2016. Disponível online em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 5 jun. 2017.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível online em: <<<https://pdfs.semanticscholar.org/f29d/a5d8c806102b060e7669f67b5f9a55d8f7c4.pdf>>> Acesso em 21 Jan 17.

_____. The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers. **Conferência - National Research Council's Center for Education** - Irvine, Califórnia, 2005. Disponível online em <http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Publicado originalmente como: Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1 - 21, fev. 1987.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Tradução de Marcia dos Santos Lopes. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: discussão sobre carreira e formação

Vanessa Reis Medeiros
Maria Auxiliadora Ávila
Maria Teresa de Moura Ribeiro

Introdução

A Educação Básica no Brasil compreende três etapas: a Educação Infantil, para crianças de até 5 anos; o Ensino Fundamental, para alunos de 6 a 14 anos, e o Ensino Médio, para alunos de 15 a 17 anos.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) situa-se nesta última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), será desenvolvida da seguinte forma:

- I. integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II. concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 1996, art. 36-C).

Educação Profissional Técnica de Nível Médio: a história

Para tratar a história da Educação Profissional no Brasil, buscou-se fundamento em Rubega (2016), segundo a qual sua origem se deu durante a colonização do Brasil, quando os portugueses introduziram as corporações de ofício. As atividades e profissões manuais eram ensinadas pelos mestres de ofício, em seus próprios locais de trabalho, aos jovens conhecidos como aprendizes.

As câmaras municipais eram os órgãos governamentais responsáveis pelo controle dessas corporações. Regulavam os salários e indicavam os mestres que seriam responsáveis por transmitir os conhecimentos técnicos. Entretanto, sob alegação de liberdade do exercício profissional, essas corporações monopolizavam os conhecimentos técnicos essenciais ao desenvolvimento manufatureiro. Essa condição perdurou até 1824, quando D. Pedro I promulgou a primeira Constituição do Império, que aboliu as corporações de ofício. Durante o século XIX, altera-se a divisão social do trabalho e o ensino profissional no Brasil ganha intensidade. Tinha por objetivo transformar em força de trabalho produtivo os homens livres, escravos e índios, para suprir as demandas da sociedade emergente. Várias ações do governo estavam focadas na formação profissional, com o objetivo de transformar em força de trabalho artistas e aprendizes vindos de Portugal para trabalhar nas muitas indústrias que se instalavam no Brasil.

Segundo Rubega (2016, p. 4), ao longo desse século várias ações governamentais voltaram-se para a formação profissional, dentre elas o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, cujo início, em 1809, tinha como objetivo “transformar em força de trabalho os artistas e aprendizes que vinham de Portugal atraídos pelas indústrias que estavam sendo abertas no Brasil”. Mais tarde, em 1816, também no Rio de Janeiro, surge a Escola de Belas Artes, para a articulação do “ensino de ciências e de desenho para os ofícios mecânicos”. Na Bahia, em 1819, ensinava-se, no Seminário dos Órfãos, as artes e ofícios mecânicos para os deserdados da sorte, os desamparados e os infelizes. Esse caráter assistencialista marcou o ensino profissional até a primeira metade do século XX. Em 1861, organizado por Decreto Real, no Rio de Janeiro surgia o Instituto Comercial “cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado”.

Entre 1858 e 1886 surgem, no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto, os Liceus de Artes e Ofícios, as “instituições mais importantes do período voltadas para o ensino industrial”. O caráter assistencialista do ensino profissional manteve essa característica mesmo após a proclamação da República, em 1889, porém com ênfase em formar operários para a indústria nacional.

No ano de 1906 o ensino profissional tornou-se atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nilo Peçanha, em seu breve mandato como Presidente do Brasil, foi responsável por dar impulso ao ensino técnico-profissional, ao instalar dezenove escolas de aprendizes de artífices, distribuídas na Federação, parecidas com os Liceus de Artes e Ofícios, mas voltadas para o ensino industrial e para a formação de ferroviários. Todas essas escolas eram mantidas pelo Estado.

A Câmara dos Deputados propôs, na década de 1920, a extensão do ensino profissional a todos os brasileiros, pobres e ricos, e criou uma comissão para estudar quais reformas seriam necessárias. Conhecida como “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, essa comissão finalizou seus trabalhos na década de 30, quando foram criados os Ministérios da Educação e Saúde Pública e o do Trabalho, Indústria e Comércio.

Entre as décadas de 20 e 30, o movimento Escola Nova defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Anísio Teixeira e Joaquim Faria Góes Filho, educadores e escritores brasileiros, defendiam a equivalência entre os cursos técnicos e o ensino de grau médio, sempre marcado pelo caráter assistencialista do ensino profissional criado no século XIX. Eles também criticavam o ensino secundário, que não preparava o aluno para a vida e para o trabalho e não oferecia uma boa base de conhecimentos gerais.

Com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931, foi realizada a 1ª Reforma da educação profissional conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos. Começaram, então, a ser aprovadas as “Leis Orgânicas do Ensino”. Essa reforma estendeu-se até 1942, e a partir dela foram criadas instituições de ensino profissionais especializadas, como o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), e as antigas escolas de aprendizes de artífices foram transformadas em escolas técnicas.

Nas décadas de 50 e 60, o desenvolvimento industrial exigiu mão de obra mais qualificada. Nesse período, especificamente na década de 50, foi permitida a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. A Lei Federal nº 1.076/50 possibilitava aos estudantes, após a conclusão dos cursos profissionais, continuidade em estudos de nível superior. Entretanto, teriam que prestar exames das matérias não estudadas no curso e provar que tinham os conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos.

Já a Lei Federal nº 1.821/53 estabeleceu as normas do regime de equivalência entre o ensino secundário, o normal e o profissional. Essa Lei foi regulamentada com o Decreto nº 34.330/53, que entrou em vigor somente em 1954. Em 1959 foi promulgada a lei da Reforma do Ensino Industrial, a Lei nº 3.552/59, que organizou o ensino técnico industrial em dois ciclos paralelos ao ensino secundário, e o aluno poderia complementar o ensino de base geral com treinamento específico na indústria. Esse segundo ciclo, denominado curso técnico industrial, durava quatro anos.

Em 1961, a Lei Federal nº 4.024/61 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de autoria do educador Anísio Teixeira, eliminou a necessidade de provas de competência e equiparou o ensino profissional, considerando-o como equivalente para continuidade dos estudos no ensino acadêmico.

Assim, após a 2ª reforma, que equiparou a escolaridade de nível médio, veio a 3ª reforma, tornando obrigatória a profissionalização no 2º grau. A Lei Federal nº 5.692/71 fundiu o ensino técnico com o ensino de 2º grau. Toda instituição que oferecesse o 2º grau poderia oferecer também o ensino técnico, fosse ele industrial ou não. Os currículos passaram a ser orientados para habilitações profissionais. Essa obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau fez surgir uma série de debates, pois as escolas, além de não estarem preparadas e adequadas com recursos físicos e materiais, também não dispunham de um corpo docente capacitado para as disciplinas específicas das áreas tecnológicas.

A Lei Federal nº 7.044/82 tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, restringindo a formação profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino. Devido às transformações ocorridas entre as décadas de 70, 80 e 90 nos processos produtivos, na forma de se organizar e gerir o trabalho, e também devido à globalização dos mercados internacionais, surge então a necessidade de novas concepções curriculares e pedagógicas na formação profissional. Foi então que, no início da década de 90, a América Latina iniciou a reforma dos sistemas educacionais, a partir de um modelo adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Esse modelo, elaborado na Espanha, baseava-se no desenvolvimento de competências e habilidades. A partir dessas reformas nesse novo modelo, houve uma nova regulação das políticas educacionais da Educação Profissional, as quais, conforme Rubega (2016, p. 9) são identificadas até os dias de hoje:

As reformas educacionais implantadas no Brasil, na década de 1990, baseadas no modelo de competências e habilidades trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais que repercute diretamente na composição, estrutura e gestão da Educação Profissional até hoje. Nesse sentido, a inovação, particularmente tecnológica, é um dos motores da competição e do desenvolvimento industrial. Dentro desse contexto, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação tem um papel central no processo formativo de profissionais para o mercado de trabalho, pois acabam por constituir o núcleo dessa nova ordem, possibilitando a contínua atualização dos currículos escolares.

A 4ª Reforma da Educação Profissional foi feita por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que trouxe profundas mudanças à organização da Educação Profissional. Pela primeira vez, a Educação

Profissional apareceu separada da Educação Básica, deixou de ter equivalência de “2º grau”, e precisou do Ensino Médio para tornar-se habilitação. O Decreto nº 2.208 de 1997 e a Resolução da Câmara de Educação Básica nº 4, de 1999 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que definiu a Educação Profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Essa nova organização da Educação Profissional vinculou o diploma da Habilitação Técnica à conclusão do Ensino Médio nos seguintes casos: **Concomitância Interna** – cursar o Ensino Técnico concomitantemente com o Ensino Médio na mesma Instituição Escolar; **Concomitância Externa** – cursar o Ensino Técnico concomitantemente com o Ensino Médio em Instituições distintas; e, o **Subsequente** – cursar o Ensino Técnico após a conclusão do Ensino Médio.

Na década seguinte, entre 2003 e 2010, uma nova legislação foi promulgada para a regulamentação da educação profissional. O Decreto nº 5.154/04 acrescentou às alternativas de Educação Profissional já existentes a Modalidade Integrada, mediante a qual o Ensino Médio e a formação profissional podem ser cursados simultaneamente, em um único curso com diploma técnico com equivalência de Ensino Médio. Em 2008, o capítulo III da LDB foi alterado pela Lei 11.741 de 2008 e passou a ser denominado – Da Educação Profissional e Tecnológica.

Atualmente, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, a Meta 11 objetiva “[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. Mediante as políticas públicas, espera ampliar a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulado com outras políticas setoriais, como o Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Saúde (MS), Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC), entre outros, como podemos se observar no portal do MEC (2007):

Esses e outros ministérios são responsáveis por políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de

desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas inter-relações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas.

Aqui se percebe claramente a importância do Ensino Profissional na atualidade, como contribuinte para o crescimento e desenvolvimento dos mercados, assim como também se mostrou importante ao longo da história na formação de mão de obra e na industrialização do Brasil desde a época colonial. Dentre as Leis que regulam as Políticas da Educação Profissional e Tecnológica apresentadas neste capítulo, não se pode deixar de mencionar os programas governamentais que existem e que são impulsionadores da Educação Profissional no Brasil. Dentre eles o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi criado por meio da Lei 12.513/2011, atualmente com a versão PRONATEC, com ação do MédioTEC, que tem como proposta o fortalecimento das políticas de educação profissional técnica de nível médio articulada de forma concomitante com as redes de educação e com o setor produtivo. Na consideração da Lei nº 12.513/11, que institui o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Conselho Nacional do SENAI lança uma nova resolução, nº 510/2011, que passa a integrar o SENAI no Sistema Federal de Ensino, dando-lhe autonomia para o lançamento de cursos em nível superior de tecnologia (tecnólogos), ampliando assim as possibilidades de beneficiários de programas de Bolsas de formação profissional. E também o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que objetivou ofertar, juntamente com a formação dos ensinos fundamental e médio de jovens adultos, a Educação Profissional. Observe-se que esse programa compreende a Meta 10 do PNE, que propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos de forma integrada à educação profissional, conforme Gracindo (2011, p. 148-149) comenta:

Essa meta tem significativa importância no contexto geral das ações estabelecidas para a EJA. Isso porque torna visível a necessidade de aproximar a formação geral da formação profissional para estudantes da EJA, dadas suas peculiaridades e necessidades emergenciais de ingresso no mercado de trabalho. Assim, promover esforços a fim de garantir profissionalização, seja de nível básico ou de nível médio, para o segmento social atendido pela EJA é fundamental. Nesse sentido, são fundamentais: diversificação curricular;

educação a distância; assistência aos estudantes; envolvimento das entidades de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

Diante disso, muitos são os desafios e as necessidades para promover a EJA como uma educação inclusiva e com princípios do direito de aprender, e não apenas de escolarização.

Apesar da dissociação do ensino profissionalizante, segundo o Art. 36, em seu parágrafo 2º, “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Entende-se, então, que a LDB 9.394/96 dissociou as modalidades, mas construiu uma nova vinculação do Ensino Médio com o Ensino Técnico. Desse modo, as possibilidades de articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional poderiam ser realizadas sob diferentes interpretações, incluindo a possibilidade de completa desarticulação entre as modalidades.

A leitura das estratégias relativas à meta no 11 da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), deixa inequívoca sua articulação com as linhas de ação do PRONATEC. A meta 11 pretende triplicar as matrículas de educação profissional técnica de nível médio até 2024, com pelo menos 50% da expansão no segmento público. A legislação específica do menor aprendiz, que se trata da Lei 10.097/2000, integra teoria e prática profissional com o objetivo de preparar o jovem para o mercado de trabalho.

No Brasil, entretanto, apesar dos projetos e políticas educacionais voltados para a formação e profissionalização, ainda não há garantia de que todos poderão exercer o direito ao trabalho. O Programa Brasil Profissionalizado, que presta assistência técnica e financeira a ações de desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica nas redes públicas estaduais de ensino, foi criado com o objetivo de superar as dificuldades e fragilidades detectadas no âmbito da oferta da educação profissional e tecnológica do país. No entanto, ainda são altos os índices de desemprego, mesmo o trabalhador possuindo formação profissional.

Finalmente, outros autores, como Ferretti (2007, 2008), Ferretti *et al.* (2003), Frigotto (2007) e Kuenzer (2007, *apud* FARTES; SANTOS, 2011, p. 383) afirmam que a Educação Profissional e Tecnológica ganhou destaque na nova LDB depois que passou a ser considerada como modalidade educacional, acompanhando as mudanças e necessidades da sociedade contemporânea. No contexto das transformações pelas quais passou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quem é o professor, o profissional que nela atua?

Formação e Carreira de Professores da EPTNM

Os professores da EPTNM têm formação diferenciada de outros professores, pois suas formações iniciais (primeiras graduações) não são Licenciaturas ou Pedagogia. Não são professores de formação, tornaram-se professores ao longo de suas trajetórias profissionais e buscaram a Licenciatura durante o exercício da docência.

Ao adentrarem a sala de aula, contam com o conhecimento adquirido em sua prática cotidiana de trabalho, usualmente enquanto profissionais atuantes em empresas diversas, e com os conhecimentos adquiridos nos cursos em que se graduaram.

Sua atuação remete ao que Imbernón (2011, p. 13) afirma:

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo.

Nesse sentido, Albuquerque (2008, *apud* FARTES; SANTOS, 2011, p. 383) referem-se aos paradoxos e dilemas criados acerca da atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O primeiro paradoxo que apontam é o “[...] fato de que a profissão do professor da Educação Profissional tem sua configuração histórica nos especialistas de outras áreas profissionais, que ingressaram na docência como uma alternativa à sua profissão de origem”. Surge, então um grupo de especialistas em áreas tecnocientíficas que não se identificam com a área pedagógica, embora estejam profissionalmente ligados a ela. Outro paradoxo apontado por Fartes e Santos (2011, p. 384), vivido pelo professor da Educação Profissional é o

[...] fato de que este é selecionado pelo comprovado domínio do conhecimento em uma área especializada e passa a ter como exigência, imediatamente após seu ingresso na carreira, o desempenho na docência, uma atividade para a qual, na maioria das vezes, não foi preparado.

Tais paradoxos evidenciam o desconhecimento das exigências e das atividades do trabalho docente e a desvalorização do conhecimento pedagógico. Segundo Machado (2008, *apud* Fartes e Santos 2011, p. 384), esses dois paradoxos também trazem profundas implicações aos docentes da Educação Profissional, pois as bases tecnológicas ensinadas “[...] constituem um diferencial importante do perfil do docente a ser formado”, já que se referem a um conjunto de conceitos, princípios e processos referentes a eixos tecnológicos e áreas produtivas de bens e serviços. Para se formar esse profissional para a sociedade contemporânea, é preciso um perfil docente que desenvolva pedagogicamente características independentes e criativas, com autonomia e a partir de projetos interdisciplinares. Parece muito, se considerado o fato de que o professor da Educação Profissional é desafiado a “dar conta”, não só de ensinar os conteúdos técnico-científicos, como também de assumir responsabilidades sobre o desenvolvimento humano, ético e social do aluno nos âmbitos singular e coletivo (FARTES; SANTOS, 2011, p. 384).

Imbernón (2011, p. 52) ressalta que o profissional de educação é aquele que tem sua formação diretamente relacionada às suas funções, o que caracteriza o professor da Educação profissional. Espera-se que seja “um profissional crítico-reflexivo”, com capacidade de processar informações, analisar e refletir criticamente, fazer diagnósticos e tomar decisões de forma racional, avaliar processos e reformular projetos nos âmbitos profissionais, sociais e educativos.

Para Schön (1992), no que se refere a esse movimento de reflexão sobre a própria prática, o professor faz o movimento de, ao teorizar sobre a prática, voltar à teoria, de modo a compreender melhor, avançar, poder modificar algo da prática. É o professor como prático reflexivo.

Esse desenvolvimento profissional se constrói em um processo ao longo da trajetória e também contribui para a construção da identidade profissional, que está relacionada à experiência, sabedoria e consciência profissional. Assim, o desenvolvimento profissional do professor também colabora para o desenvolvimento do coletivo profissional.

Tardif (2014) alerta sobre a atualidade da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional e sobre os saberes que os professores constroem ao longo das trajetórias docentes. De modo especial, considerada a história da educação profissional, torna-se relevante identificar e analisar quem são esses professores e como se constituem na prática profissional, nas relações estabelecidas com seus pares e seus saberes.

Semelhanças dos professores da Educação Profissional Técnica com os professores do Ensino Superior podem ser estabelecidas. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80-81), quando se referem ao “domínio de seu campo específico de

conhecimentos”, afirmam que os especialistas precisam frequentemente questionar seus próprios conhecimentos e seus significados próprios para a sociedade contemporânea, e também questionar diferenças entre “conhecimentos e informações, conhecimento e poder”. Precisam, ainda, refletir sobre questões como: “qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho”. Segundo as autoras, os professores questionadores do seu trabalho e de suas práticas de ensino na “sociedade tecnológica, multimídia e globalizada”, trabalham em sala de aula “[...] conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”. Como as próprias autoras dizem, uma tarefa complexa para os professores da Educação Superior. Cabe aqui considerar que se trata de um desafio também para os professores da Educação Profissional.

Gariglio e Burnier (2014, p. 938-939) afirmam que os professores são “[...] produtores, não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas sim produtores de saberes de variada latitude”. Esses saberes são amplos porque englobam “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser, conforme pontuado por Tardif (2000, *apud* GARIGLIO; BURNIER, 2014). Esses autores também trazem uma clara definição do professor da Educação Profissional: “O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona”. Seria possível pensar que o profissional especialista, ao optar pela carreira docente, demandaria distintos modos de formação?

Gariglio e Burnier (2012, p. 223) afirmam que “[...] são inúmeros os conhecimentos demandados pelos professores da educação profissional”, e falam particularmente dos professores da Educação Profissional nas escolas públicas, dos quais se exigem

[...] saberes que os capacitem a preparar aulas, acompanhar as turmas, preparar recursos didáticos, executar atividades anteriores e posteriores às aulas, a planejar, desenvolver e avaliar trabalhos interdisciplinares, a controlar a atividade dos alunos e assegurar a disciplina em sala de aula e a ter desenvoltura na comunicação oral (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 223).

Se ainda hoje a formação do professor, apesar dos avanços, constitui-se como um desafio para a Educação, ser professor da Educação Profissional parece ser um

desafio complexo, pois envolve tudo o que exige o mercado de trabalho, de onde esses profissionais emergem: conhecimentos específicos, teoria e prática muito bem sincronizados, saberes diversos tecnológicos, etc., além do conhecimento didático e pedagógico necessários.

Formação Docente para a Educação Profissional

Quando se fala em escolha da profissão, a referência é o final do Ensino Médio, quando o indivíduo termina os “estudos obrigatórios” para dar início a estudos, teoricamente, escolhidos conforme suas afinidades com as disciplinas cursadas no período da Educação Básica, ou conforme a influência que recebe de pessoas da família e de suas carreiras. Entretanto, como afirmam Hirsh e Jackson (2014, p. 10):

Um dos obstáculos encontrados durante o planejamento de nossas atividades profissionais é a falta de uma estratégia clara, que permita encontrar o caminho em meio a muitas incertezas envolvidas na avaliação de possíveis opções de trabalho.

O jovem não tem maturidade suficiente para entender a difícil dinâmica do mercado de trabalho e, quando faz suas escolhas, não considera as condições econômicas atuais, a mutabilidade constante das profissões em que “[...] As oportunidades de trabalho mudam o tempo todo e alguns trabalhos tornam-se obsoletos ou têm sua demanda reduzida, ao mesmo tempo em que outros surgem no mercado” (HIRSH; JACKSON, 2014, p. 10-11). A empregabilidade exige um constante desenvolvimento de habilidades em diversas áreas. Isso permite ao indivíduo uma renda sempre, mas não lhe garante satisfação pessoal e profissional, o que também constitui uma necessidade

Com pouca experiência de vida, é difícil para o jovem refletir sobre essas questões e traçar um plano de carreira a partir da escolha de sua profissão por meio do curso escolhido para sua Graduação. Essa escolha será questionada ao longo da vida, exigindo retomar, reavaliar suas escolhas: “Passamos por mudanças e nossas circunstâncias mudam. Você não está fazendo um compromisso irreversível com um determinado caminho quando traça planos para sua carreira” (HIRSH; JACKSON, 2014, p. 18). Essa possibilidade de “repensar” a carreira pode-se mostrar um agradável, porém trabalhoso, exercício para alguns, mas também pode desencadear crises de ansiedade, depressão e conflitos internos.

Hirsh e Jackson (2014, p. 52) ao ressaltarem que a situação econômica desenha cenários totalmente diferentes em diferentes épocas, apontam que, por

exemplo: “As oportunidades tendem a ser escassas em uma recessão”. Por outro lado, “[...] em um período de rápido crescimento econômico, há mais vagas de empregos”. Os autores afirmam que, além do fato de esse cenário ficar ainda mais peculiar de região para região, não se pode negar que todos esses fatores influenciam na escolha de uma profissão e contribuem para a frequente dúvida e conflito que é característico do jovem ao escolher qual curso é o mais adequado para iniciar sua carreira profissional.

Devemos usar esse conhecimento para escolher as táticas a serem usadas em nossa trajetória. Dada a turbulência das condições econômicas, no entanto, não devemos permitir que as mudanças de curto prazo atrapalhem nossa estratégia de carreira de longo prazo (HIRSH e JACKSON, 2014, p. 52).

Hirsh e Jackson (2014) indicam pontos importantes para administração da própria carreira em um mercado de trabalho complexo, competitivo e em constante mudança. Os autores relacionam alguns pontos que podem contribuir para se administrar a própria carreira: “Flexibilidade e adaptabilidade”, “Capacidade de aprender novas habilidades”, “Vontade e capacidade de administrar nossas próprias carreiras”, “Capacidade de desenvolver e utilizar as redes pessoais de relacionamento para obter trabalho” e, por fim, “Capacidade de perceber e compreender as tendências no mercado de trabalho” (HIRSH; JACKSON, 2014, p. 55).

Os autores acima discorrem sobre um olhar bem prático e estratégico para administrar a própria carreira, mas o principal questionamento aqui é sobre a dificuldade encontrada para a escolha da carreira inicial, sobre essa difícil decisão de por onde começar. Cavaco (1999, p. 178) também fala dessa dificuldade, e cita a necessidade do indivíduo em atender “[...] as expectativas pessoais e familiares que se cruzam com as oportunidades e os constrangimentos institucionais e sociais, quando se opta pela profissão”. Além da “[...] tensão que acompanha as primeiras experiências profissionais”, é de se imaginar que todos esses conflitos influenciam bastante na escolha da profissão e podem, inclusive, contribuir para a desistência de uma profissão escolhida.

Para Cavaco (1999, p. 178-179) “[...] a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos fatores”. O primeiro seria resultado das “[...] redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões”. Outro fator determinante seria “[...] o campo profissional, que, com a sua estrutura linear

sequencial, se articula com a necessidade orgânica e social de desenvolvimento e de afirmação pessoal, condicionando representações, horizontes de sentido e aspirações”, e tudo isso interage com as escolhas profissionais em um meio coletivo.

Consideradas as dificuldades e riscos presentes na escolha da carreira, é possível pensar que os professores da EPTNM passaram por essa fase mais de uma vez. No mínimo, vivenciaram-na quando da escolha inicial da carreira profissional e, mais tarde, ao escolher atuar na docência.

Com já ressaltado, o professor da EPTNM quase sempre migra, do exercício profissional em empresas e outras organizações, para a docência. É usual, pelo menos durante algum tempo, a conciliação dos dois campos de atuação. Para compreender a formação desses professores é necessário, antes, conhecer questões presentes, de maneira geral, em seu processo formativo.

Na busca de uma definição para esses saberes docentes, Tardif (2014, p. 36) aponta que o saber docente é plural “[...] formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ao fazer essa afirmação, o autor discute então a docência como uma profissão da complexidade, em que os saberes são diferentes, convivem simultaneamente na prática e vivência do professor e representam peculiaridades indissolúveis para o papel do professor. Não se pode pensar o professor apenas pelo viés do saber curricular, ou do saber experiencial, ou dos saberes disciplinares; eles estão todos juntos, afetando e sendo afetados pelo professor nos contextos de suas relações, pois:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula (DAY, 2001, p. 20).

Shulman (2014, p. 201), ao comparar casos de professores iniciantes e veteranos, ressalta que o ensino, as compreensões e as habilidades que os principiantes exibem com hesitação, embora muitas vezes magistralmente, aparecem com facilidade no professor veterano, especialista, ou seja, esses professores têm facilidade para exibir sua compreensão dos conhecimentos.

Quando se fala de desenvolvimento profissional docente, fala-se do desenvolvimento que se dá a partir da formação das instituições de ensino, do conhecimento teórico, e, principalmente do desenvolvimento profissional que se

dá a partir das vivências em sala de aula, do dia a dia, da interação do docente com outros docentes e com seus alunos, e também do seu processo individual, a partir dos seus erros e acertos. Esse desenvolvimento profissional ocorre dentro da escola, no período em que o docente se encontra lá, vivenciando diversas situações.

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

Marcelo (2009) aponta que o desenvolvimento profissional se dá justamente nessa procura do *eu* profissional por uma identidade também profissional. É um processo, não somente individual, mas também coletivo, ou seja, a escola, ou o contexto em que se dão as relações, contribui para esse desenvolvimento, por meio das trocas de experiências, formais e informais. É possível dizer ainda que, em uma nova perspectiva, as características do desenvolvimento profissional docente são aquelas baseadas no construtivismo. Esse processo se dá em longo prazo, em contextos concretos, e é colaborativo. Está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, em que o professor assume a posição de um prático reflexivo, e, por fim, pode adotar diferentes formas em diferentes contextos.

Para Marcelo (2009, p. 12), é preciso considerar que o “[...] desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia desses profissionais no exercício de seu trabalho”. Considera-se, então, que, por uma conduta experienciada e vivenciada na entrada da carreira docente, esses professores começam a definir sua identidade docente, toda uma configuração de profissionalidade docente, nesse processo de construção identitária. É preciso ter em mente que “[...] a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida” (MARCELO, 2009, p. 12).

A profissão docente, para Imbernón (2011, p. 30), configura-se como “[...] um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral” que implica dividir responsabilidades e influência outros indivíduos. Por isso, “[...] não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos”. Essa descrição de

Imbernón (2011) a respeito da profissão docente aplica-se à descrição do que deve ser o professor da Educação Profissional. Para esse autor, “[...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico”, que se constrói e reconstrói constantemente durante a vida profissional e tem forte relação entre a teoria e a prática, entre o conhecimento comum e o conhecimento especializado (IMBERNÓN, 2011, p. 31).

Isso remete à necessidade de formar um professor prático-reflexivo que frequentemente se encontra em “[...] situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações”. Segundo Imbernón (2011, p. 41), esse contexto faz surgir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação, pois o “[...] processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”, tão exigidos pelo mercado de trabalho nos últimos tempos, e que compreendem grande parte dos currículos educacionais técnicos.

A literatura reafirma, portanto, a necessidade de formação para os professores. A formação inicial, de forma geral acontece nos cursos de licenciatura e de pedagogia, mas para os professores da Educação Profissional, cuja formação aconteceu em outras áreas, a formação inicial para a docência se dá após terem adentrado na profissão docente.

Tanto em um caso, como em outro, para Imbernón (2011, p. 43) a formação inicial oferecida aos professores não os prepara suficientemente para utilizar novas metodologias e nem para desenvolver teoricamente a prática na sala de aula. Não se ensina sobre “como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança”, como a mudança constante no atual cenário econômico e do mercado de trabalho - sendo assim, a formação inicial “[...] é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão”. São muitas as variáveis que influenciam na necessidade de formação na Educação Profissional.

Peterossi e Menino (2011, *apud* Peterossi 2014, p. 42-43) trazem um resgate histórico sobre a formação de professores para o Ensino Técnico desde o início do século passado e confirmam uma triste constatação, a da não-formação desses professores:

[...] todo o caminho histórico da formação de professores para o ensino profissional de nível técnico moldou-a de forma a persistirem características com a condição de especial e de emergencial; um *locus* indefinido; a ausência de marcos regulatórios definidos; de saberes próprios e de

políticas públicas específicas. Além de refletir a dualidade estrutural da educação brasileira: ensino propedêutico e ensino profissional na educação básica de nível médio. Diferentemente dos professores de educação geral, que há décadas têm definido o trajeto de sua formação e profissionalização, para o professor da educação profissional a única certeza é a que a sua formação será especial e emergencial. Ou seja, não é a mesma das demais, mas não chegou a evoluir em direção a definições estabelecidas por marcos regulatórios ao longo dos anos. É antes o reflexo das políticas públicas em relação à própria concepção de educação profissional e a indefinição do que é necessário para ser um professor dessa modalidade educacional: experiência profissional, formação técnica, formação superior, formação para o magistério, familiaridade com novas tecnologias, atuação profissional na área da disciplina.

Peterossi e Menino (2011) ressaltam que os professores da Educação Profissional trazem suas experiências profissionais e, em alguns casos, alguma formação técnica. Têm formação superior como bacharéis e, por estarem inseridos no mercado de trabalho (seja ele comercial, de prestação de serviços, ou ainda na área industrial), estão frequentemente em contato com novas tecnologias de suas áreas. Somente após entrarem na Educação é que buscam desenvolver a didática para as aulas e formação que os habilite a ensinar o conhecimento teórico e prático adquirido na formação inicial e na carreira desenvolvida como profissional de sua área de formação.

A formação pedagógica, para os professores que atuam no Ensino Médio, Integrado ou Técnico, constitui grande desafio para as autoridades, para os gestores e profissionais da educação, diante das políticas públicas e programas de ampliação da oferta desse nível de ensino. Os problemas encontrados na formação de professores nas licenciaturas também são encontrados na formação de professores das disciplinas específicas da Educação Profissional, porém com outras particularidades.

Freitas (2010, *apud* PETEROSSO 2014, p. 43-44) aponta os conhecidos “Cursos de Esquema”, oferecidos de 1976 a 1997. A partir de 2006, passaram a ser oferecidos os “Programas Especiais de Formação de Professores”, onde ressalta, que a instituição estudada

[...] recebe um destaque na pesquisa por oferecer os programas de formação pedagógica de forma regular por

cerca de vinte anos, diferenciando-se das instituições que atendem a necessidades emergenciais. Desta forma, foi possível identificar o que tem sido feito para a formação de professores da educação profissional e o que ainda pode ser melhorado. O resultado satisfatório depende tanto das políticas públicas quanto dos esforços da sociedade para reivindicar e contribuir com a melhoria contínua da formação docente, e dos profissionais para o mercado de trabalho e para a sociedade (FREITAS, 2010, p. 43).

É importante que uma Instituição Profissional de Ensino ofereça a seus professores, que vêm do mercado profissional sem a qualificação pedagógica, a oportunidade de se capacitarem para o ensino. Como bem pontua Freitas (2010, *apud* PETEROSSO 2014, p. 44)

[...] demonstra-se a necessidade da definição de identidade docente para os profissionais da educação profissional, pois esta modalidade de ensino visa o atendimento das exigências do mercado de trabalho e precisa ser observada de maneira particular.

Outro ponto relevante é o processo de capacitação docente para o ensino a distância, já que atualmente essa modalidade de ensino é disponibilizada também na Educação Profissional. Carvalho, Maillaro e Colenci Jr. (2009 *apud* PETEROSSO 2014, p. 46-47) ressaltam que “[...] o processo de formação de um docente para o ensino a distância nem sempre é claro”, e que, embora o professor continue aprendendo na prática, ainda há escassez de instituições que ofereçam programas de formação para docentes no ambiente *on-line*.

O objetivo de um programa de formação de docentes desse tipo é preparar o professor para lidar com uma diversidade cultural imensa, e ainda há o agravante de o professor ter que saber lidar com o ambiente virtual de aula. Se os professores da Educação Profissional não forem bem preparados, bem formados para esse tipo de ensino, “[...] se transformam em um verdadeiro repositório de arquivos. Esses programas fracassam, e contribuem para a expansão desordenada e sem critério” (PETEROSSO, 2014, p. 47). Assim como a Educação a distância atende a uma parcela específica de estudantes, com suas características próprias, a formação a distância também exige cuidados na escolha e na sua aplicação.

Peterossi (2014, p. 48) afirma: “Do professor exige-se, além da competência técnica, um compromisso permanente com a busca de caminhos que levem a

práticas formativas inovadoras”. E este é o grande desafio do professor da Educação Profissional: a cada nova tecnologia, nova era tecnológica, (re) formar-se para formar seus alunos, para que continuem competitivos no mercado de trabalho.

Imbernón (2011, p. 42), ao referir-se à educação em geral, afirma que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática; sua reflexão deve atravessar as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. Nessa mesma perspectiva, Peterossi (2014) também ressalta que Educação Profissional ultrapassa a sala de aula e interage com a dinâmica do mundo externo e do mercado de trabalho.

Finalmente, reafirma-se a importância da formação ao longo do exercício docente, pois, como ressalta Gonçalves (2013, p. 162), “[...] só a formação contínua permitirá um normal desenvolvimento da carreira, uma atualização permanente e uma resposta adequada à necessidade de inovação”, inovação esta evidenciada no cenário da Educação Profissional.

Conclusão

No contexto da Educação Profissional no Brasil evidenciam-se as características e os desafios que se colocam para a formação de professores, cuja origem em diferentes áreas de formação, em algum momento de suas trajetórias profissionais acabam por se tornar professores na EPTNM e encontram na Educação uma nova possibilidade de carreira.

Tais desafios, muitos deles similares aos que se colocam para a educação em geral, e outros, específicos da EPTNM, indicam a importância das investigações que têm como objetivo conhecer os percursos profissionais desses professores. Isso porque podem ser entendidos como caminhos para a proposição de uma formação que responda às necessidades desse grupo de docentes.

Referências

ALBUQUERQUE, S. L. Implicações à formação e à identidade pedagógica de professores da educação profissional. *In*: FARTES, V. (Org.). **Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos**. Salvador: EDUFBA; Maceió: Edufal, 2008. p. 43-78.

BOLÍVAR, Antonio. (Org.) **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. **Decreto Nº 5.840, de 23 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2006

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159)

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 168, de 07/03/2013**, que “Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências”.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 2012.

CARVALHO, Alexandre Fabiano de; MAILLARO, William Ervedeira; COLENCI JR., Alfredo. Processo de capacitação docente para ensino a distância: análise crítico-reflexiva e aquisição de competências. *In*: PETEROSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. 92p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 1).

CAVACO, Maria Helena. A passagem dos anos e o percurso profissional. *In*: NÓVOA, António *et al.* **Profissão Professor**. [Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil] 2. ed. (Coleção Ciências da Educação; v. 3) Portugal: Porto Editora, 1999.

CORDAS, Vilma Fernandes Capela. **Maturidade vocacional e formação tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. 136 p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v.4)

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de pesquisa**. v. 41 N. 143, p. 376-401, maio/ago. 2011.

FREITAS, Adriana de. **A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio**: a experiência do Centro Paula Souza. 151f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação). Ceeteps, São Paulo, 2010.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. 92p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 1)

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v. 28, n. 01 p. 211-236, mar. 2012.

_____. Os professores da Educação Profissional: Saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do Ensino primário. *In*: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. [Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira] 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. (Coleção Ciências da Educação; v. 4)

GRACINDO, Regina Vinhaes. A educação de jovens e adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. *In*: Dourado, Luiz Fernandes. (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011. Arquivo digital. Fonte: <http://pis.pro.br/mediotec/> Acesso em: 09/05/2018.

HIRSH, Wendy; JACKSON, Charles. **Planejamento de carreira em uma semana**. Tradução Carlos Leite da Silva. São Paulo: Figurati, 2014. Título original: Planning your career in a week.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. [Tradução Silvana Cobucci Leite], 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. [Coleção questões da nossa época; v. 14]

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan/abr., 2009.

PETEROSI, Helena Gemignani; MENINO, Sergio Eugenio. Caminhos e tendências da formação de professores de educação profissional técnica de nível médio. *In*: PETEROSI, Helena Gemignani. (Org.). **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. 92p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 1)

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação; v. 1)

RUBEGA, Cristina Cimorelli Caballero. **Educação Profissional**: a formação da mão de obra e o papel do professor na sociedade moderna. Centro Paula Souza. São Paulo: 2016. Arquivo digital. Disponível em: http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/mstech/FP_2016/pdf/d4/aula01/FOP_d04_a01_t03.pdf Acesso em: 23/05/2017.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições da disciplina de Ginástica Artística

Camila Fornaciari Felício
Virginia Mara Próspero da Cunha
Mariana Aranha de Souza

Introdução

A cada movimento, gestos, expressões, a Ginástica Artística, uma modalidade estética com grande visibilidade fora da escola, desperta o interesse das crianças e dos adolescentes em praticá-la. Acrobacias, formas que o corpo desenha no ar, maneiras diversas de se deslocar, girar, balançar e saltar instigam indivíduos a experimentar sua prática. Apesar de ser vista como um esporte de competição (autorrendimento) e com muitas cobranças de resultados pelos técnicos, a proposta das práticas pedagógicas voltadas à Ginástica Artística na Educação Física escolar é a vivência do movimento. Ayoub (2003) discorre sobre despertar a criatividade nas aulas de ginástica, proporcionando estímulos ao agir e refletir sobre determinada situação. A ginástica aplicada na escola não tem fins competitivos, porque seu intuito é proporcionar experiências lúdicas e prazerosas, por meios das quais os alunos conheçam movimentos novos.

De acordo com Darido e Rangel (2005), a Educação Física tem o objetivo de desenvolver e aprimorar habilidades corporais e capacidades motoras do indivíduo, além de trabalhar aspectos culturais, sociais e cognitivos, podendo ter como suporte os elementos básicos da Ginástica Artística.

Por meio de habilidades como andar, correr, saltar, rolar e pendurar, o indivíduo explora o limite e a criatividade de suas capacidades corporais, conhecendo assim o seu próprio corpo. Brochado e Brochado (2015) explicam sobre a linguagem figurativa como forma de trabalhar essas habilidades com as crianças.

É papel do professor, como educador, saber diferenciar as fases de desenvolvimento em que se encontram seus alunos, para, assim, utilizar procedimentos pedagógicos diversificados para cada faixa etária e para cada fase de desenvolvimento.

Ensinar não se reduz a transmissão dos conteúdos, porque pressupõe outros elementos, como a reflexão sobre a forma de ensinar os conteúdos. Almeida e Placco (2004) defendem a educação como um terreno de valores e símbolos, ou seja, espaço de construção do indivíduo.

Pensando especificamente na formação dos professores de Educação Física, novas perspectivas são abordadas perante os modelos curriculares utilizados nos cursos de graduação. De acordo com Betti e Betti (1996), o currículo adotado pelas faculdades tem grande influência na formação dos professores de Educação Física. Considere-se comparação de dois modelos de currículo: o tradicional esportivo, em que os alunos entendem as disciplinas separadas em teóricas e práticas, e o currículo técnico-científico, que abrange disciplinas referentes às ciências humanas.

Tendo em vista a formação de professores como um dos quesitos de grande importância na vida do aluno, pretendeu-se analisar os documentos referentes à formação do professor de Educação Física, enfatizando a disciplina Ginástica Artística, para investigar como essa modalidade é concebida nesses documentos e como é relacionada à formação do professor.

Além da análise documental, investigou-se, junto a um professor formador, responsável pela disciplina Ginástica Artística em uma universidade do vale do Paraíba paulista, como é a formação do licenciando de Educação Física na referida disciplina.

O ensino da Ginástica Artística no curso superior em Educação Física

A Ginástica Artística está inserida na grade curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física. Em algumas universidades, emprega-se o termo Ginástica Artística. Em outras, o conteúdo referente a essa modalidade aparece dentro da disciplina Ginástica Geral, ou, ainda, das disciplinas Ginásticas, na qual são abordados vários tipos de ginásticas.

De acordo com Ayoub (2003), a ginástica geral refere-se às atividades de ginástica fora de competição. Essa terminologia foi utilizada para expressar a ideia da ginástica em geral, das atividades gímnicas em suas bases. O termo ginástica geral é marcado, então, pela diferença entre as ginásticas competitivas e as não competitivas.

Nas escolas, os professores aplicam exercícios com caráter gímnico, utilizando a nomenclatura ginástica geral, quando o objetivo é oportunizar aos alunos diferentes movimentos, mantendo o bem-estar físico, psíquico e respeitando a individualidade.

Dentro da BNCC, a Ginástica Geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que exploram as possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Ela está no contexto das ginásticas, junto das ginásticas de condicionamento físico e da ginástica de conscientização corporal, todas sem caráter competitivo. Já a Ginástica Artística está no eixo esporte, na categoria

técnico-combinatória que, de acordo com a BNCC, reúne modalidades para as quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento, segundo padrões técnico-combinatórios (Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Nado Sincronizado, Patinação Artística, Saltos Ornamentais, etc.).

Independentemente de qual for a ginástica e o objetivo da disciplina na grade curricular da graduação, Gallardo (1997 *apud* GAIO *et al.*, 2010) afirma que a função do professor, como facilitador de aprendizagem e responsável pela formação da criança, consiste na criação de condições que a orientem e apoiem em seu crescimento como ser capaz de viver o respeito pelos outros. O professor é o mediador e, conforme o nível de cada aluno, deve provocar desequilíbrio, para que ele possa superá-lo, utilizando para isso uma metodologia específica. Utilizar os movimentos da ginástica geral é uma forma de promover desafios aos alunos.

Com olhares voltados à formação e à capacitação de professores, a ginástica geral, por meio de uma prática pedagógica, é uma disciplina com enfoque teórico e prático. Segundo Gaio *et al.* (2010, p. 470): “[...] a forma de abordar a ginástica geral, nesse contexto, nos faz acreditar que é perfeitamente lógico desenvolvê-la no curso de Educação Física, inserida em disciplinas afins, como Ginástica Formativa, Artística, Rítmica e Dança, relacionando-as à História, Anatomia, Fisiologia, etc.”.

Nesse processo de formação acadêmica, o professor deve ampliar sua visão criativa em relação ao processo crítico, para que a ginástica possa se configurar como um instrumento de prática profissional, nas mais diversas esferas, além de ser uma forma de se movimentar com prazer.

Formação de professores

Abordar formação de professores significa tratar diretamente do tema “educação”. De acordo com Almeida e Placco (2004, p. 22):

Quando se fala em formação, fala-se de educação, civilização, cultura; entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade a construção do Homem, em sua trajetória completa, e não apenas num determinado momento de seu desenvolvimento.

Ensinar está além dos conteúdos científicos. O professor, quando exerce seu papel, transmite sentimentos durante as diversas situações vividas em seu trabalho. Segundo Neira (2009, p.185), “[...] ensinar é uma ação cotidiana e informal, que se torna intencional e sistemática em certas condições e locais. É o

que ocorre no contexto educacional e, mais claramente, nas instituições escolares”. Cada escola tem suas características e é formada pelos seus professores, por seus alunos, funcionários, pelo contexto histórico, pela região em que se situa, dentre outros aspectos, o que a torna única e diferente de outras escolas. Essa identidade influencia o ato de ensinar. Dessa forma, do profissional da educação são exigidas novas competências e habilidades para dar conta de ensinar no atual contexto histórico diverso e complexo. É necessário muito mais do que conhecimento de conteúdo, de currículo e de didática; exige-se do profissional uma visão de inclusão da diversidade.

Almeida e Mahoney (2007) afirmam que, tanto os alunos como os professores expressam sentimentos, levando em consideração as dimensões afetiva, cognitiva, social e moral, durante situações indutoras de aprendizagem. Essas relações interpessoais fazem parte do cotidiano de cada um deles.

O ensino é uma atividade relacional, na qual estão presentes comunicação e o diálogo, é o professor com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito que dá sentido as informações que quer fazer chegar aos alunos. “[...]É preciso, então, que o professor cultive nele mesmo e em seus formandos determinados sentimentos, habilidades, atitudes que são o sustentáculo de atuação relacional: o olhar, o ouvir, a falar, o prezar” (ALMEIDA; PLACCO, 2004, p. 26).

Ensinar é um processo contínuo que tem início na formação inicial e passa por várias fases de estudos, formações e práticas.

É importante que as instituições de formação de professores estejam atentas, quanto aos seus currículos, para que possam garantir a formação de profissionais com novos olhares. Neira (2007, p. 99) defende que “[...] currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade”. Essa é a preocupação que se atribui sobre a questão de valorizar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência social.

Segundo Gatti (2009, p. 92), “[...] as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos”. A autora afirma que as instituições devem refletir sobre as práticas de formação, ou seja, devem questionar se essas práticas favorecem ou não a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes. Devem questionar também sentido essas práticas apresentam, considerando que esses processos são resultados indissociáveis e inter-relacionados.

Um novo olhar para o saber compartilhado em relação aos conceitos, aos fundamentos e à convivência com as diversidades é indispensável. De acordo com Neira (2009), para modificar a situação real das escolas é importante que sejam implantadas políticas públicas impactantes de formação continuada de

professores. A formação não termina quando o professor começa a ir para a prática, ou seja, quando começa a lecionar, ela é contínua.

Segundo Giorgi *et al.* (2011), devido à importância da continuidade do processo de formação do professor, surgiram, ao longo das últimas décadas, várias iniciativas em torno da formação contínua, em forma de treinamento, reciclagem e capacitação.

De acordo com Neira (2009 p.191), “[...] a formação contínua atende o profissional nas diferentes fases de desenvolvimento pessoal-profissional: a inicial, a da maturidade e a da consolidação de sua carreira”.

A preocupação não pode ser somente em relação aos docentes que estão atuando, no sentido de inovar-lhes a prática; deve haver preocupação também com os alunos que ainda estão em processo de formação inicial, ou seja, que estão nas universidades, para que eles possam se sentir preparados para exercer sua futura profissão.

O programa instituído pela Capes, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), tem como principal objetivo o incentivo à docência e a formação de professores mais capacitados. Desse modo, propõe fomentar uma formação docente de mais qualidade, incentivando a procura por cursos de licenciatura, oferecendo melhores condições de aprendizagem, articulando teoria e prática. Esse Programa é considerado dinâmico, pois oferece condições de formação e caminhos para pensar os desafios da prática, com supervisão imediata de docentes das unidades de ensino.

Por meio dos cursos de licenciatura, os licenciados são inseridos no cotidiano das escolas públicas e têm a oportunidade de observar técnicas de didática dos professores em atuação, e também de lecionar antes do término de sua graduação. Os objetivos do programa são: incentivar a formação de docentes para a Educação Básica, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e mobilizar professores das redes públicas de ensino como conformadores dos futuros docentes.

Outra preocupação bastante encontrada nas escolas é com relação às condições de trabalho. Muitos professores se sentem desvalorizados ao encontrarem ambiente de trabalho inadequado, falta de apoio por parte da diretoria, falta de envolvimento dos familiares, dentre outros fatores negativos.

Em vários países, uma parte desses profissionais trabalha, por vezes em condições extremamente difíceis, pois enfrenta a pobreza, a violência diária em torno das escolas, o fracasso endêmico das crianças e a falta de envolvimento das famílias. Em um contexto social como esse, não é nada surpreendente, portanto, observar um desgaste moral dos professores que trabalham em escolas localizadas em áreas pobres. Têm sentimento de impotência ou de fracasso,

reforçado pela falta de reconhecimento ou até mesmo de desvalorização profissional, que os conduz a um desânimo frente a sua tarefa e à sensação de inutilidade social (TARDIF, 2013, p. 567).

O professor é elemento primordial na efetivação dos processos educativos. Portanto, para realizar mudanças na educação, o professor e sua atuação são fundamentais. Assim, além de uma boa formação inicial e de uma formação continuada substancial, é preciso que os professores desejem transformar suas práticas e oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos.

Formação de professores de Educação Física

Quando se fala em formação de professores de Educação Física, diversos fatores se entrecruzam, e muitas vezes a questão familiar, a cultural ou a tradição de prática de alguma modalidade esportiva durante a vida, antes de ingressar na faculdade, são os fatores mais recorrentes.

Pensando especificamente na formação dos professores de Educação Física, novas perspectivas são abordadas perante os modelos curriculares utilizados nas graduações.

Foram estabelecidas, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Educação Física, com o objetivo de organizar, planejar, desenvolver e avaliar os Projetos Político-pedagógicos dos cursos de Educação Física oferecidos no país.

De acordo com Monteiro e Cupolillo (2011), no que diz respeito aos cursos de formação de professores, antigamente a Educação Física estava ligada à área da saúde. A abertura para uma concepção mais cultural de corpo se deu no século XX, quando vários autores buscaram, nas Ciências Humanas, a justificativa para afirmar a relevância dessa área do conhecimento para o ambiente escolar. No artigo 3º das DCN, observa-se que “[...] os cursos de Educação Física deverão assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”.

De acordo com Betti e Betti (1996), o currículo adotado pela faculdade tem grande influência na formação dos professores de Educação Física. Esses pesquisadores apontam a existência de dois modelos de currículo: tradicional esportivo, em que os alunos entendem as disciplinas separadas por teorias e práticas, e o currículo técnico-científico, que abrange disciplinas interligadas com as Ciências Humanas.

No primeiro, o currículo busca objetivo, procedimentos e métodos com uma inspiração produtivista. No segundo, o currículo busca, sobretudo, subsídios para a compreensão das desigualdades nos processos pedagógicos.

Segundo Benites *et al.* (2008), antigamente o aluno podia optar por fazer as duas áreas citadas acima, o que se denominava licenciatura plena, ou seja, ele estudava a licenciatura e o bacharelado ao mesmo tempo, nas mesmas disciplinas. Esse tipo de currículo não existe mais no país. Na área de licenciatura, o currículo é composto por disciplinas pedagógicas e didáticas, objetivando formar o profissional que irá atuar em escolas. Já na área do bacharelado o currículo é composto por disciplinas da área da biologia, como fisiologia, anatomia, esportes, cinesiologia, dentre outras.

Independentemente do segmento, o professor torna-se um mediador entre os alunos e os processos sociais de construção de saberes. Segundo Neira (2009), para que ocorra a superação do fracasso e das desigualdades, a formação desses profissionais deve ser uma das prioridades no início deste milênio.

A Educação Física, ao ser “alocada” na área de linguagens, traz para o centro de suas ações as relações sociais, geralmente como processos corpóreos, definindo a expressão corporal do movimento. Segundo Monteiro e Cupolillo (2011), é por meio da expressão corporal que se constitui a comunicação.

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmica profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, na perspectiva de prevenção de problemas de agravo da saúde. Objetiva, também, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas. Atua ainda em outros campos que propiciem ou venham a propiciar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (DCN, Art. 2º).

Pode-se afirmar que, independentemente das áreas citadas acima, as relações humanas pressupõem o estabelecimento de vínculos afetivos entre os sujeitos. Por isso, assume-se que a afetividade tem importante papel no desenvolvimento pessoal e profissional. Almeida e Mahoney (2007) realizaram uma pesquisa com futuros professores de Educação Física para verificar o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, bem como suas respostas diante de situações indutoras da afetividade, que permeavam a relação pedagógica nas aulas de educação física.

Assim, é possível concluir que é preciso romper uma barreira nos modelos curriculares baseados no distanciamento entre os conhecimentos produzidos nas escolas. A formação não deve ser um molde para a formação de professores, que não devem ser formados para imitar outros professores, mas para serem provocados a refletir e pensar a sua prática, tendo em mente seu compromisso

político, seu engajamento coletivo e a complexidade das relações atuais (FILHO e CORREIA, 2010, p. 91).

É uma das responsabilidades do Projeto Político Pedagógico da Instituição prezar pela autonomia profissional, ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento. Dessa forma, a formação do professor de Educação Física deve cumprir as atribuições legais das DCN e os objetivos do PPC do curso.

Método

Analisar as contribuições da Ginástica Artística na formação dos futuros professores de Educação Física implica estudo da subjetividade, buscando atribuir valor e significado a cada resposta do sujeito. A pesquisa aqui relatada caracteriza-se também como descritiva (GIL, 2002), pois aborda dados e problemas que merecem ser estudados.

De acordo com Rampazzo (2001), é o tipo de estudo em que se observa, registra, analisa e correlaciona fatos, sem manipulá-los, estudando fatos do mundo humano sem a interferência do pesquisador. A pesquisa descritiva pode assumir diversas formas, e esta aqui apresentada enquadra-se no estudo de caso, que, de acordo com Gil (1991), é caracterizado por ser um estudo intensivo, que leva em consideração a compreensão do assunto investigado.

Para melhor entendimento, convém mencionar que a literatura metodológica diz que, quando são investigados um ou mais casos, cada situação isolada é geralmente denominada caso, e o procedimento da apreciação, sem levar em conta o número de casos, é denominado método do caso (FACHIN, 2003, p. 43).

Dessa forma, esta pesquisa classifica-se como qualitativa descritiva e estudo de caso. A população foi composta por um professor de Educação Física atuante na disciplina de Ginástica Artística de uma Universidade localizada no vale do Paraíba paulista.

Como instrumento, procedeu-se a uma entrevista semiestruturada, realizada com um professor formador da disciplina de Ginástica Artística, e análise dos documentos referentes à formação do professor de Educação Física.

Para a análise dos documentos, optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Para a entrevista, pela reorganização e articulação dos núcleos de significação, de acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2013). Após a transcrição da entrevista, foi realizada a leitura flutuante. As palavras de maior relevância (seja pela repetição ou pelo significado no contexto) foram destacadas e surgiram os pré-indicadores. Posteriormente, houve a criação dos indicadores, o que possibilitou que o núcleo de significação fosse organizado, também com base na semelhança, complementaridade e contraposição. Esta organização permitiu a análise dos sentidos, da forma de pensar e agir apresentados pelo

professor referente à contribuição da Ginástica Artística para a formação do futuro professor de Educação Física.

Resultados e discussão

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, licenciatura, definindo os princípios e procedimentos para a formação dos docentes de Educação Física.

Os cursos de Educação Física devem preparar os futuros professores para a realidade social, tornando-os pessoas críticas, éticas, qualificadas e que buscam o enriquecimento cultural das pessoas.

De acordo com Gatti (2009), é preciso considerar dois pontos na formação de docentes: de um lado, a formação cultural ampliada por meio de disciplinas que contribuam para a formação social dos sujeitos, discutindo educação e ensino, e, de outro lado, uma formação para a compreensão do sistema escolar.

Dessa forma, a instituição deve garantir, em seu projeto pedagógico, competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, pensando na área da Educação Física. Por meio de competências e habilidades específicas da área, cabe à instituição de Ensino Superior organizar a grade curricular do curso de Educação Física, as ementas e as cargas horárias, em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

De acordo com as DCN, a formação ampliada da Educação Física deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano-sociedade, biologia do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico. E a formação específica deve abranger os conhecimentos identificadores da Educação Física nas dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumental, didático-pedagógico.

Segundo Tardif (2002), para a formação profissional é preciso garantir conhecimento sobre os saberes, as competências, o conhecimento profissional e o desenvolvimento profissional. Corroborando esse autor, Shulman (2014) discorre sobre as competências para ser um bom professor. As competências estão além do conhecimento teórico; é preciso um conhecimento curricular, um

conhecimento dos conteúdos educacionais e um conhecimento dos aprendizes, de modo que o professor se aproprie das informações sobre quem são os alunos, a faixa etária em que se encontram, etc., para, assim, utilizar estratégias eficientes na aplicação do conteúdo.

Outro item importante presente nas DCN é o que trata da articulação entre teoria e prática, por meio da prática como componente curricular, do estágio profissional curricular supervisionado e de atividades teórico-práticas de aprofundamento. A Educação Física é um curso cuja característica é de aulas teóricas e práticas, inseridas no quadro curricular.

Projeto Pedagógico de Curso

O Projeto Pedagógico analisado é o proposto por uma Universidade do vale do Paraíba paulista, referente a um curso semestral de licenciatura em Educação Física, da área de Biociências. O documento apresenta uma introdução sobre o Departamento de Educação Física, sua história, estrutura física, sobre o curso de Educação Física em si, sua matriz, quadro curricular, seus objetivos e o corpo docente. Apresenta os cursos que guardam relação com a Educação Física e os programas e projetos de pesquisa realizados no Departamento.

O objetivo geral do projeto pedagógico é licenciar professores, em nível superior, para a atuação na Educação Básica e no Ensino Fundamental e Médio. Objetiva-se, também, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao graduando condições de atuar no âmbito educacional público e privado de forma crítica, autônoma e compromissada com a formação do cidadão. O intuito é possibilitar o desenvolvimento de competências e de habilidades gerais e específicas que permitam ao graduando: compreender o seu papel numa sociedade democrática; dominar o conjunto de conhecimentos articulados, de forma interdisciplinar; elaborar, implementar, executar e avaliar os conhecimentos pedagógicos necessários para a formação e o desenvolvimento do cidadão, tendo como princípio a investigação científica e o domínio dos conhecimentos necessários para o seu contínuo desenvolvimento e aprimoramento profissional (PPC, 2017).

Tardif (2002) discorre sobre os diversos saberes necessários para a formação de professor: disciplinar, formação pedagógica, curriculares e experienciais. Nenhum tem mais importância do que outro; todos juntos são importantes para a formação profissional.

Já os objetivos específicos descritos no PPC são: desenvolver competências e habilidades específicas que permitam ao licenciado atuar no contexto escolar (ensino pré-escolar, Fundamental e Médio), nas dimensões, expressões e fases evolutivas; promover estilos de vida saudável, atuando, de forma preventiva,

como um agente de transformação social, dominando os conhecimentos científicos básicos de natureza biopsicossocioambiental subjacentes à prática pedagógica em Educação Física; atuar em equipes multidisciplinares destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área da educação, do esporte e da saúde; identificar, compreender, valorizar e construir o conhecimento em sua área de atuação, por meio da investigação científica; elaborar, implementar e avaliar programas e projetos de intervenção em Educação Física no âmbito educacional, de forma a relacionar pesquisa, ensino e extensão (PPC 2017).

De acordo com Roldão (2010), o professor precisa estar atento à sua profissão, dominando os conhecimentos relativos ao conteúdo, aos aspectos pedagógicos, curriculares, e os ligados aos contextos educacionais, aos objetivos educacionais, dentre outros.

O objetivo do profissional a ser formado deve estar pautado na possibilidade de o profissional atuar no contexto educacional formal, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas ou privadas, aplicando os seus conhecimentos nas fases de elaboração, execução e avaliação de projetos na área da cultura corporal de movimento (esporte, ginástica, lutas, dança, jogos e lazer).

Na matriz curricular do curso, a disciplina Ginástica Artística está inserida no 6º período, com o nome de Metodologia do Ensino de Ginástica Artística, com carga horária de 80 horas presenciais.

Ementa da disciplina Ginástica Artística

Na Universidade em questão, a ementa da disciplina Ginástica Artística é apresentada ao professor, que, por meio dela e dos demais documentos (DCN e PPC), deve elaborar seu plano de ensino. O plano de ensino apresenta os aspectos históricos e culturais da evolução da ginástica através dos tempos. De acordo com Freitas e Vieira (2007), essa modalidade surgiu no século XIX, proposta pelo francês Janh, e evoluiu em seus aparelhos, movimentos e regras, até os dias de hoje.

De acordo com o objetivo da disciplina, ao final do semestre espera-se que o aluno seja capaz de:

- a) Aplicar os fundamentos básicos da Ginástica Artística;
- b) Criar e utilizar recursos alternativos para a realização da modalidade na realidade da Educação Física Escolar;
- c) Conhecer as diversas formas de ajuda e de proteção relativas aos aparelhos;
- d) Conhecer as formas pedagógicas da aprendizagem em cada modalidade; e
- e) Elaborar séries com elementos básicos, de acordo com o código de pontuação.

Analisando os objetivos, observa-se que, de acordo com a entrevista realizada com o professor formador, suas aulas estão cumprindo todos os objetivos que a ementa da disciplina propõe. Porém, após analisados todos os documentos, falta uma articulação maior entre o objetivo da disciplina e o objetivo do curso de Educação Física, conforme a DCN e o PPC do curso.

Entrevista

A entrevista teve início com uma pergunta sobre a elaboração do plano de ensino proposto pelo próprio professor, considerando que a ementa só pode ser modificada se for discutida com o NDE¹ (Núcleo Docente Estruturante) e aprovada pelos conselhos reguladores. A partir dessa informação, procurou-se saber o que o professor considerava importante e relevante na construção do plano de ensino da sua disciplina. A partir de sua fala, originaram-se os seguintes pré-indicadores e indicador.

Quadro 1. Pré-indicadores e indicador: aspectos importantes na elaboração do plano de ensino.

Pré-indicadores	Indicador
-Condição de trabalho -Repertório motor -Materiais alternativos -Estimular a criatividade	Plano de ensino

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- **Plano de Ensino**

De acordo com o professor entrevistado, o aspecto relevante durante a elaboração do Plano de Ensino é referente às condições de trabalho que sua região oferece:

[...] é importante saber as condições de trabalho que a região oferece em relação à disciplina que a gente elabora. No meu caso eu trabalho voltado para área escolar.

¹Núcleo Docente Estruturante- Deliberação Consep 231/2015- Universidade pesquisada.

De acordo com as DCN, os cursos de Educação Física devem preparar os futuros professores para a realidade social, tornando-os críticos, éticos e qualificados para buscar o enriquecimento cultural das pessoas.

Na fala do professor, percebe-se o distanciamento entre o proposto pelas DCN e o seu modo de pensar. Ele está preocupado em formar professores que possam trabalhar a disciplina Ginástica Artística e suas adaptações para o futuro local de trabalho. Pensar na construção de um plano de ensino está além do conhecimento científico: é pensar na formação humana, evidenciando os aspectos sociais e culturais.

Em seguida, procurou-se saber como o professor articulou as DCN na construção dos objetivos de plano de ensino, pensando no PPC do curso em que trabalha. O professor discorre sobre os benefícios da Ginástica Artística na licenciatura, não respondendo claramente ao questionamento.

[...] sabemos que a Ginástica Artística é rica no que diz respeito ao repertório motor.

[...] dentro da licenciatura, procuro trabalhar o desenvolvimento motor, utilizando materiais alternativos, procurando estimular a criatividade do aluno no desenvolvimento das aulas devido à dificuldade de desenvolver a GA na escola.

Dessa forma, observa-se desconhecimento por parte do professor em relação aos documentos (DCN e PPC) referentes à formação do professor. Ele deixa claro seu conhecimento relacionado à disciplina Ginástica Artística, porém não demonstra domínio sobre o conhecimento curricular. Segundo Shulman (2014), o professor precisa estar atento à sua profissão, precisa ter conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, dentre outros.

No PPC há a proposição de que o graduando precisa: compreender o seu papel numa sociedade democrática; dominar o conjunto de conhecimentos articulados, de forma interdisciplinar; elaborar, implementar, executar e avaliar os conhecimentos pedagógicos necessários para a formação e desenvolvimento do cidadão, tendo como princípio a investigação científica; e, dominar os conhecimentos necessários para o seu contínuo desenvolvimento e aprimoramento profissional.

Sendo assim, os objetivos do Plano de Ensino do professor entrevistado não estão articulados com as DCN, que fazem parte do PPC do curso.

Dando continuidade à entrevista, procurou-se saber quais valores ele considerava importantes para serem desenvolvidos na Ginástica Artística, para a

formação de futuros professores e, de acordo com sua resposta, originaram-se os pré-indicadores e indicador apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Pré-indicadores e indicador: valores importantes a serem desenvolvidos na Ginástica Artística na formação de futuros profissionais de Educação Física.

Pré-indicadores	Indicador
-Respeito -Ajuda -Formação de cidadão -Respeito à individualidade	Valores desenvolvidos na Ginástica Artística, relacionados à formação de professor

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- **Valores desenvolvidos na Ginástica Artística relacionados à formação de professor**

De acordo com a fala do professor, é possível refletir sobre vários valores, dentre eles o respeito, a ajuda, a formação de cidadãos e o respeito à individualidade.

Apesar de a Ginástica Artística ser uma modalidade individual, é praticada em grupo, o que confere a ela características de grupo, trabalhando o respeito ao próximo, o respeito ao limite de cada um, a ajuda ao próximo nos exercícios e, com isso, construindo um caminho para formar um cidadão com valores e respeito para viver em sociedade.

Ayoub (2003) observa que na ginástica são trabalhadas as capacidades e habilidades individuais de cada criança, respeitando seu limite, mesmo quando está em grupo. Assim, enfatiza a importância de respeitar o limite do próximo, trabalhando com as diferenças e, conseqüentemente, com a socialização.

Segundo as DCN de Educação Física, a formação ampliada da Educação Física deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano, produção de conhecimento científico e tecnológico. Dessa forma, os valores trabalhados na Ginástica Artística, tal como mencionado pelo professor entrevistado, estão condizentes com as dimensões do conhecimento apresentados pelas DCN. Nota-se que, além do conhecimento científico e biológico do corpo humano, como referido pelo professor na questão anterior, ele também enxerga os benefícios que a ginástica traz ao aluno em relação à formação humana.

Visto que o professor entrevistado atribuiu esses valores acima citados, trabalhados durante a disciplina de Ginástica Artística, questiona-se: em quais conteúdos esses professores serão capazes de intervir, quais deles estarão aptos para ensinar, depois de formados? Com base na resposta do professor, foram organizados os seguintes pré-indicadores e indicador.

Quadro 3. Pré-indicadores e indicador: professores de Educação Física aptos a intervir e ensinar.

Pré-indicadores	Indicador
-Trabalho básico com a Ginástica Artística -Exercícios da Ginástica Artística -Alguma coisa que aprendeu na graduação	Professores de Educação Física aptos a intervir e ensinar

Fonte: Elaborado pelas autoras.

• **Professores de Educação Física aptos a intervir e ensinar**

Com base na fala do professor, pode-se observar, mais uma vez, que ele enfatiza o conhecimento disciplinar, pensando no ganho na parte motora, deixando de abordar a questão da formação humana em relação à sociedade.

[...] a GA requer muitos anos de experiência, mas os alunos saem aptos para fazer um trabalho básico.

[...] agora quanto a trabalhar a Ginástica Artística escola acredito que alguma coisa aprendida na graduação eles irão utilizar.

De acordo com o PPC, o curso de licenciatura em Educação Física no qual o professor é docente, tem por objetivos: licenciar professores, em nível superior, para atuarem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio; desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao graduando condições de atuar no âmbito educacional público e privado, de forma crítica, autônoma e compromissada com a formação do cidadão; e, possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas.

Assim, a partir desse contexto, são inseridos os seguintes conteúdos na ementa da disciplina de metodologia do ensino da Ginástica Artística: aspectos

históricos e culturais, na evolução da ginástica através dos tempos; compreensão e desenvolvimento das habilidades específicas para o aprendizado da ginástica; conhecimento das medidas e evolução dos aparelhos; e, utilização de equipamentos alternativos no aprendizado da ginástica; identificação de ações e padrões motores envolvidos no aprendizado dos exercícios ginásticos, trabalhando as dificuldades encontradas, por meio do conhecimento corporal, no desenvolvimento da força e flexibilidade; trabalho em grupo, desenvolvendo a capacidade e conhecimento de proteção e ajuda; e conhecimento das regras, na elaboração de série básicas, de acordo com o código de pontuação.

Observe-se que a ementa da disciplina de metodologia do ensino da Ginástica Artística não contempla a questão da formação humana.

Segundo o professor entrevistado, ao término da disciplina, o aluno deverá ser capaz de:

[...] Aplicar os fundamentos básicos da ginástica artística; criar e utilizar recursos alternativos na realidade da Educação Física Escolar; conhecer as diversas formas de ajuda e proteção nos aparelhos; conhecer as formas pedagógicas da aprendizagem em cada modalidade; elaborar séries com elementos básicos de acordo com o código de pontuação.

Por meio dos objetivos apresentados pelo professor, na ementa, nota-se que a predominância da disciplina Ginástica Artística é o rico repertório motor que a modalidade oferece ao aluno e, de maneira intrínseca, os valores relacionados à formação humana.

De acordo com Tardif (2002), é preciso ter conhecimento e desenvolvimento profissional para desenvolver os saberes docentes: saberes disciplinares, formação pedagógica, saberes curriculares e saberes experienciais.

A partir dos indicadores acima, originou-se o núcleo de significação.

Quadro.4 Indicadores e núcleo de significação: respostas da segunda entrevista feita com o professor formador.

Indicadores	Núcleo de significação
<p>-Plano de ensino.</p> <p>-Valores desenvolvidos na Ginástica Artística, relacionados à formação de professores.</p> <p>-Professores de Educação Física aptos a intervir e ensinar.</p>	<p>Objetivos e valores do plano de ensino para formação de futuros professores de Educação Física</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- **Objetivos e valores do plano de ensino para formação de futuros professores de Educação Física.**

Observa-se que, para o professor, a Ginástica Artística oferece diversos benefícios aos alunos, tanto na questão das capacidades e habilidades físicas, quanto na questão de valores humanos. Constatou-se grande importância dada aos aspectos físicos, atrelados aos aspectos de formação humana. Segundo Candau (2003), o currículo é um enraizamento cultural é necessário no desenvolvimento de pesquisa, cultura e representação das pessoas, ou seja, os alunos.

Entende-se que o conhecimento do professor referente aos documentos (DCN e PPC) é limitado, talvez por falta de formação da instituição em que leciona. O professor tem vasta experiência na profissão, tendo feito uma especialização em Ginástica Artística, apropriando-se fundamentalmente dessa disciplina.

É possível observar, a partir dos núcleos de significação apresentados, que o professor entrevistado conserva seu posicionamento frente à disciplina de Ginástica Artística e que tem pouco embasamento relacionado aos documentos que norteiam a formação do professor de Educação Física.

Considerações Finais

A pesquisa aqui relatada permitiu evidenciar a importância dos documentos norteadores para a construção do plano de ensino, para haver uma formação inicial completa para se tornar professor.

Para elaboração de um plano de ensino, é necessário ter como base a ementa da disciplina e os documentos DCN e PPC, como apoio e embasamento para os

objetivos que se pretende alcançar. Esses documentos são de extrema importância para a formação do professor, pois regulam e orientam o caminho, os objetivos que se pretende alcançar. Conforme os documentos analisados, observou-se que a ementa da disciplina não condiz com os objetivos das DCN e com o PPC da instituição. Essa desatualização da ementa da disciplina perante os objetivos da Educação Física escolar, atualmente, faz com que o plano de ensino comprometa a formação do futuro professor de Educação Física formado nessa Instituição.

A pesquisa trouxe reflexões sobre a necessidade da integração dos documentos norteadores da formação de professores, dos conteúdos das ginásticas e da formação continuada, tanto para o formador quanto para os docentes da Educação Básica.

Também sugere novos estudos em relação à formação de professores de Educação Física, considerando o ingresso dos futuros professores nas escolas e o ensino da Ginástica Artística nas aulas de Educação Física escolar.

Sendo assim, a pesquisa é relevante, pois os documentos (DCN, PPC e ementa da disciplina) contribuem para a formação inicial, que em um primeiro momento irá refletir na escola, com a formação das crianças durante as aulas de Educação Física, e, posteriormente, em uma sociedade mais crítica e com valores atribuídos para intervir e ensinar, formando futuros novos formadores.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236. p. 229-322. jan/abr. 2013.
- _____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2006, v. 26, n. 2, 222-245.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2004.
- ANDRE, M. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, maio, 1983, n. 45, p. 66-71.
- AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.
- BROCHADO, A. F.; BROCHADO, V. M. M. **Fundamentos da ginástica artística e de trampolim**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

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

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

MONTEIRO, A. J. J.; CUPPOLILLO, A. V. (Orgs.). **Formação de professores de Educação Física: diálogos e saberes**. 1. ed., Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

EDUCAÇÃO MUSICAL: uma trilha pautada em diferentes contextos

Susana Verena Macário Rosa
Rachel Duarte Abdala
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Introdução

A Educação Musical constitui-se como uma área de conteúdo do currículo, em grande parte porque contribui no desenvolvimento das habilidades básicas das crianças. Como recurso para desenvolvimento da linguagem, entende-se que a música deveria ter reconhecimento no meio docente e ser inserida nas matrizes curriculares. A Educação Musical, pela Lei 11.769 de 2008, é considerada uma das linguagens da disciplina de Arte. No entanto, como geralmente o professor que ministra aulas de Arte não conhece aspectos musicais fundamentais e não tem especialidade para atuar com música, são privilegiadas em suas práticas outras linguagens, sendo a mais comum a das Artes Visuais.

O Brasil enfrenta grande escassez de professores licenciados ou de especialistas em Música, em parte devido a um grande período sem aulas de Educação Musical nas escolas, precisamente por trinta e sete anos, de 1971 a 2008, quando foi promulgada a lei 5.692/71, que suprimiu a Música e introduziu a Educação Artística.

Considerando-se que nenhum estudo pode ser desvinculado de uma trajetória histórica, o caminho do ensino da música também foi traçado de acordo com cada uma das fases da política brasileira. O desenvolvimento da experiência de um povo é um processo histórico no qual a sociedade se potencializa, garantindo a perpetuação do patrimônio do conhecimento da humanidade. Desse modo, ao longo dos tempos, no contexto de cada fase política e histórica brasileira, a música diz muito sobre seu significado no ambiente escolar, que vem cada vez mais se transformando e se recriando.

Apesar de existir legislação que regulamenta a Educação Musical nas escolas do Ensino Infantil e Fundamental no Brasil, a falta de conhecimento da importância desse tipo de ensino constata-se como resultante da ausência de uma sistemática de sua aplicação no ensino público. Diante disso, questiona-se: qual o papel do ensino de música aplicado ao longo dos tempos na educação pública e a capacitação dos profissionais do ensino de música?

O estudo aqui relatado caracterizou-se pela abordagem qualitativa e exploratória. Assim, tornou-se possível chegar a generalizações amplas baseadas em evidências. Gil (2008, p. 41) afirma que o modo exploratório “[...] proporciona maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses”.

A pesquisa qualitativa é própria das ciências sociais ou humanas, pois favorece a compreensão da realidade e o entendimento do contexto em que se dão os fatos. Recorreu-se à triangulação, para analisar os dados coletados na legislação, o papel do ensino de música nas escolas públicas no contexto da época e a formação dos professores de música. Minayo (2015) afirma que o entrelaçamento entre a teoria e a prática viabiliza associar vários pontos de vista.

Da cappo... música e escola no Brasil

O Brasil, no período pré-descobrimento, era habitado por cerca de cinco milhões de índios. Quando os portugueses aqui chegaram já ouviram os sons que os nativos produziam com seus instrumentos de percussão e flautas de bambu. A música, para os índios, tinha um sentido sagrado.

Os portugueses traziam em sua cultura a música ocidental, e os jesuítas foram os primeiros professores de música no Brasil. Considerando que os alunos eram os índios e, logo depois, os negros escravos, que traziam também suas culturas; o contraste entre essas personagens no começo da história da nossa nação, de forma positiva ou não, foi harmonizado pela música.

Segundo Tinhorão (1998, p. 36 e 37), os primeiros sons relatados em solo brasileiro foram descritos na carta de Pero Vaz de Caminha, em primeiro de maio de 1500, dirigida ao Rei Manuel. Conta o escrivão que, em 25 de abril, uma equipe comandada pelo Capitão dirigiu-se à praia onde os índios acenavam. Escreveu ele: “Viemo-nos às naus, a comer, tangendo trombetas e gaitas, sem mais os constranger”.¹ O gaiteiro animou danças com os índios, um primeiro contato regado de risos e música.

As trombetas de tubo longo de metal afunilado eram utilizadas mais para toques solenes ou marciais, e os instrumentos usados para a diversão dos marujos portugueses eram a gaita e o tamboril. Como esses marujos se misturavam com os índios, nos hábitos rurais, em que as danças e bailados, ao som desses instrumentos mais populares, promoviam um acolhimento em que os índios mostravam, descrevia na carta ao Rei, ser “mais amigos nossos do que nós seus” (TINHORÃO, 1998, p. 37).

¹ Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel; (História Administrativa do Brasil, Departamento Administrativo do Serviço Público/ Serviço de Documentação, 1956, p. 250).

As primeiras músicas relatadas foram os cantos religiosos, os primeiros formatos de procissões. Segundo Tinhorão, pode-se trazer dali a indicação dos dois gêneros musicais que prevaleceriam no primeiro século de descoberta: “[...] o rural português na área dos sons profanos-populares, e o erudito da igreja na das minorias responsáveis pelo poder civil e religioso” (TINHORÃO, 1998, p. 38).

A população rural e a população urbana, com a influência dos portugueses, plantaram duas vertentes musicais: a popular, que não chegava aos bancos escolares, e a música erudita, criada e alimentada pela Igreja Católica. Como o ensino formal seguia as premissas da Igreja, o que mais interessava ao Império era criar bons músicos, capazes de ler uma partitura e reproduzir a cultura clássica europeia.

[...] a projeção cultural de um fenômeno ligado à evolução da sociedade de classes no Brasil: a adoção de formas estéticas capazes de representar os novos padrões de gosto e expectativas de camadas médias da cidade sem a informação necessária para compreender a arte erudita (a “música séria” da ópera italiana contrapunha-se à “música leve” da opereta austríaca ou alemã), mas já preocupada em recusar como vulgar, brutal e “sem arte” a música dos negros e da “gente baixa” (TINHORÃO, 1998, p. 226).

Partindo da premissa de que as artes são reflexo do seu tempo, a música no ensino público esteve sempre aliada aos interesses dos governantes. Questionar sobre o valor e especificidade da música, como também sobre seus objetivos, a construção de um procedimento curricular, num mundo onde a vida social está em constantes mudanças culturais e condições políticas, sinaliza também a grande mudança do conceito da Educação Musical na história do nosso país. Fonterrada (2008) afirma que o real significado do termo educação musical precede o próprio conceito de infância. Crianças munidas de talento vocal precocemente detectados pelos mestres, no cenário europeu, eram separadas da família, recompensando os pais em dinheiro, mas tornando-se, esses artistas mirins do século XVI, os *castrati*².

Antes se exaltava a parte técnica e teórica musical, fundamental para a formação de pequenos solistas, que se dava por meio do trabalho da catequização jesuítica, aprimorando assim, desde a infância, os cantores da música sacra. Com o tempo, o lirismo e a erudição no ensino de música nas

² *Castrati*: do italiano castrado, é um cantor cuja extensão vocal corresponde à das vozes femininas; isso ocorre porque o cantor, quando criança, foi submetido à castração, para preservação de sua voz aguda.

escolas foi perdendo espaço para os grupos de vozes chamados de canto orfeônico, fazendo com que os brasileiros conhecessem nossas raízes folclóricas, cantando a pátria. Não por acaso, de 1960, 1970 e 1980 os ginásios escolares disseminaram a cultura das fanfarras, e grupos de bandas marciais participavam de cortejos cívicos e regimentos de cavalaria. Embora esse movimento ainda esteja presente em escolas espalhadas pelo Brasil, hoje o ensino de música tem um significado mais próximo da experimentação, de vivência musical. Assim, os profissionais envolvidos nesse espírito pedagógico estão desvinculados de metodologias e estruturas de ensino. Apresentam um meio de instrução mais ativo, sem exercícios rígidos, mas preferindo situações em que se dão à criança ferramentas e técnicas, oportunizando-lhe brincar com o som do mesmo jeito que brinca com a tinta.

[...] o primeiro objetivo de muitos atos da aprendizagem além do prazer que pode dar é que deveria nos servir no futuro. Aprender “não deveria levar-nos a algum lugar, deveria permitir-nos que aprendêssemos mais tarde com mais facilidade” (BRUNER, 1960, p. 17, tradução livre).

Num sentido figurado, a música deveria estar na corrente sanguínea da escola e da comunidade escolar; parte da razão da música ocupar o lado periférico nas escolas, de modo geral, é porque os educadores de música são conteudistas, fazendo com que a prática fique compartimentada e isolada, uma tendência de os professores ficarem escravos da página impressa. De certa forma, limitam a expressão musical, transformando a musicalização em uma arte de segunda mão.

A música, nos moldes atuais da escola, na visão de Fowler (1981), apresenta-se na maior parte das vezes como estudo autônomo de artes, ou estudo interdisciplinar, ou, ainda, estudo de artes integrado com o currículo geral.

Hoje a realidade das escolas apresenta um cenário que demanda um plano para promoção de uma mudança educacional com foco na educação das artes.

Professores em todos os níveis deveriam aprender a operar nos caminhos inovadores, pois a educação existe justamente para se projetar no futuro, e é a escola que faz com que os alunos reinventem.

A Tônica da Música

A maior preocupação da musicalização é ensinar a escutar. É um processo de formação para o ouvinte crítico. Para Zagonel (2004, p. 1), “[...] o despertar do aluno para o mundo da música”. E continua: “[...] descobrir a musicalidade latente que quase todo fenômeno traz em si, através de uma pedagogia da escuta e de

invenção”. Para corroborar esse pensamento, a intenção que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o CNE (Conselho Nacional de Educação) sinalizam não é a de que o aluno da escola básica transforme-se em um instrumentista, mas que ele tenha noções elementares da Música, que esteja alfabetizado musicalmente e que os instrumentos sejam ferramentas para a musicalização. Para isso, é necessário que a educação musical seja conduzida com atividades musicais que considerem a percepção dos sons, a interpretação, a expressão, a experiência, a criação e a possibilidade de contato com culturas musicais diversas.

A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas (SOUZA, 2000, p. 176).

As experiências com a educação musical permitem aprendizagens de fundamental importância para o desenvolvimento individual das crianças. Os alunos, quando bem conduzidos no trabalho musical, desenvolvem, em relação ao grupo, a tolerância e a capacidade de escolha, e também disciplina e organização. A música inspira essas posturas, induz à consciência dos limites. Para Siqueira (2014, p. 2), “[...] a Educação Musical escolar atua como instrumento para que o aluno possa ter condições de adquirir percepção, sensibilidade musical e desenvolver capacidades que vão muito além da música”.

A criança, em contato com a música, passa a ter uma singular visão de mundo. Isso enquanto se pensa na música folclórica ou ainda mesmo em um contexto infantil. A música apresentada à criança pelas mídias e pelo mundo virtual traz poucas condições para que ela desenvolva aspectos que inovem e transformem seu conhecimento musical.

Maffioletti (1992, que reuniu Cantigas de Roda do folclore brasileiro, faz uma constatação importantíssima: os adultos de hoje dão pouca importância às canções folclóricas infantis. A autora afirma que ninguém parou de cantar, mas as pessoas cantam a música da mídia, do rádio, da televisão e, atualmente, os louvores religiosos. As músicas folclóricas acabam sendo reinventadas, adaptadas para a sala de aula. A necessidade de expressão continua, muda-se a letra e a coreografia, mas sempre é algo que já se fez antes. A criança inventa, seja brincando ou cantando, apesar de não vermos mais com tanta frequência brincadeiras coletivas. O que se cultiva no meio infantil, por imposição da mídia ou mesmo dos pais, é a imitação de artistas de sucesso.

A televisão deixa marcas de individualismo e tendência exibicionista. As crianças cantam, mas se identificam com seus ídolos do momento que a indústria

cultural (mídia) impõe, e não com referências locais mais próximas dela. Essa situação, segundo Maffioletti (1992, p.13), “[...] está deixando cada vez mais nossas culturas se dizimarem por falta de interferências de educadores musicais dentro da escola, que perpassa esse conhecimento de folclore e de cultura para os alunos”. A musicista afirma também que o problema ainda se torna mais grave quando se pensa no desserviço de uma geração fruto de quase quatro décadas sem música nas escolas, que não canta nossas raízes para seus filhos e alunos. São os mesmos em que predomina a uniformidade de expressões, com pouca e incorreta execução da voz nas interpretações. Não há orientação de bons professores que abram essa janela para a riqueza de possibilidades com a Música, fundamentada na forte tradição, conhecimento e história.

O *Rallentando*³ da Educação Musical: a legislação ao longo dos tempos

A Igreja Católica representada no Brasil pelos jesuítas, no século XVI, em seu processo de catequização marca o princípio da escolarização com a música já instalada no trabalho de doutrinação. Mesmo com a extinção do ensino da igreja em 1759, pelo decreto do Marquês de Pombal, a música continuou presente durante o Período Colonial, com grande influência das características da música europeia e religiosa⁴.

O ensino de música no Brasil foi institucionalizado somente a partir do século XIX, com o Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, que “[...] aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte” (BRASIL, 1854). Esse ensino compreendia a música e exercícios de canto. O Decreto dispõe que “pode” compreender o ensino de noção de música e canto, o que torna o ensino de música optativo. Destaca-se, nesse documento, um forte movimento em prol da música erudita e sacra. A música entrava na vida do brasileiro como subsídio para o ensino, no que tange o ensino das Letras, Ciências e Fé. Seis anos antes de aprovarem esse primeiro decreto, foi criado pelo Império o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, já prevendo a necessidade de qualificação profissional e responsabilidade do governo imperial no processo de definição e regulamentação do Ensino primário e secundário da época.

Em 1890 (primeiro ano de República no Brasil), com o Decreto 981 as definições dos conteúdos de música são mais clássicas, fazendo parte da educação primária e secundária: “[...] cânticos escolares aprendidos de outiva, conhecimento e leitura de notas, conhecimento das notas, compassos, claves,

³ *Rallentando*: termo técnico em italiano que significa tocar uma parte da composição musical com uma desaceleração gradual do tempo.

⁴ Para aprofundar esse assunto consulte-se o livro de Hélio de Alcântara Avellar “História administrativa do Brasil: a administração pombalina”.

primeiros exercícios de solfejo, exercícios de solfejo, dictados” (BRASIL, 1890). Os conteúdos citados estavam estritamente ligados com as propostas do ensino vigente nos conservatórios. Tais conteúdos eram tradicionalmente incorporados e estabelecidos para o ensino de música erudita, com fundamental exploração de notação musical, escrita e leitura. Nesse mesmo documento, o art. 28 destaca que “[...] cada um dos estabelecimentos de ensino do ginásio nacional terá os seguintes professores: 1 de desenho; 1 de gymnastica; evoluções militares esgrima; 1 de música” (BRASIL, 1890). A música aparece no currículo do curso Integral de duração de sete anos, com duas 2 horas semanais, do primeiro ao terceiro ano.

Não havia nenhum documento que falasse a respeito da formação do professor de música. A questão de formação em Nível Superior só começa a ser definida no Brasil a partir de 1930⁵.

Nesses dois decretos (nº 1331, de 1854, e nº 981, de 1890), que foram implantados no século XIX, revela-se a importância que a música recebia, pois já estava presente nas definições para as escolas de Educação Básica no Brasil. Essas leis mencionam os conteúdos a serem trabalhados.

O país passa pela República e somente na Nova República o ensino de música traz consigo uma ideologia dentro das escolas. O Canto Orfeônico, a partir dos anos 30, ganha importância em todo o Brasil, e destaca-se a participação do maestro Villa-Lobos, que conseguiu legitimá-lo no contexto escolar. Da mesma forma que os decretos anteriores não mencionaram o perfil do professor de Música, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que legitimou o Canto Orfeônico para o 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Secundário, também não definiu a habilitação.

O Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934 prevê o Ensino de Canto Orfeônico a todos os estabelecimentos de Ensino do Ministério da Educação e Saúde Pública e facultativo no Ensino Superior, Comercial e outros. O que fica evidente nessa Lei é que a intenção era disseminar o espírito patriótico por meio do Canto Coral. Por esse motivo houve a necessidade de se criar um centro de formação de professores para o canto orfeônico (SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística), comandado por Villa Lobos. As diretrizes pedagógicas da prática orfeônica tinham três partes centrais: a disciplina, o civismo e a educação artística. O documento descreve “[...] que o ensino de Canto Orfeônico, como meio de renovação, de formação moral e intelectual, é uma das mais eficientes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo” (BRASIL, 1934).

⁵ 1930: final da República Velha, marcado pelo golpe de estado em que o Presidente eleito Júlio Prestes não toma posse, e quem assume é Getúlio Vargas.

A necessidade de qualificar professores com as especificidades do Canto Orfeônico para atuarem em todo o Brasil foi tão importante para a época (governo Getulista), que foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a partir do Decreto nº 4993, de 26 de novembro de 1942.

O Decreto nº 8529, de 2 de janeiro de 1946, estendeu o Canto Orfeônico para todo o Ensino Primário Elementar e Complementar. Nessa Lei Orgânica é reforçada a importância de a atividade integrar a estrutura do ensino Primário.

Em 1960, com a ideia de preservar a “inocência ao ensino de Música”, Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997) deram um novo estímulo à Música nas escolas. Para esses dois intelectuais, a escola pública era a força motriz para se pensar a sociedade. Darcy Ribeiro dizia que “[...] a escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura” (BOMENY, p. 76).

A transição na história política e cultural do Brasil começa em 1945, com a queda de Getúlio Vargas, e acaba em 1964, com a Ditadura Militar. Nesse período a Música é representada pelo *Manifesto Música Viva* (1946)⁶, até o *Manifesto da Música Nova* (1963)⁷.

A tendência tecnicista domina a década de 70, e o professor é preparado para várias linguagens artísticas, reflexo do *movimento arte-educação*⁸. A música passa a ser ministrada dentro da Educação Artística, com a Lei nº 5.692/71. É importante lembrar que é essa Lei que torna o ensino básico responsabilidade do governo e direito dos cidadãos brasileiros. O Parecer 540 (1977), do Conselho Federal de Educação, que dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes previstos no artigo 7º da Lei 5.692/71 enfatiza que:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas o que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida.

⁶ Liderado pelo grupo ou movimento musical brasileiro iniciado no Rio de Janeiro em 1939, sob liderança de Hans-Joachim Koellreutter.

⁷ Liderado pelo grupo Música Nova, foi uma organização brasileira dedicada à promoção da música clássica modernista.

⁸ Para aprofundar mais sobre o movimento arte-educação, leia-se o artigo de Ana Mae Barbosa (1986) “Arte-Educação: realidade hoje e expectativas futuras”, disponível no portal dos periódicos SciELO.

A Educação Artística ganhou espaço na escola, e a Música, uma das linguagens do conjunto artes visuais, dança e teatro, praticamente desapareceu das salas de aula.

Depois de mais de três décadas, a Lei nº 11.769, de 2008, garante que o ensino de Música passe a ser obrigatório no Ensino Básico, contemplando o Ensino Infantil e Fundamental das escolas brasileiras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais são abordados como linguagens em Artes.

Os PCN indicam a música como linguagem, como meio para comunicação e expressão musical que se desdobra em interpretação, improvisação e composição. Busca-se uma apreciação significativa em música, priorizando a escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical. E, por fim, sinaliza-se a música como Projeto Cultural, e História, como o estudo da música no mundo.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, traz importantes mudanças para o ensino, entre elas a inclusão da educação infantil obrigatória, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a obrigatoriedade do componente curricular Arte, substituindo a Educação Artística. Música, dança, artes visuais e teatro são definidas como as linguagens que compõem a disciplina ou componente curricular Arte.

“Art. 26 - § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei nº 9.394/96). Esse mesmo artigo foi alterado em 2013. A música, nesse momento, era entendida como obrigatória, mas dentro da disciplina Arte, e não como componente curricular. Isso fez com que se levantassem muitas dúvidas na interpretação da Lei, “[...] o que resultou num grande obstáculo para a afirmação da Música como disciplina, no espaço escolar” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 145). Recentemente, o artigo 26 da LDB nº 9.394 foi mais uma vez alterado, no parágrafo 6º, estabelecendo, na Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que “[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”. A Lei nº 13.278, com apenas 3 artigos, tira a obrigatoriedade das quatro linguagens da disciplina Arte e amplia o prazo para a adequação da formação necessária dos professores para um período de 5 anos, até atingirem o número suficiente de docentes para atuarem com todas as linguagens em sala de aula.

Nota-se que o ensino de música no Brasil sempre teve um propósito, além da formação e do desenvolvimento humano. Primeiramente, desempenhava papel de catequização dos índios, como objeto de conversão. Durante o Império, o ensino tradicional da música teve uma característica técnica, de formação

teórica, instrumental e lírica, com intenção de incorporar na cultura do povo uma cultura externa. Portanto, as primeiras escolas brasileiras, por meio dos decretos serviam-se desse ensino para formar uma tradição europeia com os índios e negros, no período colonial.

O primeiro decreto, de 1854, institui a música como optativa no ensino das escolas. Na época havia intensa influência musical oriunda da ópera italiana. Carlos Gomes⁹, fruto dessa circunstância, foi aluno do Conservatório de Música do Rio de Janeiro (fundado em 1841). O gênero musical operístico da época exigia conhecimento teórico para entendê-lo e apreciá-lo. Esse era o papel da escola, refinar o conhecimento musical para gerar, por intermédio dos alunos brasileiros, uma cultura e tradição musical de origem estrangeira.

Por ocasião do Decreto de 1890, o Brasil estava com suas bandas de batalhões e fanfarras bem estruturadas, nas principais capitais, antes mesmo das orquestras, e é nesse contexto que o frevo surgiu como dança de multidão, inspirada na capoeira e nas bandas. Nessa mistura natural do contexto da época, o Brasil começou a mostrar sua identidade musical.

Quando o Canto Orfeônico se infiltra nas escolas públicas, repartições, e até mesmo na área da saúde, a partir de 1930, as aspirações do governo pós República Velha eram dar à nação um espírito patriótico, por meio das raízes folclóricas. O movimento orfeônico foi encabeçado pelo maestro Heitor Villa Lobos¹⁰, durante o governo getulista, e no âmbito da ideologia do músico e do governo estava a tentativa de impedir que a música estrangeira se instalasse por aqui, e também banir a música popular de cunho comercial. Foi nesse período que o governo se preocupou em preparar os professores para o canto orfeônico em todo o Brasil, criando conservatórios e centros de formação.

Com a Educação Artística nos anos 1970, a música perde seu espaço na rotina curricular, deixando nas mãos dos licenciados a opção de ensiná-la. Concorrendo com as artes visuais, plásticas e manuais, o ensino de música aos poucos sai de cena, com exceção daquelas escolas que haviam enraizado a música na cultura escolar, a partir da valorização e conhecimento da dimensão pedagógica que a arte musical é capaz de desenvolver cognitivamente, fisicamente e emocionalmente, no ser humano.

Por meio da linguagem musical é possível oportunizar o desenvolvimento humano global, pois a experiência musical amplia o próprio conhecimento do

⁹ Antônio Carlos Gomes (Campinas, 11 de julho de 1836 – Belém, 16 de setembro de 1896) – o mais importante compositor de ópera brasileiro. Destacou-se pelo estilo romântico, com o qual obteve carreira de destaque na Europa. Autor da ópera O Guarani.

¹⁰ Heitor Villa-Lobos (Rio de Janeiro, 5 de março de 1887 – Rio de Janeiro, 17 de novembro de 1959) compositor brasileiro cuja obra apresenta nuances das culturas regionais brasileiras, com os elementos das canções populares e indígenas.

indivíduo dentro de um grupo integrado com o mesmo propósito: fazer música. Então, por que o ensino público ainda tem tanta dificuldade em trazer a educação musical concretamente para dentro das matrizes curriculares? Projetos ou programas de musicalização, de que as redes de ensino em geral lançam mão para tentar se adequar à lei, empregam profissionais sem formação superior ou especialização para desenvolver os objetivos que os parâmetros curriculares (PCN) sugerem; por essa razão, o ensino da música nas escolas públicas tem dificuldade em ser reconhecido e efetivado como linguagem de aprendizagem.

Considerações finais

A população rural e a urbana, durante o segundo reinado no Brasil, sob influência dos portugueses plantaram em nossa nação duas vertentes da música: a música popular, que não chegava aos bancos escolares, e a música sacra erudita, criada e alimentada pela Igreja Católica, afinal a própria escrita ou notação musical foi criada por um monge chamado Guido D'Arezzo¹¹. Portanto, a base da linguagem musical estava no domínio da Igreja, que a reproduziu. Essa inovação favoreceu a música vocal.

Em 1100 houve o começo de uma nova era secular, em que a música da Igreja se confrontava com a música pagã. Como todo o ensino também estava dentro da Igreja, o que mais interessava ao Império era criar bons músicos capazes de ler uma partitura e reproduzir a cultura clássica europeia. O ensino erudito da música sempre foi relacionado aos conservatórios, que oferecem a formação necessária aos instrumentistas e conhecimento teórico de música. Portanto, os formadores e formandos durante o período Imperial no Brasil estavam à disposição do ensino nas escolas.

No início do século XX, por volta da década de 1930, a nova política econômica de caráter burguês nacionalista incentivou o comércio interno, o que facilitou para as gravadoras, como a Odeon e outras, a exploração do mercado de discos com músicas tipicamente brasileiras, como o choro, maxixe, emboadas, marchas e canções brasileiras.

Durante o governo de Getúlio Vargas houve outro perfil no ensino da música dentro das escolas: o Canto Orfeônico que, implantado em escolas, repartições e conservatórios, fez parte de uma fase de construção de identidade baseada nas raízes brasileiras. Toda a preocupação do governo estava em consolidar o espírito

¹¹ Guido D'Arezzo (992-1050) foi um monge italiano e regente do coro da Catedral de Arezzo (Toscana), província de seu nascimento. Foi o criador da notação moderna, com a criação do tetragrama, encerrando com o uso de neumas na História da Música, e batizou as notas musicais com os nomes que conhecemos hoje: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si (antes, ut, re, mi, fa, sol, la e san), baseando-se em um texto sagrado, em latim, de um hino a São João Batista.

patriótico da nação. A música, assim, serviria para disseminar o patriotismo entre escolares, cantando o Brasil com repertório folclórico brasileiro e criações do Maestro Villa-Lobos.

A prática dos corais (Canto Orfeônico) perpetuou-se até a década de 1970, principalmente nos conservatórios.

Em 1971 a música passou a não ser mais obrigatória nas escolas públicas. A Lei 5.692/71 abriu a oportunidade de ensino para todos, no entanto essa mesma lei concebe o ensino de música como um apêndice da Educação Artística. Portanto, os professores licenciados, em suas práticas docentes lançavam mão da linguagem artística em que tinham habilidade, e as artes plásticas foram as mais exploradas.

A população brasileira não teve, durante quase quatro décadas, formação ou experiência com a música nos currículos escolares. Vem daí a escassez de professores Habilitados, o que impede que o governo implante a Educação Musical como componente curricular obrigatório.

A relevância da educação musical na vida escolar desde a infância aponta para o potencial crescimento harmônico e colaborativo de uma nação. Entende-se que a cultura musical reproduz a cultura da paz, leva os indivíduos a agregar valores, reproduzindo posturas mais humanizadas.

Agradecimentos: Prefeitura Municipal de Taubaté

Referências

- BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CFE nº 540 de 10 de fevereiro de 1977 sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5692/71 *In*: documenta nº195, Rio de Janeiro, fev/1977.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível: <[www.http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf)>. Acesso em: 10 mai 2017.
- _____. Poder Executivo. Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 29 abr 2016.
- _____. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 27 jun 2016.

_____. Presidência da República. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a **Organização do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 26 jun 2009.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 27 jun 2016.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o §6º do art.26 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino de arte.

_____. Senado Federal. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun 2016.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei n. 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 abr 2016.

BRUNER, Jerome S. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel; (História Administrativa do Brasil, Departamento Administrativo do Serviço Público/ Serviço de Documentação, 1956.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FOWLER, Charles. **Music in our schools day: an opportunity to take stock**. Music in America, 1975.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAFFIOLETTI, L., RODRIGUES, J. H. **Cantigas de Roda**. 6. ed. Porto Alegre: Magister LTDA., 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O legado da Pesquisa Qualitativa**. Palestra proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 5 a 7 de ago. de 2015, Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=41ZazulbD>. Acesso em 10 de jul. 2016.

SIQUEIRA, C. M. da S. T. O novo educador sonoro e o ensino de música em escolas públicas. **Anais do I Seminário PIBID/FPA2014**. São Paulo: FDA. Vol I, nº 1 2014.

SOUZA, J. (Org.) Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, J. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música da UFRGS, 2000, p. 173-185.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

ZAGONEL, Bernadete. Que educação musical é essa? **Jornal Gazeta do Povo**, Paraná, 2 jun. 2004. Disponível em: www.bernadetezagonel.com.br. Acesso em: 10 de mar. 2016.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL: o que pensam gestores e docentes do ensino fundamental

Viviane Cristina Pavanetti de Souza

Virgínia Mara Próspero da Cunha

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

André Luiz da Silva

Introdução

Este capítulo foi escrito a partir da pesquisa e estudos realizados para o Mestrado Profissional em Educação. O objetivo foi conhecer a concepção da equipe gestora e dos docentes do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, de escolas da Rede Pública Municipal, de uma cidade do vale do Paraíba paulista – sobre a escola inclusiva, na perspectiva da inclusão de alunos em vulnerabilidade social.

Com a democratização do ensino, alunos de classes sociais menos favorecidas tiveram acesso à escolarização, tornando o ambiente escolar desafiador. Isso porque a escola deixou de ser homogênea, em sua maior parte, recebendo alunos de todas as classes sociais e de diferentes etnias, tornando-se assim um ambiente diverso. Dessa forma, é necessário que a escola se adapte a uma nova realidade e possibilite a inclusão. Entende-se que a inclusão deixa de ser apenas de pessoas com deficiência motora ou cognitiva e passa a ser a inclusão racial, social, gênero. Neste capítulo é enfatizada a inclusão de alunos em vulnerabilidade social.

Segundo o documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), “[...] o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p.1). A proposta da educação inclusiva deve estar fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

No estudo aqui relatado, buscou-se conhecer a concepção da equipe gestora e dos docentes sobre a escola inclusiva, na perspectiva da inclusão de alunos em vulnerabilidade social. Foram levantados dados relevantes sobre a prática, para que se pudesse conhecer as dificuldades enfrentadas e verificar de que maneira é possível auxiliar na concretização de uma educação mais inclusiva. O enfoque do estudo se deu na perspectiva de uma escola que garanta uma educação equitativa e de qualidade a todos os alunos, a fim de superar as desigualdades, e não apenas

com o enfoque da escola do acolhimento. Sendo assim, a pesquisa realizada é passível de contribuir e oferecer elementos relevantes para a discussão sobre este assunto.

Vulnerabilidade Social: conceito e discussão

Os debates sobre vulnerabilidade social vêm se destacando desde a década de noventa, e hoje ganha uma conotação mais abrangente, devido ao aumento considerável de pessoas nessa situação.

A vulnerabilidade é muito mais abrangente do que só se estudar a pobreza. Está associada aos princípios do indivíduo, que precisa ter o direito de desenvolver-se plenamente como pessoa e como cidadão, tendo acesso à cultura e à participação política.

Como o estudo foi realizado em uma cidade situada no vale do Paraíba paulista, resolveu-se aprofundar um pouco mais sobre os índices de vulnerabilidade e os conceitos documentos elaborados pelo estado de São Paulo.

O documento denominado “Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo”, apresenta a seguinte discussão sobre a concepção de vulnerabilidade social, segundo Ferreira, Dini e Ferreira (2006, p.6):

Mais recentemente, incorporou-se à discussão a concepção de *vulnerabilidade social* de pessoas, famílias ou comunidades, entendida como uma combinação de fatores que possam produzir uma deterioração de seu nível de bem-estar em consequência de sua exposição a determinados tipos de riscos. Nesse sentido, vulnerabilidade é uma noção multidimensional, uma vez que afeta indivíduos, grupos e comunidades, em planos distintos de seu bem-estar, em diferentes formas intensidades.

Essa concepção de vulnerabilidade social assemelha-se à concepção de Castro e Abramovay (2002), que afirmam que, para caracterizar a vulnerabilidade, deve haver diversidade de sentidos: grupos, indivíduos, famílias, domicílios, comunidades e transformações nas situações vividas. Entende-se, então, que vulnerabilidade não é apenas a pobreza e a privação de renda, mas uma combinação de fatores que são citadas pelo documento, como a composição familiar, as condições de saúde e o acesso a serviços médicos, o acesso e a qualidade do sistema educacional, a possibilidade de obter trabalho com qualidade e remuneração adequadas, a existência de garantias legais e políticas, a exposição à violência e à pobreza.

Ao discorrer sobre os índices de vulnerabilidade, é preciso questionar sobre o quadro social brasileiro atual. Como vivem os brasileiros? Quem são as crianças que frequentam a maioria das escolas? Como vivem?

Em seu livro “Ralé Brasileira”, Jessé Souza (2009) chama a atenção do leitor para os problemas sociais de milhões de brasileiros condenados a um dia a dia humilhante. A desigualdade social brasileira vem sendo construída há muitos anos, e é possível afirmar que vem se transformando em uma violência simbólica. O autor considera que todos os problemas sociais e políticos são mapeados e conhecidos, porém nada se faz para que aconteça de fato a mudança necessária. Sabe-se dos problemas, porém continuam a mascará-los, e isso estabelece uma violência simbólica.

Presencia-se uma realidade humilhante, com problemas sociais gravíssimos. Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos são expostas à sobrevivência com baixos salários, cestas básicas, esmolas, e empobrecem a cada dia, enquanto outros se enriquecem. Esses cidadãos sofrem a violência simbólica que, para Souza (2009) e Bourdieu (1989), são todas as violências que passam a ser tratadas com naturalidade, fazendo com que a própria violência pareça ser não violência. Dessa forma, mantêm-se ao longo dos anos os índices elevados de vulnerabilidade, no cotidiano dos brasileiros.

Segundo Souza (2009), a cegueira em relação aos valores imateriais mostra-se na reprodução das classes sociais: se o indivíduo é pobre, o único caminho que lhe resta é ser pobre e se contentar com as migalhas que os ricos lhes oferecem. Esse pensamento serve para que se reproduza a dominação, bem como a ciência de um senso comum dominante e acrítico.

A UNESCO (2014) aborda todas as formas de exclusão, discriminação e desigualdades, por meio do acesso à educação em ciclos de aprendizagem, processos e resultados. Assim, minimiza as barreiras e oferece a igualdade de oportunidades, apoiando aqueles que se encontram marginalizados, desenvolvendo estratégias que possam fortalecer a participação na educação e seus ciclos educativos, por meio de programas de educação multiculturais, multilíngues e programas que respondam às diversas necessidades educativas (por exemplo, programas de alimentação escolar). As pessoas com deficiência também devem ser amparadas em todos os níveis do sistema educativo.

De acordo com a UNESCO (2014), a escola não é o único agente educativo. É indispensável que as famílias, comunidades, organizadores sociais e meios de comunicação assumam sua responsabilidade educativa e apoiem as instituições e sistemas escolares. Aposta-se que, por meio da educação, seja possível diminuir as desigualdades sociais.

Inclusão e Escola Inclusiva

Inclusão e Escola Inclusiva são temas antigos, porém ainda muito discutidos. Há mais de 26 anos almeja-se uma educação para “TODOS”, educação que se constrói com a Educação Democrática. Mesmo com o passar dos anos, não foi alcançada a tão sonhada inclusão nas escolas brasileiras. Segundo Bueno (2008, p. 43), “A inclusão escolar é hoje o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo”. Assim, há necessidade de que continuemos a discussão sobre esses temas.

Segundo Libâneo (2012, p. 21):

Os problemas da escola pública brasileira não são novos, mas há décadas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, movimentos sociais ligados à educação e sindicatos. No entanto, nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser *tradicional*, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento.

A escola, que deveria ser a fonte de transformação social, ainda continua reproduzindo uma sociedade que exclui pessoas com deficiências física, mental e social. Deve-se considerar que as pessoas com problemas sociais são aquelas que se encontram fora dos padrões de normalidade estipulados pela sociedade e que sofrem discriminações de gênero, etnia, cor e classe social. É necessário que a escola perceba, nos dias atuais, os novos sujeitos, tempos e lugares, redefinindo os padrões de normalidade.

Em 1990 iniciou-se, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, a busca constante mudança de paradigmas para que aconteçam transformações nos sistemas de ensino. a Conferência também teve como objetivo que a escola assegure o acesso e a permanência de “Todos” os alunos e que possa incluir os que ainda não têm acesso a ela.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 3) buscou esclarecer alguns princípios:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente

de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca defende que as crianças têm o direito de estar na escola e de se desenvolver, independentemente de suas condições, Defende também que esse atendimento não deve ser apenas para os alunos com deficiência; deve estender-se a todo grupo desvantajado e marginalizado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, no Art. 3º, reforça os princípios básicos de igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos na escola. No Art. 2º, dispõe que:

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

Observa-se que, logo após a convivência e socialização familiar, a escola é usualmente o próximo ambiente de socialização coletiva da criança. Ao ingressar na escola, ela inicia uma nova etapa. Está em um ambiente novo, que lhe exige adaptações para convivência, de modo que possa conviver com as diferenças culturais, religiosas, sociais, respeitando a si e aos outros, aprendendo a conviver com as diferenças.

A UNESCO (2009, p.27) estabelece alguns objetivos para uma Educação para Todos (EPT):

1. Estender e melhorar a proteção e educação integral da primeira infância, especialmente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidos.
2. Velar para que, a partir de 2015, todas as crianças, sobretudo as que se encontram em situações difíceis e as que

pertencem a minorias étnicas, tenham acesso a um ensino primário gratuito, obrigatório, de boa qualidade, e terminem os estudos.

3. Velar para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos mediante um acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem para a vida diária.

4. Aumentar, a partir de 2015, os níveis de alfabetização dos adultos em 50%, em particular as mulheres, e facilitar a todos os adultos um acesso equitativo à educação básica e à educação permanente.

5. Suprir as disparidades entre os gêneros na educação primária e secundária, do ano de 2005 até 2015. Promover a igualdade entre os gêneros na educação, em particular garantindo às meninas acesso pleno e equitativo a uma educação básica de boa qualidade, com iguais possibilidades de obter bons resultados.

6. Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo os parâmetros mais elevados, para conseguir resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em leitura, escrita, aritmética e competências práticas essenciais para a vida diária. (Tradução livre realizada pelos autores deste capítulo)

Esses objetivos ainda estão para ser alcançados. As ações precisam ser direcionadas, considerando as diferenças a que as escolas e a sociedade estão sujeitas.

Para Freire (1996, p. 67), os sujeitos crescem nas diferenças e devem sentir-se como seres inacabados:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

É importante que a escola seja a primeira a reforçar a luta contra a desigualdade e a marginalização social, na qual se encontram alunos com deficiência e o grupo de marginalizados. Incluir tem significado mais abrangente do que apenas integrar.

A democratização escolar foi um passo importante para oportunizar o acesso à escola e ao saber. Novos alunos foram incorporados à escola. A população marginal, os pobres, puderam ter a garantia de acesso à escola. Esse grupo, antes excluído, hoje se encontra dentro da escola, mas em condições marginalizadas. Estabelece-se neste momento um árduo conflito, pois esses alunos não têm o mesmo capital cultural de um aluno elitizado. A escola que é pensada nos moldes criados para a elite sofre grandes tribulações com a entrada desses alunos. Seu sistema social excludente reproduz a exclusão da sociedade capitalista, e desse modo continua repetindo mecanismos que criam uma sociedade paralela, de exclusão ou de inclusão marginal (Martins,1997).

O aumento de alunos advindos de todos os grupos sociais e culturais ocasionou um aumento de divergências e de conceitos, causando mal-estar na escola, que não está acostumada a lidar com a diversidade. Alunos desprovidos economicamente e culturalmente estão na escola, mas dela não fazem parte efetivamente.

A escola deve ser uma grande construtora de identidade. O primeiro passo para conquistar a mudança na trajetória humana e, conseqüentemente, alterar esse quadro de desigualdades sociais, seria promover a construção de identidades, levando o homem da idade moderna a vivenciar o lugar socialmente e culturalmente construído, refletindo sobre sua realidade, questionando as identidades culturais de classes, raça, nacionalidade, sexo e etnia, traçando uma reflexão sobre a vida, com vistas a alterar a sua própria identidade.

Se o objetivo é construir uma escola inclusiva na qual os sujeitos se identifiquem, criem suas próprias identidades, superando toda a dificuldade de conviver com a diversidade, é preciso propor práticas educacionais inclusivas, que devem estar explícitas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, criando e estabelecendo regras claras quanto à inclusão de “todos”, ou seja, a inclusão de pessoas com deficiência, inclusão racial e inclusão social.

Diante da realidade social, não se pode ter atitudes de romantismo em relação à inclusão. É necessário que sejam estabelecidas políticas de promoção de igualdades de direitos, que possibilitem ações para que se concretize o trabalho para a escola inclusiva. Enquanto não houver uma sensibilização por parte dos profissionais da educação, não haverá realmente uma escola inclusiva.

Metodologia

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, e contou com uma amostra composta por 100 docentes (10 professores de 10 escolas): PI (Professor que leciona do 1º ao 5º ano, ou seja, Ensino Fundamental - anos iniciais) e PIII

(Professor que leciona as diversas disciplinas do currículo do 6º ao 9º ano, ou seja, Ensino Fundamental – anos finais).

Também fizeram parte da pesquisa 10 membros da equipe gestora, de cada escola selecionada, totalizando 110 participantes.

Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados o questionário e a análise documental.

A análise documental foi realizada por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento elaborado por meio da análise do contexto da escola. O PPP propõe ações para concretizar os objetivos traçados, norteados o trabalho pedagógico.

Outro instrumento utilizado foi o questionário com questões abertas e fechadas, composto de 3 partes:

1- Identificação do sujeito 2- Livre-associação de palavras; 3- Questões abertas.

Os resultados foram analisados utilizando-se a Análise de Conteúdo, tendo como base a conceituação de Bardin (2006), bem como as etapas da técnica explicitadas por esse autor. No primeiro momento, analisaram-se as questões fechadas de 1 a 6, identificação dos sujeitos, tabulando os dados por meio quantitativo e apresentando-os em forma de quadro. No segundo momento, foram levantadas a concepção e a visão dos gestores e docentes sobre os termos INCLUSÃO, ESCOLA INCLUSIVA E VULNERABILIDADE. No terceiro momento, foram analisadas as questões abertas, utilizando-se também a Análise de Conteúdo, seguindo as orientações metodológicas preconizadas por Bardin (2006).

Resultados e discussão

Identificação dos participantes da pesquisa:

A análise das questões fechadas (de 1 a 6) possibilitou identificar os sujeitos da pesquisa.

Analisando os dados quanto ao do tempo de atuação profissional docente, observa-se que 41 docentes na faixa etária entre 36 e 45 anos têm tempo de atuação de 11 a 20 anos. Apenas 2 docentes estão em início de carreira, com menos de 1 ano na profissão, e muitos já se encontram no final da carreira.

Como gestores na rede, observou-se que os mesmos têm pouco tempo de atuação profissional: 3 com menos de 1 ano e 5 entre 1 e 5 anos. Considera-se, portanto, que esse corpo de gestores está em início de carreira.

Questões de livre-associação:

Inclusão

A inclusão sempre foi motivo de grande discussão no âmbito educacional, iniciando-se em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos. As discussões são constantes para que aconteça a mudança de paradigmas e também para que ocorram transformações no sistema de ensino, assegurando o acesso e permanência a “Todos” os alunos. Segundo a UNESCO (2014), é necessário que os ambientes de aprendizagem sejam seguros, saudáveis, respeitando os gêneros, e que garantam uma educação inclusiva, conduzindo a aprendizagem, respeitando a diversidade cultural, assegurando uma educação de qualidade.

As palavras citadas pelos docentes e gestores sobre **inclusão**, na livre associação de palavras, deram origem às categorias: Respeito, Direito, Dificuldade, Aprendizagem e Amor. As categorias originaram-se da frequência de evocações, ou seja, da que mais agregou outras palavras à que menos agregou termos.

Análise das questões abertas

Ao analisar as questões abertas, observa-se que docentes e gestores não consideram os alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão. Alguns docentes e gestores responderam que consideram que esses alunos apresentam algum problema de aprendizagem e, por isso, consideram-nos como alunos de inclusão. Para a maioria dos docentes, a inclusão está associada a incluir os alunos com deficiência, ou seja, aqueles alunos que apresentam distúrbio mental, de aprendizagem, deficientes físicos, auditivos e outros:

- 59 docentes disseram **SIM**, ou seja, que consideram os alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão;

- 41 docentes responderam que **NÃO** consideram os alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão.

- dos 10 gestores que responderam as questões, 9 disseram que consideram os alunos em vulnerabilidade como aluno de inclusão, e 1 disse que não considera.

Ao serem questionados se esses alunos apresentam algum problema comportamental ou de aprendizagem, 72 docentes assinalaram que eles apresentam problema comportamental e/ou de aprendizagem, e 06 gestores também os consideram com os mesmos problemas.

Nas falas que seguem, é possível fundamentar a visão da maioria dos docentes e gestores que disseram sim:

Sim, devido à **defasagem e dificuldades** na aprendizagem (Prof. 14).

Sim, pois a vulnerabilidade social **atrapalha o desenvolvimento** do aluno (Gestor 10).

Observa-se, nas falas desses docentes e gestores, que eles consideram que esses alunos são de inclusão, pois apresentam algum problema de aprendizagem.

Alguns participantes da pesquisa responderam que **NÃO** consideram alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão, pois esses alunos não apresentam deficiências:

Não, pois o conhecimento sobre inclusão, permite-me considerar um incluso, somente aqueles **que apresentam alguma disfunção monótona ou intelectual** (Prof. 4).

Não. Sua **condição social não bloqueia** sua capacidade cognitiva (Prof. 22).

Não. Considero crianças de inclusão as que **possuem algum tipo de deficiência** (física, mental, síndromes) (Prof. 42).

Observe-se, nas falas dos docentes que disseram SIM e dos docentes que disseram NÃO, que a concepção sobre a inclusão não é a que a literatura atual considera, pois refere-se apenas à inclusão de pessoas com deficiência que apresentam algum tipo de dificuldade.

Nas respostas, alguns docentes e gestores afirmam que não consideram os alunos em vulnerabilidade social como aluno de inclusão, pois entendem que a vulnerabilidade é responsabilidade de órgãos públicos ou do próprio aluno que escolhe seu destino, e acreditam que todos têm oportunidade de escolhas:

Não, há necessidade do **governo assumir sua responsabilidade** (Prof. 43).

Não, **caso de assistência social**, orientação (Prof. 28).

Não. **A oportunidade da vida é oferecida para todos** e o ser humano escolhe (Gestor 5).

Gestores e docentes também não consideram os alunos em vulnerabilidade como alunos de inclusão, pois estão convictos de que a vulnerabilidade social não

apresenta laudo, ou seja, que esses alunos não têm deficiência, portanto não podem ser considerados como alunos de inclusão:

Não. Não vejo nenhuma relação entre uma coisa e outra (Prof. 54).

Não, pois a **inclusão refere-se ao um laudo conclusivo.** A vulnerabilidade social é a situação família que o mesmo convive (Gestor. 4).

Ao analisar as falas dos participantes, percebe-se a necessidade de ressignificar a concepção sobre inclusão e o papel da escola na sociedade, já que, desde 1997, com o documento do SECADI, o termo inclusão passou a ser mais abrangente, estendendo-se a todos os alunos, incluindo os que vivem em condições marginais. A inclusão da diversidade precisa ser ressignificada nas escolas.

Escola inclusiva

A escola pensada em um modelo inclusivo deve ser capaz de prover uma educação de qualidade a todas as crianças. Ser uma escola inclusiva significa modificar atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e, como consequência, desenvolver uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva deve centrar-se em uma educação que busque o desenvolvimento das capacidades de cada ser humano, valorizando o ser em detrimento do ter.

Segundo o documento da UNESCO (2014), deve-se assegurar um acesso inclusivo e equitativo de aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos, em todos os níveis da educação, por meio da construção de bases sólidas para a aprendizagem e com ênfase no desenvolvimento integral das crianças.

As palavras citadas sobre escola inclusiva pelos docentes e gestores, na questão de livre-associação de palavras, deram origem às categorias, com base na frequência de evocações, ou seja, da que mais agregou outras palavras à que menos agregou termos: Recursos, Formação, Adaptação, Apoio, Conhecimento.

Observa-se, em um dos PPPs, que a escola valoriza a formação do ser humano. Preconiza o resgate dos valores, o fato de que alunos e professores são agentes de transformação, buscando ser um espaço de construção que valorize a cultura do aluno e a sua realidade e acreditando que deve se tornar mais justa e igualitária, desenvolvendo essa política. Porém, ao analisar as falas dos docentes e gestores dessa escola, não se encontra menção a esse espaço de construção e transformação por meio do respeito pelo outro e do conhecimento da cultura de cada um.

Docentes e gestores relacionaram alguns dos principais problemas enfrentados para realizar uma escola inclusiva:

- 71 docentes assinalaram a falta de conhecimento;
- 35 assinalaram o comportamento dos alunos;
- 22 assinalaram a falta de apoio da direção.

É possível observar que 71% dos docentes afirmaram ser a falta de conhecimento a principal dificuldade encontrada por eles para a educação inclusiva, o que vem ao encontro das principais palavras citadas na livre associação: **conhecimento** e **capacitação**.

Alguns docentes disseram que a formação universitária não os prepara para a inclusão. Acredita-se que se faz necessário que as instituições de ensino superior tenham um olhar diferenciado para a formação dos docentes, oportunizando-lhes conhecimento prévio e suporte necessário para a sua prática.

Em cursos de graduação não temos formação adequada para trabalhar com as diferenças (Prof. 31).

Autores como Gatti (2009) e Shulmam (1987), entre outros, salientam a importância da formação universitária do docente, e destacam que a prática docente está se tornando, nas últimas décadas, cada vez mais desafiadora. É extremamente importante que o professor seja acompanhado, no processo de iniciação à docência, período no qual as dificuldades iniciais devem ser sanadas, com o intuito de se proporcionar maior segurança e preparo ao professor.

A realidade da educação brasileira é desafiadora, sendo necessário que políticas públicas invistam em formações continuadas, levando os docentes a discussões sobre o assunto, aprimorando seus conhecimentos e desenvolvendo um trabalho mais efetivo.

Os docentes também citam outras dificuldades que encontram ao trabalhar a escola inclusiva, por exemplo, a inadequação do sistema educacional, a falta de apoio familiar, a falta de vontade política por parte dos gestores, professores e comunidade para agilizar e diagnosticar ações, entre outras.

No relato que segue, observam-se as dificuldades que encontram, ao falar sobre a escola inclusiva:

Falta investimento em capacitação, recursos e estrutura. Muitas vezes as escolas não conseguem atender nem a demanda dos alunos com **uma realidade mais favorável, quem dirá os mais vulneráveis** (Prof. 22).

Uma docente diz que, devido ao excessivo número de alunos por sala, o comportamento agressivo do aluno incluído e a falta de auxiliares de inclusão causam um desgaste nos docentes, os quais acabam excluindo, sem intenção, os alunos.

Segundo os docentes, as principais dificuldades são o preconceito, a falta de interesse, a falta de amor e o fato de alguns não acreditarem na inclusão. De acordo com Prieto (2006), deve haver atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, pois esses relacionamentos são imprescindíveis para que o processo ensino-aprendizagem aconteça. Na fala do Prof. 65 observa-se essa descrença na inclusão:

A ideia de inclusão é linda, porém utópica com o que se é oferecido hoje nas escolas. O que vemos são salas lotadas com cadeirantes, **alunos marginalizados pela sociedade e pelos próprios professores**, que estão em sala de aula por falta de opção, ou simplesmente são despreparados. Não existe um projeto que efetivamente funcione. Me sinto despreparada para mudar esta realidade, mas procuro fazer a minha parte, porém é muito difícil escutar numa sala de professores que fulano não tem jeito. Creio que o aluno é a maior vítima nisso tudo (Prof. 65).

Constata-se, pois, que o docente sofre, por não ter conhecimento suficiente para atuar em uma realidade que é desafiadora.

Um gestor entende que a escola inclusiva é uma utopia. Acredita-se que os gestores, que são as lideranças das escolas, devem ser os primeiros a acreditar na educação, para que possam transmitir confiança aos seus subordinados. Segundo Freire (2014, p.52), [...] para que a escola se torne realmente inclusiva é necessário que os gestores adquiram e pratiquem atitudes inclusivas”. Portanto, as práticas inclusivas devem partir de todos os segmentos da escola.

Outra dificuldade citada pelos docentes e gestores é a falta de apoio dos órgãos e políticas públicas. Consideram que existe um descaso dos órgãos públicos para com os alunos de inclusão.

O sentimento de solidão dos docentes também é apontado como um obstáculo à inclusão. Na fala dos docentes, mesmo que exista espaço para a discussão sobre os problemas, ainda falta o interesse de todos os envolvidos para que a inclusão aconteça. Falam sobre o sentimento de se sentir sozinhos nessa luta. Há que se estabelecer, portanto, a premissa de que a inclusão é dever de todos, e não somente dos docentes.

Nós, professores, muitas vezes nos sentimos “sozinhos” no que diz respeito à inclusão. E esta responsabilidade é de todos, não só do professor. Falta investimento por parte do governo (Prof.18).

O espaço existe, mas **ainda falta muito interesse de todos** (Prof. 33).

Sabe-se que a escola inclusiva visa possibilitar um ambiente no qual todos se sintam acolhidos. A escola tradicional pode ser acolhedora e não ser inclusiva. Daí a importância de a gestão escolar ter um olhar democrático, para que se possa realizar de fato uma escola inclusiva, com oportunidade de aprendizagem para todos.

Encerra-se esta discussão dos docentes e gestores sobre a escola inclusiva com a frase do Professor 99: **“A educação ainda tem o peso de salvar o mundo”**. É necessário que os docentes acreditem que podem, por meio da sua prática, realizar momentos de reflexão sobre diversos temas com os alunos, auxiliando-os a se construírem como cidadãos mais críticos, que venham a lutar por seus direitos e a cumprir seus deveres.

Vulnerabilidade social

De acordo com Ferreira, Dini, Ferreira (2006), a concepção de *vulnerabilidade social* de pessoas, famílias ou comunidades é entendida como uma combinação de fatores que podem deteriorar o nível de bem-estar e, como consequência, torná-las vulneráveis a determinados tipos de riscos.

Segundo documento da UNESCO (2015), é necessário que os alunos adquiram habilidades e competências para a vida e o trabalho. Os estudantes devem adquirir habilidades técnicas e vocacionais para um trabalho decente, o que contribui para uma vida digna. Precisam ser mais criativos e inovadores, pensando criticamente, comunicando-se de maneira afetiva, resolvendo problemas de forma autônoma, adaptando-se aos campos socioeconômicos e, assim, melhorando a sua qualidade de vida e a de sua comunidade.

As palavras citadas sobre VULNERABILIDADE SOCIAL pelos docentes e gestores, na questão de livre associação de palavras, deram origem às categorias, conforme a frequência de evocações, ou seja, da que mais agregou outras palavras à que menos agregou termos são: Família, Preconceito, Exclusão, Violência e Sociedade.

Observou-se que os docentes frisam principalmente a violência a que essas crianças sempre estão expostas, a falta de estrutura das famílias e a exclusão a que são submetidas diariamente.

Segundo Bourdieu (1997), não adianta enunciar o fato da desigualdade diante da escola; é necessário pensar sobre quais mecanismos determinam a eliminação contínua dessas crianças desfavorecidas. É necessário que os profissionais da educação percebam suas atitudes discriminatórias, para que possam evitá-las.

A escola deve pensar em como incluir essa população pobre que adentrou os muros da escola, que sofre preconceitos da sociedade e também da própria escola.

Na concepção dos gestores, as crianças em vulnerabilidade social são aquelas pobres vítimas das políticas públicas, que são mal distribuídas. Aquelas que são eternamente condenados à miséria. São crianças vítimas de famílias desestruturadas e desprovidas de condições básicas: saúde, alimentação, moradia, entre outras.

Segundo Bourdieu (1989), esse poder simbólico age com tanta naturalidade sobre os subordinados, que eles não percebem tal ação. O poder simbólico torna-se irreconhecível nesse processo e essa relação é ignorada.

A análise dos PPP das escolas permitiu constatar que há a evidência das condições sociais, econômicas e culturais e o alto índice de desemprego.

As palavras citadas sobre VULNERABILIDADE SOCIAL pelos docentes e gestores, na questão de livre associação de palavras, deram origem às categorias, conforme a frequência de evocações, ou seja, da que mais agregou outras palavras à que menos agregou termos.

Observou-se que os docentes frisam principalmente a violência a que essas crianças sempre estão expostas, a falta de estrutura das famílias e a exclusão a que são submetidas diariamente.

A família é uma base importante que auxilia na formação. Segundo Bourdieu (1989), o capital cultural é aprendido dentro da família. Quanto maior o capital cultural da criança, maior seu repertório de conhecimento.

As ações realizadas pela escola aos alunos em vulnerabilidade social, segundo os docentes, são mais voltadas para o diálogo. Constatou-se que o aluno sempre é o centro das atividades profissionais e que a preocupação maior por parte dos docentes e gestores é entender a causa dos problemas, tentando resolver os conflitos por meio do diálogo.

Ao analisar as respostas dos docentes e gestores, percebeu-se que as ações tomadas são: orientação das más posturas dos alunos, ser exemplo para o aluno, encaminhar para a direção, utilizar o diálogo para resolver os conflitos.

Professor: Diálogo, roda de conversa e exemplos diários do professor, de boas atitudes.

Gestor: Orientar e comunicar a família. Se necessário, comunicar as autoridades competentes.

As falas do professor e do gestor denotam que poucos se preocupam com ações efetivas para a inclusão dos alunos em vulnerabilidade social. Um deles cita que os alunos são discriminados pelo próprio corpo docente. Segundo Souza (2009, p.44), “O social, neste caso é desvinculado do individual, o indivíduo fracassado não é discriminação e humilhado como azarado, mas como alguém que tem preguiça, maldade ou culpa porque escolheu o fracasso”. Quebrar esse preconceito deve ser a primeira tarefa dos profissionais da educação.

Analisando as respostas, verifica-se que as ações realizadas são: combate e prevenção às drogas e parcerias com o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), Centro de Referência de assistência Social (CRAS), fornecimento de material e alimentação, festa junina, PROERD, apresentações culturais, etc. Não se percebem ações como adaptações metodológicas e curriculares que possibilitassem aumento da autoestima desses alunos, para que venham a desenvolver-se e enfrentar a sociedade competitiva.

Segundo o Caderno do Monitor da Secretaria de Educação (2017, p.8):

O ensino de tempo integral é uma política nacional de educação que tem por finalidade ampliar e melhorar o atendimento do aluno na escola visando principalmente às famílias em situação de risco social, buscando diminuir o tempo desses expostos em tal situação de vulnerabilidade.

Apenas um gestor citou a escola de período integral como uma ação para com os alunos em vulnerabilidade social, salientando que houve mudança no relacionamento entre alunos que estão em período integral na escola.

A escola em tempo integral também tem como objetivo trabalhar o aluno de forma global, a fim de que desenvolvam todas as suas possibilidades. Dessa forma, os gestores devem estar atentos ao currículo da escola de tempo integral, para oferecer aos alunos experiências diferentes das que são oferecidas aos alunos na escola em tempo regular.

Considerações finais

No referente aos objetivos da pesquisa, o estudo apontou que educadores e gestores compartilham de ideias parecidas quanto à inclusão de alunos em vulnerabilidade social. Não os consideram como inclusão, pois, para a maioria dos docentes e gestores, os alunos de inclusão são aqueles que apresentam

problemas de aprendizagem ou comportamental, desde que apresentem um laudo.

Docentes e gestores enfatizam que os problemas enfrentados com os alunos em vulnerabilidade social são, por muitas vezes, advindos das famílias e dos órgãos públicos. Eles afirmam que as famílias estão desestruturadas e não assumem seu papel na função de educar seus filhos, e que os órgãos públicos não garantem as condições básicas para o pleno desenvolvimento desses alunos, os quais são criados em situações de risco. Além disso, os criam leis de inclusão, porém não oferecem o suporte necessário, principalmente em relação aos alunos em liberdade assistida que frequentam as escolas.

Entende-se que a inclusão deve ser ressignificada. Um novo olhar para o tema deve ser a meta principal das escolas. Discutir prioridades para se atingir a formação humana é essencial. Para isso, é importante que as escolas promovam uma aproximação entre professor e aluno e entre pais e escolas, para que ambos saibam dar sentido e relevância às suas dificuldades, para juntos promoverem a inclusão. A escola precisa estar comprometida com a diferença, para oportunizar a igualdade.

A pesquisa sinalizou que, tanto os docentes como os gestores, têm dificuldades de trabalhar com a diversidade. Entende-se que a escola deve promover espaços, estratégias de convivência e diálogo que permitam a troca de experiências, para que, juntos, docentes, gestores, família, alunos, instituições e órgãos públicos possam vencer as barreiras da inclusão, respeitando as diferenças, oportunizando a convivência com a diversidade humana.

Acredita-se que é preciso investir na formação dos novos agentes da educação, para que possam adentrar os muros da escola com outro olhar. Para que a escola inclusiva aconteça é necessário que os profissionais da educação criem um espírito de comunidade, que deixem as angústias e incertezas de uma cultura escolar fracassada e lutem pela construção de uma escola sem preconceitos

Referências

BRASIL, **Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.

_____. **MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertland Brasil, SA, 1989

_____. **Escritos da educação**. Maria Alice Nogueira e Afranio Catarina (Org.). **Ciências sociais de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008, p. 43-63

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências. **Cadernos de Pesquisa**: Autores Associados, n.116, p.143-176, julho, 2002.

FERREIRA, M. P, DINI, N. P., FERREIRA, S. P. Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, jan./mar. 2006, v. 20, n. 1, p. 5-17,

Bardin, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, 23 ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**- RBFP, maio, 2009, vol. 1, n. 1, p. 90-102.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade: O falso problema da exclusão e o problema da inclusão marginal**. São Paulo: Paulus, 1997, p. 25-38.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

SOUZA, J. et al. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2009.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, dez 2014, v.4, n.2, p.196-229.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación París**: UNESCO, 2009. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.

_____. **Declaración de Lima, Balances y Desafíos para la Agenda Educativa Regional. 2015-2030**. Perú, 2014, Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244335s.pdf>.

_____. **Replantear la educación ¿Hacia um bien común mundial** Ed. UNESCO, Francia, 2015. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>.

A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS TÉCNICAS: a formação inicial e continuada de diretores e a relação desses saberes com a prática diária escolar

Ana Elisa Ribeiro Vieira
Juliana Marcondes Bussolotti
José Luís Andrade Carvalho
Virginia Mara Próspero da Cunha

Introdução

Neste capítulo, o objetivo é discutir o preparo dos diretores das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, da região do vale do Paraíba e Litoral Norte, para gerenciar o ambiente escolar, tendo em vista os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial e continuada e a relação desses saberes com a prática diária escolar.

Nesse sentido, a escolha do tema foi motivada por se considerar importante a atuação dos diretores nas unidades escolares, pois eles são responsáveis por toda a escola, com a complexa tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos. O primeiro aspecto constitui-se como essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos, e o segundo deve proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico.

A gestão escolar pode ser considerada como um componente estratégico fundamental para o desenvolvimento educacional, pois “[...] a Gestão das Unidades Escolares é um dos fenômenos que vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, passando a receber maior atenção, ampliando suas responsabilidades na busca da qualidade do ensino” (BROCANELLI; MARTINS, 2010, p. 82).

Os resultados da pesquisa aqui relatada e sua divulgação poderão contribuir com outras investigações, enriquecendo estudos já realizados e em andamento, aperfeiçoando assim os conhecimentos da área para provocar novas reflexões sobre o tema. Poderão também ajudar no aperfeiçoamento da gestão das escolas, proporcionando benefícios a todos os envolvidos: professores, alunos, pais e sociedade.

Revisão de literatura

A gestão escolar, que tem como objetivo propiciar aos estabelecimentos escolares administração eficiente, é fundamental no processo de democratização da escola, ao englobar os aspectos pedagógicos e administrativos. Mesmo que tenha características inerentes a qualquer prática administrativa, a gestão escolar apresenta singularidades relacionadas a sua natureza educativa.

Na escola, o diretor é o líder, o principal responsável, e a ele compete a organização do trabalho de todos os que nela atuam, assim como do ambiente, visando ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar novos desafios (LÜCK, 2009).

O diretor enfrenta, no seu cotidiano, inúmeras complexidades que exigem atitudes específicas na sua atuação. Compreende-se que, sem capacitação, necessária para dinamizar e gerenciar as atividades, os recursos e projetos no âmbito educacional, o gestor não conseguirá desempenhar a função para a qual foi designado.

“As funções do diretor são predominantemente gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 217).

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pela equipe de gestão, docentes e técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e da comunidade (LIBÂNEO, 2001).

A direção escolar é um cargo burocrático, e não de um mandato legitimado pela escolha dos participantes da escola. Para o cargo de diretor são necessárias 'habilidades' técnicas, não sendo suficiente o conhecimento de educador (SILVA, 2011).

Para Sander (2002), os diretores têm atribuições em três dimensões: analítico-pedagógico, organizacional e político. A gestão como prática pedagógica constitui-se na primeira dimensão. Ele é o líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola, buscando facilitar o processo coletivo de aprendizagem. Espera-se que rompa com a imagem propalada de profissional preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas e se volte para a prática educativa da escola.

A segunda dimensão da gestão da educação tem como característica uma natureza organizacional e burocrática. Nessa dimensão, a função do diretor é atender às necessidades estruturais e burocráticas das instituições educacionais. O autor chama a atenção também para a circulação da ideia de que a rotina e a

monotonia da atividade educacional produzem uma espécie de paralisia organizacional. Em consequência, o atual sistema de organização e gestão é incapaz de buscar soluções efetivas para os problemas da educação (SANDER, 2002).

A natureza política da gestão, apontada como o terceiro componente da administração da educação, refere-se às interfaces da escola com seu entorno externo de caráter econômico, político e cultural (SANDER, 2002).

Para que o diretor desempenhe suas funções com qualidade, Lück (2009) aponta a necessidade de conhecimentos essenciais: Constituição Federal e Constituição Estadual; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino; Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município, Instrumentos Normativos e Executivos de seu sistema e rede de ensino; Estatuto do Magistério; Estatuto da Criança e do Adolescente; Concepções teórico-metodológicas consistentes com a promoção de educação para a formação do cidadão como sujeito autônomo, participativo e capaz de posicionar-se criticamente diante de desafios e resolvê-los; Problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade, em uma sociedade global, tecnológica e centrada no conhecimento; Natureza humana e seu processo de desenvolvimento, nas sucessivas etapas de vida e em relação aos seus desafios.

A partir dessas reflexões constata-se a importância do diretor no contexto escolar e a necessidade de formação para esse cargo. Entende-se que o diretor precisa estar capacitado para gerir todo o conjunto de ensinamentos e experiências necessárias, a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido aos alunos e manter a organização e o funcionamento da escola.

Método

A pesquisa aqui relatada é de natureza qualitativa. Para a elaboração do trabalho, optou-se primeiramente por realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema.

Para a amostra do trabalho foi selecionada a região do vale do Paraíba e Litoral Norte, que é composta por 14 (catorze) escolas técnicas, nos municípios de Cachoeira Paulista, Cruzeiro, Guaratinguetá, Arujá, Mogi das Cruzes, Lorena, Caçapava, Pindamonhangaba, Taubaté, São Sebastião, São José dos Campos, Santa Isabel, Caraguatatuba e Jacareí. A Supervisão da Região está sediada em Taubaté, por ser de fácil localização e pertencer a um ponto central para acesso das unidades escolares.

O questionário foi enviado por e-mail, com as devidas instruções, ao supervisor da região do vale do Paraíba e Litoral Norte, que o encaminhou para os

14 diretores das escolas participantes da pesquisa. Dos 14 (quatorze) diretores, 9 aceitaram participar da pesquisa, contribuindo no preenchimento do questionário *on-line* e na realização da entrevista semiestruturada.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a análise documental, o questionário *on-line* e a entrevista semiestruturada.

Os documentos selecionados para a análise documental foram extraídos do site da instituição pesquisada, a partir da leitura do Regimento Comum das ETEC (2013). Foram analisados o histórico, a estrutura da instituição, a organização das supervisões, o programa de formação continuada para professores e administradores escolares, o regimento comum das escolas técnicas e a deliberação CEETEPS nº 02/2003, que fixa normas complementares ao processo de qualificação e eleição dos Diretores das Escolas Técnicas.

O questionário, composto por 15 questões fechadas e abertas, foi desenvolvido no *site Survey Monkey*. O *link* foi enviado por e-mail ao supervisor da região do vale do Paraíba e Litoral Norte, com as devidas instruções, e encaminhado para os diretores das escolas participantes da pesquisa. Os dados coletados no questionário proporcionaram a identificação do perfil dos sujeitos pesquisados e suas trajetórias na formação inicial e continuada.

A entrevista semiestruturada foi composta por 11 questões, e 9 diretores das escolas que responderam ao questionário. Os dados coletados nas entrevistas subsidiaram a análise qualitativa, que possibilitou estabelecer a relação da formação inicial e continuada dos diretores com os desafios do cotidiano escolar.

A análise documental foi constituída pela etapa de escolha, estudo dos documentos e posterior análise. O procedimento metodológico seguido na análise documental foi a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica.

Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados, o que possibilitou a apresentação de gráficos e tabelas, permitindo que novas perspectivas se tornassem presentes no processo.

Para interpretação dos resultados da entrevista procedeu-se à transcrição e à leitura flutuante. Os dados foram codificados com a ajuda do software *IRaMuTeQ*, com o qual é possível criar categorias e classificar as falas dos entrevistados. Dessa forma, o software apresenta diversas possibilidades de análise. Outro ponto importante é que ele produz estatísticas, classes e dados de maneira simples e apropriadas para apresentações.

Foi realizada análise da nuvem de palavras e a classificação pelo método *Reinert*, também chamada de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ambas disponibilizadas pelo *IRaMuTeQ*.

Depois da realização da análise individual de cada instrumento de coleta de dados, da análise documental, do questionário *online* e da entrevista semiestruturada foi possível realizar a triangulação dos dados e obter discussões produtivas sobre a gestão escolar das escolas técnicas.

Resultados

A instituição pesquisada neste estudo é pública de nível Médio e Técnico. Enquadra-se na modalidade de ensino da Educação Profissional Tecnológica (EPT), que é prevista no artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, alterada pela Lei nº 11.741 de 2008. Seu objetivo é conduzir o cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia (BRASIL, 1996).

A instituição foi criada pelo Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967–1971), com base no resultado de um grupo de trabalho que avaliou a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

As Escolas Técnicas oferecem cursos e programas, presenciais ou a distância, de: I - Educação Profissional de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, nas formas previstas pela legislação; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas previstas pela legislação; III - Ensino Médio; IV - Educação de Jovens e Adultos em Nível de Educação Básica, preferencialmente em articulação com a educação profissional.

Além dos cursos e programas previstos, as escolas podem, complementarmente, desenvolver atividades referentes a: I - extensão e/ou prestação de serviços à comunidade e à região; II - pesquisas científicas e tecnológicas, de interesse do ensino e da comunidade, da região ou da instituição; III - organização de eventos de difusão cultural, científica, tecnológica e de caráter esportivo, de interesse dos cursos e programas mantidos ou da comunidade e da região (CETEEPS, 2013).

São exigências para o cargo de diretor escolar: ter concluído curso de Licenciatura Plena ou equivalente; e, ter experiência mínima de 5 (cinco) anos em função docente ou técnico pedagógica no Ensino Médio e/ou na Educação Profissional de Nível Técnico ou Tecnológico. De acordo com o Regimento Comum das Escolas Técnicas (2013), o processo de Qualificação dos candidatos à direção é realizado em 3 (três) fases:

- Fase 1: Avalia o nível de preparo do candidato e sua vivência para desempenhar as funções de Diretor de uma escola de educação profissional e de ensino médio função.

- Fase 2: Avalia o candidato quanto ao seu conhecimento teórico e prático em Educação, com ênfase nos aspectos diretamente relacionados à administração escolar, à educação profissional e ao ensino médio.
- Fase 3: Avalia o candidato sob o aspecto de sua adequação à função.

Salienta-se que, durante o processo de qualificação, não é proporcionada formação aos docentes que pleiteiam a direção escolar. Após a aprovação no processo de qualificação para o cargo de diretor, o docente pode se candidatar à vaga de diretor em diferentes unidades.

Já o processo de seleção nas unidades é composto por 5 (cinco) etapas: inscrição; período de campanha eleitoral; eleição; apuração; “lista tríplice”. A partir dessa lista o Diretor Superintendente da instituição indica um professor para ser gestor da escola por 4 (quatro) anos. Não é indicado, necessariamente, o primeiro colocado.

O mandato de diretor é por 4 anos, podendo ser prorrogado pelo mesmo período. É vedado o exercício, pelo mesmo diretor, de mais de dois períodos de mandato consecutivos na mesma escola.

Perfil dos participantes

A pesquisa realizada não apresentou grande desigualdade em relação ao gênero dos participantes, pois 4 são do gênero feminino, e 5, do gênero masculino.

No que se refere à idade, foram identificados 3 grupos de faixa etária: 2 participantes com menos de 40 anos de idade, 2 participantes com idade entre 40 e 49 anos e, o maior grupo, 5 participantes com idade entre 50 e 59 anos.

Os dados a respeito da faixa etária dos diretores escolares estão em sintonia com o estudo realizado pela Fundação Victor Civita (FVC) em 2009, que aponta a média de 44,8 anos de idade para diretores da América Latina, e 42,2 anos, para os do Brasil.

O cargo de direção é exercido por profissionais experientes. Essa tendência pode ser reflexo da alta complexidade e das múltiplas competências e habilidades exigidas para os gestores escolares, do importante papel exercido pelo diretor e do necessário respaldo da comunidade escolar.

Experiência Profissional

Os participantes foram questionados a respeito de quantos anos lecionaram antes de ingressar na direção. Foram identificados três grupos: 4 participantes lecionaram de 6 a 10 anos, 1 lecionou de 11 a 15 anos e 4, mais de 15 anos.

Verificou-se que os participantes são profissionais experientes na área educacional, fato esse que contribui para a gestão escolar.

Questionados a respeito de quantos atuam na direção, categorizaram-se 2 grupos: 3 participantes são diretores há 1-2 anos e 6 são diretores há mais de 4 anos. Verificou-se que 6 participantes, a maioria, estão na direção há mais de 4 anos. De acordo com o Regimento Comum das Escolas Técnicas (2013), o mandato do diretor é de 4 anos, podendo ser prorrogado por mais 4 anos. Sendo assim, entende-se que esses 6 participantes foram reeleitos pela comunidade escolar em que atuam, fato esse que demonstra que estão realizando um bom trabalho na gestão escolar.

Formação

Verificou-se que 3 participantes realizaram sua formação nos cursos de licenciatura plena (Letras, Artes e Geografia) e que 6 têm formação nos cursos de bacharelado/tecnólogo (Publicidade e Propaganda, Administração de Empresas, Ciências Jurídicas e Sociais, Tecnologia em Mecânica, Engenharia Mecânica, Administração, Letras, Artes e Geografia).

Diante do exposto, os 6 participantes que tiveram sua formação nos cursos de bacharelado/tecnólogo ao iniciar na docência afirmam ter realizado o curso de licenciatura para bacharéis/tecnólogos por meio da resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997.

Em relação à pós-graduação, a maioria, especificamente 7, cursaram até o *lato sensu*, e 2 cursaram até o *stricto sensu*. Há um significativo número de pós-graduações realizadas pelos participantes voltadas para a área da gestão escolar, o que contribui em seu desempenho na função de diretor.

Formação Proporcionada pela Instituição

Os sujeitos desta pesquisa foram admitidos como diretores em diferentes períodos; portanto, quando questionados sobre a formação proporcionada pela instituição específica para a direção escolar, 5 deles afirmaram que receberam treinamento ao iniciar na função, e 3 relataram que não receberam o treinamento.

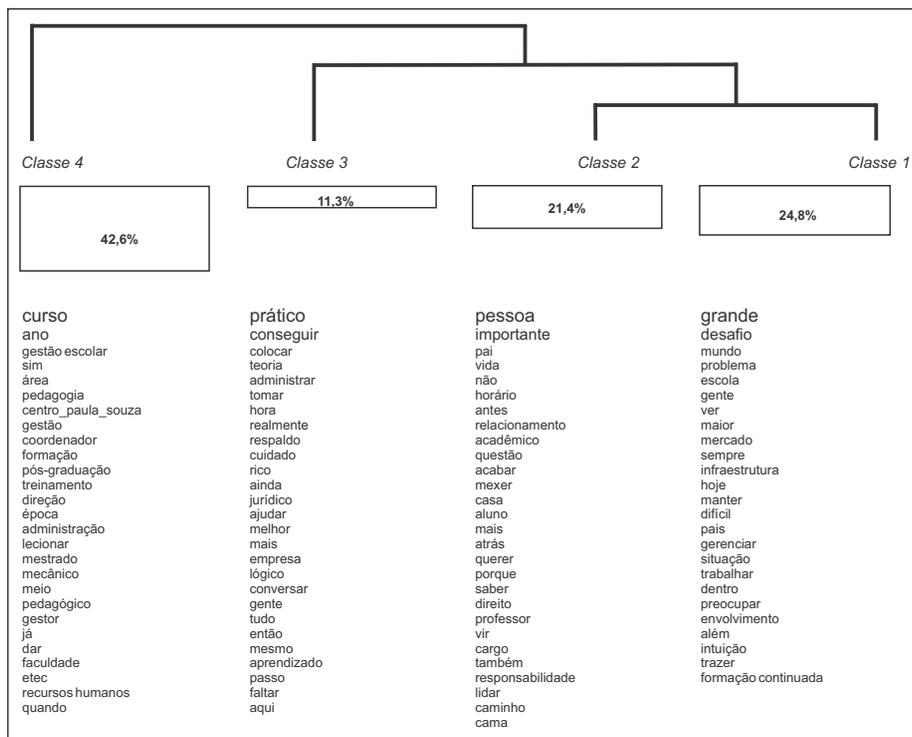
Os participantes afirmaram que a instituição ofereceu formação continuada (cursos, encontros, seminários, reuniões, entre outros) relacionada à gestão escolar, nos últimos dois anos. Algumas dessas formações foram obrigatórias, e outras, facultativas aos diretores.

Os temas dos cursos foram: Pós-graduação em Estratégias da Gestão Escolar, *Coaching* para gestão escolar, *Bullying* e gestão da educação, Avaliação

profissional pública, Gestão de pessoas, Gestão de demandas escolares e Novo ensino médio.

As entrevistas transcritas e categorizadas com o auxílio do software *IRaMuTeQ* produziu o dendrograma (Figura 1) que mostra as quatro classes geradas do conteúdo das entrevistas.

Figura 1 - Classes de palavras



Fonte: Gerado pelo *IRaMuTeQ*, 2018.

A partir das relações que se pôde triangular entre Classe, *Corpus* e Transcrição das Entrevistas, foi possível delimitar os temas, originados desse processo, que se sobressaíram nas Classes e que correspondem aos dados relacionados à gestão escolar.

As Classes 1 e 2 relatam as dificuldades que os participantes enfrentam na gestão escolar: denominadas como **“Desafios da Gestão Escolar”** e **“Gestão de Pessoas”**.

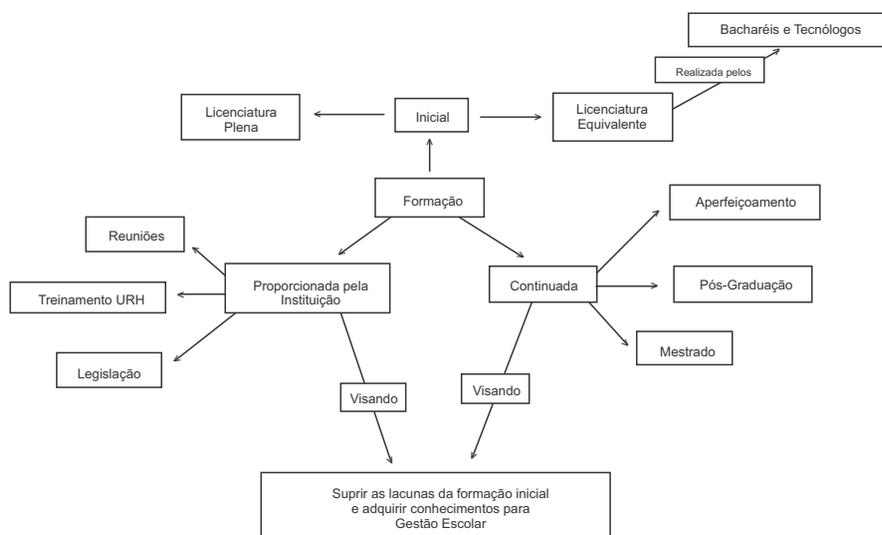
A Classe 3, **“Experiência Profissional”**, aborda a prática. A Classe 4, que remete às questões de formação no âmbito escolar, foi renomeada de **“Formação”**.

Formação

A Classe 4, **Formação**, que se originou do programa *IRaMuTeQ*, teve 42,6% de incidências das palavras. A partir da realização da entrevista e da leitura dos trechos da Classe, constata-se que essas palavras estão voltadas para a formação dos diretores.

De início, fez-se uma pesquisa com a palavra **formação**. Verificou-se o quanto era recorrente nos segmentos de texto das entrevistas e resultado do que o *software* gerou. Foi elaborado um mapa conceitual para favorecer a análise da referida classe, conforme Figura 2:

Figura 2 - Mapa Conceitual – Formação



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Formação, gerada pelo software *IRaMuTeQ*, 2018.

A partir da análise da palavra **formação**, realizou-se um exame da temática geral, da qual originou-se a categoria **“Formação”**.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial (GATTI, 2010).

Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **aprendizado, licenciatura, estágio, início, mercado de trabalho, lecionar**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo, para a reflexão, as correlações entre a gestão escolar e a formação.

Verificou-se que 3 participantes realizaram sua formação nos cursos de licenciatura plena e que 6 participantes realizaram sua formação nos cursos de licenciatura equivalente, conforme Resolução CNE/CP nº 2/1997. Ambos relataram que tiveram em seu currículo a temática da gestão e planejamento escolar, porém de maneira superficial.

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004).

Assim pensando, as palavras transcritas nesta subseção temática, **aprendizado, lacunas, pós-graduação, licenciatura para graduados, gestão escolar, treinamento, prática e aprimoramento**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo, para a reflexão, as correlações entre a gestão escolar e a formação continuada.

Verificou-se que os participantes, em seu percurso profissional, sempre realizaram formação continuada, de curta, média ou longa duração, oferecidos pela instituição ou realizados por iniciativa própria, na área de sua formação inicial e na área da educação.

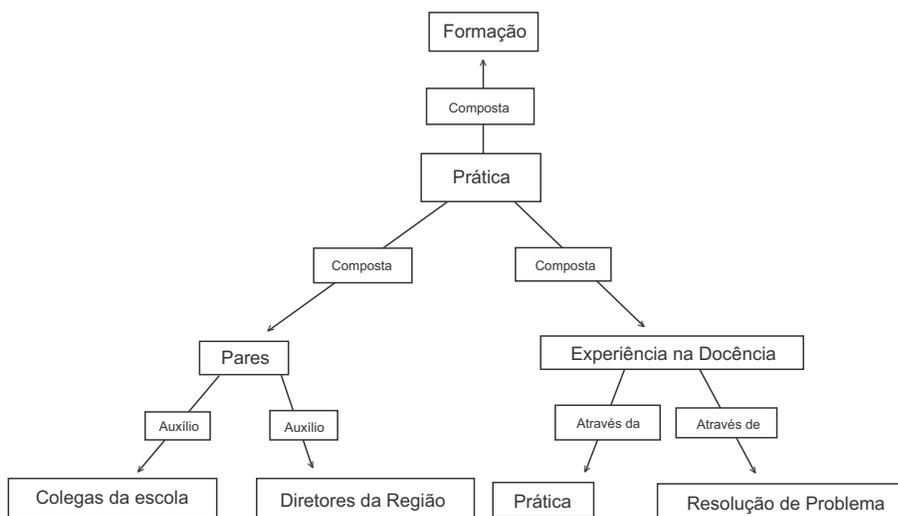
Ao ingressarem no cargo de diretor escolar, os participantes iniciaram a busca por formações continuadas que envolvessem a área da gestão escolar. Cria-se a responsabilidade, pelos sistemas de ensino, na promoção de diferentes modalidades de formação aos diretores escolares, visando auxiliar na “[...] profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas [...]” (LÜCK, 2000, p. 30).

Assim pensando, as palavras transcritas nesta subseção temática, **aprendizado, treinamento, recursos humanos, subsídios, curso, aperfeiçoamento, instituição, jurídico, cuidado e respaldo**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo, para a reflexão, as correlações entre a gestão escolar e a aprendizagem na formação proporcionada pela instituição. No caso deste estudo, verificou-se que a instituição promove cursos e reuniões que proporcionam conhecimento, mas que não são suficientes diante das atribuições da gestão escolar.

Experiência Profissional

A Classe 3, **Experiência Profissional**, teve 11,3% de incidência das palavras. A partir da realização da entrevista e da leitura dos trechos da Classe, constatou-se que essas palavras estão voltadas para a experiência adquirida pelos diretores. Foi elaborado um mapa conceitual para favorecer a análise da referida classe (Figura 3).

Figura 3 - Mapa conceitual – Experiência Profissional



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Experiência Profissional, gerada pelo software *IRaMuTeQ*, 2018.

A partir da análise da palavra **prática**, realizou-se um exame da temática geral, da qual originou-se a categoria **Experiência Profissional**. Os professores desenvolvem sua profissionalidade com base, tanto em sua formação básica na graduação, **como nas suas experiências com a prática docente**, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino (GATTI, 2009, *grifos nossos*).

Os saberes docentes provenientes de sua própria experiência na profissão são adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula, mediante a experiência dos pares, entre outros. São integrados ao trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2014).

Assim pensando, as palavras transcritas nesta subseção temática, **docente, experiência, alunos, prática e compartilhamento**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e a experiência na docência.

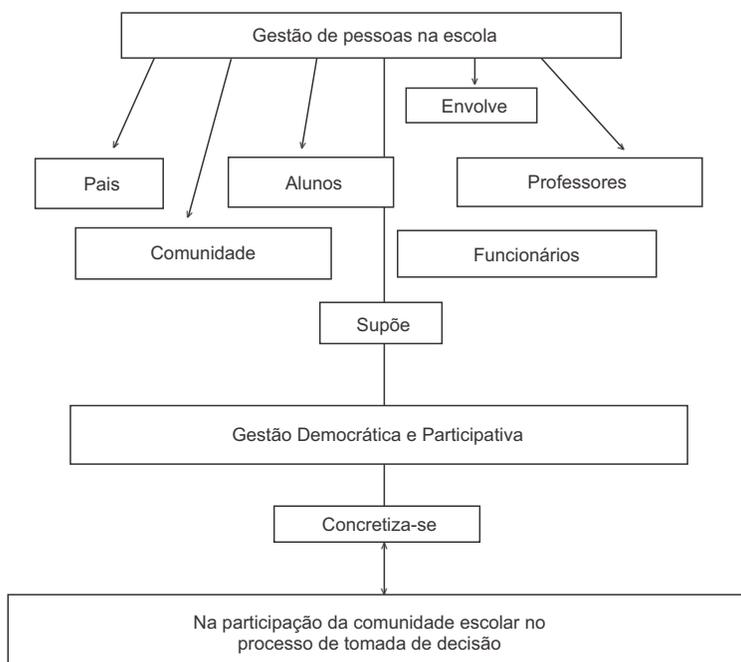
Os saberes docentes vão sendo elaborados nos percursos pessoal e profissional de cada indivíduo. Esses saberes referem-se aos pressupostos que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, os quais provêm de fontes diversas, como a formação inicial e continuada, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas que serão ensinadas, a experiência na profissão, a **cultura pessoal e profissional e a aprendizagem com os pares** (TARDIF, 2014, *grifos nossos*).

Verificou-se que os participantes da pesquisa também adquirem conhecimentos para a gestão escolar por meio dos pares. A aprendizagem com os pares acontece de duas maneiras: na relação com os colegas da escola, no convívio diário e na troca de informações informais, e na relação com os demais diretores da região em reuniões, capacitações formais e contatos informais, inclusive via redes sociais.

Gestão de Pessoas

A Classe 2, **Gestão de Pessoas**, teve 21,4% de incidência das palavras. De início, fez-se uma pesquisa com a palavra **pessoa**. Verificou-se o quanto era recorrente nos segmentos de texto, resultado do que o *software* gerou. Foi elaborado um mapa conceitual para favorecer a análise da referida classe (Figura 4).

Figura 4 - Mapa conceitual – Gestão de Pessoas



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Gestão de Pessoas, gerada pelo software *IRaMuTeQ*, 2018.

A dificuldade em lidar com a gestão de pessoas pode tornar-se o condutor de outros problemas. No ambiente escolar essa dificuldade produz falhas na **gestão democrática e participativa**, que é primordial nas escolas públicas.

A gestão democrática e participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e no funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo e do consenso (LIBÂNEO, 2001).

Assim pensando, as palavras transcritas nesta subseção temática, **pessoas, pais, alunos, professores, público externo, gestão, APM, Grêmio, Projeto Político Pedagógico, parceiros, conselho escolar, conselho de classe**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo, para a reflexão, as correlações entre a gestão escolar e a gestão democrática e participativa.

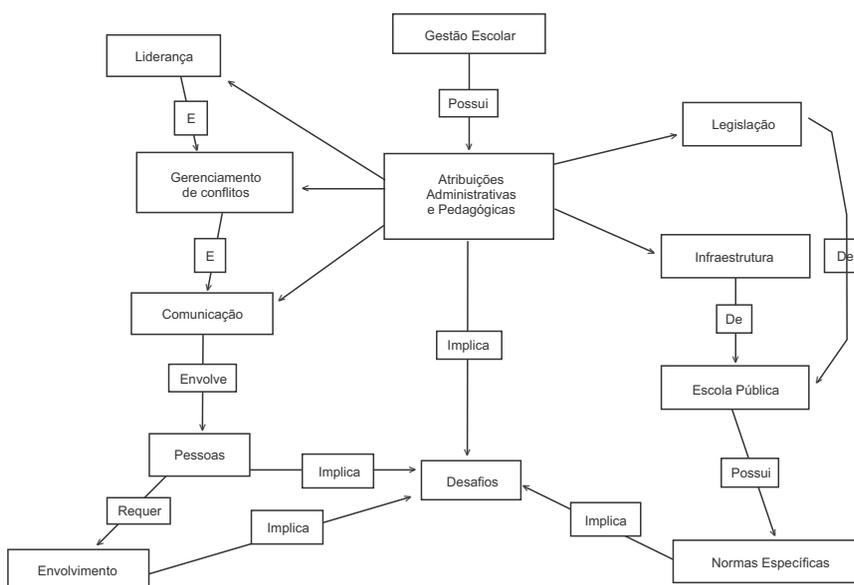
Os diretores conhecem os princípios da gestão democrática e participativa, porém relatam dificuldades de realizá-la na prática.

Desafios da Gestão Escolar

A Classe 1, **Desafios da Gestão Escolar**, teve 24,8% de incidência das palavras. Consta-se que essas palavras estão voltadas para os desafios que os diretores enfrentam no cotidiano escolar.

De início, fez-se uma pesquisa com a palavra **desafios**. Verificou-se o quanto era recorrente nos segmentos de texto, resultado do que o *software* gerou. Foi elaborado um mapa conceitual para favorecer a análise da referida classe (Figura 5).

Figura 5 - Mapa conceitual – Desafios da Gestão Escolar



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Desafios da Gestão Escolar, gerada pelo software *IRaMuTeQ*, 2018.

A partir da análise da palavra **desafios**, realizou-se um exame da temática geral, da qual originou-se a categoria “**Desafios da Gestão Escolar**”.

A infraestrutura e os recursos pedagógicos dizem respeito aos materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, incluindo os prédios, as salas, os equipamentos, os livros didáticos, dentre outros. Esses fatores são componentes fundamentais no âmbito escolar, pois o funcionamento da escola e o bom desempenho dos alunos dependem também dos recursos disponíveis.

As palavras transcritas nesta subseção temática, **problemas, qualidade, prédio, recurso, bens, serviços, instituição pública, legislação, morosidade**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo, para a reflexão, as correlações entre a gestão escolar e infraestrutura.

Os principais desafios em relação à infraestrutura das escolas participantes são: escola em prédio antigo, escola sem acesso as pessoas portadoras de necessidades especiais, escola com elevador quebrado, falta de equipamentos para laboratório e demora ou falta de *feedback* em relação às solicitações de materiais realizadas junto à administração central.

Conforme exposto no referencial teórico deste estudo, na escola o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam.

As palavras transcritas nesta subseção temática, **peessoas, motivar pessoas, manter uma equipe unida, qualidade do ensino, gerenciar conflitos**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo, para a reflexão, as correlações entre gestão escolar e liderança.

Os diretores têm dificuldades em relação à liderança e encontram dificuldade também para proporcionar práticas democráticas e descentralizadoras na escola. Há desafios em relação à comunicação nas escolas participantes, tais como: dificuldade de comunicação com os pais, que por diversos motivos não comparecem à escola; dificuldade de comunicação com a comunidade extraescolar; dificuldade em disponibilizar informações de maneira atrativa; e, lacunas na comunicação entre setores da escola.

Discussão

O emprego público de Diretor de Escola Técnica é um cargo de confiança privativo aos integrantes da carreira docente da instituição.

O recrutamento de professores na instituição pesquisada permite que o trabalho dos professores seja organizado em horas de aulas ministradas, e não em uma jornada de horas de trabalho semanal ou mensal composta por horas de aula, de estudo ou preparação de aulas, de orientação e atendimento aos alunos e de pesquisa. Esse perfil de recrutamento e seleção que privilegia a inserção no

setor produtivo contribuiu para contratar professores sem a formação específica para docência. A “licenciatura” em uma disciplina do currículo do ensino básico é condição para o exercício profissional da docência, mas, excepcionalmente, o órgão público responsável pela supervisão da educação escolar concede uma licença que permite ao portador de um título universitário ministrar aulas.

Verificou-se que os participantes da pesquisa lecionaram no mínimo 6 anos na instituição antes de ingressarem na direção, e utilizaram como apoio e reflexão as experiências na docência para iniciar as atividades na gestão escolar.

Entende-se que os saberes da experiência do docente são essenciais e que proporcionam aprendizagem. O contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares, enfim, a vida profissional propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações na escola.

Para ocupar o cargo de diretor nas escolas técnicas o professor precisa realizar e ser aprovado no Processo de Qualificação de candidatos à função de Diretor, que é composto por análise do currículo, prova e entrevista. Após a aprovação no processo de qualificação para o cargo de diretor, candidatam-se a vagas em diferentes unidades. A eleição reflete a vontade da comunidade escolar, sendo uma escolha realizada por meio de voto direto, representativo por listas tríplices.

Nas escolas técnicas a eleição de diretores ocasionou avanços para os processos da gestão escolar no sentido de superação das práticas autoritárias do processo de indicação. A gestão escolar vista sob a organização de eleição de diretores amplia os critérios de participação na gestão de uma escola, pois oportuniza ao corpo docente trilhar os caminhos de uma gestão escolar. Entretanto, embora a instituição pesquisada neste estudo tenha 49 anos de trajetória, percebem-se ainda resíduos da tendência burocrática e centralizadora vigente na cultura organizacional escolar e no sistema de ensino brasileiro.

Ao se refletir sobre a experiência na docência e na direção, considera-se que são sujeitos experientes e que requerem mudanças na concepção sobre gestão escolar e “[...] introduzir mudanças ou ampliações no papel do gestor não é simples, esbarra em dificuldades e resistência dos educadores presos à concepções funcionalistas e burocrática da escola” (ALMEIDA, 2007, p. 31).

Foi constatado também, neste estudo, que existe uma rede de apoio entre os diretores da região pesquisada, já incorporada à cultura organizacional da região, uma rede que oportuniza troca de experiências. Esse fato é positivo para os diretores iniciantes e poderia ser transformado em um manual de boas práticas de gestão, para os futuros diretores. Ratifica-se, assim, o discurso de Lück (2011), de que, na medida em que os cursistas são organizados em grupos fechados, cria-se a possibilidade de se constituírem em grupos de apoio recíproco e troca de

experiências na aplicação das aprendizagens desenvolvidas, reforço e sua possível reformulação.

Verificou-se que há na região pesquisada um grupo no WhatsApp formado pelos diretores, para troca de informações por meio de mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF. Esse grupo auxilia, assim, a rede de apoio existente entre os diretores.

Na relação com os colegas da escola, os diretores buscam apoio nos funcionários e/ou professores mais experientes. Ao refletir sobre os processos de trocas e interações com seus pares, os diretores salientam que em determinado momento ocorre o fortalecimento ou o reforço positivo de ações que deram certo, na gestão ou nos demais espaços e atividades relacionados à escola. Em situações de conflitos em sala de aula, na relação com alunos ou docentes, buscaram apoio em seus pares, para esclarecimento sobre as disputas e problemas que surgiam no cotidiano.

Em relação ao estilo de liderança exercido pelos diretores desta pesquisa, verificou-se que permeia entre o estilo técnico-científico e o democrático-participativo.

O estilo técnico-científico manifesta-se na visão burocrática e tecnicista da escola. Os diretores relatam que o funcionamento da escola é racional, em busca de eficácia e eficiência. Há uma definição rigorosa de cargos e funções para normas e regulamentos. Aproxima-se das práticas de Gestão Empresarial. As características desse estilo de liderança têm influência da instituição, que é burocrática e hierarquizada.

O estilo democrático-participativo manifesta-se nas ações dos diretores para buscar a participação de professores, funcionários, conselhos, supervisores, representantes de pais e alunos, para auxiliar em tomadas de decisão na gestão escolar.

Verificou-se que os diretores utilizam os saberes da experiência desenvolvida e criado pelo próprio professor, que coloca em prática a sua função docente para auxiliar na gestão escolar. Os saberes para a gestão escolar vão sendo construídos na prática diária e elaborados nos percursos pessoal e profissional de cada profissional. A direção escolar é uma experiência singular e desafiadora. Muitos professores desejam esse cargo, mas é preciso dedicação e “vocação”. É no dia a dia que o diretor aprende, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas.

Considerações finais

Na função docente, a principal responsabilidade do professor é identificar as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral dos alunos e propor ou

articular oportunidades educativas para atendê-las. O professor é o **mediador**, **facilitador** e **articulador** do conhecimento, e não apenas aquele que detém a informação. Ele atua como um pesquisador que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos.

Ao iniciar os trabalhos na gestão escolar, o professor tem uma grande alteração nas funções que exercia anteriormente, como docente. Como diretor, começa a ter atribuições que permeiam o âmbito administrativo e o pedagógico da escola. Conjectura-se que, no contexto das escolas técnicas, os diretores têm inúmeras atribuições e que muitas vezes não estão preparados para exercê-las.

As mudanças advindas das reformas na educação na década de 90 promoveram debates que resultaram na incorporação na LDB nº 9394/96 aos princípios de uma gestão democrática, realizada pela participação da comunidade em organismos democráticos e na concepção, execução e controle dos processos educativos. Um paradigma que questiona o modelo de administração escolar centralizado e burocrático e que propõe um modelo cuja gestão perpassa pela participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados e pela autonomia da escola na concepção, execução e controle dos processos locais.

Nos discursos dos diretores encontrou-se o conceito de gestão escolar democrática, porém eles relatam diversas dificuldades para efetivá-las na prática.

Verificou-se também que, no contexto das escolas técnicas pesquisadas há a cultura do diretor como autoridade hierárquica na escola, gerando comportamentos autoritários e centralizadores que dificultam uma prática de gestão que considere todos como parceiros no processo decisório.

Neste estudo, constatou-se que a formação inicial realizada pelos participantes não proporcionou subsídios suficientes para a gestão escolar. Portanto, os diretores buscam na formação continuada, na experiência como docente e na aprendizagem com seus pares, subsídios para a gestão escolar.

Os diretores buscam auxílio nos saberes adquiridos ao longo da trajetória profissional (de formação, disciplinar, curricular e experiencial), para contribuir em sua atuação na gestão escolar, que atualmente apresenta diversos desafios. A formação continuada vem subsidiar ações nesse sentido, na busca de uma forma de gestão que contribua efetivamente para melhorias no âmbito educacional.

Este estudo sugere que a instituição implante um programa de formação continuada e permanente para os gestores escolares, tendo em vista suas inúmeras e complexas atribuições.

Entende-se que a formação continuada não é o fator que determina a vida profissional e a atuação dos diretores, mas é um importante apoio, pois cria condições para atender às necessidades encontradas diariamente, tornando o gesto apto a encontrar a melhor decisão possível para os conflitos e problemas.

Em síntese, a gestão democrática, o trabalho coletivo, a formação continuada dos diretores escolares e as relações interpessoais são dimensões que caracterizam a função do diretor como atividade docente, distinta da regência de sala. Nesse sentido, é vital a reflexão acerca do processo formativo dos profissionais, particularmente nas licenciaturas. É possível constatar que elas possibilitam uma formação ampla que traz determinadas contribuições para o exercício da direção, mas ficam evidentes as lacunas quanto à especificidade da gestão educacional. Certamente esse é um dos fatores que favorecem o surgimento dos sentimentos de falta de preparo e de necessidade de aprendi-zagem centrada na experiência que se apresenta no contexto escolar.

Por fim, acredita-se que este estudo possa revelar questões importantes para a reflexão sobre a gestão escolar, para que se cumpram os objetivos de produção de novos conhecimentos que venham a contribuir para o seu aprimoramento, em benefício da educação. Acredita-se também que possa contribuir nas investigações de outros pesquisadores, estudos de profissionais da área e demais interessados no tema, visando a aprimorar a gestão das escolas técnicas.

Referências

- BROCANELLI, C. R.; MARTINS, A. P. M. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da Gestão Escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 80-85, jul./dez. 2010.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997a**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- _____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, vol. 1, n. 1, p. 90-102, maio de 2009.
- LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- _____. **Gestão e organização da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- _____. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por secretarias estaduais e municipais de educação. São Paulo: Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap); **Fundação Víctor Civita**, 2011.

SANDER, B. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N.S.C. (orgs.). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÃO PAULO. CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA “PAULA SOUZA. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais**, 13 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/cps/etec/regimento-comum/default.asp>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. **Deliberação CEETEPS nº 01, de 11 de janeiro de 2000**. Fixa normas complementares ao processo de qualificação e eleição dos Diretores das ETes do CEETEPS. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/deliberacao_eleicao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, J. M. A. P. A construção da identidade de diretores: Discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.211-230, dez. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE QUALIDADE PARA OS GESTORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pétala Gonçalves Lacerda
Rosemary Prado Lopes Silva
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Patrícia Ortiz Monteiro

Introdução

A educação tem papel importante na construção do conhecimento. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento adquirido por meio da educação tem papel central no desenvolvimento dos povos e, dessa forma, tornou-se fundamental a preparação de pessoas para atuação nessas sociedades em que o capital e a disponibilidade de energia e de trabalho deixam de ser primordiais (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Assim, a escolarização passou para o centro das discussões, tendo como foco a necessidade da ampliação da oferta e atendimento dos indivíduos pela educação pública, e nesse contexto emergem as preocupações com a qualidade da educação.

O objetivo deste estudo, realizado com 68 gestoras da Educação Infantil da Rede Municipal de uma cidade de médio porte do vale do Paraíba paulista, foi identificar as Representações Sociais sobre a qualidade na educação por gestores da Educação Infantil.

Este texto, portanto, busca situar o leitor sobre as Representações Sociais como ferramenta eficaz para políticas de intervenção que visem à formação dos gestores acerca da qualidade. Para isso, apresenta-se inicialmente uma breve contextualização de Educação Infantil Brasileira e seus desafios para a construção da qualidade educativa. Na sequência, discorre-se sobre a teoria das Representações Sociais como instrumento utilizado para identificar as representações que emergem nos indivíduos que fizeram parte do estudo, bem como sobre metodologia utilizada. Para finalizar e dar concretude às proposições são apontados os resultados obtidos e procede-se às considerações finais.

No Brasil, a crescente oferta do ensino se deu por meio de conquistas sociais e marcos legais. Acompanhando as mudanças político-sociais consolidadas pela legislação, que ampliou a oferta da Educação Básica, surge a preocupação com a qualidade, e as discussões acerca do tema tornam-se centrais nos debates educacionais.

Dessa forma, a Educação Infantil, como uma das etapas da Educação Básica, também entra nessas discussões sobre qualidade. Conforme apontam Campos (2006) e Oliveira (2011), a preocupação com a qualidade da Educação Infantil surge com a constatação de que a ampliação da oferta na faixa etária de zero a cinco anos aconteceu em detrimento da atenção às condições de funcionamento das instituições infantis que surgiram e se consolidaram sob uma vertente assistencialista.

A Educação Infantil não esteve entre as prioridades educacionais durante praticamente todo o século XX. Somente a partir da década de 1990, a educação da primeira infância passou a fazer parte das políticas públicas como um direito da criança e de sua família, bem como passou a ter o direito de participar do financiamento da Educação Básica. Com isso, intensificaram-se os debates sobre o assunto da qualidade nessa etapa educacional.

Se, por um lado, a garantia e a ampliação da oferta da Educação Básica são conquistas da sociedade, por outro lado essa ampliação quantitativa impõe o desafio da construção de uma educação que vise ao atendimento de qualidade, bem como mobilize todos os envolvidos no contexto escolar para esse objetivo. Nesse sentido, Gadotti (2013) enfatiza que, se a legislação prevê que a educação ofertada deve ser de qualidade, isso revela uma profunda transformação, mas indica também que, nesse processo, os objetivos educacionais principais não são mais os mesmos. Além da ampliação da oferta é preciso que seja uma educação que também priorize a qualidade.

Assim, as questões de qualidade na educação revelam-se como complexas, tanto na definição, quanto em suas correlações com outros fatores sociodemográficos. Diante disso, é importante discutir as representações de qualidade na educação e o modo como se constroem, para que se possa fomentar, junto aos profissionais de educação, reflexões e debates sobre sua atuação como educadores.

A qualidade na educação é um conceito polissêmico que envolve múltiplos aspectos. Relaciona-se com juízos de valores e tem diferentes concepções para diferentes contextos pessoais e profissionais (ZABALZA, 2009). Dessa forma, a construção de uma educação de qualidade pode estar relacionada às Representações Sociais que os sujeitos constroem em torno da ideia de qualidade. Observa-se que a proposta pela oferta de uma educação de qualidade, além de ser objeto de debates acadêmicos e sociais, é também o desejo dos profissionais da educação, que se envolvem e se comprometem com o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

A realização da qualidade na educação tem sido a meta dos esforços de profissionais nessa área, e os estudos sobre esse tema têm feito parte do universo

educacional. Oliveira (2011) aponta para o fato de que o conceito de qualidade não apresenta padrões fixos, e nem mesmo a qualidade pode ser predeterminada, pois depende de atributos e condições construídas socialmente. A partir dessa afirmação, pode-se concluir que o caráter flexível do conceito deve ser considerado na própria construção dessa concepção no contexto escolar.

No contexto escolar da Rede Municipal estudada, os indicadores de qualidade da Educação Infantil – INDIQUE foram aplicados duas vezes e, portanto, sendo a qualidade um conceito polissêmico, busca-se como referência para a qualidade o fato de que as gestoras haviam vivenciado esse instrumento de avaliação.

Trata-se de um instrumento de autoavaliação para unidades de Educação Infantil, elaborado pelo MEC conjuntamente com diversas organizações da sociedade. Foi elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação e disponibilizado para as redes municipais de ensino como uma possibilidade de as instituições escolares se avaliarem, repensarem suas práticas e formularem planos de ação para a construção de uma educação de qualidade.

A autoavaliação proposta pelo instrumento do INDIQUE se dá por meio da participação de toda a comunidade escolar. O documento orienta sobre a aplicação da metodologia, a Secretária da Educação da Rede Municipal estimulou esse processo e todas as unidades de educação infantil aderiram à realização desse diagnóstico.

Como o estudo enfatizou as crenças das gestoras sobre a qualidade na educação, pode-se considerar que o instrumento fez parte da realidade vivenciada pela equipe de gestão educacional e que, conseqüentemente, pode ter impactado o grupo de alguma forma.

Assim, as crenças e valores dos sujeitos (gestores) são importantes para ressignificar a qualidade na educação. Analisar e compreender esse conceito passa a ser fator essencial para transformar as práticas na escola infantil e, assim, transformar sua realidade. Zabalza (2009) aponta que a realização da qualidade na educação tem sido a meta dos esforços de profissionais nessa área e que os estudos sobre esse tema têm feito parte do universo educacional.

Segundo Oliveira (2011), o conceito de qualidade não apresenta padrões fixos, e nem mesmo a qualidade pode ser predeterminada, pois depende de atributos e condições construídas socialmente. A partir dessa afirmação, pode-se concluir que o caráter flexível do conceito deve ser considerado na própria construção dessa concepção no contexto escolar.

Os estudos que analisam os mecanismos que interferem na eficácia de ações educacionais limitam-se a constatar situações em que o desempenho escolar evolui positivamente. É necessário, no entanto, ultrapassar esse nível, realizando uma abordagem psicossocial, procurando compreender qual a significação

atribuída pelos sujeitos, quais as atitudes, quais as expectativas e as representações que se constroem em torno desse conceito, que é socialmente partilhado (ALVES MAZZOTTI, 2008).

Luck (2009) aponta que a figura do gestor escolar é de fundamental importância para a construção de uma educação de qualidade, visto que cabe a ele viabilizar, mobilizar e liderar os atores educacionais nesse processo em que todos os envolvidos no contexto educacional precisam envolver-se na busca de conhecimento, de reflexões e de ações para a existência de uma educação de qualidade.

Por isso, identificar os significados que os gestores atribuem à qualidade na educação pode contribuir para que a equipe educacional se avalie, repense sua atuação e suas práticas e perceba se está ofertando uma educação de qualidade. Nesse sentido, a teoria das representações sociais é uma forma privilegiada de se buscar esses significados. Como se verá adiante, a qualidade na educação caracteriza-se como um objeto de representação social, visto que está presente no mundo subjetivo e no cotidiano dos sujeitos.

As Representações Sociais compreendem critérios de consenso funcional do pensamento social e de relevância social dos objetos de representação. Compreendem, também, critérios de prática social, o que mostra que se delimitam no grupo e se tornam válidas a partir do senso comum e do compartilhamento. As representações sociais contribuem para os processos de formação de comportamento e orientação da comunicação social (WAGNER, 2000; CASTRO, 2002)

A teoria das Representações sociais foi proposta por Moscovici que, na elaboração de sua tese de doutorado, em que estudava a representação da psicanálise, buscou identificar as representações sociais da psicanálise, analisando como um grupo se apropria de um conhecimento, elabora-o e transforma-o em uma modalidade de conhecimento (MOSCOVICI, 1978).

O autor partiu da noção de representações coletivas de Durkheim, porém percebeu que para as sociedades atuais o conceito de representações coletivas apresenta características estáticas que não condizem com o dinamismo da contemporaneidade. Dessa forma, propôs a elaboração de um conceito psicossocial, cujo objetivo era dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Moscovici reforça a existência de uma construção ativa e social do conhecimento, não sendo as Representações Sociais reproduções de uma realidade externa a elas (MOSCOVICI, 1978). A compreensão de mundo que se faz a partir do senso comum é o modo como se constroem as Representações sociais, devido à necessidade que um grupo tem de apreender um conhecimento,

elaborá-lo e transformá-lo. O autor afirma que a representação tem papel importante na construção dos comportamentos de um grupo e que essa modalidade de conhecimento peculiar entre o grupo é transmitida por meio da comunicação entre os indivíduos.

Esse conhecimento tem um objetivo prático, com a função de contribuir para a realidade comum de um grupo, e é designado como um saber ingênuo ou saber popular, não científico; portanto, o saber do senso comum (JODELET 2001).

Moscovici (1978) determina dois tipos de universos, o científico, que denomina como reificado, e o do senso comum, que denomina como consensual. Propõe ainda condições para a emergência das Representações Sociais: a primeira delas é que o objeto esteja ausente para os sujeitos, e a segunda que tenha significados para eles. Logo, é a partir desses dois critérios que ocorrerá a integração do objeto social no universo consensual do grupo, de forma que:

[...] a imagem ligada a palavra ou a ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo, uma realidade (MOSCOVICI, 2012).

Além destes critérios, o autor postula que há três condições para a ocorrência das Representações Sociais: dispersão da informação sobre o objeto, focalização e pressão à inferência.

Chamon e Chamon (2007) explicam que: na dispersão da informação, existe algum tipo de conhecimento que não apresenta compreensão suficiente para o grupo; a focalização refere-se ao interesse específico em alguns aspectos do objeto; e, a pressão à inferência ocorre quando os sujeitos precisam se posicionar perante um objeto e não têm dados suficientes para isso.

Após a exposição dessas condições para a existência e emergência das representações são apresentados dois processos, sendo eles a objetivação e a ancoragem, isto é, a forma como são construídas as Representações Sociais. Moscovici (1978) expõe que esses processos são interdependentes e que ocorrem de maneira concomitante. A ancoragem é o processo que transforma algo estranho em familiar, e isso se justifica, pois o que é desconhecido perturba o equilíbrio do grupo. A objetivação é o processo que transforma algo subjetivo em objetivo, promovendo a externalização do que é subjetivo para um universo material, tornando concreto o que é abstrato.

Por esses processos, objetivação e ancoragem, o grupo restaura o equilíbrio diante do novo, pois esse novo conhecimento deve ser assimilado, porque exige uma reação e causa estranheza (CHAMON e CHAMON, 2007).

A compreensão de como funcionam esses processos cognitivos que interferem no social e de como o social interfere no cognitivo consiste em uma das mais importantes contribuições das Representações Sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008)

Chamon (2004) afirma que as representações influenciam as práticas, que, em contrapartida, moldam e reconstróem as representações. Portanto, a intenção de gerar mudanças na educação exige que os processos simbólicos sejam compreendidos, de forma que os sistemas de referências que norteiam as atitudes e ações sejam modificados.

Assim, parte-se do pressuposto de que a forma como as gestoras representam a qualidade na educação definem suas ações e práticas, pois definem esse objeto representacional, condicionando seus pensamentos

Nesse contexto, observou-se que as gestoras da Educação Infantil da Rede Municipal participantes da pesquisa aqui relatada vivenciaram diversas situações da realidade educacional que impeliram o grupo a elaborar representações sobre a qualidade por meio do INDIQUE e que transitaram entre facilidades e dificuldades na construção de um espaço escolar dinâmico, ativo e comprometido com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Porém, o que mais chamou a atenção foi a forma como os gestores conseguiram (ou não) implementar práticas de qualidade na educação e fomentar na equipe escolar o compromisso com essas práticas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa social interessa-se pela maneira como as pessoas falam, como pensam e pelo que tem importância para elas, em suas ações e nas dos outros (BAUER; GASKELL, 2010). Por isso, interpretar os fenômenos nos aspectos das significações e da intencionalidade está na origem da proposta do estudo apresentado neste capítulo. Portanto, a escolha da teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico foi adequada para o desenvolvimento da proposta.

A pesquisa foi realizada com gestores de 68 escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade situada no vale do Paraíba paulista. A rede municipal conta com unidades educacionais que atendem à educação infantil em dois formatos: unidades denominadas EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e unidades denominadas EMEIF (Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental).

Para investigar as Representações Sociais dos gestores de Educação Infantil sobre a qualidade na educação, os instrumentos escolhidos foram: questionários, entrevistas e desenhos.

Ao buscar conhecer, junto aos gestores da Educação Infantil, as RS que eles constroem sobre a qualidade na educação, optou-se por uma pesquisa descritiva, exploratória, de abordagem quantitativa e qualitativa. Sendo exploratório, de acordo com Trivinos (1987), o estudo permite a investigação e ampliação da experiência sobre um determinado problema e, sendo descritivo, possibilita conhecer os traços característicos de uma comunidade.

A abordagem qualitativa em pesquisas é aquela que “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER e GASKELL, 2010, p. 23) e, com isso, conforme Chamon (2003, p. 72), “[...] rejeitam o princípio do determinismo causal e a concepção positivista das Ciências Sociais e buscam incorporar, em suas análises, a valoração, a afetividade e a intencionalidade próprias ao fato humano”.

Em contrapartida, a abordagem quantitativa lida com números e modelos estatísticos, opera por meio de levantamento de dados, uso de questionários e de programas de computador para análise dos dados (DEMO, 1987).

Ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, são defendidas por Spink (2000), que alerta para o fato de que a forma como esses instrumentos são utilizados deve considerar a profundidade em relação ao tema.

Por isso, a busca por uma complementaridade é o que justifica a utilização das duas abordagens. Ao trabalhar com os dois métodos, procura-se atingir maior amplitude de análise, pois, enquanto o qualitativo auxilia na apreensão das subjetividades, o quantitativo opera na busca da magnitude dos fenômenos sociais (SERAPIONI, 2000).

Foram utilizados três instrumentos para a realização da pesquisa: questionário, entrevistas e desenhos. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio e transcritas. O questionário, elaborado com questões de múltipla escolha, foi adaptado, tendo como base a pesquisa feita por Chamon (2003).

Para o tratamento estatístico dos dados obtidos por meio de questionários foi utilizado o software SPHINX®.

Para as entrevistas foi escolhido o formato semiestruturado, que permite a investigação dos vários sentidos atribuídos aos objetos (MADEIRA, 2005) e, sendo as Representações Sociais a elaboração de significados percebidos nos discursos (WAGNER, 1995), tem-se nesse instrumento uma forma de revelar conteúdos representacionais a partir da fala dos sujeitos

Os conteúdos das entrevistas foram categorizados por meio do *software* ALCESTE®, que propiciou uma análise dos grandes temas levantados pelos gestores, organizados em classes, pois o instrumento indica a existência de contextos comuns no discurso do grupo (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

No que diz respeito aos desenhos, solicitou-se aos sujeitos que desenhassem livremente sobre uma escola “com qualidade” e uma escola “sem qualidade”. Os registros iconográficos (desenhos) realizados pelas gestoras foram analisados e classificados como elemento visual para apresentar, por meio de imagens, as manifestações simbólicas sobre uma escola com qualidade.

Alves-Mazzotti (2008, p. 34) afirma que não há metodologia “canônica” para estudar as Representações Sociais, e observa que a grande variedade de abordagens encontradas nas pesquisas que utilizam essa teoria se deve ao fato de perpassarem as mais diversas áreas. Ao que Chamon (2014, p. 122) complementa, afirmando que “[...] os desenvolvimentos teóricos em Representações Sociais não prescrevem uma metodologia única para a aplicação”. Assim, essa autora propõe que os instrumentos básicos para as pesquisas das representações Sociais sejam os grupos focais, as entrevistas e questionários, e que a triangulação, ou combinatória de métodos, é eficaz para as análises de dados.

O termo triangulação é utilizado, numa primeira concepção, para avaliação aplicada a programas, projetos e disciplinas. No processo avaliativo, sua conceituação torna-se abrangente e complexa, abarcando diferentes variáveis, dentre elas a necessidade de se ter presente avaliadores externos, além dos internos, preferencialmente de formações distintas. Isso possibilita harmonização e cruzamento de diversas percepções do assunto estudado (MINAYO, 2010).

Por outro lado, a triangulação na avaliação de dados introduzida por Desin., originalmente para validação de dados, passou a ser considerada uma forma de aprofundamento da análise, e não mais de validação, devido ao seu potencial de combinar diversas perspectivas, conforme aponta Flick (1992, *apud* SPINK, 2008).

Resultados

São apresentados aqui os resultados dos dados relativos à questão proposta, bem como a classe obtida na análise das entrevistas e dos desenhos relativos ao que os sujeitos acreditam ser qualidade na educação.

A questão foi apresentada com alguns enunciados para os quais o sujeito deveria se posicionar em uma escala de Likert de cinco níveis: “discordo completamente”, “discordo”, “nem concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo completamente”. Dessa maneira foi possível apreender o grau de concordância e discordância de cada um dos itens apresentados referentes a qualidade na educação. Para fins de apresentação dos dados, fez-se um reagrupamento de forma que as duas variações de concordância e as duas de discordâncias fossem agrupadas conforme se apresenta na Figura 1.

Na primeira coluna visualizam-se os nove enunciados. Nas colunas seguintes, o número de sujeitos que selecionaram cada uma das opções da escala e a porcentagem relativa à concordância.

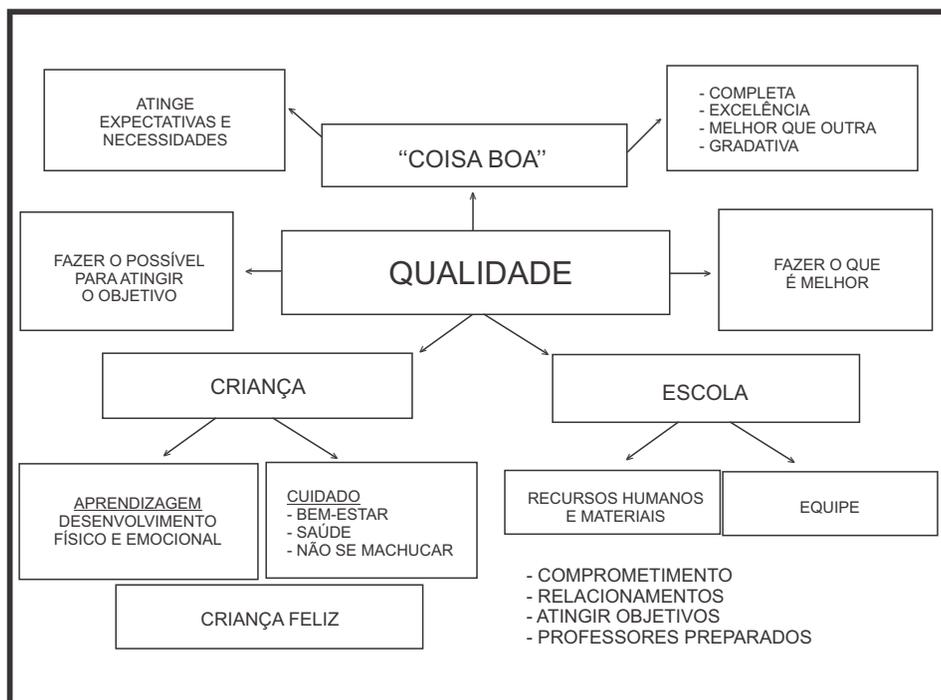
Os itens que se referem à qualidade na educação como “dinâmica” e “construída socialmente” tiveram 100% de concordância, e os itens que se referem a “ser uma construção coletiva”, “ser desafiadora”, “ser dinâmica”, “depende das relações interpessoais” e “possuir características subjetivas” tiveram concordância superior a 90%.

Figura 1 - Distribuição dos sujeitos quanto à crença sobre qualidade na educação.

	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	%
Dinâmica e construída processualmente	0	0	68	100
Socialmente construída	0	0	68	100
Uma construção coletiva	0	2	66	97
Desafiadora	0	2	66	97
Dinâmica	2	3	63	93
Depende das relações interpessoais	2	4	62	91
Possui características subjetivas	2	4	62	91
É complexa	5	3	60	88
Depende de fatores externos à escola	2	10	56	82

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados desta questão do questionário foram integrados aos dados da classe referentes às entrevistas, tratadas por meio do software ALCESTE[®]. Assim, a partir dessa análise, e visando realizar uma triangulação dos dados obtidos, formulou-se o mapa conceitual apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Mapa conceitual sobre qualidade na educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses discursos, constantes nas entrevistas, foram associados à questão relativa às crenças que os sujeitos têm sobre qualidade na educação, tendo em vista que os temas propiciam a análise das representações sobre o tema.

A análise da classe resultante da entrevista indicou que os sujeitos referem-se à qualidade como uma “coisa boa”, com atributos de completude que contemplam a excelência. Surge a ideia de comparação “melhor que outra” e de processo, quando há referência ao termo “gradativo”. Também as palavras que se referem a atingir expectativas/objetivos são apresentadas nos discursos dos sujeitos.

Todos esses vocábulos apresentam consonância com os enunciados escolhidos no questionário, porém são apresentadas nas entrevistas com palavras simplificadas. Essas categorias do discurso, que se encontram na parte superior do mapa conceitual, referem-se ao fato de que o conceito de qualidade é processual, dinâmico e complexo.

Da mesma forma, as expressões “atingem expectativas” e “atingir objetivos” aludem à polissemia do conceito de qualidade e também a sua construção consensual e condicionada no tempo, no espaço e na cultura. Apresenta-se aqui

uma característica das RS, a dispersão da informação. A formulação do conceito não é suficiente para sua compreensão completa, fazendo com que aconteça uma simplificação (MOSCOVICI, 2010; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Os discursos dos sujeitos, relativos ao termo qualidade, apresentam uma focalização, existindo uma simplificação e uma redução de seu significado. Conforme Moscovici (1998), é por meio da focalização que o grupo reduz os significados apresentados pelo novo objeto, ressaltando alguns de seus aspectos e negligenciando outros. Jodelet (2001) aborda que essa defasagem de significado faz parte do processo para a assimilação e acomodação do conceito, que é realizado por meio de três tipos de efeitos, quanto aos conteúdos representativos: a suplementação, a distorção e a subtração.

Ao mesmo tempo, nos discursos existe uma leitura da realidade feita a partir da perspectiva subjetiva e de experiências práticas, tendo em vista a associação do termo qualidade àquilo que é vivido pelos sujeitos (ARRUDA, 2002), bem como o movimento de naturalização do termo qualidade, na intenção de torná-lo familiar (CHAMON, 2007). Isso aparece nos discursos, quando os sujeitos utilizam a ideia de “coisa”, em referência a um produto de consumo.

Qualidade remete ao que é bom. Significa que você terá o melhor daquele tipo de coisa ou produto (Profa. Alfazema).

A palavra qualidade me remete a ideia de melhor, um produto de qualidade é aquele melhor que outros, por exemplo. O que tem qualidade significa que já foi testado, entende? (Profa. Alecrim).

O melhor, sempre o melhor. Quando você tem algo de qualidade sabe que tem o que foi melhor desenvolvido, que foi aperfeiçoado. Quando você adquire um produto de qualidade, você sabe que ele tem coisas que garantem o resultado (Profa. Açucena).

Essas etapas de focalização e naturalização dizem parte do processo de objetivação, no qual o indivíduo transforma o subjetivo em objetivo e materializa a palavra (CHAMON, 2007; MOSCOVICI, 2010; ALVES-MAZZOTTI, 2008). Sendo a objetivação e a ancoragem interdependentes, também se percebe nesses discursos que os sujeitos fazem ancoragens na tentativa de associar a ideia de qualidade a categorias preexistentes, ou seja, “produtos de qualidade”, “coisas boas”.

Trata-se aqui de ancoragens do tipo psicológico (CHAMON, 2007), que dizem respeito à presença de crenças ou valores gerais que organizam relações simbólicas com o outro.

Quando solicitados a discorrer sobre a qualidade na educação, os sujeitos posicionaram-se abordando a qualidade sob duas perspectivas: da criança e da escola. A representação gráfica consta na parte inferior da Figura 2.

Quando se refere à criança, a representação dos gestores sobre a qualidade na educação gira em torno da aprendizagem e do cuidado. No aspecto da aprendizagem, indica o desenvolvimento físico e emocional, e boas propostas. Nota-se que na fala dos sujeitos existe simplificação e generalização do processo de aprendizagem.

As normativas oficiais para educação infantil pautam-se no educar e no cuidar de forma sistêmica. Trata-se de criar um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento pleno da criança, desde a construção de situações de cuidado, até à integração de vários campos do conhecimento e à cooperação de profissionais de diversas áreas.

No aspecto do cuidado, é possível verificar preocupação com o bem-estar das crianças no que se refere à integridade física (“não se machucar”), à higiene e à alimentação (estarem “limpas e bem alimentadas”). A crença na qualidade na educação do ponto de vista preventivo revela que a função é permeada de responsabilidades próprias do contexto educacional de crianças pequenas.

O aspecto do cuidado voltado para a alimentação e higiene denota preocupação em garantir para as crianças condições básicas de bem-estar que o contexto familiar eventualmente não proporcione, ou seja, uma percepção da expectativa da família em relação à permanência na creche. Essas crenças são percebidas nos discursos “crianças limpinhas”, “barriguinha cheia” e “roupinha cheirosa”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), deve existir indissociabilidade entre o cuidar e o educar e, para isso, a atenção aos aspectos de higiene, nutrição, e saúde são importantes.

Paula e Oliveira (2011), discutindo sobre o cuidar na educação infantil, abordam a questão dos processos educativos que acontecem nessas intervenções em que se compartilham conhecimentos, regras e linguagens, além da atividade de alimentação e saúde.

Quando as gestoras se referem às crenças sobre a qualidade na educação na perspectiva da escola, há associação com *recursos materiais* e *equipe*.

Embora as gestoras apontem que a qualidade na educação acontece quando “a escola cumpre o seu papel” e quando apresenta “o aluno como foco”, a maior parte do discurso sobre o contexto educacional gira em torno da equipe. De acordo com essas categorizações que abarcam a ideia de equipe, os discursos

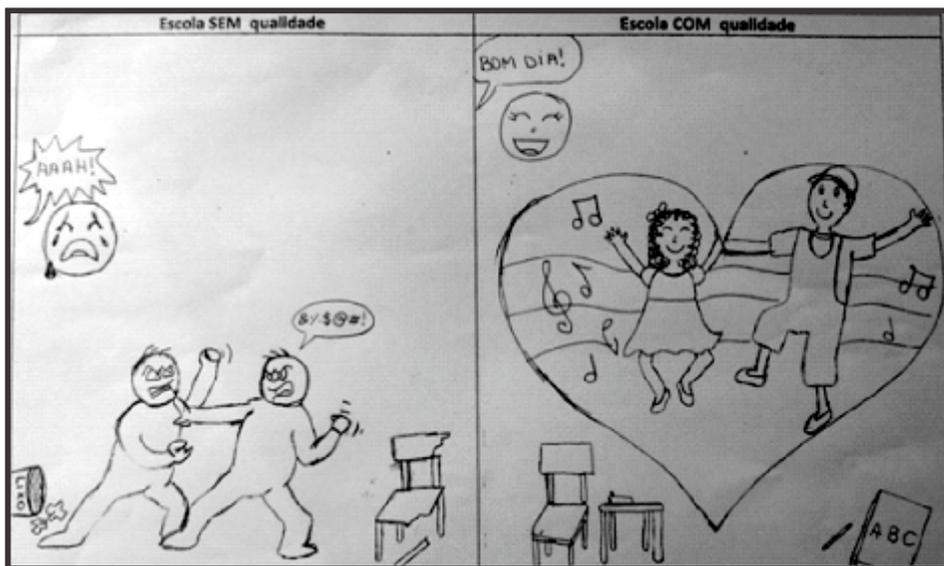
vinculam-se a palavras como *comprometimento*, *relacionamentos*, *professores preparados* e *atingir objetivos*.

Afirmações como “é preciso que haja o comprometimento da equipe para acontecer a qualidade na educação” e “existe a necessidade de bons relacionamentos dentro da escola” são fragmentos de textos que remetem à crença de que o gestor deve promover um clima saudável dentro da escola e, ao mesmo tempo, revelam que as dificuldades residem nas situações conflituosas que devem ser geridas.

As características apontadas por esse resultado podem ser percebidas na Figura 3, na qual a escola de qualidade é expressa por meio de um clima afetivo positivo, representado por pessoas envolvidas em um coração, o que expressa a necessidade de promoção de bons relacionamentos no espaço escolar. A representação de sorrisos, música e dança remete a um clima relacional favorável, enquanto a representação de um livro remete à aprendizagem. O oposto é expresso no desenho sobre a escola sem qualidade, com brigas, desentendimentos, lixo revirado, carteira quebrada, choro, lamento.

A qualidade organiza-se em torno do relacionar-se e também do ambiente físico. A agressão, a violência e o vandalismo impedem que a escola tenha qualidade.

Figura 3 - Escola sem qualidade versus Escola com qualidade



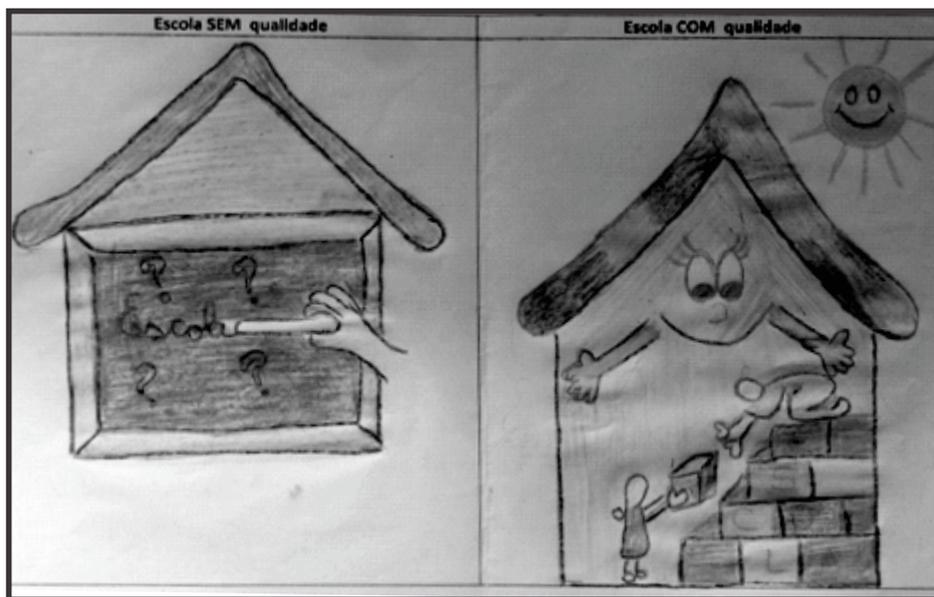
Fonte: Desenho de uma gestora participante.

Professores preparados para atuar na educação infantil, nas especificidades da sala de aula com os pequenos, aparecem como condição essencial para a qualidade na educação, segundo as gestoras, assim como ter uma equipe de professores orientada para atingir objetivos.

Nesse sentido, Gadotti (2013) e Freitas (20015) abordam a questão do papel do professor na construção de uma educação de qualidade. A docência apresenta-se como mediação de múltiplas aprendizagens e, nesse caso, a formação continuada do professor torna-se fundamental para a construção da qualidade.

Confirmando as falas dos sujeitos, o desenho apresentado na Figura 4 sugere uma representação da escola de qualidade como aquela em que o professor propicia a construção do conhecimento dos alunos. Tem-se a produção de blocos formando uma escada com a imagem de um adulto estimulando uma criança a participar das atividades. Pode-se analisar que o posicionamento do adulto no desenho remete à ideia de ser um profissional preparado para a intervenção educativa.

Figura 4- Escola sem qualidade versus Escola com qualidade



Fonte: Desenho de uma gestora participante.

Quando o mesmo desenho representa a escola sem qualidade, apresenta a imagem de um quadro escolar com a palavra escola sendo escrita pela mão de um professor, e sinais de interrogação, que podem remeter a dúvidas quanto a

preparação das atividades e a incertezas quanto ao planejamento e atuação pedagógica. Essa imagem sugere o despreparo do professor ou, possivelmente, é uma crítica ao papel do professor como transmissor de conhecimentos. Contrapõe-se a esse modelo a figura do professor ativo, que atua junto ao aluno na construção dos conhecimentos.

Na escola sem qualidade os atores (professor e alunos) estão ausentes. Vê-se uma figura oculta que detém e transmite o conhecimento. Na escola com qualidade os sujeitos estão presentes e constroem juntos os conhecimentos.

Concluindo a triangulação dos dados sobre as crenças dos sujeitos sobre o que é a qualidade na Educação, tem-se, no questionário, a representação do universo Reificado, e a qualidade na educação vista como dinâmica e processual. Nas entrevistas, o universo Consensual aparece nos termos “coisa boa” e “gradativa”, além de perceber-se o processo de ancoragem quando os sujeitos usam termos para tornar familiar o que não sabem expressar. Fechando a triangulação, os desenhos expressam a ênfase no cuidado, nas relações interpessoais e no comprometimento dos profissionais para que se tenha qualidade na educação por meio da aprendizagem e para que exista um clima amoroso e tranquilo na escola.

Considerações finais

Neste estudo, que se propôs investigar as Representações Sociais das gestoras da Educação Infantil sobre a qualidade na educação, adotou-se uma abordagem psicossocial, baseada na teoria das Representações Sociais. Buscou-se apreender a forma como as gestoras, enquanto grupo social, constroem o conhecimento acerca de um objeto social.

Partiu-se do pressuposto de que o conhecimento de senso comum, construído na prática social e partilhado pelas gestoras, influencia a prática. Dessa forma, a investigação das Representações Sociais permite a compreensão de como as gestoras entendem a educação infantil e pode informar políticas de intervenção na formação.

Tem-se como princípio, para este estudo, que a qualidade é um termo polissêmico, polimorfo e construído a partir de fatores sociais e culturais, e que depende dos atores envolvidos no processo educacional.

A relevância e a consistência do objeto – qualidade na educação – estão associadas ao interesse do grupo, um dos critérios propostos por Sá (1998) para caracterização de objetos de Representação Social. É um dos objetivos propostos pelo estudo, pois aborda a questão de modalidade de pensamento prático.

Os resultados obtidos demonstraram que o grupo acredita que o conceito é dinâmico, complexo, construído processual e socialmente. As gestoras, em suas

falas, buscam tornar o conceito familiar por meio do processo de ancoragem, e associam o termo qualidade ao que é vivido cotidianamente pelo grupo.

As gestoras acreditam que qualidade na educação se efetiva por meio de esforços para obter relações interpessoais positivas, para que exista um clima amoroso e tranquilo na escola e comprometimento dos profissionais por meio da aprendizagem. Constatou-se também uma ancoragem psicossociológica com ênfase no assistencialismo.

As Representações Sociais têm papel definitivo na orientação de condutas e de práticas sociais. Segundo Alves Mazzotti (2008), “[...] constituem elementos essenciais na análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”. Assim, entende-se que conhecer as crenças que compõem as Representações Sociais das gestoras sobre a qualidade na Educação Infantil pode trazer elementos norteadores para a atuação junto à equipe gestora, promovendo ações e intervenções formativas.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 117, p. 127-147, ago./nov. 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 516 p.
- BEISIEGEL, C. de R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 49-56, mês -. 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação- Infantil- INDIQUE**. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 1995. 44 p.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CASTRO, P. Notas para uma leitura das representações Sociais em Serge Moscovici. **Revista Análise Social**, Lisboa, Portugal, v. 37, n. 164, p.949-979, jul./set. 2002.
- CHAMON, E. M. Q. O. **A Formação Continuada e o Processo de Socialização Profissional de Professores**. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 11. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2003. p.1-29. Documento. 01 a 05/09/2003.
- _____. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 6, n. 2, p. 21- 33, jul./dez. 2006.
- _____; CHAMON, M. A. Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. p. 103-141. 212 p.

_____. Representações Sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312, maio/ago. 2014.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995. 293 p.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman Companhia ED, 2008. 408 p.

FREITAS, L. C. de. A qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, especial out. 2005.

FREITAS, M. de F.Q. de; OLIVEIRA, L. M. P. A qualidade da educação e o professor *por um fio*: o cotidiano docente na ótica da psicologia social comunitária. **Revista Aletheia**, Canoas, v.-, n. 37, p.177-196, jan./abril. 2012.

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE DE APRENDIZAGEM, 1. Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013. p.1-16. Documento. 06/02/2013.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44. 416 p.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Petrópolis: Vozes, 2005. 392 p.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. 144 p.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-29. 81p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978. 292 p.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a. 408 p.

_____. **A psicanálise: sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012b. 456 p.

NASCIMENTO, A. R. A. do; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.-, n. 28, p. 5-20, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p.

PAULA, E. M. A.T; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço da creche. IN: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação Infantil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.85-104. 176 p.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. 106 p. ISBN: 9788585881375.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. M. A Pesquisa como Prática Discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 42-70. 278p.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 187-192, jan./jun. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVICH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 149-186. 324 p.

_____. Sócio-gênese e características das representações sociais. *In*: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 3-25. 328p.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, set./dez. 2005.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p.

Currículo dos autores

Organizadoras:

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Doutorado em Psicologia pela Université de Toulouse II, França, e pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas, São Paulo. Atualmente é professora da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, RJ. Tem experiência em Educação a Distância e em avaliação institucional e de cursos pelo MEC. Atua nas áreas de pesquisa em Psicologia Social, Educação e Educação do Campo, com ênfase em representação social e identidade profissional. É bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548150538777632>

E-mail: edna.chamon@gmail.com

Virginia Mara Próspero da Cunha

Graduação em Educação Física e Pedagogia pela UnitaU (1986 e 1989), Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003 e 2009). Docente da Universidade de Taubaté, Diretora do Departamento de Educação Física (2011 a 2016) e Professora Coordenadora do Subprojeto Educação Física PIBID/UNITAU/CAPES (2011 a 2018). Atualmente é Coordenadora Pedagógica e docente do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação, Representante do corpo docente da Área de Biociências, no Conselho de Administração (CONSAD), Membro do Comitê de Ética em Pesquisa, na Universidade de Taubaté (UNITAU) e Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UNITAU.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>

E-mail: vimaracunha@gmail.com

Prefácio:

Maria Auxiliadora Motta Barreto

Psicóloga pelas Faculdades Salesianas de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC de Campinas. Docente e Pesquisadora da USP - Universidade de São Paulo, foi Coordenadora do Programa de Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências e, atualmente, coordena o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da EEL/USP.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4592224919618956>

E-mail: maribarreto@usp.br

Autores (as):**Ana Elisa Ribeiro Vieira**

Mestrado em Educação pela Universidade de Taubaté - Unitau, MBA em Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unisal, Tecnóloga em Gestão Empresarial pela FATEC Cruzeiro e Licenciatura em Gestão Empresarial pelo Instituto Dottori. Docente no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza na ETEC Professor Marcos Uchôas dos Santos Penchel, em Cachoeira Paulista.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7325243849277539>

E-mail: anaervieira@hotmail.com

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Doutorado e Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014) e graduada em Economia e Pedagogia pela Universidade de Taubaté. Professora e coordenadora do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté, professora e coordenadora interina do Mestrado Profissional em Educação da mesma universidade. Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente na PUC-SP. Atuou como professora da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental em rede pública municipal e estadual. Trabalhou com a formação de professores em redes públicas. Participou do PIBID, como Coordenadora de área e de Gestão. Temas de interesse: formação de professores, aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente e professores iniciantes.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4815046589018403>

E-mail: ana.calil@unitau.com.br

André Frangulis Costa Duarte

Mestrado em Educação Profissional, pela Universidade de Taubaté, especialista em Educação a Distância e em Coordenação Pedagógica, bacharel em Ciências militares e em Filosofia, licenciado em Pedagogia e possui Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (C2). Trabalha na área educacional da Academia Militar das Agulhas Negras, em Resende – RJ.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2628719612787264>

E-mail: afcduarte@yahoo.com.br

André Luiz da Silva

Doutorado em Ciências Sociais (2011) e Mestrado em Ciências da Religião (2003) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) (1996). Professor Assistente III da Universidade de Taubaté (Unitau), pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Práxis Contemporâneas e docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (Unitau). Professor de Diversidade Humana da Faculdade São Lucas de Caçapava (FSL) e pesquisador colaborador do Grupo de Estudos de Práticas Culturais Contemporâneas da PUC-SP e do Laboratório de Políticas Culturais e Ambientais do Brasil, LAPCAB da Unisinos, Rio Grande do Sul.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1130631872986412>

E-mail: interiworld@gmail.com

André Ribeiro Soares Borges

Mestrado em Educação- Formação docente e desenvolvimento profissional pelo Programa de Mestrado em Educação - Unitaú e Biólogo com Licenciatura Plena- UNIFATEA. Foi integrante do Laboratório de Inovação Acadêmica- LIA/ Unisal, no qual adequou metodologias ativas e inovadoras de ensino- aprendizagem à educação básica. No Ensino Superior leciona no Centro universitário Ítalo Brasileiro, unidade de ensino Serra Dourada, Lorena- SP, e também na Rede Salesiana de Escolas. Como Consultor Pedagógico, atua na formação de professores da educação básica municipal pública e privada, além de professores do Ensino Superior, por meio de metodologias ativas e inovadoras de ensino- aprendizagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1878022907290674>

E-mail: prof.arsbio@gmail.com

Camila Fornaciari Felício

Mestrado em Educação pela Universidade de Taubaté (2018). Especialização em Atividade Física e Saúde no Envelhecimento pela Universidade de Taubaté (2011), em Treinamento Desportivo pela Universidade Gama Filho (2009). Graduação em educação Física pela Universidade de Taubaté (2007). Membro do Núcleo Docente Estruturante da Universidade Salesiana – UNISAL (2009). Professora da Universidade de Taubaté e Faculdade salesiana de Lorena.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6487673885825166>

E-mail: camila-go@bol.com.br

Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva

Doutoranda em Educação: Universidade Estácio de Sá/Universidade de Taubaté (2019). Mestrado em Desenvolvimento Humano: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano - Universidade de Taubaté (2019). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Claretiano (2011 e 2008). Licenciada em Pedagogia: Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade de Educação Thereza Porto Marques - Jacaréí - SP (2005). Professora: Magistério - Instituto de Educação Thereza Porto Marques - Jacaréí - SP (1993). Atua na Educação desde 1994, foi docente da Educação Básica, Orientadora Educacional e Pedagógica.. Foi docente do Ensino Superior (2011 a 2017). É Orientadora do polo UNIVESP, São José dos Campos, da Universidade Aberta do Brasil.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8151109868250776>

E-mail: daniberaldo.unitau@gmail.com

José Luís Andrade Carvalho

Graduação em Tecnologia da Informação ênfase em Redes de Computadores pela Faculdade de Tecnologia Prof^o Waldomiro May - Cruzeiro (2011), possui Licenciatura pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes pelo CEETEPS (Informação e Comunicação - 2012) e possui MBA em Redes de Computadores pela Escola Superior Aberta do Brasil. Possui experiência na área Tecnológica e Suporte de Software e Hardware nas Escolas Técnicas Padre Carlos Leôncio da Silva (Lorena/SP) e Professor Marcos Uchôas dos Santos Penchel (Cachoeira Paulista/SP). Professor Titular e coordenador do curso de Informática, no eixo Informação e Comunicação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Brasil.

Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/3006002637539828>

Juliana Marcondes Bussolotti

Graduação em Artes - licenciatura em Artes Cênicas ECA - USP. Especialista em Designer Instrucional na UNIFEI. Mestrado em Ciências Ambientais - Universidade de Taubaté - UNITAU. Doutorado em Geografia - UNESP - Rio Claro. Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL) do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais - IPPRI - UNESP - SP. Professora da Unitau, Assistente III; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Unitau.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>

E-mail: julianabussolotti@gmail.com

Lucimar Aparecida Martins de Oliveira

Mestrado em Educação pela Universidade de Taubaté. Pedagoga pela Faculdade Anhanguera. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera. Pós-graduada em Psicomotricidade e Aprendizagem pela Faculdade XV de Agosto. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Guararema-SP.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5042246412293307>

E-mail: lucimar.martinsoliveira@gmail.com

Maria Aparecida Campos Diniz

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1983), mestrado e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC/SP (1995 e 2000), e Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação (2004-2006) pela PUC/SP, com pesquisas realizadas sobre temas voltados para a Aprendizagem do Adulto, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Atuou como docente, coordenadora pedagógica e diretora de escola na Educação Básica da rede de ensino pública e privada; professora colaboradora-doutora da Universidade de Taubaté (1988 - 2011). Foi Coordenadora Geral da Central de Estágios da UNITAU (2006-2010) e responsável pela Coordenação Pedagógica da Educação a Distância na UNITAU (2006-2011). Ocupou o cargo em comissão como Diretora na Secretaria de Educação Municipal de Taubaté (2012 a 2014). Pesquisadora e docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano e do Mestrado em Educação da UNITAU. Foi responsável pela elaboração do Plano de Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Dehoniana de Taubaté. Atualmente, presta Assessoria às Secretarias Municipais de Educação da região do Vale do Paraíba, visando a formação de gestores e professores.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5223748005583046>

E-mail: nenacdiniz@gmail.com

Maria Auxiliadora Ávila

Estágio de Pós-doutorado no Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC/CCHS), Madri, Espanha (2010). Mestre e Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999 e 2004) e graduada em Serviço Social pela Universidade de Taubaté (1974). Como assistente social, atuou nas áreas da assistência social, educação e saúde. Como docente, foi professora e chefe do Departamento de Serviço Social da Universidade de Taubaté (UNITAU). É professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Profissional em Educação) e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da UNITAU. É professora no

Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS). Como coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento Humano, Envelhecimento e Gênero, desenvolve pesquisas sobre envelhecimento (desenvolvimento) vital e profissional na perspectiva de gênero.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1121250347999409>

E-mail: doradavilla@gmail.com

Maria Teresa de Moura Ribeiro

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1991), doutorado e mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001 e 1996). Atualmente é professora assistente doutor da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino fundamental, escola pública, formação de professores, educação continuada, desenvolvimento da criança e metodologia do ensino da Matemática.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1345661078017450>

E-mail: mterib@hotmail.com

Márcia Maria de Castro Buzzato

Graduação em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila (1995) e graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2011). Especialista em Linguagem Oral e Escrita pelo CEFAC-SP (1999) e Pós Graduada em Gestão Escolar pelo Claretiano (2012). Mestrado em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), linha de Formação de Professores (2018). Diretora pedagógica do Colégio Criar e Crescer em Cachoeira Paulista, São Paulo. Experiência como Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2635098659447127>

E-mail: mbuzzato@hotmail.com

Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1992), Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002 e 2008) e. Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade de Taubaté efetivo (2010), lotado no Departamento de Pedagogia, concursada na disciplina de Didática com atuação na graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Didática do Ensino Superior e Psicologia da Educação. Atua como Supervisor de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Compõe o corpo permanente de docentes do curso de Mestrado Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais. Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Políticas Públicas.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1903921170309432>

E-mail: mareispacheco@ig.com.br

Mariana Aranha de Souza

Doutorado e Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pedagoga pela faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade

de Taubaté. Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. Pesquisadora do GEPI/PUC-SP.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>

E-mail: profa.maaranha@gmail.com

Neusa Banhara Ambrosetti

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1967); mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996); Pós Doutorado no Programa de Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Professora aposentada na Universidade de Taubaté, atualmente é membro permanente do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Coordenou programas de apoio à formação docente no âmbito da Universidade de Taubaté, entre eles o PIBID (2011-2015), o PRODOCÊNCIA (2011-2014) e o LIFE (2012-2014). Coordenou inúmeros programas de formação continuada de professores, desenvolvidos em parceria com sistemas públicos de ensino da região. Realiza pesquisas na área de formação de professores e integra, desde 2004, o Núcleo de Pesquisa sobre o Desenvolvimento Profissional dos Professores do Programa de Educação - Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou por vinte e sete anos na rede pública estadual de São Paulo, onde exerceu as funções de professora, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0894653899921409>

E-mail: nbambresetti@uol.com.br

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Graduação em Pedagogia pela UNITAU (1991), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999 e 2005). Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007-2008), como bolsista FAPESP. Trabalha com formação inicial e continuada de professores desde 1994. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação do UNASP.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6308092123758952>

E-mail: patricia.aa@uol.com.br

Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro

Doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté. Especialista em Gestão Ambiental pela Universidade de São Paulo, em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL) e em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Engenheira Agrônoma. Professora Assistente Doutora e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. Coordenadora Geral do Programa de Educação a Distância e Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços, da UNITAU (EPTS). Tem experiência em implementação e gestão de programas, projetos, cursos e materiais didáticos e em consultorias, principalmente em Turismo e Meio Ambiente e de projetos socioambientais.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8048616778601408>

E-mail: patricia@epts.com.br

Pétala Gonçalves Lacerda

Mestrado em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté, pós-graduada em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia. Atua na área da Educação Especial e Educação Inclusiva como Supervisora pedagógica e Coordenadora do setor Técnico Multidisciplinar da Associação Conviver. Tem experiência na área de formação de educadores, com ênfase em gestão escolar, coordenação escolar, dificuldades de aprendizagem e educação especial inclusiva. Os temas de interesse para estudos e pesquisa se concentram nas áreas de Desenvolvimento Humano, Representações Sociais, Educação, Andragogia e Qualidade na educação.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2220762181134498>

E-mail: petala.lacerda@gmail.com

Rachel Duarte Abdala

Licenciada e bacharel em História pela Universidade de São Paulo-USP. Mestrado (2003) e Doutorado (2013) pela USP. Docente do Curso de História da Universidade de Taubaté-UNITAU. Líder do Núcleo de Pesquisa em História da UNITAU. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação-NIEPHE, da Universidade de São Paulo. Coordenadora do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência-PIBID na Universidade de Taubaté. Coordenadora Adjunta e Docente permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Coordena Projetos de Extensão Universitária na UNITAU.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7509632267221512>

E-mail: rachel.abdala@gmail.com

Rosemary Prado Lopes Silva

Graduação em Educação Física pela Universidade de Taubaté (1984), Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Supervisão e Coordenação. Professora concursada da Prefeitura Municipal de Taubaté, já foi diretora de escola e atualmente exerce a função de supervisora de ensino. Cursando atualmente mestrado em Desenvolvimento Humano, pela Universidade de Taubaté.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6152984496821186>

E-mail: rosepradolopes@gmail.com

Susana Verena Macário Rosa

Licenciada em Educação, Normal Superior pela Universidade do Vale do Paraíba-Univap (2003) e Mestrado pela Universidade de Taubaté (2018). Especialização em Educação Infantil, Gestão Escolar pela Universidade Claretano (2007). Primeira formação técnica musical em Piano (Conservatório Cacilda Becker). Formação em Regência com Canto Coral e técnica vocal (Escola de música Tom Jobim e Escola de Música de São Paulo). Atualmente docente do Ensino Fundamental I (servidora pública) Rede Municipal da cidade de Taubaté-SP.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058261881057913>

E-mail: msmacario01@gmail.com

Vanessa Reis Medeiros

Bacharel em Administração pela UNITAU. Universidade de Taubaté (2005). Mestrado em Educação pela UNITAU - Universidade de Taubaté. Pós-graduada no Programa de Formação Pedagógica para professores de Educação Profissional de nível Técnico,

equivalente em licenciatura plena em Gestão, pela FATEC, Faculdade de Tecnologia. Especialista pós-graduada Lato Sensu em Gestão Estratégica de Negócios pelo INPG - Instituto Nacional de Pós-graduação. Atualmente é docente e coordenadora de cursos Técnicos e Profissionalizantes do Eixo de Gestão e Negócios na ETEC Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin - de Taubaté, Centro Paula Souza.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6096838915175228>

Viviane Cristina Pavanetti de Souza

Formação em Magistério no ano de (1996). Graduada em Educação Física pela Universidade de Taubaté (1999) e Mestrado em Educação pela Universidade de Taubaté (2018). Pós-Graduada em Treinamento Desportivo (2001) e Gestão Escolar (2003). Lecionou em escolas de educação infantil (1997) e foi Professora Colaboradora na Universidade de Taubaté (2015). Possui experiência na área de Educação com ênfase em Educação Física Escolar do Ensino Fundamental I e II e em Gestão Educacional. Docente orientadora no programa PIBID/CAPES/UNITAU (2012 a 2018). Desenvolve projetos de pesquisa dentro da área da educação física escolar. Professora Técnica da Prefeitura Municipal de Taubaté na construção do currículo da Educação Física (2018) dentro das normas da BNCC. Atualmente é professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Taubaté e Professora na UNIPLAN, nos cursos de Pedagogia e Educação Física.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9070776091528564>

E-mail: viviane.pavanetti@gamil.com

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU





Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-9561-163-4

