

**TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INOVADORAS**

SÉRIE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

V. 6



UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI
E DAS MISSÕES

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão
e Pós-Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração

Clóvis Quadros Hempel

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

César Luis Pinheiro

Diretora Acadêmica

Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo

Nestor Henrique De Cesaro

Campus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Maurílio Miguel Tiecker

Diretora Acadêmica

Neusa Maria John Scheid

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

Campus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Campus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

Conselho Editorial

Adriana Rotoli (URI)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Antonio Carlos Moreira (UNOESC/URI)

Breno Antonio Sponchiado (URI)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer
(UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Claudir Miguel Zuchi (URI)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI)

Dieter Rugard Siedenberg (UNISC)

Edite Maria Sudbrack (URI)

Gelson Pelegrini (URI)

José Alberto Correa (Universidade do
Porto, Portugal)

Leonor Scliar-Cabral *ProfessorEmeritus*
(UFSC)

Liliana Locatelli (URI)

Luis Pedro Hillesheim (URI)

Maria Teresa Cauduro (URI)

Marília dos Santos Lima (PUC-RS)

Nestor Henrique De César (URI)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/
FW)

Vagner Felipe Kühn (URI)

EDITE MARIA SUDBRACK (ORG.)

**TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INOVADORAS**

SÉRIE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

V. 6



2012

TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

SÉRIE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, V. 6



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>.

Organização: Edite Maria Sudbrack
Comissão Executiva: Ana Paula Duso; Edite Maria Sudbrack; Janaíne Souza Gazzola
Revisão metodológica: Franciele da Silva Nascimento; Fernanda de Fátima Coldebella
Diagramação: Grafimax Editora Gráfica
Capa/Arte: Sara Spolti Pazuch; André Forte
Revisão Linguística: Wilson Cadoná

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

T681 Trabalho docente e práticas pedagógicas inovadoras[recurso eletrônico] /
Organização [de] Edite Maria Sudbrack. – Frederico Westphalen : Ed.
URI, 2012.
129 p. – (Série Pesquisa em Ciências Humanas; v. 6)

ISBN 978-85-7796-082-8 (versão *on-line*)

1. Ciências Humanas. 2. Educação. I Sudbrack, Edite Maria.
II. Título. III. Série

CDU 37

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira CRB 10/2044



Editora: URI

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen
Prédio 8, Sala 108

Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265

E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@fw.uri.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS REPERCUSSÕES NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.....	9
A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA DOS PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS.....	26
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: RESSIGNIFICAÇÕES, TEMPOS E ESPAÇOS.....	47
INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA ALTERNÂNCIA E O TEMA GERADOR DE PAULO FREIRE: RELAÇÕES POSSÍVEIS	85
MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN, RS.....	108

APRESENTAÇÃO

A pretensão desta obra é lançar um olhar ao processo educativo, a partir de seus protagonistas, os professores, interagindo com os alunos. O trabalho docente parece uma fonte inesgotável de elementos de estudo. Tomada em seu cotidiano de atuação, a docência na perspectiva que assevera Tardif e Lessard¹, pode ser encarada como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que “[...] o objeto de trabalho é um outro ser humano” (2005, p. 08).

Os ensaios contidos nesta edição da Série Pesquisa, dão lugar a reflexões acerca da formação de professores em diferentes contextos, haja vista a inesgotabilidade do tema, face à conjuntura educacional contemporânea. Em tempos de divulgação das notas do IDEB² e de avaliação externa em todos os níveis, as discussões tornam-se mais acirradas, talvez, para depois caírem no esquecimento. Vitimizar o professor parece ser o caminho mais curto para encontrar resposta. É visível que a questão é mais complexa e abrangente. Desta ótica, enquanto agências formadoras, cabe às universidades ensejar posicionamentos e práticas em que acreditem, propósito desta edição.

O debate acerca das tessituras que envolvem a formação de professores supõe inúmeras facetas que precisam ser foco de análise global, pela sua complexidade e devido às mudanças contínuas da sociedade. Esta produção imprime a este número o relevo merecido a este aspecto da ação educativa, qual seja a formação docente. Os textos apresentados, numa teia de continuidades e transversalidades, permitem situar os leitores neste universo infindável da busca da qualidade.

A trama teórica do artigo “A formação docente e suas repercussões na sociedade do conhecimento” adentra na análise, reafirmando a centralidade do papel do professor enquanto mediador, face aos novos contextos digitais, defendendo, outro tanto, a perspectiva de um

1 TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

profissional reflexivo e crítico.

A grelha que dá amparo ao texto “A formação geográfica dos professores de séries iniciais” incursiona pelo projeto de sociedade globalizada, cujos elementos mudam o perfil formativo do professor de geografia, antevendo avanços possíveis num mundo sem fronteiras.

Novamente num projeto de formação de professores, seja formação profissional acadêmica ou formação continuada, subjaz um paradigma do ensino, ao invés de invocar o paradigma da aprendizagem. Mais do que questão semântica, a mudança de foco modifica também nossa prática docente.

Assim, a formação envolve múltiplas habilidades e atitudes, cuja reflexão está presente, em parte, no texto “Formação Continuada de Docentes: ressignificações, tempos e espaços”. O texto debruça sua análise na oferta de cenários de formação continuada oferecida aos docentes da rede pública municipal da região, balizada pelo Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (2001). A proposta das autoras advoga um plano global de formação, construído no coletivo, capaz de articular as necessidades e premências do processo formativo.

Em “Instrumentos pedagógicos da alternância e o tema gerador de Paulo Freire: relações possíveis”, as autoras transitam pela abordagem da alternância, a partir do tema gerador de Paulo Freire. A defesa da pedagogia da alternância como uma proposta de formação, vinculada ao tema gerador de Freire potencializa a vida e a significação do real vivenciado. Tal proposição desafia os educadores a um novo fazer calcado na relação homem-mundo, o qual se descortina conhecendo, desalienando e criando.

A presença da música na formação e na prática docentes configura-se como uma necessidade há muito anunciada. Em tempos de racionalidade instrumental da ciência e da técnica, a racionalidade estética expressiva das artes revela-se como imperativa para a formação humana em sua integralidade, notadamente na educação infantil. Eis

a proposta das autoras no texto “Música e educação: uma análise na Educação Infantil do município de Frederico Westphalen”.

As narrativas desta publicação, reconhecidamente embrionárias são exercícios de formação acadêmica e pessoal que fazemos, compartilhando teorias e práticas e também esperanças e utopias. Esta proposta precisa ser nutrida e matizada pelas experiências de outros docentes.

Que este texto induza os leitores ao diálogo, à crítica, à análise, a novas narrativas, a novas utopias.

Edite Maria Sudbrack
Chefe do Departamento de Ciências Humanas

A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS REPERCUSSÕES NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Sandra Puhl dos Santos¹

Clair Terezinha Maas Ruschel²

Deizy Ritterbusch Soares³

Introdução

A partir da década de 1990 o governo brasileiro tem colocado em prática reformas educacionais, promovendo ajustes, estabelecendo novos marcos regulatórios para a educação. As reformas educacionais e as mudanças ocorridas na formação de professores no Brasil são uma resposta às novas demandas por educação advindas do mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais.

A necessidade de reformas educacionais é justificada pelos ideólogos neoliberais a partir da constatação de que a educação brasileira esta em “crise”, uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, não representando, portanto, uma qualidade possível de adequação às novas demandas do mercado de trabalho, que exige um novo perfil de cidadão capaz de flexibilidade, multifuncional e competente para trabalhar com as novas tecnologias da informação e comunicação. Sugerem esses ideólogos que a superação do estado de crise educacional implica a adoção

1 Bacharel em Ciências Contábeis pela UNIJUÍ. Mestranda do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento pela UNIJUI; Bolsista Capes. Email: sandrapuhl@hotmail.com.

2 Psicopedagoga/UNIJUÍ. Diretora do Colégio Estadual Comendador Soares de Barros/Ajuricaba. Contato: clairruschel@hotmail.com.

3 Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar/UNIJUÍ. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do Ceap/Ijuí. Contato: deizy@ceap.g12.br .

de mecanismos corretivos baseados na dinâmica do mercado: a educação não seria mais um direito, mas uma oportunidade, uma mercadoria a ser comprada, uma possibilidade de consumo individual variável segundo o mérito e a capacidade de cada um dos consumidores.

O papel estratégico atribuído à educação no panorama de um mundo em processo de globalização tende a se expressar por reformas educativas, defendidas como alternativas para alcançar o desenvolvimento econômico e a transformação cultural. Segundo Vieira (2006, p. 24), “[...] uma nova agenda está presente: exigências de expansão do sistema educacional, de mais e melhor escolaridade, de organização eficiente, de escolas eficazes, de professores bem treinados”.

Assim, no Brasil, a partir da década de 90, a educação ocupa centralidade nas políticas públicas como elemento catalisador do desenvolvimento nacional e de inserção do país no rol dos países mais desenvolvidos.

Diante das críticas dirigidas à ineficiência da escola para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico, a discussão sobre a atuação dos professores foi colocada no centro de debates: os professores agora são culpados pela falta de qualidade da escola, pelas suas mazelas, mas, paradoxalmente, agora são responsabilizados pela sua “salvação”. Então, a questão da formação de professores é vislumbrada como um dos elementos-chave nas proposições políticas governamentais referentes à qualificação do sistema educacional, passando os governos a investir nessa direção (BASSI, AGUIAR, 2009).

A responsabilidade dos educadores, especialmente os de níveis iniciais escolares, com a formação de cidadãos com postura crítica e conscientes de sua atuação social, faz da temática “formação docente”, um ato essencialmente político-social. Além de uma questão estratégica, enquanto processo de organização continuada do saber, torna-se fundamental nas ações pertinentes ao Estado democrático, fazendo surgir a educação para a cidadania. A despeito dos desencontros pedagógicos,

a ideia de que bons mestres projetam imagens e ideias que sustentam a formação dos cidadãos, é um argumento forte que vem sendo perseguido na busca pela qualidade na formação docente brasileira.

A sociedade atual passa por profundas mudanças caracterizadas por uma intensa valorização da informação. Na chamada Sociedade da Informação, processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque e passam a exigir de acordo com diversos autores (DAWBOR, 1993; DRÜKER, 1993; MASETTO, 1996), um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo.

Nesta nova sociedade, o papel central do conhecimento é fator decisivo para a produção. O “bem de valor” é criado pela produtividade e pela capacidade de inovar, aplicando o conhecimento às atividades produtivas. Os trabalhadores do conhecimento, na concepção de Drüker (1993), são aqueles que sabem construir conhecimentos para usos produtivos e diante disso, colocam-se desafios para essa nova sociedade: a produtividade do trabalho com conhecimento e a formação do trabalhador deste momento histórico.

Nesse sentido, empresas e organizações exigem da escola, como resultado do tempo gasto com ela, um conhecimento que os conduza à competência no exercício profissional, com um efetivo preparo para enfrentar situações inesperadas, imprevisíveis, tendo como condições de responder aos novos desafios profissionais propostos diariamente ao cidadão/trabalhador, de modo original, criativo, sendo eficiente no processo e eficaz no produto ou serviço oferecido, enquanto cidadãos criativos, imaginativos, inovadores e empreendedores, que demonstrem responsabilidade, autoestima e autoconfiança, além de uma sociabilidade, firmeza e segurança nas ações e capacidade de autogerenciamento (MERCADO, 1999).

A imensa quantidade de informações com as quais o cidadão tem que lidar, obriga o educador a reavaliar as estratégias pedagógicas em uso, as capacidades esperadas do aluno, o papel do professor e

as metodologias de ensino. Para Dawbor (1993), um conjunto de mudanças está criando uma realidade nova, denominada de “espaço do conhecimento”, envolvendo comunicação, informação e formação. Para o autor, hoje não basta trabalhar com propostas de modernização da educação, é preciso repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo e as novas funções do educador como mediador deste processo.

Frente às mudanças na sociedade, Dawbor (1993, p. 123) assinala as transformações que considera mais significativas no processo educativo:

- a) o repensar de forma mais dinâmica o universo de conhecimento a trabalhar, em que neste assumem maior importância as metodologias, reduzindo-se ainda mais a dimensão “estoque” de conhecimentos a transmitir;
- b) a transformação da cronologia do conhecimento: a visão do homem que primeiro estuda, depois trabalha e depois de aposenta, torna-se cada vez mais anacrônica, e a complexidade das diversas cronologias aumenta;
- c) a modificação profunda da função do educando, em particular do adulto, como sujeito da própria transformação diante da diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverá participar;
- d) a vinculação da luta pelo acesso aos espaços de conhecimento ao resgate da cidadania, em particular para a maioria pobre da população, como parte integrante das condições de vida e de trabalho; a entrada em novas dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrado da sociedade quando hoje apenas reforçam as polarizações e desigualdades.

O aprender é hoje uma das principais preocupações das pesquisas em educação e psicologia cognitiva e ganha um novo significado por

envolver conhecimentos que terão que ser construídos e reconstruídos constantemente pelos aprendizes, sendo ampliados para além do cognitivo, implicando o desenvolvimento de habilidades consideradas fundamentais para a atuação efetiva da sociedade atual.

Mercado (1999) compartilha desta ideia, ao afirmar que a aprendizagem ganha novo significado, deixando de ser vista como simples aquisição e acumulação de conhecimentos, passando a ser concebida como um processo de apropriação individual que, embora utilize as informações, o faz de forma totalmente diferente, pois supõe que o próprio educando vá buscá-las, saiba selecioná-las de acordo com suas próprias necessidades de conhecimento.

Esses novos modos de conceber o ensino e a aprendizagem supõem uma nova atitude por parte dos professores, dos alunos e de toda a equipe escolar. Requer um clima favorável à mudança, altamente motivador tanto para o professor como para o aluno e um ambiente facilitador, com autonomia de trabalho e liberdade, permitindo trabalho cooperativo e solidário. Nesse sentido, para mudar a escola e transformar o ensino é necessário que haja envolvimento direto de todos os participantes da comunidade escolar. As propostas devem ser construídas a partir de novos paradigmas que transformem as ideias em ações concretas, e essas ações em projetos sociais significativos, que abandone o simples ativismo eficaz, da prática pela prática.

No entendimento de Marques (2006), na escola, uma das organizações de caráter marcadamente profissional, o dinamismo e o controle de todo o trabalho dependem da qualidade e do nível dos conhecimentos e habilidades de que são portadores os educadores no coletivo deles, constituídos, como núcleo operacional, em elemento chave na dinâmica não das regulamentações formais, mas das adaptações mútuas e do consenso em permanente reconstrução. Na época atual, a dinâmica da escola evolui da condição de organização hierárquica e burocratizada, para os novos desafios de um corpo docente corresponsável e mobilizado para projetos específicos em tempos

variáveis e arranjos conjunturais.

Em se tratando de reconstrução, em novas bases prático-teóricas, em especial dos cursos de formação de educadores, torna-se necessário aprofundar o entendimento comum sobre o que seja a dimensão profissional no mundo de hoje, sobre o que devemos entender por formação profissional em sua relevância fundante e sobre que linhas temático-conceituais deve embasar-se a formação do profissional da educação.

No sentido da relevância da formação profissional, Mintzberg (1979), em extenuante pesquisa sobre como as organizações se estruturam, aponta para a predominância do aspecto profissional nas organizações que lidam fundamentalmente com o conhecimento. Nelas, a dinamização e o controle não se dão por um sistema de regras formais pré-fixadas e originárias do núcleo interno da organização, mas pelo sistema externo da formação profissional e das articulações da prática profissional à base da adaptação mútua na dinâmica do entendimento comum sempre provisório e intermediado pelas organizações específicas de cada profissão.

No mundo atual, as complexidades do exercício das profissões exigem processos de formação explícitos e formais, em que se condensem, sistematizem e generalizem competências comunicativas e habilidades cognitivas e instrumentais, desde a educação básica. No entender de Marques (2006), as formalidades da formação constituem-se no arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem à atuação profissional. Compete à educação organizar, desta maneira, espaços e tempos formais para uma formação proposital, explícita e sistemática, atenta às especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens.

Na formação profissional importa articulem-se a dimensão ética, de serviço a homens com vez e voz ativas, e a dimensão política das

práticas sociais, assente na compreensão do mundo cientificamente configurada. No que se refere à formação através da ciência, importa que conjugue em unidade o conhecimento elaborado teoricamente e o consenso racionalmente produzido sobre os valores da vida e da profissão. Esta a tarefa da educação profissional científica, a ser assumida por uma ciência capaz de autorreflexão. Somente na reflexão sobre a ampliação de seu poder técnico no horizonte das consequências práticas no mundo da vida poderão as ciências desenvolver-se no horizonte da formação profissional voltada às transformações sociais exigidas pela consciência social emancipatória (HABERMAS, 1990).

Para este autor, os saberes implícitos nas práticas cotidianas – saberes da palavra e saberes da ação – necessitam transitar do familiar para o surpreendente, pela inquietação, através da experiência e da crítica, a fim de que se tornem saberes de experiência feitos, conforme admite Habermas (1990, p. 85),

Experiências quebram a rotina daquilo que é autoevidente, constituindo uma fonte de contingências. Elas atravessam expectativas, correm contra os modos costumeiros de percepção, desencadeiam surpresas, trazem coisas novas à consciência. Experiências são sempre novas experiências e constituem um contrapeso à confiança.

Neste contexto, a função do professor é realizar intervenções e interferências no processo de ensino-aprendizagem. A rápida evolução tecnológica que está se presenciando, coloca novos problemas que exigem soluções inovadoras. Na concepção de Lévy (1993), hoje se vive uma evidente metamorfose do funcionamento social, das atividades cognitivas, das representações de mundo. A evolução das técnicas intelectuais pode ser considerada como um agente destas transformações na medida em que trazem consigo novos meios de conhecer o mundo, de representar e de transmitir estes conhecimentos.

Assim, segundo Nevado (1995, p. 4) cria-se um novo espaço de aprendizagem a partir da ampliação e transformação de contextos, “eliminando distâncias físicas e promovendo a construção cooperativa dos conhecimentos, o desenvolvimento da consciência crítica e o favorecimento das soluções criativas para os novos problemas que se impõem”.

Apontar as necessidades de mudanças na escola, discutir sobre a necessidade de uma prática reflexiva é uma ação empreendedora que precisa da ação e reflexão dos professores, a partir de uma prática individual e coletiva que atenda a unidade teoria-prática, como requisitos para a educação que promove o saber fazer.

A sociedade tecnológica e globalizante da pós-modernidade precisa de profissionais com grandes operacionalidades de pensamento, com habilidades e competências de comunicação, abstração, integração, entre outras. Assim, o professor do novo tempo deve buscar competências e desenvolver habilidades frente a sua própria formação, visto que diante dos novos desafios presentes no contexto escolar e na sala de aula, em que o conhecimento que se transforma a cada instante, torna-se necessário o desenvolvimento de novos hábitos e de atitudes frente à nova realidade social e humana. Para reconstruir a sua formação, o professor deve repensar a sua prática, buscando competências pedagógicas na sua própria prática através de uma reflexão sobre a mesma.

Para Schön (2000) esse triplo movimento - reflexão-na-ação, reflexão-sobre-ação e sobre-a-reflexão-na-ação - deve ser inserido nas ações do professor, à medida que traduz a sua própria prática vivida, pensada e refletida. Essa atitude reflexiva e investigativa se processará antes, durante e após a sua prática cotidiana, tornando-se assim uma “práxis” docente construída a partir da necessidade de uma nova postura dos professores. Nesse contexto, Schön (2000, p. 7) afirma que:

[...] o professor reflexivo, deve tomar como ponto de

partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o pensar o que fazem, enquanto o fazem) - que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e de conflito.

Uma vez que, normalmente, o currículo normativo das escolas separa a pesquisa da prática, não propicia um espaço para a “reflexão-na-ação”, que se representa na ação de pensar o que fazem, enquanto o fazem. Os professores enquanto profissionais de ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas vivências e experiências pessoais, que são por eles racionalizadas no seu cotidiano. Sobre esse tipo de conhecimento Schön (1999, p. 49) assevera que quando tentamos descrevê-lo, “[...] ficamos hesitantes ou desenvolvemos descrições que são obviamente inadequadas. O nosso conhecimento está geralmente subentendido, implícito nos nossos modelos de ação e nos nossos sentimentos pelas coisas que ocupamos”.

Nesse contexto, surge a necessidade da formação de professores, tanto a inicial como a continuada abrangerem a reflexão epistemológica da prática, de modo que o processo do aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se a partir da análise e da reflexão na ação e sobre a ação.

A temática Formação de Professores, hoje, transforma-se em uma área complexa de conhecimentos e investigação, à medida que busca oferecer soluções necessárias aos sistemas educativos, mas que na busca das mesmas, acaba por apontar outros problemas como: preocupar-se mais com o aluno do que com o conteúdo ministrado, com o objetivo de o aluno apreender tais conteúdos, sobre a aplicabilidade desses conteúdos na sua realidade, com a necessidade de tornar esse aluno um ser crítico, reflexivo e participativo, entre outros.

Paralelo aos efeitos econômicos, históricos, políticos e sociais,

consolidaram-se outros questionamentos sobre a formação dos professores. Essa formação abrangeria múltiplas dimensões, bem como, as suas referências teóricas, curriculares e metodológicas, a má remuneração do profissional, as condições precárias que dificultam a produção de uma educação necessária à sociedade e a ausência de autonomia do corpo docente, entre outras. Sobre essa nova formação Demo (apud ALONSO, 1996, p. 26) certifica que:

[...] a alma da formação básica é aprender, saber, pensar, informar-se e refazer todo o dia a informação, questionar. Os conhecimentos pertinentes e, sobretudo seu manejo propedêutico são base para o exercício do papel do sujeito participativo e produtivo [...] Seu conteúdo correto é motivar o processo emancipatório com base em saber crítico, atualizado, competente. Trata-se, não de cercear, temer, controlar a competência de quem aprende, mas de abrir-lhe a chance na dimensão maior possível. Não interessa o discípulo, mas o novo mestre. Entre o professor e o aluno não se estabelece apenas uma hierarquização verticalizada, que divide papéis pela forma do autoritarismo, mas sobretudo confronto dialético. Este se alimenta da realidade histórica formada por entidades concretas que se relacionam de modo autônomo, como sujeitos sociais plenos.

A formação do professor deve garantir a habilidade desse profissional para organizar e redirecionar o seu trabalho na sala de aula, mesmo que não constitua a sua formação inicial, o professor deverá assumir o compromisso consigo mesmo e ampliar o seu conhecimento a fim de garantir uma evolução no seu processo de formação, assumindo, assim, a responsabilidade para desenvolver o seu potencial, sua autonomia didática e o seu comprometimento com a educação e com o ensino.

Essa formação continuada atenderia o desenvolvimento pessoal,

individual e coletivo da classe docente, a partir da construção de novas competências e de um novo perfil profissional através de aperfeiçoamento de recursos humanos e da capacitação dos profissionais que atuam em nome da educação.

Destarte, torna-se necessário o desenvolvimento da formação continuada do professor para que o mesmo não estagne diante de um quadro de mudanças constantes, ou ainda, se omita da sua função social, visto que o processo educacional não ocorre isoladamente e pode manifestar-se como meio de exclusão social. Sobre esse aspecto Severino (1986) enfatiza que a formação do educador deve levá-lo a discutir o significado da educação no contexto da vida social concreta, uma vez que ela, a educação, é fruto e deveria ser agente desta vida social e política. Além da qualificação técnico-científica e da nova consciência social, é ainda exigência da preparação dos professores uma profunda formação filosófica.

Surgindo daí, a necessidade do professor conhecer o seu contexto social e político, para a partir destes, ir além de suas contribuições no desenvolvimento dos objetivos propostos no currículo manifesto da escola. Para que este professor possa estimular o desenvolvimento reflexivo do aluno, levando-o a pensar e observá-lo como um ser histórico, social e político, a fim de contribuir criticamente como um agente de mudanças.

Nesse contexto, o professor é responsável pela sua formação continuada à medida que questiona sobre as suas ações e sobre o seu saber, enfrentando conscientemente a sua formação inicial, percebida por ele como insuficiente, e reformulando suas ações, inovando e criando novas possibilidades. Portanto, a conduta do professor na sala de aula, sua visão social e política influenciarão diretamente como um agente estimulador ou inibidor do processo de aprendizagem.

Segundo Nóvoa (1995) o desenvolvimento pessoal: “o produzir a vida do professor”, definiria a identidade profissional desse professor a partir de ações críticas e reflexivas, caracterizadas como um investimento

peçoal, que refletiria a sua dimensão peçoal e profissional. Produzir a vida do professor implica em valorizar o seu desenvolvimento, o seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Sobre essa concepção, o autor enfatiza que a formação “não se constrói por acumulação (de cursos ou de conhecimentos), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade peçoal”. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Esse processo de formação atende a uma dimensão pedagógica de uma forma dinâmica, visto que atende conjuntamente a produção de saberes agregada a uma rede de significados numa troca dialógica entre os professores. A consolidação dos saberes emergentes da prática profissional proporciona um meio de socialização dos saberes produzidos entre os professores – desenvolvendo assim, uma nova cultura entre o corpo docente, além de favorecer a construção de uma autonomia consistente na referida classe.

O desenvolvimento peçoal do professor, defendido por Nóvoa (1995), exige uma prática de aprendizagem cotidiana e contínua, cujas trocas de experiências com outros pares consolidarão espaços de uma formação mútua. Portanto, essa formação resgata a necessidade de interação e integração entre os professores. Assim, exige uma ação coletiva que permita a discussão e a reconstrução de conhecimentos a partir de pontos de vistas diferenciados, de modo que do confronto de ideias surjam novas competências que favoreçam a reconstrução dos conhecimentos e possibilidades no contexto educacional e social.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional não pode ser dissociado do desenvolvimento peçoal, isto é, da história de vida do professor, visto que a partir do seu processo de formação contínuo devem-se tomar como referência as dimensões coletivas e participativas de trabalho a fim de que das novas práticas dessa formação surjam necessidades de conscientização, consolidação e autonomia da classe docente. Objetivando a partir dessas novas necessidades e da produção

de saberes e valores, uma ação responsável que favoreça a uma transformação desse profissional comprometido com a sua própria formação, ou ainda, como produtores da sua profissão.

A formação dos professores deve favorecer uma capacidade de transformar em experiências significativas os acontecimentos cotidianos, seja numa perspectiva pessoal seja numa coletiva, deve mobilizar os saberes da experiência, deve perceber os saberes específicos como conhecimentos inacabados que abrangem situações problemáticas que requerem decisões. Assim, a partir da constante reelaboração dos saberes que realizam em suas práticas os professores confrontam suas experiências nos contextos escolares onde atuam.

Na escola, no exercício de profissão, a prática pedagógica é o espaço mais importante, permanente e efetivo de formação de professores, muito mais que os cursos, seminários ou congressos, pois é na prática onde os professores usam seus conhecimentos, valores e atitudes e onde percebem seus domínios e dificuldades. A prática docente vem sendo vista como uma disciplina a mais ou como requisito de graduação do futuro professor, mais que a realização mesma da docência e, como tal, fonte e matéria-prima para a aprendizagem contínua de todo professor em exercício. A reflexão e a sistematização sobre a prática pedagógica é a melhor ferramenta que os professores possuem para avançar e superar-se profissionalmente (MERCADO, 1999).

Na concepção de Nóvoa (1995, p. 26), a formação de professores é encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos docentes e das escolas. O autor defende um investimento educativo nos projetos escolares e uma prática de formação continuada centrada nas escolas “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Na mesma visão, Candau (1997) enfatiza que o dia a dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nele

que muitas vezes vai aprimorando a sua formação.

Marques (2006), corroborando esta ideia, observa que no exercício da profissão, cumpre que se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo. Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, tudo se deve organizar e conduzir em função do ensino-aprendizagem mediado pela docência e pela escola. Nesse sentido, o autor complementa:

Neste processo formativo que é o exercício da profissão centrado na vida da escola, rico de possibilidades e virtualidades, deve enraizar-se e dele irradiar-se, como em foco de origem e retorno, a formação continuada, que não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior. Em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva. Nem as mais persistentes aprendizagens realizadas em determinada situação se podem considerar válidas para quaisquer outros casos. Impõe-se, assim, à formação continuada, a exigência de se manterem vivas e de se atualizarem as aprendizagens anteriores (MARQUES, 2006, p. 209).

Para Freire (2002), a ideia de formação permanente é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Para o autor, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão,

de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Nesta direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

Entretanto, o professor somente terá sua autonomia consolidada à medida que adquirir autonomia intelectual, a qual se alcança por meio da pesquisa – da produção de conhecimento. Os professores necessitam construir uma relação diferenciada em relação aos saberes, passando de meros transmissores à produtores. Portanto, a atualização da prática pedagógica do professor deve ser constante e, isso, consegue-se através da pesquisa, do estudo, estando o educador engajado num processo de formação continuada. Freire (1996, p. 32), em relação a isso, defende:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Enfim, a profissão docente possui saberes que são produzidos no exercício da mesma, construída por sujeitos reais que estão em

constante interação num meio social, tais saberes que caracterizam uma profissão fazem parte da identidade desse grupo, a qual é construída coletivamente com vistas a objetivos comuns. Ou, no entender de Freire (2002 p. 68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Letícia Carneiro. **Políticas Públicas e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. 288p.

CANAU, V. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DAWBOR, L. O espaço do conhecimento. In: DAWBOR, L. **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade**. Belo Horizonte: IPSO, 1993.

DEMO, Pedro. A sociologia crítica e a educação: contribuições das ciências sociais para a educação. **Em Aberto**, Brasília: MEC, v. 9, n. 46, abr./jun., 1990.

DRUKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na**

era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 226p. (Coleção Mario Osório Marques, v. 3).

MASETTO, M.; ALONSO, M. **Formar educadores para um mundo em transformação**. São Paulo: PUC/SP, 1996.

MERCADO, Luiz Paulo L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999. 142 p.

MINTZBERG, Henry. **The structuring of organizations: a synthesis of the research**. London: Prentice- Hall International, 1979.

NEVADO, R. Processos interativos e a construção de conhecimento por alunos de cursos de licenciatura em contexto telemático. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LOGO, 10., nov. 1995. **Anais...**, Porto Alegre, 1995, p. 132-142.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

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

_____. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1999.

VIERA, S. L. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA DOS PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS

Andréia Janice Piovesan¹

Introdução

A atual sociedade globalizada ocasionou transformações, nos mais diversos aspectos da vida humana. O sistema educacional, porém, mantém ainda elementos não condizentes com esta nova perspectiva. Tendo como objeto de estudo o espaço, a ciência geográfica, enquanto disciplina de ensino, possui grande responsabilidade frente aos novos elementos que a sociedade apresenta.

É perceptível as atuais necessidades teóricas, que os professores de séries iniciais encontram, ao trabalhar determinadas áreas do conhecimento. Existe uma preocupação em suprir as carências dos professores das áreas específicas, das séries finais do ensino fundamental. Enquanto isso, o professor de séries iniciais, que tem a responsabilidade de formar os conceitos básicos das várias áreas do conhecimento durante esta fase inicial do ensino, encontra menos possibilidade teórica e literária específica sobre cada área, a seu dispor.

Esta perspectiva não vem propor a fragmentação das áreas do conhecimento, durante as séries iniciais, pelo contrário, a interdisciplinaridade é uma tendência que vem dando certo. Como afirma Kaercher (2003, p. 77) “é relevante romper com a visão estática da realidade, romper com a visão umbilical da própria Geografia - de fechar-se em si mesma”. Desta forma, destaca-se a necessidade de oferta de mais pesquisas específicas de séries iniciais à disposição do

¹ Mestre em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Professora da Escola de Educação Básica da URI- Campus de Frederico Westphalen – RS. Email: ajpiovesan@ibest.com.br.

professor, a fim de que ele organize de acordo com os procedimentos que julgar mais eficaz.

As atuais pesquisas educacionais, independentemente da área do conhecimento, tendem a refletir sobre as problemáticas que envolvem as séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e os cursos de graduação, como se, nas séries iniciais elas não estivessem presentes. Um elemento importante a ser destacado, é que, desde muito tempo, esta situação vem sendo explicada pelo fato de o ensino nas séries iniciais designar um espaço maior para o estudo da língua e da lógica, em detrimento às outras áreas do conhecimento. Neste sentido, é coerente que as demais áreas do conhecimento desenvolvam também seus conceitos e habilidades, demonstrando sua importância no desenvolvimento mental e intelectual do aluno, bem como sua cidadania e maneira de estar no mundo.

Uma forma que poderia ser eficaz na conquista deste espaço, em um procedimento de nível inicial corresponde ao repensar do ensino da geografia e, conseqüentemente da formação que os professores de séries iniciais recebem nesta área. É relevante que desde a sua formação, estes profissionais tenham acesso a elementos teóricos da geografia, que discutam questões como os conteúdos, objetivos, currículos etc.

Desde o seu nascimento, a criança entra em contato com um espaço determinado, que passa a ser alvo de suas conquistas conforme seu crescimento e desenvolvimento. Este elemento é umas das justificativas mais preponderantes para a relevância da geografia nas séries iniciais. Assim sendo, a criança passa a reconhecer seu espaço, o seu lugar, o lugar de sua família, o entorno de sua residência, as ruas, sua cidade, etc.

Vale destacar, que a lógica da hierarquia espacial que se desmembra da nomeação destes espaços, é algo que na prática não acontece, já que a realidade de cada criança é diferente, assim como é diferente a relação com os mais diversos espaços a que tem acesso. Quando esta criança chega na escola, o conhecimento que ela possui deve ser reconhecido

como um ponto de partida para os elementos abstratos que cercam o cotidiano escolar, no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Desde o maternal ou pré-escola, a criança passa a decifrar as particularidades de seu corpo, de seus colegas, passa a identificar os lugares que costuma frequentar e, automaticamente passa a surgir um sentimento de pertencimento normal no ser humano. Estas primeiras relações que a criança exerce com determinada área de um espaço, surgem como elemento a ser considerado durante o ensino formal. Isto não quer dizer que a educação infantil e de séries iniciais não deva explorar outras particularidades, que não as da criança, pelo contrário, este deve ser o ponto de partida e ao mesmo tempo de chegada. É também, um equívoco esquecer as noções particulares que cada criança traz a respeito dos lugares. Utilizar estas particularidades como ponto de partida e chegada, significa extrapolar os limites lineares e partir para uma perspectiva relacional.

A realidade continua a assumir nas primeiras séries do Ensino Fundamental o centro de todo o processo desencadeador no processo de ensino-aprendizagem, pois o problema não está no fato de tomá-la como ponto de partida, mas sim no conceito que se tem dessa realidade e da sua escala explicativa. (STRAFORINI, 2004, p. 82).

A Geografia das séries iniciais, incluída nos Estudos Sociais, precisa, desde esta fase, levar em consideração que o aluno que vem para escola com inúmeras versões sobre o que é o mundo, e é justamente o estudo da Geografia que vai amadurecer e ampliar estas versões do espaço mundial. Conforme afirma Straforini (2004, p. 52) “Compreender a realidade significa pensar criticamente sobre ela”, e isto é possível já nas séries iniciais.

Além disso, é importante ter clareza, já nesta etapa do ensino, que o aluno, de acordo com as suas capacidades, pode entrar em contato

com a ideia que o mundo, com a ação humana, passa a ser um mundo modificado, produzido e conhecido, um espaço humanizado em boa parte de sua extensão.

A cidadania tem de estar presente, como um dos objetivos do processo de ensinar e aprender, em todas as áreas do conhecimento. Assim sendo, ou até mesmo, muito mais para a Geografia, que ao estudar o mundo em suas mais diversas particularidades locais e globais, tem como humanizador um cidadão, que nem sempre tem a real consciência da relevância de sua presença neste mundo. Ou seja, apesar das inúmeras atribuições que a geografia escolar possui, é possível pensar num processo educativo que vá além de discursos que servem apenas para “maquiar” a perspectiva conteudista da escola atual.

Cavalcanti (2004, p. 21) alerta para o fato de se resumir a proposta da geografia crítica a uma série de conteúdos, que favoreçam uma análise crítica e que, desta forma, se realize a formação de cidadãos. “Quanto aos aspectos pedagógico-didáticos das propostas de ensino de Geografia, persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria focado criticamente”.

Porém, um aspecto que antecede a preocupação com os conteúdos, são os objetivos que se pretende alcançar em cada fase do ensino. Cavalcanti (2004, p. 23), interpretando Pereira, afirma sobre a “necessidade de se pensarem os objetivos de ensino de Geografia para além do ensino dos conteúdos”.

Esta análise é imprescindível, ao pensar a formação geográfica dos professores de séries iniciais, uma vez que, nesta fase se formam os conceitos básicos na mente do aluno. Mas para isso, é preciso ter clareza do que é almejado, para definir posteriormente como se dará o processo, neste caso, quais os conteúdos que darão conta de desenvolver determinadas dimensões desta ciência. O suporte teórico da geografia crítica, no que trata com saberes escolares, propõe uma mudança estrutural-teórica, não sendo suficiente realizar uma nova seleção de conteúdos, escolhendo aqueles mais críticos.

Cavalcanti analisa a visão de Santos sobre esta perspectiva, afirmando que “não basta uma reestruturação dos conteúdos já consagrados em Geografia. É preciso, ainda, propiciar aos alunos o desenvolvimento de um modo de pensar dialético, que é um pensar em movimento e por contradição” (CAVALCANTI, 2004, p. 23). O ponto chave nesta questão é a definição de objetivos. Quando o professor tem clareza de onde pretende chegar com suas aulas, os conteúdos servirão como um meio de alcançá-los.

Com a velocidade pela qual as informações mudam e reconstróem muitos conhecimentos até então estruturados, desenvolver a capacidade de definir objetivos para a educação que se quer realizar, é uma das funções elementares para os cursos regulares de formação de professores. Quando o objetivo é claro na mente do professor, os conteúdos e o seu desenvolvimento serão uma consequência. Por isso, a importância de se desenvolver esta habilidade de definir objetivo, durante os cursos regulares e posteriormente, durante a prática pedagógica.

Considerando toda a argumentação destas perspectivas da formação de professores e comparando com as entrevistas realizadas com professoras de séries iniciais, foi possível constatar que existe necessidade de material teórico a respeito da geografia. As entrevistadas destacaram a questão da postura como elemento chave e não simplesmente o conteúdo. Uma fundamentação teórica mais aprofundada na área possibilitaria a estes profissionais desenvolver um trabalho que fuja da regra dos círculos concêntricos, estruturando uma postura profissional diferente.

Não se trata de mudar radicalmente o cotidiano docente, e sim, assumir uma postura mais firme, mais profunda acerca dos conceitos geográficos. Postura esta, que traria como consequência, um trabalho mais condizente com a realidade social que o mundo vive, cercado pelos inúmeros fluxos de globalização.

Um elemento que surge com força na capacitação profissional do docente de séries iniciais diz respeito à pesquisa e sua importância

na formação continuada do professor de séries iniciais. Assumir a postura de pesquisador pode ser um processo que se inicia nos cursos de formação e após a conclusão dos mesmos. O pesquisador é aquele que não se contenta com a rotina, com a mesmice educacional, ao contrário, é aquele que busca melhorar sua prática a cada dia.

Esta análise retoma a necessidade de os professores encontrarem durante e após o seu processo de formação profissional, subsídios teóricos, que favoreçam a clareza de objetivos para cada fase do ensino. Atualmente é comum, na tentativa de atualizar a prática educativa, esta se resumir a uma transmissão de informações. O próprio sistema global que a sociedade vivencia favorece a ocorrência desta situação, que por sua vez vem reafirmar a necessidade de se fortalecerem discursos teóricos entre os profissionais da educação.

Sem um sistema teórico, ou pelo menos um discurso conceitual mais organizado, não há como enfrentar e interpretar os fluxos de mudança e, com essa possibilidade, acionar o valor educativo da geografia, que contribua muito para o aluno se situar no mundo e compreendê-lo. (OLIVA, 2003, p. 45).

É importante destacar que este suporte teórico não é responsabilidade, apenas, dos profissionais da educação que se dedicam exclusivamente à pesquisa, e por isso tem a obrigação de disponibilizar teorias e conceituações aos profissionais que atuam na prática da sala de aula. Estes pesquisadores têm uma grande responsabilidade, porém, todo o professor tem que assumir um caráter de pesquisador.

A contribuição da pesquisa será, ainda, mais efetiva quando, considerando a realidade concreta encontrada no sistema de ensino brasileiro, responder às experiências escolares e incentivá-las, subsidiando e fundamentando

os processos didáticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. (LIMA, 2004, p. 123).

Além da necessidade de os pesquisadores levarem em consideração a prática educativa que estão analisando, esta possibilidade traz à tona uma análise sobre a importância da pesquisa e das várias formas que esta pode adquirir, de acordo com a realidade em que estiver inserida.

A pesquisa é um fator fundamental a ser utilizado no processo de formação dos professores, seja nos cursos de Magistério e Graduação, ou na formação continuada. Suertergaray (2000, p. 111) ao analisar a importância da pesquisa na formação de professores afirma que “se educamos professores sem a prática da investigação científica, não estamos oferecendo-lhes essa forma de convivência e de percepção do mundo, ou seja, aquela que advém da pesquisa”.

Afirmar que é importante que o professor seja um constante pesquisador, como garantia de uma educação de qualidade, pressupõe pensar na experiência de pesquisa que este profissional necessita. Desta forma, se durante a formação deste professor estiver presente a pesquisa, é mais provável que sua prática educativa siga este caminho.

Ao citar a necessidade de se manter presente o elemento pesquisa no dia a dia do profissional da educação, é comum uma atribuição à pesquisa estritamente bibliográfica, que realmente é importante, mas que, por sua vez, ganha mais elementos enriquecedores, se confrontada com a prática pedagógica. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 196) afirmam que “Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalização do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão”.

Marques é enfático ao afirmar que: “Numa sociedade posta hoje sob o primado de saberes que de contínuo se superam e reconstroem não

é mais possível pensar o ensino como mero repasse de conhecimentos depositados numa tradição cultural”. (2003, p. 132). Realidade que requer além de professores comprometidos com o ato de pesquisar, uma instituição escolar embasada também neste princípio.

Ao pensar na formação de professores, é relevante destacar o que se busca neste processo, pois, de acordo com Pontuschka (2004, p. 239), é importante que estes futuros profissionais desenvolvam “a capacidade de ‘aprender a aprender’, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias”.

Formar professores pesquisadores significa preparar estes profissionais para a busca constante de respostas, para as dúvidas que surgem durante o processo educativo. Em meio a tantas informações, e a tantas inconstâncias que a sociedade global apresenta, o suporte teórico surge como uma necessidade para os profissionais conscientes.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p. 32).

O elemento pesquisa como algo inerente na prática pedagógica é de tamanha relevância, que chega a se externar de forma automática para o âmbito discente e, por conseguinte, passa a influenciar também estes alunos para a prática constante da pesquisa, da instigante busca por saber mais. É claro que este propósito assume características até mesmo utópicas na situação atual em que se vive, porém, a importância da pesquisa, ultrapassa os limites educacionais e atinge as mais diversas

áreas da sociedade. Porém, é na educação que esta atua como aspecto fundamental e precisa partir inicialmente do professor, que se assume como um pesquisador.

Um profissional que se atualiza, busca inteirar-se das novas tendências educacionais, é um constante pesquisador, não aceita qualquer situação envolta de sua prática rotineira e, se necessário, vai procurar meios de transformá-la. É neste sentido que a formação de professores, seja ela básica ou continuada, tem a possibilidade de auxiliar na formação de verdadeiros transformadores, que apoiados em conhecimentos sólidos, podem assim se intitular sem perder o real significado deste termo.

Gostaria de incentivar o/a professor/a a tornar-se pesquisador/a de sua prática, argumentando que essa atitude acentua o seu compromisso com o avanço do conhecimento e com seu aperfeiçoamento/a profissional, completando a lacuna que penso existir na idéia do/a professor/a como intelectual transformador/a. Tendo em vista que o ensino é uma profissão na qual a prática oportuniza a aquisição de um conhecimento específico, ligado à ação, somente possível de ser aprendido na e pela prática, vejo a prática reflexiva como processo privilegiado, capaz de facilitar ao/à professor/ a aprender a partir da análise crítica de suas atividades. (SILVA, 1995, p. 18).

O professor pesquisador constrói e ao mesmo tempo aperfeiçoa a sua formação a cada dia, durante a sua prática. Mas, conforme afirmou Silva (1995) um professor para ser considerado pesquisador e, mais que isso, para que este ‘ser pesquisador’ contribua com sua prática, precisa lançar um olhar crítico sobre aquilo que está realizando.

O termo pesquisa remete pensar em elementos estritamente novos, inéditos, o que não deixa de ser uma realidade, porém, este termo pode

estender-se mais, na tentativa de se pesquisar o cotidiano escolar, muito mais do que realizando uma avaliação profissional, e sim fazendo uma reflexão sobre o processo educativo e os elementos que o envolvem, na tentativa de aperfeiçoá-lo a cada dia. Ao mesmo tempo em que o profissional da educação deve empenhar-se para obter uma formação básica consistente, mesmo antes de estar atuando, conforme Menezes (1996, p. 247) ele precisa “saber pensar para melhor intervir, necessita renovar-se permanentemente”.

Outro aspecto importante a considerar é a análise da formação básica, aqui entendida como a preparação que o professor recebeu para atuar na educação, através de cursos específicos, oferecida nos cursos de formação de professores de séries iniciais. Destaca-se que a formação de professores de séries iniciais baseia-se em uma formação geral, por isso, esta preocupação em tornar a Geografia tão relevante quanto as outras áreas, a partir de argumentos sólidos.

Os cursos de formação de professores, sejam quais forem, não tem condições de preparar o profissional em todos os aspectos que envolvem a prática educativa e nem, tampouco, muni-lo de armas para a resolução de qualquer possível dificuldade ou dúvida que possa surgir. Esta perspectiva evidencia a preocupação em formar pesquisadores, que saibam onde encontrar as repostas para as suas dúvidas e, não necessariamente, possuí-las de antemão.

A capacidade de buscar é um elemento relevante para todas as áreas de atuação, no caso da educação ela deveria ocupar um papel ainda mais privilegiado, pois é uma área que por si só exige conhecimentos constantemente atualizados e reconstruídos. Esta análise é destacada por Moysés (2001, p. 60), quando afirma que a formação dos professores “longe de estar vinculada a cursos regulares de preparação para o magistério de ensino fundamental, dá-se na própria prática, mediante atividade de atualização e aperfeiçoamento”.

Ao realizar uma reflexão acerca dos cursos de formação de professores, desenvolvidos pelas mais diversas instituições do setor,

planejam estes atos obedecendo a uma homogeneidade que não existe e, que por sua vez, apresenta as possíveis faltas durante a prática. Esta realidade vem assegurar a necessidade de que durante os cursos formais de educação, as instituições desenvolvam perspectivas extensivas à realidade de sala de aula e que, além disso, externem a preocupação com a formação de professores – pesquisadores, que prossigam na sua formação continuada.

Estudos mais recentes, em âmbito nacional e internacional, mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processo de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 109).

A formação dos profissionais da educação tem direcionado suas atenções para o saber pedagógico, em que o professor é preparado para saber como agir nas mais diversas situações do processo ensino-aprendizagem, bem como, para os conhecimentos, que lhe possibilitam o “ensinar” durante suas aulas. Porém, é importante, que haja um destaque maior para o professor como ser humano, que é diferente e, por isso, não vai seguir sempre as mesmas regras e “receitas”.

Vale destacar durante a formação dos profissionais da educação, a questão da identidade. Isto é, quando o professor sente a responsabilidade que possui e toma atitudes diferentes, por possuir uma realidade diferente. Cada professor constrói o seu modo de atuar, de desenvolver a sua parcela de contribuição durante do processo de ensino aprendizagem, são particularidades que formam a sua identidade profissional. “Na construção da identidade do docente busca se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse

processo e em relação à teoria didática”. (PIMENTA, ANASTESIOU, 2002, p. 113).

Os cursos básicos que formam os profissionais da educação, tanto no nível de ensino médio quanto superior tem o papel fundamental de desenvolver determinadas habilidades, que possibilitem ao profissional, sanar as dúvidas que surgirão somente durante a prática profissional. Kaercher (2003) analisa esta perspectiva, tomando como base o ensino superior, no caso, as licenciaturas que atuam na formação de professores das mais diversas áreas.

As disciplinas formativas - específicas de cada curso - devem vir necessariamente ligadas - não subordinadas - à reflexão docente. Devem estar alicerçadas na realidade cotidiana. Refletir nossa prática, muitas vezes seguidora passiva de “habitus” que a prática universitária nos introjetou. A universidade não pode ser vista como o ápice de nossa formação! É o começo! (KAERCHER, 2003, p. 139).

É arriscado pensar na formação de professores como algo que possa atingir um nível máximo, pois este é um processo constante, excluindo a possibilidade de pensar uma formação cíclica, com possibilidade de início e fim. Desta forma, durante a formação básica regular, é importante que o futuro professor possa pensar sobre a adaptação que cada aspecto estudado, terá na sua prática cotidiana. Esta perspectiva exclui a possibilidade de resumir formação regular a um conjunto de conteúdos ou conceitos, sem aplicação prática.

É comum pensar em formação profissional como uma espécie de guia para o professor, mas esta análise exige um repensar, já que, o papel dos cursos regulares de formação é o desenvolvimento das habilidades básicas de cada área, a fim de o próprio profissional, tenha condições de autoformar-se através de sua prática cotidiana.

Esta perspectiva de formação constante exige um comprometimento por parte do professor. Este, somente sentirá a necessidade de atualizar-se e reconstruir juntamente com os alunos o conhecimento adquirido até então, se estiver realizando uma prática coerente com o papel do educador na sociedade. Como cita Koch (1999, p. 83), “Sabe-se que o professor é a mola mestra do ensino. É ele quem impulsiona os alunos, ensinando-os a refletir e questionar os problemas e soluções do cotidiano”.

É também, na relação professor-aluno que se abre a possibilidade de aperfeiçoamento e formação. Quando a discussão e o debate fazem parte do cotidiano da aula, o professor sente a necessidade de apresentar-se preparado e atualizado, a fim de não decepcionar aqueles que esperam dele uma posição segura sobre o que estão trabalhando, que são os educandos. Kaercher realiza uma análise semelhante, quando afirma que “quanto mais ouvimos os alunos e, melhor, provocamo-nos a falar, mais material temos para prepararmos nossas aulas e, melhor entenderemos seus pontos de interesse e sua lógica de raciocínio”. (KAERCHER, 1999, p. 48).

A possibilidade de pensar a formação como algo em movimento, que encontra sustentação na prática cotidiana, é quase que uma exigência da sociedade atual. É muito mais complicado trabalhar na educação sem um aperfeiçoamento ou qualificação constante ao buscar este aperfeiçoamento. Isto se dá pelo fato de, atualmente, os alunos apresentarem um acesso constante à informações e possibilidades de construção de conhecimento. Esta análise não vem, de forma nenhuma, confundir informação com conhecimento, vem por outro lado, demonstrar que todo a profissional precisa se atualizar e esta regra é aplicável ao professor.

Um ponto de partida interessante é o debate, como já foi citado e que, Kaercher (1997, p. 29) reflete novamente, afirmando que:

Creio que o professor deva, sobretudo, propor dúvidas aos alunos. Não apenas ‘dar conteúdos’ mas, a partir dos conteúdos dados, propor questões que extrapolem o texto ou aula base. Forçar o alunado a pensar o novo, a dizer a sua idéia e não apenas a repetir o que já foi dito pelo professor ou pelo livro. Propor que o aluno escreva. Fale e não apenas ouça.

Este provocar o aluno é um procedimento que exige paciência e persistência por parte do professor, já que estes alunos, no geral, não são preparados para se expressarem, levando em consideração que o bom é aquele que permanece o mais imóvel possível durante as aulas. Além disso, esta perspectiva é desafiante para o professor, que muitas vezes faz um grande esforço para desempenhar sua função, quando lhes faltam muitos dos elementos básicos para uma educação de qualidade.

Neste sentido, a formação dos professores é mais do que um ou mais cursos, trata-se de um processo. Este processo, além de exigir a oferta de uma continuidade na formação inicial, nas mais diversas formas em que isto é possível, necessita da cooperação, comprometimento e interesse destes profissionais que já estão atuando em sala de aula.

O professor, durante sua formação inicial e continuada, tende a assumir ou construir uma identidade pessoal e profissional, nesta perspectiva Pimenta (1997, p. 52) afirma que a identidade de um professor pode ser construída de diversas formas, entre elas:

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A identidade neste caso pode ser explicada como a situação em que o profissional se vê no ofício que assumiu neste caso a educação, e sente a responsabilidade que lhe é exigida. Desta forma vale salientar, que a formação de professores pode considerar com mais ênfase, a posição deste profissional como ser social, que também por isto possui características e peculiaridades próprias, da mesma forma como o aluno, durante o processo educativo também demonstrará sua singularidade.

Como afirma Torres (1998, p. 182) “começamos a admitir a necessidade de formação docente multifacetada a partir do reconhecimento da diversidade de sujeitos (os professores, mas também os alunos)”. Este respeito a singularidade do sujeito social que é do professor e é também do aluno, traz contribuições para a vida em sociedade, já que a educação tem a possibilidade de desenvolver a cidadania.

O elemento social que permeia a formação de professores é discutido por Scheibe (1997, p. 63) quando afirma que “Formar o professor envolve profissionalizar para uma função social mediadora - mediadora entre a cultura construída e a cultura em construção; entre a sociedade estabelecida e a sociedade em construção”.

Desenvolver durante o processo educativo, elementos positivos para a formação do cidadão, pressupõe como regra básica, que o agente que organiza este processo, o professor, seja um cidadão autêntico e comprometido. Quando alunos são preparados neste sentido, a sociedade passa a contar com agentes atuantes nas suas mais diversas esferas.

Scheibe (1997, p. 64) segue afirmando que tanto agora quanto no futuro a formação dos professores “Deve ser orientada pelo pano de fundo do desenvolvimento tanto dos indivíduos como da sociedade, possibilitando o bom desempenho no mundo imediato como também o potencial para transcendê-lo”.

Discutir a teia que envolve a formação de professores é trazer a tona uma diversidade de particularidades que são importantes em sua singularidade, mas que ganham relevância quando analisadas sob a ótica do todo. A formação do profissional da educação se torna um processo complexo, pelo fato do processo educativo também o ser e, além disso, envolver uma série de elementos, que por sua vez desafiam o professor a constantemente, tentar dominá-los.

Ao tratar da formação docente, a referência não é exclusiva de um curso de formação ou alguns “treinamentos” regulares que o profissional da educação tenha feito ou pretenda fazer. Mais do que isso se pensa a formação do professor como um processo contínuo, que precisa, em um primeiro passo, contar com a condição de aprendiz desse profissional, a que este sinta a necessidade de buscar uma formação e atualização constante, pois disso também, depende a qualidade da educação como um todo.

Menezes (1996, p. 266) afirma que em se tratando de educação “o mais sensível é a qualidade docente, a ponto de se poder afirmar que, sem ela, os outros fatores não frutificam adequadamente”. Qualidade esta, que sem uma formação básica consistente e uma processual busca por novos elementos de reflexão, não se concretiza. São muitos os elementos que envolvem o processo educativo, dentre eles, muitas dificuldades a que o mesmo é submetido, contudo, é importante que não se perca o sentido real da educação, seja na questão da aprendizagem significativa, seja no comprometimento com a capacidade de leitura e interpretação do mundo.

É comum que, devido aos elementos negativos e problemáticos que vêm assombrando a educação atual, a preocupação com o ensino de qualidade perca o seu patamar de relevância e, com ela a preocupação com a formação que os profissionais que atuam na educação estão recebendo. Porém, quando se prima pela qualidade do profissional, questionando e fortalecendo sua formação e conseqüentemente o ensino como um todo, muitos dos problemas práticos que a escola vem

enfrentando seriam melhor administrados.

Neste sentido, Silva (1995, p. 14) sugere que “os cursos de formação de professores/as façam da participação na luta pela solução dos problemas da escola pública contemporânea uma ‘questão de honra’” e, afirma ainda que é preciso “se formar professores/as que atuem como intelectuais transformadores/as”. (SILVA, 1995, p. 15). Tal perspectiva favorece a iniciativa de transformar a formação profissional em uma constante no dia a dia educativo.

Desta forma, pensar em formação de professores, significa trazer a tona elementos que fortaleçam a possibilidade de formar profissionais insatisfeitos. Não insatisfeitos, no seu sentido mais negativo ou melancólico como muitos agentes educacionais costumam pensar, e sim, no sentido de formar profissionais que não se contentem com qualquer realidade, mas que busquem desenvolver mecanismos para transformá-la.

Menezes (1996, p. 273) afirma que “De partida, se pretendemos formar um cidadão que seja capaz de interferir na sociedade e na economia em sentido emancipatório e coletivamente solidário, é indispensável lançar mão do instrumento mais decisivo de inovação, que é a capacidade de reconstruir conhecimento”. O professor insatisfeito é aquele que busca melhorar a cada dia, seja nos elementos teóricos ou metodológicos. É aquele que busca o novo e não tem receio de encontrá-lo e colocá-lo em prática, é o verdadeiro agente de transformação social.

Considerando a formação dos professores de séries iniciais, mais especificamente a formação geográfica, tomando como pressuposto as entrevistas com as professoras, destaca-se a dificuldade dos cursos de formação básica em subsidiarem o futuro profissional nas mais diversas áreas do conhecimento.

As entrevistadas afirmaram que os cursos de formação não

têm a possibilidade de formar definitivamente e completamente um professor, sendo dele boa parte da responsabilidade de buscar constantemente sua formação e aperfeiçoamento. Por outro lado, a maioria destas educadoras destacou o fato de a formação geográfica enfatizar o trabalho detido em uma sequência ordenada, de forma linear, fundamentada nos acontecimentos do presente, possibilitando ao aluno perceber o andamento do tempo, a sucessão dos fatos, a velocidade em que eles ocorrem.

Outro elemento de extrema relevância destacado pelas educadoras é a ênfase que os cursos de formação de professores de séries iniciais dão aos aspectos do letramento e do raciocínio lógico da matemática. Além de considerarem que a geografia, e a área dos Estudos Sociais, como um todo, merecem um aprofundamento maior durante os cursos de formação. Destacaram ainda, que poderiam ser disponibilizados mais materiais teóricos e práticos da área de geografia, para preencher muitas lacunas que ficaram de sua formação básica, já que, o trabalho que estas educadoras vêm realizando, segundo elas mesmas, é resultado de experiências enriquecidas pelo tempo, por troca de ideias com colegas e estudos feitos de forma extraclasse.

MATERIAIS E MÉTODOS

O processo metodológico utilizado desenvolveu-se a partir um intenso estudo bibliográfico como forma de construir subsídios de sustentação teórica para a pesquisa. Posteriormente foram utilizadas como instrumentos básicos de coleta de dados através de entrevistas com professores de séries iniciais no município de Frederico Westphalen-RS.

As informações foram tabuladas para análise descritiva de caráter qualitativo, resultando padrões comparativos acerca das técnicas utilizadas pelo público alvo do estudo, bem como suas justificativas e enquadramentos teóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise teórica e dos dados coletados nas entrevistas, foi possível constatar que os cursos de formação já desenvolveram avanços importantes acerca do ensino da geografia nas séries iniciais. Esta afirmação ganha suporte, ao se compararem as respostas das professoras entrevistadas, com o período histórico em que estas participaram de seus cursos de formação. Este elemento não vem de maneira nenhuma desmerecer uma ou outra educadora, mas sim, destacar pontos positivos neste processo.

Porém, o que é preocupante e precisa ser refletido é a estrutura fragmentada que perpassa a formação de Estudos Sociais para as séries iniciais. Este elemento vem confirmar que ainda se fazem necessários trabalhos, pesquisas, enfim, que divulguem uma forma integrada e relacional de se trabalhar geografia. Esta possibilidade viria de encontro à perspectiva de superação da lógica dos círculos concêntricos, que não possibilitam entender o espaço de fluxos que se vê atualmente.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Estudos sociais: reflexões, conflitos e desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

DAMIANI, Amélia Luisa. Geografia política e novas territorialidades. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Paz e Terra, São Paulo: 2002.

KAERCHER, Nestor André. O Gato comeu a Geografia Crítica?

Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Nestor André. Estudos Sociais – referenciais teóricos e interdisciplinaridade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 1997.

_____. Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Edunisc, Santa Cruz do Sul, 2003.

LIMA, Luiz Cruz (Org.). **Conhecimento e reconhecimento: homenagem ao geógrafo cidadão do mundo**. Fortaleza: EDUECE, 2003.

LIMA, Maria das Graças de. A pesquisa acadêmica e sua contribuição para a formação do professor de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). **Geografia em perspectiva**., São Paulo: Contexto, 2004.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Associados. São Paulo: Ed. Autores, 1996.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: ALESSANDRI CARLOS, Ana Fani (Org.). **A geografia na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transformase... In: VESENTINI, José Willian (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – os saberes da docência. In: SUDBRACK, Edite Maria (Org.). **Anais do III Simpósio Nacional de Educação: desafios e perspectivas para o novo século**. Frederico Westphalen: URI, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos.

Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

SCHEIBE, Leda. A formação do professor frente aos desafios do novo milênio. In: SUDBRACK, Edite Maria (Org.). **Anais do III Simpósio Nacional de Educação:** desafios e perspectivas para o novo século. Frederico Westphalen: URI, 1997.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. Educação, território e cidadania: aprender a aprender ensinando. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados.** O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia.** O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

SUETERGARAY, Dirce M. A.; BASSO, Luís Alberto; VERDUM, Roberto (Org.). **Ambiente e lugar no urbano.** A grande Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO CRÍTICA E PERSPECTIVAS. **Anais...**, São Paulo: USP, 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: RESSIGNIFICAÇÕES, TEMPOS E ESPAÇOS

Janaíne Souza Gazzola¹

Viviane Ficagna²

Edite Maria Sudbrack³

INTRODUZINDO

Este estudo é derivado da Pesquisa: Ciclo de Políticas: possíveis interfaces com a formação continuada de docentes dos municípios de abrangência da URI – Campus de Frederico Westphalen, com foco de análise na Rede Municipal de Ensino, em suas ofertas de formação.

Esta pesquisa reveste-se de importância ao avaliar determinada medida educacional, explicitando, de forma científica, seus impactos e decorrências, subsidiando decisões futuras no planejamento da educação. De igual forma, enseja-se contribuir com a linha de investigação do Grupo de Pesquisa em Educação, ampliando a produção na temática de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

No contexto de uma política educacional é relevante considerar que a mesma transcende sua esfera específica, posto que se vincula ao projeto social do Estado como um todo e às contradições do momento histórico. Dessa forma, o estudo se baliza pela importância em compreender que as políticas se concretizam em ações, neste caso, os processos de formação continuada de docentes e que, portanto, não

1 Acadêmica do IV Semestre do Curso de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: sgjanaine@hotmail.com.

2 Acadêmica do VIII Semestre do Curso de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: vivi_ficagna@hotmail.com.

3 Doutora em Educação, Coordenadora do Mestrado em Educação, Chefe do Departamento de Ciências Humanas - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

podem ser esquecidas as condições concretas de ação.

Para analisar a influência da formação continuada, a pesquisa propugna analisar o problema sob a perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball (2001), e uma inter-relação entre os três contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto de prática, pelo fato de que os contextos estão interligados com a política educacional, e proporcionam melhor entendimento desta temática de investigação.

Para entendermos o Ciclo de Política, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), há que situá-lo no contexto das políticas educacionais. Para dar seguimento, abordaremos aspectos pertinentes à formação continuada de docentes, sendo que, a necessidade de uma política global de formação, se faz inadiável. Dessa forma, pressupõe relacionar a formação profissional inicial e continuada.

Percebe-se nas proposições do Estado, a fragmentação de ações, não contribuindo com o propósito anunciado, não deixando transparecer a desigualdade, sob a aparência de igualdade de oportunidades.

Portanto, investigar e examinar a política de formação continuada de docentes é de extrema relevância pelo momento crítico em que as licenciaturas se encontram na atualidade, com reflexos na procura pela carreira do magistério no país.

A pesquisa em questão tem como categorias de análise, portanto o ciclo de políticas definido por Ball e Bowe(Id), o qual consiste numa abordagem, ou maneira que os mesmos encontraram para estudar e compreender os programas, as políticas educacionais existentes e suas interfaces. Podemos citar três pontos que norteiam o Ciclo de Políticas: o Contexto de Influência, que consiste em circulação de ideias em nível internacional, levando conflitos dominantes e estratégias de marketing. Outro ponto pertinente à questão do Ciclo é o contexto de Produção de Texto, que visa por meio de pronunciamentos, produção de textos e de linguagem, produzir um discurso administrativo e técnico, traduzindo influências sobre a interpretação das Políticas Educacionais.

Tal discurso hegemônico não atenta, por vezes, para os valores éticos, morais e políticos. E um terceiro aspecto é o Contexto da Prática, cuja abordagem demonstra que as políticas educacionais estão à mercê de interpretações, indagações e recriações dos indivíduos em que cada um interpreta e atende de uma maneira diferenciada.

O Ciclo de Políticas auxiliará mais especificamente na parte da análise dos dados, enquanto suporte para a reflexão da incidência de formação continuada na rede municipal de ensino e as possibilidades de reconfigurações no fazer docente.

A pesquisa apoia-se numa abordagem qualitativa e descritiva, orientada por questões norteadoras para melhor acercamento da problemática. Pesquisa qualitativa entende a realidade social como dinâmica, na qual interagem sujeito e objeto, já que ambos são de natureza semelhante. No caso deste estudo, optou-se pelo estudo exploratório, dividido em análise documental e entrevistas semiestruturadas, no entendimento de uma maior adequação para compreensão do problema.

A coleta de dados valeu-se de fontes secundárias, tais como os documentos legais, entre os quais a Lei 9394/96 – Projetos Político-Pedagógicos dos municípios de abrangência da pesquisa, entre outros. O universo compreende a Rede Municipal de Ensino Fundamental da região. As fontes primárias são coletadas junto aos gestores e docentes municipais.

Na perspectiva de construir um olhar múltiplo sobre o tema em destaque, elegem-se a análise documental dos PPPs das Secretarias Municipais de Educação de cinco municípios da Região do Médio Alto Uruguai, como procedimentos para a compreensão da realidade, subsidiando a análise dos dados coletados e gerados.

Além disso, conjuntamente, foram analisadas as entrevistas realizadas com os Secretários Municipais de Educação, as quais estão incluídas na metodologia da pesquisa em tela. Nesta entrevista, os

participantes foram convidados a responder um questionário anônimo, ao qual poderão ter acesso ao final da investigação, independentemente do fato de mudarem seu consentimento em participar da pesquisa.

Com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes, utilizou-se uma legenda para fazer referência aos Projetos Político-Pedagógicos e às falas dos Secretários. A denominação adotada atribuída aos Projetos Pedagógicos, a nomenclatura PPP1 (Projeto Político-Pedagógico 1) e assim sucessivamente. Para as falas dos Secretários, utilizar-se S1 (Secretário 1) e assim continuamente.

Cumpre destacar, ainda, que as políticas educacionais devem ser entendidas enquanto processos e produtos que envolvem negociações, valores, posicionamentos, conflitos. Assim, o pensamento complexo do Ciclo de Políticas pode auxiliar com referenciais analíticos mais condizentes com a complexidade das análises, superando a linearidade a que por vezes fazemos uso.

1 CICLO DE POLÍTICAS

O Ciclo de Políticas foi criado pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, e comporta uma perspectiva de compreensão acerca de três contextos fundamentais ao entendimento das políticas públicas e, por conseguinte, das políticas educacionais. A abordagem de tal Ciclo está enunciada na análise que Jefferson Mainardes quando destaca “[...] a natureza complexa e controversa da política educacional [...]” (MAINARDES, 2006, p. 49). De acordo com o autor (Ibidem), enfatiza-se, também, a importância de considerar, em processo analítico, a relevância dos aspectos macro e micro das políticas e de sua articulação para uma melhor compreensão acerca das políticas educacionais. Além disso, salienta-se a ideia de que os profissionais docentes têm um papel muito significativo quanto a essa articulação. Ou seja: “Essa abordagem [...] enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise

de políticas educacionais”. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Os três contextos em que os pesquisadores dividem o Ciclo de Políticas, estão interligados e, mantêm, entre si, uma relação de sequência. Isso não quer dizer que um não possa existir sem o outro, pois não mantêm uma relação de interdependência, nem de dependência. Em determinadas situações, eles podem existir sozinhos. “[...] Bowe & Ball [...] rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política [...]” (MAINARDES, 2006, p. 49). Para uma melhor compreensão, passamos a inter-relacionar essa tríade.

1.1 Inter-relacionando os contextos do Ciclo de Políticas

Faz-se pertinente, pois, uma análise mais apurada de cada um dos contextos do Ciclo de Políticas, mas sem dividi-los, apenas correlacionando-os de maneira clara e objetiva. Princípios com o contexto de influência, que diz respeito à construção dos discursos políticos, propriamente ditos e, também, no qual as políticas públicas são iniciadas. Adentrando neste contexto, podemos nos reportar aos grupos de interesse que disputam as influências quando da finalidade social da educação e de qual é o significado de ser educado. Além disso, as redes sociais têm uma forte atuação dentro desse contexto, sendo que podem estar vinculadas a partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006). No geral, este contexto, veiculado através dessas redes sociais e políticas, volta-se a persuadir e, de certa forma, convencer os leitores dos textos, livros, enfim, expondo ideias e posicionamentos. Contudo, cada estado-nação, cada realidade tem a capacidade para contestar sua influência.

Na verdade, o contexto de influência pende mais para o lado da ideologia magistral, ou seja, daquela que está querendo, de alguma forma, ser imposta a uma determinada realidade, além de não ser tão abrangente. Já os textos políticos, que pertencem ao contexto da produção de textos, se alargam mais em termos de veiculação e destino,

no mesmo instante em que dirigem-se ao interesse público em geral, ou seja: “[...] o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Na mesma linha de pensamento, o contexto da produção de textos enfatiza a construção escrita dos textos políticos, os quais representam a política. Neste caso, podemos reputar aos tipos de representações que podem aparecer de diversas formas: “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.”. (MAINARDES, 2006, p. 52). Contudo, é possível retratar que esses textos, embora pareçam de fácil interpretação, podem ser contra-argumentados e aceitar mais do que uma versão, afinal eles não são totalmente isentos.

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (BOWE apud MAINARDES, 2006, p. 52).

Destarte, é cabível destacar, que o Ciclo de Políticas nem sempre terá o mesmo significado para cada realidade, são como as dinâmicas utilizadas pelo professor em sala de aula, nem todas funcionarão com todos os alunos de todos os anos, devem, pois, ser adaptadas a cada turma. Assim acontece com a política e seus textos representativos, estes devem ser lidos e interpretados conforme o momento em que se vive e as situações com as quais se depara em determinado período, para então, terem validade e significância. Além do mais, “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais

e possibilidades”. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Nesta perspectiva, torna-se aceitável prenciar que pode haver consequências quanto às respostas a esses textos de acordo com os propósitos que se apresentam. Tais consequências propagam-se no contexto da prática, contexto este responsável pela interpretação e possível recriação das políticas, como corroborado pelos autores Ball e Bowe, mencionados por Mainardes em seu texto:

[...] o contexto da prática é onde a política esta sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (BALL, BOWE apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Com isto, reforça-se a ideia de que as políticas não estão dadas e, definitivamente, prontas, elas são passíveis de (re) interpretação e (re) criação sempre ponderando a realidade em que se está inserido. Portanto, suas consequências serão de acordo com a sua utilização, já que, uma vez produzidas, as representações políticas têm suas funções e assumem posturas relacionadas com o que se pretende realizar, efetuando ações no campo condizentes a possíveis demandas, sejam estas demarcadas ou indefinidas. Ou seja:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos

não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc., além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al. apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Neste sentido, é necessário que os professores e demais profissionais da educação e também de outras áreas se responsabilizem em assumir papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, afinal, “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. (MAINARDES, 2006, p. 53). Rubem Alves, em suas metáforas, comparava o professor com um cozinheiro – bruxo e sedutor -, também aqui é possível subentender que o professor tem o livre arbítrio para interpretar e atuar mediante as políticas e as suas representações, frente ao contexto da prática. Com isso, assumindo posturas, tomando partido, podendo se utilizar de diferentes instrumentos, tornar-se-á capaz de seduzir, ou seja, cativar pelas suas atitudes, aperfeiçoar e/ou transformar sua prática cotidiana.

Ademais, esses três contextos em que as políticas estão divididas, estão inter-relacionados, praticamente um complementando o sentido do outro, porém seguindo seus próprios propósitos, assim: “não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresentam, arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates [...]” (MAINARDES, 2006, p. 50). Dessa forma, parafraseando Jefferson Mainardes, o profissional docente é o responsável por (re) interpretar cada contexto de acordo com a sua realidade educativa e, por conseguinte, realmente dar sentido às políticas educacionais.

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL X FORMAÇÃO

CONTINUADA DE DOCENTES

A docência como função remonta à Grécia Antiga, quando o objetivo fundamental da educação era a formação aristocrática do homem individual. A partir do século V a. C para além de formar o homem, a educação deveria ainda formar o cidadão, adquirir a forma cristalizada e definitiva consagrando como ideal educativo da Grécia clássica. Assim, a formação docente originária da Paideia Grega vem evoluindo.

O contexto educacional em que vivemos, impõe a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de atualizar-se, de enfrentar desafios na escola, muitas vezes diários, de lidar com situações inusitadas, exigindo uma formação continuada capaz de elevar o nível de qualidade da educação escolar.

A necessidade de formação do professor está em evidência, não só pelos sujeitos que estão envolvidos com a educação, mas está sendo cada vez mais abrangente, perpassando pelos diferentes segmentos sociais, ampliando o debate para a necessidade de melhoria das práticas pedagógicas.

Vivemos numa sociedade que se transforma aceleradamente. As informações deslocam-se, e nesse trânsito elas perdem forças. Nas palavras de Santos podemos refletir: “Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu”. (SANTOS, 2000, p. 41). Este desassossego gera inquietude sobre a forma de atender a complexidade do momento, ou seja, é preciso preparar e instruir o educador, cuja formação deve estar alicerçada numa prática reflexiva, inovadora. Este profissional atua com a formação da consciência humana, buscando ser alguém com uma visão crítica, dinâmica, um questionador do seu fazer, bem como do meio em que está inserido

A educação está tomando uma dimensão cada vez mais exigente, sendo alvo das discussões sociais, econômicas e culturais, o resultado de

tudo isso está ligado às questões relativas à atuação e à formação docente, ocorridas em fóruns, que extrapolam os espaços dos especialistas ou gestores dos sistemas de ensino. Por isso, analisar os pressupostos da formação do professor, é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional.

É extremamente importante ressaltar que formar professores é uma tarefa complexa, que exige competência de quem forma e de quem será formado. Os impasses que a profissão enfrenta no Brasil são inúmeros, entre os quais, a não valorização do profissional da educação, os baixos salários, as condições de trabalho muitas vezes precárias, apresentando grandes obstáculos para a formação docente no Brasil.

Para Libâneo (2001, p. 42) “o sistema de promoção na carreira do magistério precisa prever formas de estímulo à iniciativa individual de autoformação e desenvolvimento profissional, de modo que os professores tenham acesso a melhores níveis salariais”. Por outro lado, o desestímulo de jovens à escolha do magistério na qualidade de profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício em buscar aprimoramento profissional são questões importantes que desestabilizam a qualidade da profissão. Os que ingressarem na carreira docente, provavelmente não irão dar continuidade com a formação continuada, pela falta de estímulos no início.

De acordo com as palavras do autor (Ibidem), é possível visualizar que, o mais importante, senão essencial enquanto relação aluno, professor e escola como um todo, é que o aluno aprenda, construa conhecimento, mediado pelo professor. O mesmo precisa proporcionar aos educandos o desenvolvimento de uma atividade intelectual. Às vezes, mediar o conhecimento adquire um caráter ainda mais difícil do que apenas transmiti-lo, exige maior pesquisa, dedicação e conhecimento por parte do professor e o principal, a busca e o interesse pelo desafio do novo.

Essa reflexão vem ao encontro da formação do professor, principalmente a inicial, pelo fato de que é nesse momento de escolhas

na graduação que o futuro docente norteia sua prática, define os rumos de sua profissão, em qual tendência pedagógica se filia, o que pretende atingir com seus alunos e que perfil de educação e de mestre quer adotar como princípio do ser docente.

Faz-se necessário reportarmo-nos à formação Profissional Inicial do docente para podermos compreender tais concepções. A formação inicial dentro do contexto educacional é fundamental para que sejam formados profissionais capacitados em relação ao seu fazer, um profissional capaz a colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, mas para que isso ocorra é preciso um currículo que favoreça uma relação entre teoria e prática.

Dessa forma, ressalta-se o desafio das instituições formadoras e do profissional do magistério num mundo de inúmeras mudanças, incertezas e obstáculos em fazer do ensinar e do aprender, um meio de promover a qualidade da vida humana. Para ilustrar tal abordagem, mencionamos Tardif (2002, p. 241), quando nos diz que:

Na formação de professores ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc, que foram concebidas na maioria das vezes sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor.

Ressaltamos, segundo (NÓVOA, 1992, p. 9) que, “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Essa afirmação converge com o que mencionamos anteriormente, o professor necessita de uma base teórica sólida, iniciar a construção da sua identidade no período de sua formação profissional inicial, dessa forma galgando perspectivas de uma educação de qualidade no futuro.

Quando falamos em profissão inicial nos reportamos tanto à teoria quanto à prática. Destacamos a necessária “[...] articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre pesquisa e extensão [...]”, de acordo com o que está instituído no decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no que tange os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Neste enfoque, reforçamos o lugar da graduação enquanto experiências pedagógicas em que o aluno, sujeito aprendiz, tem oportunidade de exercer sua prática docente. Na medida em que o docente está em sala de aula atuando, seus erros, suas habilidades e a teoria estudada estão sendo confrontados com a realidade, momento esse de novo aprendizado e aperfeiçoamento. Para reforçamos este aspecto salientamos que:

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar. (ZEICHNER, 1993, p. 55).

De acordo com a contribuição de Zeichner (Ibidem) um dos aspectos mais importantes é então, a prática docente, uma vez que, esta é a intersecção entre a formação inicial e a formação continuada. Enfatizamos, de acordo com o Decreto que institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, um dos princípios que menciona “[...] a articulação entre formação inicial e formação continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais [...]” (BRASIL, 2009).

Com efeito, na sua formação inicial, o professor tem a base, a

estrutura para a prática, porém no dia a dia ele encontrará situações com as quais não saberá lidar. As respostas para estes obstáculos serão encontradas na formação continuada, na reflexão sobre o seu fazer, nos cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação de um determinado assunto, em que ele pode estudar e especializar-se para melhorar sua atuação.

A formação de professores constitui-se num processo de investigação na ação. O professor submerge do mundo complexo de aula para compreender, de forma crítica, questionando e participando na (re) construção permanente da realidade escolar. Para Nóvoa (1992), a construção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal, partilhada entre os colegas, que se mantêm atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvem práticas pedagógicas mais eficientes.

Eis alguns dos principais desafios da profissão de educador. Portanto, concluir o Magistério ou a Licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de formação.

Ensinar está fundamentado tanto na formação profissional inicial quanto na contínua, e é nesta transição que se adquire qualidade e competência no perfil profissional. O docente é um intelectual em processo contínuo de formação, assim, a formação torna-se autoformação, pois os professores elaboram os saberes em confronto com as suas experiências vividas. Nesse confronto, bem como na troca de saberes e experiências, são oportunas as palavras de Imbernón, quando diz que “Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”. (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Na ideia de Imbernón (Ibidem), é notável o destaque dado à relação entre formação e prática do professor, sua formação revela-se na prática pedagógica, tendo presente que o modo como procede em sala de aula, reflete como conduziu sua formação profissional inicial e como conduzirá sua formação contínua.

Quando falamos de formação docente, precisamos ter presente as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas implicações com a área educacional. Assim, nas palavras de Kuenzer é importante ressaltar que não existe um modelo de formação de professores delineado a priori, pois os modelos de formação de professores têm como propósito responder às demandas que estão sendo colocadas pelo contexto das forças produtivas em desenvolvimento num determinado momento. (KUENZER, 1999).

Nesse contexto, discutir os pressupostos da formação do professor é debater como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação da sociedade em que vive.

Para tanto, há que se compreender a formação, a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entendemos como um profissional que assume as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Na medida em que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores, ou seja, contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional –, é possível considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que é imposta ao professor na atualidade.

2.1 Formação Continuada: tempos e espaços demarcados?

A construção da profissionalidade docente, por ser um espaço em aberto, envolve uma gama de processos de ação e reflexão. Não é possível pensar a formação continuada sem a aprendizagem docente, entendendo-a como um processo interativo, exigindo clareza do seu objeto de trabalho que são as pessoas, cujas trocas as constituem sujeitos do processo.

Essa interação de modos de ensinar e aprender possibilita o compartilhamento de aprendizagens, as quais desembocam na consolidação do construir-se professor, num *continuum*. A abertura para diferentes modos deste “que fazer” docente amplia conhecimentos, sejam epistemológicos ou metodológicos inerentes a sua profissão. Nesta trajetória, os docentes também aprendem o ofício da docência nas suas práticas cotidianas com seus discentes, no exercício da escola, envolvendo, portanto um processo colaborativo de trocas e interações.

Neste sentido, destacamos a “importância do professor nesta sociedade intensiva de conhecimento, considerando-o figura estratégica. Por figura estratégica entendo sua centralidade na constituição e funcionamento desta sociedade, ocupando lugar decisivo e formativo”. (DEMO, 2004, p. 11). Há que desconstruir, pois, algumas verdades em relação à função docente, tais como: “o tempo de aprender não tem valor por si mesmo, é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’” (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 17).

Ademais, o discurso que se aponta acerca da crise de paradigmas e suas interfaces com a profissão docente, a formação continuada e, também, com o Ciclo de Políticas, necessitam redimensionar suas concepções, rumo a uma nova epistemologia. Alterar tal quadro exige o reconhecimento social dos saberes que são próprios da profissionalidade do professor. Afinal,

[...] ser profissional hoje é, em primeiro lugar saber

renovar, reconstruir, refazer a profissão. Isso não denigre o desafio do domínio de conteúdos, mas, como estes se desatualizam no tempo, é fundamental saber renová-los de maneira permanente. É essencial saber *reconstruir* conhecimento com mão própria. (DEMO, 2004, p. 11).

Ao focarmos os saberes profissionais dos professores, vale dizer, os saberes mobilizados e colocados em prática, nos referimos a saberes em sentido amplo, os quais retratam as competências, habilidades, atitudes, talento, saber-fazer. Para Tardif e Lessard (2011, p.), quando os docentes apontam saberes, “eles falam do contato da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização. [...] referem-se aos princípios educacionais [...]. salientam diversas habilidades e atitudes”.

A dimensão pragmática está inserida nos saberes profissionais e na identidade do professor. Tal constatação denota a praticidade e a operatividade de tais saberes, ligados às normas e à rotina. Estes saberes são interativos e dependem da grande interação entre os sujeitos professores e os demais atores educacionais, envolvem normas de ação, afetividade, interação, conflitos, entre outros. (SUDBRACK, 2012).

Com efeito há que, considerar os aspectos relativos aos espaços e tempos destinados à formação continuada, um dos focos específicos da nossa pesquisa. Acerca disto, destacamos que não há tempo e espaços delimitados e/ou determinados para que se dê continuidade à formação inicial. Pelo contrário, ocorre em todos os espaços, desde o lócus da própria escola, até espaços mais universais.

A formação continuada é mais que horas marcadas no calendário escolar. É um tempo de todos os tempos institucionais, inserido em todas as atividades da escola, com momentos específicos, mas, não isolados do cotidiano escolar, nos quais o coletivo se constitui

como tal em um processo de aprendizagem mediante o confronto de conhecimentos derivados das experiências com os conhecimentos universalmente sistematizados. (PRADA, 2006, p. 122).

Entendendo que o tempo de formação continuada no espaço escolar é o tempo particular de todos que fazem parte da instituição, ele só tem um sentido institucional, se organizado coletivamente. Neste entendimento, o tempo de formação é aquele que o coletivo define institucionalmente e é assumido de forma individual e coletiva no cotidiano escolar mediante as atividades previstas no projeto de formação. O tempo de formação do coletivo é o tempo de todos como soma, subtração, multiplicação, integração, ou seja, o conjunto das relações individuais como uma totalidade (PRADA, 2006).

Nesta perspectiva, é crucial o entendimento de que os saberes que orientam o ensino não estão circunscritos, apenas, a um conhecimento específico, mas, abrem-se numa gama variada de questões, objetos, posturas relacionadas ao ofício. De tal forma, faz-se necessária a construção de espaços e tempos para a ampliação de tais saberes. Com efeito, asseguram Tardif e Raymond (2000), “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos e heterogêneos”. (Ibidem, p. 03). Ainda de acordo com os autores (Ibidem, p. 12), “a consciência profissional de professores não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias”. Os autores enfatizam que há os saberes da ciência da educação, os saberes de colegas de profissão. Para fazer uso de tais saberes, impõe-se uma relação social, uma rede de interação com esses sujeitos.

Visto em um caráter histórico, o tempo da formação continuada é o que foi, o que está sendo e o que virá a ser. Torna-se, assim, evidente que a formação continuada que queremos está sendo construída e será a que fizermos acontecer. Para alcançar os objetivos que almejamos, não é suficiente deixar passar o tempo; é necessário planejamento e gestão.

O tempo como invenção é um real no planejamento que viabiliza ser real o que se propõe. Mesmo que os outros sejam autoridades, chefes com excelentes objetivos e decidam o tempo para a formação, é a pessoa, em sua individualidade, que faz com o tempo o que quiser. Não adianta decretar um tempo para a formação continuada (seja dentro ou fora do horário de trabalho) se esse tempo não é realmente assumido para essa atividade pelo profissional beneficiado. (PRADA, 2006, p. 123).

O educador democrático tem a dupla função de caminhar para sua completude como ser humano e como profissional, de modo que, transformando-se individualmente, possa, também, fazê-lo coletivamente. A formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política. O professor tem direito à formação continuada, não apenas quanto a inovações tecnológicas, mas também quanto a sua atualização ampla e constante, que lhe proporcione uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade (VASCONCELOS apud LESSA et al., 2006). De acordo com Costa (2004, p. 67), visualiza-se:

[...] uma perspectiva de privilégios aos espaços considerados tradicionalmente como lócus da produção do conhecimento, os quais são: a universidade e os demais espaços vinculados a ela. Nessa perspectiva, considera-se que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Embora não se questione tanto essa realidade, existe um aspecto crítico nessa visão, qual seja, a desconsideração das escolas de Ensino Fundamental e Médio como produtoras de conhecimento e passa-se a considerá-las como espaços meramente destinados à prática, local

onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional.

É certo de que nas universidades há constante circulação e renovação de informações e, que diariamente são apresentados novos propósitos e realizadas diversas pesquisas e buscas nas diversas áreas do conhecimento. Porém, nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio também devem acontecer esses espaços de formação. Nesta linha, Candau ilustra tal abordagem, afirmando que:

Na experiência dos professores, o dia a dia na escola é um lócus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. (CANDAU, 2003, p. 57).

Ao considerar a escola como lócus da formação continuada não significa dizer que este é o único espaço de construção de aprendizagem para os professores e nem permanecer apenas no espaço escolar. O que está em discussão é o pensar, repensar e organizar a profissionalização, para obter maior qualidade profissional.

2.2 Interrogando a realidade estudada

Para dar conta da realidade pesquisada, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com os Secretários de Educação dos municípios de abrangência desta investigação, bem como a análise dos Projetos Político-Pedagógicos em relação à oferta de formação continuada dos docentes em cinco municípios da Região. A abordagem

analítica utilizada foram as categorias do Ciclo de Políticas, a contemplar os três contextos de tal Ciclo.

Quando falamos em formação contínua no espaço escolar, nos reportamos a dois pontos que nos instigam a refletir. O primeiro remete à formação continuada apenas fora do espaço escolar, com cursos, seminários, palestras em que os professores precisam deslocar-se a outras instituições e com isso obtém o certificado. Ainda, temos outra proposta de formação continuada que vem sendo muito discutida nos meios acadêmicos, que é a questão da formação continuada de docentes dentro do espaço escolar, na própria instituição de ensino. Neste sentido, visualiza-se a escola como espaço de discussão e os professores peças-chave para a mediação deste conhecimento.

Assim, analisando os PPPs, esta nova abordagem se faz presente uma vez que, no PPP1⁴ (2011) pode-se constatar a seguinte proposta: “Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente”.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem ocorre quando o aspecto formativo acontece no próprio local de trabalho dos professores, isto é, nas próprias escolas. Dentre os benefícios apontados, destacamos: o investimento no coletivo da escola, a problematização e a análise das práticas em curso, as propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc. Ou seja, permite ir além da reflexão exclusiva das práticas, mobilizando os professores para um exercício consciente e dialógico do pensamento pedagógico que, sistematizando teoria e prática, contribui para a ressignificação de sua profissionalidade, construindo um outro olhar possível sobre o processo

4 Projetos Político-Pedagógicos coletados nos municípios de abrangência da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen, através da Pesquisa “Programas de Formação Continuada de Docentes e Ciclo de Políticas: possíveis interfaces”. Designados PPP1, PPP2, PPP3, PPP4 e PPP5, no ano de 2012.

ensino-aprendizagem.

Estamos, pois, diante de dois paradigmas que orientam as políticas de formação contínua: um tradicional, que ainda impregna a realidade brasileira, e outro paradigma que ainda desponta no horizonte, como proposta de superação de limites amplamente constatados no excesso de utilização do anterior.

Analisando o PPP2 (2011) encontramos: “Implantar uma política de Formação Continuada para a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar”. Trabalhar a formação continuada na própria escola é uma forma de auxiliar os professores na sua prática diária, a fim de reavaliarem suas ações, seu planejamento, sua postura como docente. Portanto,

A formação continuada se insere no processo de formação docente não como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que contribuirá para a atuação profissional do docente. Ela não consiste, apenas, em um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas deverá fornecer elementos que possibilitem o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional (ALARCÃO apud MACEDO, 2003, p. 05)

Embora haja menção à necessidade de formação continuada, observa-se que não há metas definidas, ao que consta no PPP em questão, a formação é tratada de forma muito genérica.

É nesse cenário de críticas à metodologia de como a formação de professores tem sido trabalhada ao longo do tempo, que podemos

presenciar um conjunto de propostas e novas ideias ancoradas em pesquisas, debates acadêmicos e projetos governamentais que buscam reconfigurar a área da formação de professores e o seu trabalho.

Vale ainda mencionar que a prática pedagógica e a formação docente são elementos essenciais para repensar e reformar a formação inicial e continuada, ou seja, repensar a prática através do espaço de trabalho, neste caso, a escola.

Apontamos a necessidade de concentrar mais a formação nas próprias escolas, em grupos de estudos, privilegiando assim a formação contínua em serviço. Contínua porque, ao mesmo tempo em que o professor se nutre de conhecimentos científicos e saberes culturais, cria outras representações sobre as relações educativas na escola. Em serviço, não por haver uma sequência de ações, o que comumente ocorre, mas por privilegiar um processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por histórias de vida e de acesso aos bens culturais, de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas, ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação.

Para dar seguimento à análise, abordamos o PPP3 (2011), onde se lê: “Desencadear ações de Formação Continuada em rede, envolvendo Universidades, Cooperativas por meio do Programa a União Faz a Vida e Secretaria de Educação”. Este apontamento demonstra o lugar da formação continuada, uma vez que, as universidades ou outras instituições parceiras entram como peças principais quando a formação se dá fora do espaço escolar, proporcionando eventos em geral que geram conhecimentos que serão agregados à prática docente. À semelhança dos planos anteriores, não se percebem metas delineadas, ou construídas com o coletivo docente, no que tange ao processo formativo.

Detendo o olhar sobre o PPP4 (2012), também envolvido na pesquisa, atenta-se para a menção feita aos Programas de Formação Continuada, que traz em seu Plano no item 13 (último item do referido

PPP) aquilo que denomina “Organização de Programa para a Formação Continuada”. Neste quesito, destacamos um aspecto que diz:

[...] a Secretaria Municipal de Educação e Cultura proporciona a toda Rede Municipal de Ensino uma política de formação continuada, formação essa, que oportuniza a uma melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho, em seu cotidiano escolar e também fora dela. Essa formação é realizada no decorrer do ano letivo, com a parceria do Programa A União faz a Vida⁵ e demais parceiros por meio de palestras, oficinas, reuniões de planejamento, cursos, projetos, que reúnem profissionais de diferentes instituições. (PPP4, 2012, p. 23).

A Formação Continuada dos Profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para construir conhecimentos sobre ela, e transformar as práticas dos professores, requer-se a criação de espaço para o estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes. Os coletivos de professores no cotidiano escolar, com o tempo e as diversas situações sociais, políticas e econômicas, rotinizam suas práticas, sendo necessário, para transformá-las, construir novas relações de espaços, tempos, pessoas e conhecimentos, tanto os do cotidiano como os universalmente sistematizado (PRADA, 2006).

Diante disto, trazemos Tardif (2004), que nos insere a ideia de que os saberes docentes são adquiridos em um contexto através de uma socialização profissional. O saber não é definido de uma só vez, mas é construído ao longo da carreira profissional, na qual o professor pode ou não modificá-lo. A formação continuada vem, portanto, ao encontro da

⁵ Programa que tem por objetivo construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional.

renovação desses saberes fundamentais ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. Percebemos que neste município prima-se pela qualificação do trabalho docente, não apenas no lócus escolar, mas também fora dele, algo que se apresenta positivamente, pois sabemos as inúmeras funções que desempenha o profissional da educação também em espaços não formais de ensino.

Ainda em face desta análise, a SMEC traz em seu Projeto a lei Municipal N° 407/97, de 29 de dezembro de 1997, atualizada em 24/08/2011, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, a qual deixa claro no capítulo IV, § 1°:

[...] a importância do aperfeiçoamento dos professores visando a atualização e valorização para a melhoria da qualidade do ensino. O aperfeiçoamento de que trata este artigo poderá ser proporcionado através de licenças para cursos de especialização, pós-graduação, mestrado ou doutorado e/ou através de promoção ou autorização para a participação em congressos, seminários, encontros, simpósios, palestras, semanas de estudos ou outros similares. (PPP4, 2012, p. 24).

Esta visão contempla outro aspecto importante da Formação Continuada: a questão do tempo dedicado para tal. Em entrevista realizada com o secretário deste município, o mesmo nos relatou que “Todas as formações são pré-estabelecidas no calendário escolar, organizado pela SMEC e escolas e fora dos 200 dias letivos (algumas formações acontecem nos sábados e outras durante a semana, mas sem contar dia letivo aos alunos)” (S4⁶, 2012), conforme preconiza a legislação. Além disso, sua fala remete ao entendimento de que,

6 Depoimentos de Secretários de Educação. Designados pelas denominações S1, S2, S3, S4 e S5, a fim de identificar os sujeitos da pesquisa. Entrevista concedida para a Pesquisa “Programas de Formação Continuada de Docentes e Ciclo de Políticas: possíveis interfaces”.

periodicamente, as escolas se reúnem para realizar o planejamento dos projetos e atividades que acontecem durante o ano, conselho de classe, reunião com pais e atividades extraclasse.

Entendendo que o tempo de formação continuada no espaço escolar é o tempo particular de todos que fazem parte da instituição, ele só tem um sentido institucional, se organizado coletivamente. Neste entendimento, o tempo de formação é aquele que o coletivo define institucionalmente e é assumido de forma individual e coletiva no cotidiano escolar mediante as atividades previstas no projeto de formação. O tempo de formação do coletivo é o tempo de todos como soma, subtração, multiplicação, integração, ou seja, o conjunto das relações individuais como uma totalidade (PRADA, 2006). Destarte, de acordo com Prada (2006), a formação continuada é mais que uma soma de horas de formação fragmentada em ações sem sequência. É um projeto que, no mínimo, ultrapassa o previsto no ano anterior e continua no seguinte. É mais que a soma de pontos ou créditos adquiridos em cursos ou outros eventos por presença de um número x de horas. É a realização de projetos que, ao longo dos anos, acompanham o desenvolvimento da escola, definindo sua história na qual se vislumbram objetivos a curto, médio e longo prazo.

Entendendo que o tempo de formação continuada no espaço escolar é o tempo particular de todos que fazem parte da instituição, ele só tem um sentido institucional, se organizado coletivamente. Neste entendimento, o tempo de formação é aquele que o coletivo define institucionalmente e é assumido de forma individual e coletiva no cotidiano escolar mediante as atividades previstas no projeto de formação. O tempo de formação do coletivo é o tempo de todos como soma, subtração, multiplicação, integração, ou seja, o conjunto das relações individuais como uma totalidade (PRADA, 2006).

Visto em um caráter histórico, o tempo da formação continuada é o que foi, o que está sendo e o que virá a ser. Este vir a ser depende, em grande parte, do que se está sendo feito com base no já acontecido,

como na fala de alguns: o futuro está sendo. A formação continuada que queremos está sendo construída e será a que fizermos acontecer. Para alcançar os objetivos que almejamos, não é suficiente deixar passar o tempo; é necessário planejamento e gestão.

Prosseguindo com a investigação, questionado a respeito do tempo disponível para formação e se há efetiva participação por parte dos docentes, o S4 (2012) mencionou que os professores “são convidados a participar e não convocados, porque [...] o professor tem que querer estar em constante aperfeiçoamento e não ser obrigado a participar”. Enfatizou que, durante as formações, “acontecem troca de experiências, espaço para o diálogo, trabalho coletivo, onde todos têm a oportunidade de sugerir, opinar e expressar seu ponto de vista, suas angústias, anseios, incertezas [...]”.

Ainda questionado a respeito da relação entre Formação Continuada e Prática Docente, o Secretário nos respondeu que:

A grande maioria dos professores inicia sua carreira profissional com pouca experiência, inseguros e muitas vezes com medo, por não receberem formação universitária de qualidade ou por não saberem aproveitar esta formação adquirida. Acreditamos que a formação continuada é extremamente importante para todos os professores, seja para quem está iniciando a carreira como para quem está encerrando. (S4, 2012).

Alguns estudos apontam que muitos professores chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica, muitas vezes permeada por crenças que acabam afetando o desenvolvimento profissional e intelectual. De acordo com essa ideia, é de nosso entendimento a necessidade de que o professor saiba quem ele é, o que deve fazer em aula e o porquê de suas escolhas dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, quando o próprio responsável pela execução

dos trabalhos docentes, ou seja, o professor, está ciente dessa função, é possível que visualize uma transformação, seja quanto ao planejamento, à metodologia ou até mesmo à avaliação. A formação para a docência, numa perspectiva histórica, é um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor - ou seja, desde os seus primeiros anos de vida - e não só durante o período de estudos empreendidos em faculdades ou universidades, que alguns denominam de “formação inicial” (PRADA, 1997).

A formação inicial prima pelos conhecimentos básicos, por isso é a base. Esses conhecimentos são fortalecidos pela busca constante de coletar informações e transformá-las em conhecimentos e, estes, em experiência. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento e saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente. Por isso, deve-se manter um cuidado muito especial para não cair em alusão, ou seja, não haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente, ser objetivo, procurando não dissimular, suprimir ou, até mesmo, ocultar “aparências”. Afinal, hoje com o “avançado” processo de produção dos saberes “os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano”. (TARDIF, 2004. p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando “estoques”, mas partilhá-lo e problematizá-lo.

Com o intuito de ampliar a presente discussão, questionamos acerca da formação continuada e a relação que há com a prática docente, ou seja:

É visível a melhora na qualidade do trabalho daqueles professores que realizam formação continuada ou aperfeiçoamento e que amam o que fazem, pois se dedicam, buscam novidades, motivam e cativam os alunos. Há de convir, também, que para uma minoria que não gosta do que faz, as formações não surtem muito efeito, pois continuam trabalhando na monotonia, sem motivação. (S4, 2012).

A partir da menção que o Secretário faz ao gosto pela profissão, enfatizamos a visível vontade de saber, saber-fazer e saber-fazer bem, que deve ser incorporado, na prática docente. Além disso, sabemos que os indícios motivadores do trabalho do professor não são externos a ele, pelo contrário, principiam, justamente, do seu interior, enquanto ser humano, da maneira como prepara seu ambiente de trabalho, do relacionamento que mantém com o grupo docente e, acima de tudo, com o alvo do processo de “ensinagem”⁷: o aluno. “[...] “ensinagem”, pois não é mais possível dissociar o ensino da aprendizagem, só existe um, se existir o outro”. (BRZEZINSKI, 2005, não paginado).

Analisando o PPP5 (2012), observamos que não há espaço dedicado exclusivamente para a Formação Continuada, contudo, a organização do Plano é condizente com todas as áreas, as quais estão, de forma implícita, relacionadas com a formação contínua de sua equipe docente, especificamente no que remete à qualificação profissional:

A qualificação profissional corresponde a uma das principais metas da Secretaria Municipal de Educação, que proporciona aos educadores um contínuo espaço de estudo e reflexão que se fortalece na atividade de educar, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino. (PPP5, 2012, p. 13).

Existe hoje um referencial que identifica inúmeras competências cruciais na profissão de educador. Algumas delas são novas ou adquirem uma crescente importância nos dias atuais em função das transformações e das condições de trabalho dos professores. É preciso, no entanto, reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução

7 Processo de ensino e aprendizagem. Ver: Brzezinski, 2005.

exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisam lidar com públicos difíceis. (TARDIF, 2004).

O espaço de estudo e reflexão, destacado no PPP5 (2012), nos remete à importância em pensar se os professores refletem sua prática e de que forma a refletem. Refletir a prática é consequentemente avaliar seus saberes pedagógicos. Assim:

A construção da identidade profissional possui relações estreitas com o ambiente de formação oferecido. Nesse sentido, formar professores é estimular o pensamento crítico-reflexivo e fornecer aos professores meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e colaboração. (SÓL, 2010, p. 01).

Concordando com Nóvoa (1995, p. 25), estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Concomitante a isso, destacamos a fala do secretário de tal SMEC, que nos diz:

[...] realizamos formação com os professores em parceria com universidades e demais profissionais. No decorrer do ano letivo, os professores também realizam formação na escola, espaço esse, dedicado à discussão, à reflexão e a avaliação do trabalho realizado na escola, tanto de maneira individual como no coletivo. (S5, 2012).

Com efeito, preconiza-se como aspecto fundamental da Política de Formação de Profissionais do Magistério, “[...] a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente,

devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente [...]” (BRASIL, 2009). Desta forma, a citação de Sól (2010, p. 01-02), reafirma o que foi elencado pelo Secretário:

[...] a prática crítico-reflexiva se coloca como o maior desafio [...], pois demanda do formador de professores habilidades para criar estratégias que auxiliem no desenvolvimento de seus alunos. Mas para que o formador de professores consiga articular tal situação, sem ser autoritário diretivo, é necessário que ele tenha oportunidades de refletir sobre a própria prática.

CONCLUINDO

Nesta tessitura, é possível aproximar alguns apontamentos conclusivos acerca do tema em questão.

Um dos aspectos é que a política educacional, enquanto uma das políticas sociais é a aplicação da ciência política para o setor educacional. A referência à política implica em ideias e ações. A política, portanto, remete ao espaço em que se manifesta a politicidade da educação. Ainda, podemos destacar que as políticas educacionais têm por objetivo estabelecer mediações entre o sujeito e suas necessidades, aproximando diferenças entre capital e trabalho.

É importante destacar, também, que as políticas públicas, neste caso da educação, são implantadas em meio a conflitos sociais, depositando nas mesmas a capacidade de superação e de gerenciamento das ações governamentais, o que, de fato, nem sempre acontece, ocasionando, por vezes, equívocos.

Assim, fazendo referência às proposições anteriores, podemos dizer que a formação continuada é uma política educacional, que pode tanto ser proposta pelo governo federal, estadual, quanto pelo

municipal, daí o estudo da formação docente à luz da política e do Ciclo de Políticas.

O contexto educacional, em que vivemos, impõe a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de atualizar-se, de enfrentar desafios na escola, muitas vezes diários, de lidar com situações inusitadas, de buscar uma formação continuada, e por decorrência, surge também, a necessidade urgente de elevar o nível de qualidade da educação escolar.

O maior desafio que se coloca atualmente para os educadores, especialmente, os educadores de futuros professores, é a implementação de programas voltados para a formação crítico-reflexiva. De acordo com a professora Vanderlice Sól (2010) não basta adotar a reflexão como “bandeira”, é preciso que o formador de professores saiba como interagem as crenças desses professores em formação, para que ele possa iniciar um processo de formação reflexiva.

É possível visualizar, portanto, que seria de extrema importância adotar esse tipo de programa, mesmo que exigisse muito esforço e competência, tanto de parte dos professores formadores de professores, quanto, e principalmente, do grupo de professores em formação, bem como, ainda, dos sujeitos envolvidos no processo da prática pedagógica, ou seja, os educandos. Porém, é necessária uma preparação significativa, para que se evite cair em paradoxo, como afirma Sól (2010), utilizando-se das palavras de Reis (1998, p. 15): “pressupor que os professores formadores já estejam trabalhando no sentido de preparar professores reflexivos é negligenciar a biografia de cada um, assim como seu contexto profissional”.

Dessa forma, podemos ressaltar que abordar que o tema da formação profissional dos professores assume cada vez maior complexidade no contexto atual. A sociedade vem atribuindo responsabilidades crescentes à educação escolarizada e aos professores de todos os níveis, derivadas das mudanças no mundo do trabalho.

A compreensão do campo da educação como um espaço de disputa ideológica e de confronto de expectativas já é senso comum entre todos os professores, por fazer parte de seu cotidiano. Os mesmos vivem e trabalham com isso, entre disputas e conflitos. Reforça esta perspectiva, o que diz Charlot:

O professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea que precisa, por um lado de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos. [...] mas, ao mesmo tempo promove uma concorrência generalizada em todas as áreas da vida [...] para a qual a ambição é cada vez mais a nota e não o saber. (CHARLOT, 2008, p. 21).

Essas contradições enfrentadas pelos docentes vão além do âmbito social, são muito mais complexas, ao mesmo tempo em que há os problemas sociais, há os cognitivos e toda a questão relacionada às condições de trabalho, seja de sua remuneração ou de seu bem estar.

Perceber a ação docente como inserida num campo de tensões, representa um avanço para as teorias e as práticas da formação de professores. Incorpora a condição flexível necessária ao exercício de uma ação humana que não pode ser regulada e normatizada como propôs a racionalidade técnica.

Num contexto de mudanças e tensões, o professor, como descreve Charlot (2008), “é um trabalhador da contradição”. Concordando com essa premissa, se aceita, também, que a formação dos professores deve se pautar pela mesma lógica, fugindo das verdades inquestionáveis e dos modelos prescritos. Nesta mesma perspectiva de Charlot, é que Imbernón (2009, p. 54) salienta:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma

em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Em outro contexto, mas nos mesmos propósitos, para Garcia (1999), o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Uma vez que, é o indivíduo responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando, porém, que sua formação seja autônoma, mas que também se processa no coletivo. Ademais, o autor ressalta que é necessário compreender a

formação de professores como um continuum. Apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. (GARCIA, 1995, pag. 54- 55)

Embora a formação de professores seja compreendida em âmbito mais abrangente, os princípios abordados pelo autor (Ibidem) devem norteá-la em seu conjunto, atentando para as especificidades quanto aos seus inúmeros níveis, a fim de que sejam construídas alternativas que atendam as necessidades dos docentes num sentido geral, desde o lócus da sala de aula e da própria escola a um espaço mais universalizado.

Para tanto, de acordo com Garcia (1995, p. 54-55), implica, ainda:

[...] a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva, não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Para concluir, não podemos deixar de ressaltar que a formação profissional, seja ela inicial ou continuada pertence ao próprio sujeito e se insere num processo de ser, de vida, de experiências. Para Tardif e Raymond (2000, p. 3) “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos e heterogêneos”.

De acordo com a análise dos PPPs, é possível constatar que a formação continuada não se faz apenas em espaços externos com profissionais renomados, mas sim no próprio espaço de trabalho, na escola. A formação, que ocorre na própria instituição, tem como elemento mediador a própria dinâmica do currículo escolar, isto é, o projeto pedagógico em ação. Possibilita, portanto, um processo formativo capaz de promover a tomada de consciência na mediação entre o trabalho educativo efetivamente possível e o socialmente desejável para a construção de uma escola realmente democrática, idealizada propositalmente no Projeto Político Pedagógico.

Nesta linha, Candau ilustra tal abordagem, afirmando que:

Na experiência dos professores, o dia a dia na escola é um lócus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar

a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. (CANDAU, 2003, p. 57).

Ao considerar a escola como lócus da formação continuada não significa dizer que este é o único espaço de construção de aprendizagem para os professores e nem permanecer apenas no espaço escolar. O que está em discussão é o pensar, repensar e organizar a profissionalização, para obter maior qualidade profissional.

É nesse sentido que Imbéron (2006) explicita que a formação centrada na escola se constitui num paradigma colaborativo que considera o professor enquanto sujeito e não objeto de formação, uma vez que ele detém um conjunto de conhecimentos e um quadro teórico que emerge de sua prática.

Essa análise da formação continuada dentro do espaço escolar traz-nos presente o Ciclo de Políticas, focado no contexto da prática, para auxiliar no entendimento do processo. Assim, no contexto da prática como já mencionado, os professores possuem autonomia para ressignificar a política, através de suas experiências, conhecimentos e iniciativas. Isto nos remete ao fato de que, se a formação continuada ocorre na própria instituição, ao mesmo tempo está sendo dado outro sentido para aquele espaço, tornando-o mais qualificado.

Assim, é possível o exercício da autonomia. Sabemos que é preciso ter certa cautela, trata-se de autoria relativa, já que a escola está presa a um sistema que não possibilita desenvolver ações, que muitas vezes seriam de extrema importância para a qualidade na educação. Por isso que ao mencionarmos a autonomia para ressignificar a política, estamos nos reportando aos encontros que os docentes realizam, dos grupos que fazem para discutir abordagens presentes na escola, de uma conversa entre colegas que procuram a solução para algum impasse de

sua prática. Todas estas iniciativas desenvolvidas na prática são uma forma de ressignificar, dar outro sentido para aquilo que pode melhorar e, ao mesmo tempo, efetivando o processo de formação continuada para melhorar sua ação docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, Papirus, 2003.

BALL, S.J. Cidadania Global: consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, POA, v. 1, n. 2 p. 99-116, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

_____. Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para Educação Nacional**, 1996.

BRZEZINSK, Iria. Qualidade na graduação. **Revista EducAtiva**. Goiânia, v. 8, n. 2, p.321-338, 2005.

CAMARGO, Ieda de. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed Campinas, SP, Autores Associados, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LESSA, C. et al. Pobreza e política social: a exclusão nos anos 90. Praga: Estudos Marxistas, v. 1, n. 3, p. 63-87, 1997.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de Políticas: uma construção para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo:

Brasiliense, 1993.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 12, p. 56-73, set./dez. 1997.

_____. Dever e direito à formação continuada de professores. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110- 123, ago./dez. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. Formação de Professores e Identidade Profissional. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/conf/mr7d.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.

SUDBRACK, Edite. Maria. **Relatório de Pesquisa**. Frederico Westphalen, 2009.

_____. **Relatório de pesquisa**. Frederico Westphalen, 2012.

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

TARDIF, Maurice RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA ALTERNÂNCIA E O TEMA GERADOR DE PAULO FREIRE: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Luci Mary Duso Pacheco¹

Ana Paula Noro Grabowski²

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância é uma proposta educacional concebida intencionalmente a fim de promover a formação integral do jovem que reside no meio rural, nos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais, promovendo também o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família deste jovem e conseqüentemente da comunidade na qual é participante, levando-o a compreender o lugar onde vive e oferecendo-lhe condições de permanência em tal. Esta pedagogia adentrou a educação, propondo uma mudança de metodologia para com o ensino rural, modificando os olhares à formação propiciada ao sujeito do campo, constituindo-se de uma modalidade de ensino que repercute na vida do sujeito do campo de forma a possibilitar-lhe escolhas de vida.

Também, a alternância oferece subsídios ao desenvolvimento humano e profissional buscando a permanência do jovem em seu local de origem trabalhando com a família junto à terra. Esta formação geral oferecida pela Alternância possibilita expandir seu campo de conhecimentos localizando-o no tempo e espaço que se encontra inserido, oportunizando o seu crescimento sócio profissional e valorizando seus processos naturais adquiridos com o saber social.

1 Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS/São Leopoldo – luci@uri.edu.br

2 Acadêmica do VIII semestre do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen –paulinha.noro@hotmail.com / ananoro@uri.edu.br

Por não ser um modelo educacional urbano adaptado ao espaço rural, diferencia-se sendo uma forma de redução de alguns problemas educacionais, como a transmissão e reprodução de conceitos, a fragmentação de conteúdos e a utilização permanente do livro didático, ademais, o processo de ensino aprendizagem é preconizado a partir das experiências e necessidades dos jovens, atribuindo assim significância aos conhecimentos construídos (PACHECO, GRABOWSKI, 2011).

Esta prática educativa emergiu na primeira metade do século XX, caracterizando-se como uma proposta alternativa de ensino e de forte resistência cultural frente a hegemonias neoliberais presentes na educação (NASCIMENTO, 2003), da mesma forma que hodiernamente representa uma possibilidade de compreensão e valorização das produções e vivências de quem reside no espaço rural, bem como, da valorização do trabalho e da dignidade através das melhores condições de vida oferecidas.

A busca pela compreensão deste espaço, o rural, envolve o conhecimento das pessoas que vivem nele, perpassando, pela sua forma de vida, seu trabalho e seus costumes. Daí a necessidade e relevância que a Pedagogia da Alternância tem no que tange aos jovens rurais: que seja uma educação que tenha sentido e significado real na busca da solução de problemas enfrentados pelo trabalhador, sendo ao mesmo tempo um norte para a qualidade de vida, pois, a educação desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos, se a mesma for útil e aplicável ao cotidiano por eles enfrentado (PACHECO, 2010).

A agricultura familiar localiza-se neste ponto como a principal atividade desenvolvida pelas famílias do Norte do estado do Rio Grande do Sul, pois na região além das pequenas indústrias e da atividade comercial, não existem latifúndios. Deste modo, a agricultura familiar merece destaque tanto no setor econômico quanto social, tal prática identifica uma forma de vida que agrega valores e uma cultura que difere-se da urbana, pertencente ao trabalhador rural.

Educação que vise uma transformação social, de modo

a proporcionar a ascensão humana através da compreensão do desenvolvimento cognitivo-intelectual é necessariamente indissociável daquilo que faz parte da realidade dos sujeitos à que tal educação se propõe. Ao tratar da vida dos jovens envolvidos no ensino pedagógico alternante, parte-se das suas experiências de vida para que se construa uma formação integral.

É nesta construção que estão imbuídos os princípios do método de Paulo Freire, no que tange o Tema Gerador por ele desenvolvido para a alfabetização das pessoas no Brasil a partir da década de 60. Sua consistência está em partir daquilo que se faz concreto na vida dos sujeitos para que a partir disso a compreensão seja elaborada.

É neste sentido que o trabalho a seguir propõe-se a colocar em pauta o ensino através da alternância e a relação dos instrumentos desta com os estudos do educador Paulo Freire, a fim de abordar a significação destes instrumentos em vista ao Tema Gerador freireano.

1 A PROPOSTA ALTERNANTE: COMPREENDENDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Compreender a educação é adentrar em sua realidade, seja ela urbana ou rural. Ao colocá-la à disposição dessa realidade é que vai se fazer significativa para os seus indivíduos promovendo de forma consciente a mente cidadã e o seu exercício. O ato de cidadania, do ser crítico e social é favorável às condições de vivência humana. Ao fazer-se sujeito histórico social, o homem se permite agir com mais autonomia e sabedoria, efetuando seu trabalho de forma digna e conservando o valor destinado a ele. Como sujeito de sua história, não mais é permitida a imposição de posturas e normas, ao transformar-se em sujeito, traz consigo conhecimentos intrínsecos que são reconstruídos e preservados a cada experiência.

O ensino voltado a tais precedentes não se baseia em um processo unilateral, cujos detentores de conhecimento transmitem-no a quem não o detém, essa concepção seria muito simplória e incorreta para aludirmos

à educação – ainda mais no que tange ao ensino rural. Educação que se volte à realidade do educando torna-o capacitado para construir e reconstruir os caminhos e descaminhos de seu saber em prol da melhor vivência social (FREIRE, 1997).

Como propulsora da democracia e do exercício cidadão a educação se faz no individual e no coletivo, na vivência e na convivência, pela cultura e pelo trabalho, que, aliado à educação faz emergir não somente a necessidade, mas evidencia o valor em tal ofício. Como foco de atenção, o trabalho do camponês revela-se imprescindível à sua sobrevivência e aos que dependem deste, entretanto, não se reduz a tal, pois como dito, expressa em seu fazer a sua história, sua cultura e seu modo de vida, uma atividade de valor humano.

[...] o “saber” adquirido pelo homem do campo em relação ao trabalho, é realizado cotidianamente, no plantio, na criação de animais e demais atividades próprias do sistema produtivo rural. Saber e trabalho alinham-se em um sentimento único de sobrevivência material e dos valores rurais [...] o trabalho é um dos processos mais dinâmicos através do qual o conhecimento é difundido, proporcionando meios para que as crianças, através das experiências tradicionalmente comunicadas, recebam informações a respeito dos fenômenos da natureza, do cotidiano da vida social etc. [...] além das técnicas de trabalho propriamente dito. (CALAZANS apud LEITE, 2002).

Mediante o exposto, em se tratando da Educação do Campo é nula a possibilidade de trilhar caminhos sob uma adaptação já prescrita por ditames urbanos (PASSADOR, 2006), apagando de todo o sentido do ser rural, da valorização de suas práticas, da maneira que faculta seu trabalho e dos conhecimentos que detém. É nesse sentido que a Pedagogia da Alternância enquanto prática educativa voltada ao meio

rural busca a construção do conhecimento “partindo da realidade do jovem, desenvolvendo tecnologias para que ele possa desenvolver a sua unidade de produção familiar, sendo que o processo de ensino prima por aliar a teoria e a prática do jovem em sua propriedade, valorizando o conhecimento prévio existente naquele local” (ZONTA et al., 2010, p. 51) agregando então, valor ao seu trabalho e oferecendo a possibilidade de desenvolvimento econômico de sua propriedade.

Ao tratarmos da alternância, faz-se relevante resgatar sua preconização europeia. Arraigada na França – surgiu no período entre guerras em meados da década de 30, quando os países assolados pelas disputas territoriais e de poderio econômico estavam reconstruindo-se, a educação de igual forma também sofreu consequências.

A iniciativa por um ensino, que começasse depois de tantos conflitos, como uma forma de atender as necessidades prementes partiu de um pequeno povoado denominado Lot et Garonne, em 1935. Um grupo de pais agricultores insatisfeitos com o sistema educacional que não atendia as especificidades de uma educação para o meio rural, e, sendo direcionado às atividades urbanas, levava os adolescentes a abandonar a terra. Esses agricultores também sentiram a necessidade de fazer chegar ao campo a evolução tecnológica de que precisavam, por isso partiram da necessidade de uma educação escolar que atendesse as particularidades psicossociais dos adolescentes e propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da região em que viviam. Desta forma, com o auxílio do pároco local e um técnico agrícola, os jovens alternavam um tempo na escola – cujo ambiente encontrava-se no espaço cedido pela paróquia – e períodos de tempo em que ficavam na propriedade familiar trabalhando com os pais o que aprenderam durante o internato ao mesmo tempo em que ajudavam nas “lidas” da propriedade sem abandonar a família e a terra. A ideia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família, para que os jovens não abandonassem o campo e pudessem aprender melhor o trabalho da propriedade (UNEFAB, 2009).

Principiou-se, então, em 1935, um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância, com a criação da primeira “Casa Familiar Rural”, lá chamada de *Maison Familiale Rurale*, no “pós-guerra” difundiu-se pelo continente europeu, em países como Portugal e Espanha, na Itália a proposta alternante concretizou-se como EFA (Escola Família Agrícola) (GIMONET, 2007). Na sua origem francesa encontra-se a forte presença da Igreja Católica junto às famílias de agricultores, que buscavam para seus filhos uma educação diferenciada daquela oferecida pela escola tradicional; junto a esse poder católico articularam-se na Itália os poderes públicos para a realização e permanência da proposta alternante.

Hodiernamente, a Pedagogia da Alternância é mais consistente, acrescentando além da ideia original, um aparato de instrumentos pedagógicos e organizacionais imprescindíveis para a sua concretização, favorecendo a aprendizagem multifuncional, a relação homem-natureza, o desenvolvimento de práticas agrícolas que sejam efetivas nas propriedades e a vivência teórico-prática que o adolescente irá adquirir durante essa aprendizagem.

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. [...] prevaleceu à ação, a experiência, o sucesso [...] Uma teorização, não para si mesma, mas como processo de compreensão, ao mesmo tempo para nutrir a experiência, a ação, o terreno, dar-lhes sentido. Desse jeito, para situar-se no horizonte educativo, não estar só e isolado, mas em relação com os outros e, às vezes, para municiar-se de argumentos a fim de defender-se dos donos do tradicionalismo ou dos poderes administrativos. (GIMONET, 2007, p. 23).

Ao ser traduzida principalmente através dos processos

experienciais vividos por seus sujeitos, a alternância subsidia uma prática de sentido para os seus sujeitos, tanto no que diz respeito ao aprendizado humano, quanto ao socio-profissional, envolvendo todos os integrantes deste processo, desde os jovens e adolescentes à comunidade em que se encontram inseridos.

Constituindo um modo específico para formar e educar as pessoas que vivem no meio rural destacam-se nas Casas Familiares Rurais quatro princípios definidos a partir de pilares, os quais segundo Gimonet (2007) dão base para o projeto de formação proposto.

É importante compreender que a inter-relação estabelecida entre os pilares torna-se fundamental para o desenvolvimento da proposta. Um está ligado ao outro de forma a completa-lo.

Dos quatro pilares, dois são finalidades e dois são meios para atingir estas finalidades, desta forma, a Pedagogia da Alternância e a associação local são os meios pelos quais se objetiva atingir a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento do meio em que estes se encontram inseridos.

- Primeiro pilar – Associação local

Fazem parte da associação do CEFFA as famílias que possuem filhos (as) envolvidos (as) no ensino alternante, bem como as famílias interessadas e entidades em geral como sócios, unidos por objetivos em comum através da Pedagogia da Alternância.

A associação possui estatuto próprio, assumindo a responsabilidade do CEFFA no que se refere aos aspectos morais, administrativos e financeiros. Além de exercer um papel importantíssimo nas decisões gerais, também desempenha um papel fundamental de animação e avaliação. O grupo opina permanentemente sobre a formação dos jovens, o conteúdo dos planos de estudos, a condução da alternância, a relação do CEFFA com os pais e a comunidade e o futuro da profissionalização dos jovens. Além de a associação participar ativamente do processo

de formação, também auxilia na organização interna do CEFFA, envolvendo a participação dos monitores, dos jovens e da governanta.

Görge (2004, p. 51) defende que “os camponeses precisam organizar-se para produzir, associando-se, para fazer investimentos conjuntos, diminuindo custos, trocando experiências, obtendo e usando meios de produção que não são viáveis individualmente, controlando e usando tecnologias”.

Para a existência de um CEFFA é fundamental a base associativa envolvendo sujeitos que amparem sua estrutura moral, jurídica, econômica e administrativa (BEGNAMI, 2006). É na associação que o exercício participativo das famílias envolvidas com a Pedagogia da Alternância adquire mais subsistência, pois, deve constituir-se de um espaço democrático, aberto a debates, sugestões que visem ao desenvolvimento local, dos jovens, da prática da agricultura, do relacionamento humano, da cultura e do desenvolvimento em bases sustentáveis. “Os/as que assumem cargos precisam desenvolver suas competências no exercício de suas responsabilidades. Nenhuma função improvisa-se na vida. Não existe CEFFA sem a responsabilidade efetiva das famílias”. (JOSSERAND apud BEGNAMI, 2006 p. 28).

Neste sentido tanto as famílias, quanto os demais componentes de uma associação têm um compromisso real para com o bom desenvolvimento do CEFFA. Assumir um cargo e participar efetivamente, não corresponde a um papel de obrigação, mas de responsabilidade social junto a uma proposta de melhoria educacional.

- Segundo pilar – Pedagogia da Alternância

Nesta proposta educacional, o centro do projeto é o jovem/adolescente inserido numa realidade concreta e o conhecimento construído a partir das análises e verificações que são preconizadas no cotidiano e nas experiências desses sujeitos.

A Pedagogia da Alternância é um processo formativo contínuo

entre dois espaços, interagindo educadores e educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares. De forma que a experiência, o contexto do aluno, seja tratado com prioridade, tornando-se ponto de partida e chegada, no processo ensino-aprendizagem (BEGNAMI, 2003).

A articulação dos tempos e espaços de aprendizagem traduzem uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem baseada nas estruturas de conhecimento do jovem e de sua vivência, utilizando aspectos reais que envolvem sua propriedade, família, comunidade, monitores, colegas e entidades, de forma a viabilizar relações entre o ensino escolar e situações vividas nas suas atividades diárias.

Neste compasso de ensino, o jovem se traduz como construtor de sua caminhada. De acordo com Begnami (apud GIMONET, 1998).

A alternância é uma pedagogia de adultos porque um alternante não é um aluno na escola, mas um ator no meio socioprofissional que entra em formação permanente. Nesta perspectiva, o sucesso de uma educação alternada está no nível de compromisso assumido pelos/as educandos/as em que eles assumem a sua própria formação, diminuindo a hegemonia da hetero-formação (formação centrada na figura do professor), tão presente nos sistemas tradicionais de ensino.

- Terceiro pilar – Formação integral

A formação integral envolve todos os aspectos que podem ser desenvolvidos no sujeito, “compreende a formação do ser como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: a dimensão individual e social, afetiva/emocional e intelectual, profissional, lúdica,

psicológica, ética, ecológica, espiritual, esportiva, econômica e política” (BEGNAMI, 2006 p. 44).

Os instrumentos da Pedagogia da Alternância proporcionam que estes aspectos do ser humano sejam desenvolvidos com eficiência, pois, permitem as inter-relações entre os conteúdos didáticos, entre a diversidade cultural, e o conhecimento do próprio sujeito enquanto ser individual e também inserido num grupo social.

- Quarto pilar – Desenvolvimento do meio

Enquanto mantenedora do CEFFA, a associação possibilita o desenvolvimento da proposta pedagógica da alternância cujo objetivo traduz-se na melhoria de vida das pessoas e do meio em que vivem.

Ao considerar o jovem como principal construtor de seu desenvolvimento, a Alternância coloca-o no meio social como indivíduo autônomo, capacitando-o para as decisões em grupo e individuais. Ao elaborar seu Projeto de Vida Profissional ele também experiência essa perspectiva ao subsidiar um trabalho que envolve a potencialidade de sua propriedade e do lugar onde se encontra participante ativo, isto é, sua comunidade.

Além dos pilares que sustentam os Centros, a Pedagogia da Alternância caracteriza-se pela constante mediação de espaços–tempos para a aprendizagem, alternando a formação do jovem entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário. A proposta é desenvolver um processo de (Panfleto ACFRSI – FW, 2006) “ensino-aprendizagem contínuo em que o aluno percorre o trajeto propriedade - escola – propriedade”, guiado pelo observar - refletir - empreender:

- *Observar*: em um primeiro momento, na propriedade, o aluno se volta para a observação, pesquisa e descrição da realidade socioprofissional do contexto no qual se encontra.

- *Refletir*: em um segundo momento, o aluno vai ao CEFFAs,

onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior.

- *Empreender*: finalmente, num terceiro momento, o aluno volta para a propriedade, dessa vez com os conteúdos trabalhados de forma que possa aplicar experimentar e transformar a realidade socioprofissional, de modo que novos conteúdos surjam, e novas questões sejam colocadas, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar.

A cada nova “sessão”, ou encontro semanal, o aluno é “realimentado” com soluções que permitirão o surgimento de novos questionamentos. A cada nova interrogação, suas inflexões e imagens do real são modificadas. Modifica-se também o entendimento do que constitui a explicação, a razão do que se buscava e como ela se relaciona com o que se vive.

Esse ir e vir sucessivo na elaboração do conhecimento torna a família, a comunidade, os monitores e jovens cúmplices e participantes ativos desta prática educativa. Como salienta Gimonet (2007, p. 17) quando manifesta “[...] que sejam os alternantes, os pais, os mestres de estágio, os monitores, e outros agentes educativos do CEFFA, cada um tem um papel específico a desempenhar. [...]”, e juntos mobilizam tal ação pedagógica.

Ao tratar da *Associação* familiar, é importante destacar que a instituição familiar caracteriza-se como um espaço de aprendizagem informal, onde acontecem os processos naturais e espontâneos. Essa informalidade está presente nos locais distintos e na intencionalidade dos sujeitos de criarem ou buscarem determinadas qualidades e/ou objetivos; então o grupo familiar é a primeira instância a qual se recorre e se obtém essa aprendizagem.

A criança, o adolescente ou o adulto, dentro de uma estrutura de formação, não está só. Vive num contexto familiar, social, ambiental, cultural, profissional... Todos

os elementos desse contexto são espaços essenciais para a construção de sua identidade, de suas aprendizagens, de seu desenvolvimento. Cada um sabe que as aprendizagens mais essenciais são aquelas da infância, desde o nascimento e mesmo antes, através de todas as impregnações do meio e da cultura ambiente. Cada “educando” pertence a uma cultura com sua linguagem, suas tradições, seus costumes, seus modos de pensar e de ser... A escola, a atividade pedagógica, não escapa desta pertença. Quando não é considerada surge como um corte entre a vida e a escola, e cria-se uma distância entre elas do ponto de vista cultural, com todas as conseqüências conhecidas como o fracasso escolar e confusão que traz. (GIMONET, 2007, p. 105).

Essa Pedagogia permite que os envolvidos no processo avancem igualmente não sendo somente jovens, e monitores, mas sim, sujeitos realmente envolvidos com o seu meio e responsáveis pelas modificações, como monitores que fazem mais do que ensinar, que cooperam e juntos formulam novos caminhos, aqueles que conciliam e teorizam sua prática (QUEIROZ et al., 2006). Esse conjunto de aspectos/fatores e a boa relação entre os integrantes é que permitirá um maior envolvimento durante os períodos no CEFFAs, na propriedade, nas visitas de estudo, trocas de experiências e a consciência do eu e do eu no grupo.

Toda alternância reside naquilo que coloca o alternante em jogos de Complexidade, de passagens, de rupturas e de relações. Ele encontra e vive entidades diferentes, cada uma com suas especificidades, seus saberes, seu saber-fazer seu saber-ser, sua linguagem, sua cultura, seus atores, seus jogos de influência nos quais o “eu”, numa dialética de personalização e socialização deve situar-se e crescer. (GIMONET, 2007, p. 67).

Devido a esta conotação é que os monitores atuam como fundamentais para esse processo de ensino, na efetuação de seus “papéis de ensino - de educação, de acompanhamento e de ajuda - variáveis em função das finalidades da instituição e da concepção que cada formador ou educador se faz em sua função” (GIMONET, 2007, p. 105). Para tanto, o monitor precisa de uma formação apropriada, com um gama de conhecimentos/habilidades e que ofereça possibilidades de trabalhar junto aos adolescentes com responsabilidade e compromisso, ciente da definição de seu espaço e de seus instrumentos de trabalho.

Norteados os processos de ensino dos monitores e o desenvolvimento desta proposta pedagógica em questão, os princípios da Alternância se traduzem a partir da base associativa dos seus sujeitos, da alternância de espaços de aprendizagem e principalmente da experiência do jovem como ponto de partida para uma prática de emancipação humana.

Enquanto projeto educativo sistêmico, a alternância, possui alguns instrumentos didático-pedagógicos que possibilitam a aprendizagem e o crescimento pessoal/profissional e comunitário durante o processo, se bem articulados e desenvolvidos coerentemente.

Na alternância a aprendizagem em diferentes espaços e tempos (CEFFA-família-comunidade-trabalho) torna a aprendizagem um constante ciclo, cujas experiências vividas são o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e a interlocução com o real.

A preconização do que será estudado no CEFFA é determinada a partir de um instrumento, o Plano de Estudos, o qual define os temas geradores a serem desenvolvidos durante o período de internato e o período na propriedade.

Os temas definem-se no grande grupo, isto é, através de um encontro envolvendo os monitores, gestores do CEFFA, as famílias, os jovens e demais envolvidos na comunidade e entidades. Parte-se das necessidades que as famílias têm em conhecer as especificidades

de determinadas atividades a fim de desenvolver e potencializar a sua propriedade, também, aos monitores é possível elencar estudos que interessem o desenvolvimento da região e possíveis meios de trabalho rentável que possam contemplar o que as famílias buscam.

Desta forma, a determinação das investigações e estudos que serão trabalhadas pelos jovens ao longo do ano provém das necessidades e indagações presentes na sua vida real. Nesta preconização, o sentido da aprendizagem é puramente significativo se assim desenvolvido for, pois se respeita o senso comum destes sujeitos viabilizando um conhecimento que melhore o ser enquanto humano e também profissional.

Além do Plano de estudo existem outros instrumentos que possibilitam o processo de aprendizagem alternante e o desenvolvimento do sujeito:

Colocação em Comum: é beneficente aos alternantes na medida em que auxilia estes, nos debates, na aprendizagem e na construção dos conhecimentos. Ela requer uma metodologia da aplicação, cujos procedimentos exigem a interação direta dos monitores através do diálogo, reflexão, exposição das experiências dos alternantes e das constatações. Também é vista como uma forma de problematizar o processo de formação, pois valoriza o Plano de Estudo, atribuindo a ele a devida utilidade.

Visita de estudo: torna a prática interessante, pois atua como um complemento da Colocação em Comum. Observa-se nessa intervenção que “de posse desse estudo e de um plano ou roteiro, se engajaria no local onde observaria “in loco”, aquilo que se proporá a estudar, pesquisar, treinar ou praticar (...)” (PESSOTI apud CALIAR, 2002, p. 85) averiguando sobre o contexto de quem será visitado. A visita evidencia a atenção, o questionamento, o diálogo e o levantamento de informações e finalmente, a exploração do trabalho realizado: relatórios, artigos, exposições, reportagens, debates, entre outros. Elas também possibilitam a intervenção e socialização oral, contribuindo para a estruturação da expressão psicológica, cultural, metodológica e

linguística, e é através da observação, análise, avaliação, ação e diálogo, que desenvolverão as aptidões intelectuais.

Além destes aspectos, o tempo na escola requer a busca das bases teóricas referenciais, em geral é organizado de forma diversificada, seguindo-se de um roteiro semanal que se desdobra em “[...] chegada dos alunos, contato individual e a colocação em comum; [...] Plano de Formação [...], visita de estudos; [...] cursos [...]. Plano de Estudos, Caderno da Empresa Agrícola e Avaliação” (PASSADOR, 2006, p. 85). As aulas ainda contam com recursos de beneficiamento das práticas educativas, tais como o Caderno Realidade e o Caderno da Empresa Agrícola que permitem a descrição das atividades realizadas na propriedade estabelecendo elos entre teoria e prática, organizar os conhecimentos sistemáticos e fazer anotações, análises e definições daquilo que é significativo, das experiências da Colocação em Comum e das Visitas de Estudo. As aulas nas CFR constituem um dos suportes da formação alternante, é fundamental o antes e o depois dessa prática, para que se possam aproveitar experiências e reavaliar as ações, verificar os progressos e a construção do projeto de vida que cada alternante desenvolve no início e ao longo de seu ensino.

O ponto de partida para a elaboração de estudos em alternância se dá através do Plano de Estudo, ele é o mentor das atividades e do assunto que os jovens irão desenvolver nas alternâncias, e por isso envolve a comum participação na sua elaboração, pois conta com o interesse, as dúvidas e a aplicação do real de cada adolescente.

Elaborar o conteúdo do plano de estudo é provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, as interrogações dos alternantes a respeito do tema. É convida-los a procurar “por que e o como” das coisas, as circunstâncias as ações e sua razão de ser. É ainda levá-los a avaliarem, a darem seu ponto de vista como atores socioprofissionais. (GIMONET, 2007, p. 35).

A ebulição de ideias/ações a que são acometidos os jovens no período de alternância vão solidificando suas construções intelectuais e dando formas ao seu agir autônomo no processo educativo, e no meio socioprofissional. Remetido a elas – construções - é que as transformações do mundo rural devem propulsar o ato contínuo de socialização, o conhecimento do real, da estrutura metodológica auxiliada pelos instrumentos organizacionais, além do envolvimento afetivo e conjuntivo, buscando sempre a reflexão das práticas para uma nova atuação. Precipuamente, esse movimento atinge uma dimensão no espaço e tempo educativos que reelaboram o saber e o aprender tradicional, incluindo o sujeito campesino, favorecendo o desenvolvimento local sustentável e o fortalecimento da agricultura familiar, inscrevendo-se num processo permanente que implica numa “estrutura associativa, educativa e pedagógica” (GIMONET, 2007, p. 154).

Nesse caso, o educar passa a ser um resgate, uma conservação e recriação dando sentido aos valores e à cultura de um grupo, como uma relação social, como uma experiência de convivência, que não se esgota no processo de escolarização, (MARTINS, 1975) mas que se constitui a partir da relação entre as pessoas, tratadas como sujeitos, com seus pares, a natureza e a sociedade em geral.

2 PAULO FREIRE E O TEMA GERADOR

Buscar o conhecimento em face de criá-lo e recriá-lo é uma das ideias tratadas por Freire ao aludir sobre a produção do conhecimento. Conhecer algo já existente, ou perceber este diretamente relacionado com a criação de algo novo, desta forma, (FREIRE, 1997) conhecimento e produção tornam-se processos indissociáveis na aprendizagem humana, construídos juntamente às mediações e experiências do espaço pelo qual se está inserido, tal qual afirma Gadotti ao dizer que aprender é um processo inerente ao homem, que em necessidade de aprender, da

mesma maneira que tem necessidade de se alimentar. Nesse processo em que o homem apreende a si mesmo e aos outros, existe a mediação do mundo (1991, p. 37).

Para Freire a fonte de busca do conhecimento deve partir da necessidade que os sujeitos tem/sentem de apropriar-se e de construir o existente/inexistente. Tal verificação só se concretiza através da aproximação, isto é, do diálogo com as pessoas para conhecer não somente a situação em que se encontram, mas também a (CORAZA, 1992) consciência que tem de si mesmas, de suas necessidades, desejos e aspirações.

Freire ficou conhecido mundialmente através de seu método de alfabetização, o qual muitos estudiosos posicionam como uma teoria educacional e não apenas método. A década de 60 marcou o início dos estudos referentes à alfabetização das camadas populares, e, em 1963 no povoado de Angicos, Pernambuco, Freire desenvolveu seu método alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias.

Depois desta feita foi convidado à liderar equipes de treinamentos a fim de capacitar pessoas para disseminar resultados positivos através de sua criação. Acreditava que o sucesso dos trabalhos encontrava-se na dialogicidade estabelecida entre os sujeitos.

Tendo como princípio a atividade dialógica, deixam-se de lado os conteúdos programáticos e sistematicamente já propostos para então ofertar espaço aos conteúdos reais do cotidiano das pessoas, sendo que “o momento desta busca é o que instaura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos o ‘universo temático’ do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE apud CORAZZA, 1992, p. 11).

De acordo com Freire (1987, p. 50)

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que

seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocadas, contem em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

O termo “geradores” é oriundo do conceito de “palavra-chave” ou “palavra-geradora” integrante do método analítico-sintético de alfabetização utilizado no Sistema Paulo Freire de Educação. Nessa concepção o Tema Gerador é palavra ou tema que dá origem a nova palavra ou novo tema.

No processo de escolha dos temas, Freire (1987) aponta para a necessidade de dialogar com os sujeitos do processo educativo, para conhecer, não só a objetividade em que se encontram, mas também a consciência que dela estão tendo suas necessidades, desejos e aspirações.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p. 49).

Uma questão relacionada à Pedagogia da Alternância está na relação dos temas com a vida cotidiana dos educandos. Quanto a isso, Freire destaca que “[...] os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 1987, p. 65).

Na perspectiva de Linhares (2012) os temas geradores, não são os

mesmos para todos os grupos. Estando ligados a uma realidade específica e a percepção de mundo que o homem tem em determinada época, os temas não são pré-determinado, eles são construídos e se constroem durante as relações. Assim, para Freire (1987, p. 78), a investigação temática é construída por meio de “um esforço comum da consciência da realidade e, autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”.

Compreende-se a relação entre os instrumentos da Pedagogia da Alternância e os temas geradores, pois ambos possibilitam aos homens uma forma crítica de pensarem seu mundo e de se humanizarem, partindo de temas existentes na realidade dos sujeitos e oportunizando a reflexão sobre as suas próprias ações, revitalizando, assim, o processo dialético da construção do saber.

Os temas geradores, que podem partir do mais geral para o particular, envolvem situações limites em que os homens se acham “coisificados”, uma fronteira entre o ser e o ser-mais. Nesse sentido, o “tema gerador” “gera a dor” de conhecer, de saber, de desalienar, de desvelar, de ter de criar. Gera a dor de o “sujeito saber-se humano e, por isso, irremediavelmente incompleto e inevitavelmente objeto” (CORAZA, 1992, p. 55).

Da mesma forma que na pedagogia da Alternância as famílias são chamadas para comporem os temas das alternâncias, de acordo com as suas necessidades e contextos, os investigadores da temática significativa, que indicará o tema gerador, não são apenas os educadores e sim os homens a serem investigados com o seu conjunto de dúvidas, de anseios e de esperanças.

Assim sendo, o tema gerador não pode ser construído com base na visão apenas do educador, mas sim com a presença dos sujeitos que constituem a ação educativa. A investigação da temática é a investigação do próprio pensar dos sujeitos. Os temas geradores não são um programa a ser doado para o povo ou um “roteiro de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores

que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação”. (FREIRE, 1987, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática pedagógica alternante, os jovens saem do mundo da contemplação para o mundo da atuação, pois são eles que fazem a sua história, definem seu trabalho e buscam o desenvolvimento. Nessa rotina de construção aprende-se além da profissão, os valores humanos necessários para a confirmação deste ser junto à ordem social como parte coletiva e individual, em busca de uma vida mais digna e cidadã.

A Pedagogia da Alternância vai além dos conhecimentos técnicos, escolares e sistemáticos, representa uma forma de desenvolver a vida e de sustentação para os jovens que residem no campo. Ela transforma-se então em uma Pedagogia da vida, pois os envolvidos passam a ser sujeitos de sua história, transpassando o real, por isso tal estudo é pertinente à realidade vivenciada na região, possibilitando um novo olhar para com os agricultores familiares, e uma nova forma de se conceber/compreender um ensino que lhes atendesse as necessidades.

Como uma das propostas a esse novo rural, a alternância é o início do recomeçar, pois trabalha com as famílias agrícolas, aquelas que ainda resistem aos apelos urbanos, e conservam uma cultura já esquecida, é por isso que essa Pedagogia deve ser difundida e preservada, é a partir dessa realidade que devemos pensar em uma estrutura rural diferenciada, que privilegie o indivíduo rural como um ser social e democrático “que é sujeito de sua própria história”.

Ao longo do trabalho foram abordados além de tópicos relevantes da Pedagogia da Alternância, também, o tema gerador de Paulo Freire, este que, constituiu-se parte do Método criado por ele para alfabetização de adultos. Seu método utiliza-se da dialogicidade para compreender e fazer com que o indivíduo compreenda a situação e o meio em que vive para que então possa conscientizar-se da necessidade de alfabetização/conhecimento.

Desta forma, ao compreender que o conhecimento já existente necessita ser trabalhado, bem como criado pelos sujeitos, a fim de que possam despertar-se criticamente para as situações diárias da vida.

Ao trazer os instrumentos pedagógicos da alternância para debate, é importante considerar que todos partem de um: o plano de estudo. Este, ao ser elaborado considera um conjunto de sujeitos (envolvidos no processo educativo da Pedagogia da Alternância), de situações e processos de ensino-aprendizagem.

É possível, neste sentido, identificar o processo dialógico desenvolvido por Freire na dinâmica de elaboração de um plano de estudo, destacando-se principalmente a participação dos sujeitos com suas experiências de vida e suas reais necessidades de aprendizagem, a partir do real, isto é, daquilo que lhes é significativo.

A proximidade freireana e os instrumentos pedagógicos constroem-se então ao longo da prática estabelecida através dos mesmos, preconizada com os temas geradores.

A investigação dos temas geradores [...] tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo de ação. (FREIRE, 1987, p. 180).

Ao final, o tema gerador, e a pedagogia da alternância podem ser definidos pelo conhecer, desalienar e criar, pois estão presentes na relação homem-mundo. Não pode ser encontrado no homem isolado da realidade, nem tampouco na realidade separada do homem. Nas palavras de Freire (1982, p. 115) “investigar o ‘tema gerador’ é investigar, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. In: Revista de formação por alternância. Belo Horizonte: Editora Social, Brasília, UNEFAB, vol , nº 2, 2006.

BEGNAMI, João Batista. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2006.

CALIAR, Rogério. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras: UFLA, 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros familiares de formação por alternância. In: CALVÓ, Pedro Puig. **Pedagogia da Alternância**. UNEFAB, 1999.

_____. **Definições da alternância**. UNEFAB, 2002. (texto de circulação interna).

CASA Familiar Rural de Frederico Westphalen. Panfleto informativo, 2006.

CORAZZA, Mara. **Tema gerador, concepção e práticas**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1997, Paz e Terra. São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982/1987.

FREIRE, Paulo. **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília; DF; UBESCO, 1996.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GÖRGEM, S. A. (Org.). **Os novos desafios da agricultura camponesa**. [S.I.]: [s.n.], 2004.

GRABOWSKI, Ana Paula Noro; PACHECO, Luci Mary Duso. Projeto de Pesquisa. **O impacto socioeducacional da Pedagogia da Alternância na construção de um novo rural**: um olhar sobre o egresso da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen: URI, 2011.

JARA, C. J. **A sustentabilidade do desenvolvimento local**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura-IICA, 1998. 316p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 119 p.

LINHARES, Luciano Lempek. Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanista. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf> Acessado em: 23 abr. 2012

MARTINS, J.S. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação (Mestrado)- FE/Unicamp, Campinas, 2003.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da Escola do Campo no Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PACHECO, Mary Duso; GRABOWSKI, Ana Paula Noro. Plano de Trabalho do Bolsista. Projeto.... 2011.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação da exclusão social no meio rural: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen.** São Leopoldo. 2010. Tese (Doutorado)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo.** Goiânia: UCG; Brasília: Universa, 2006. 155p.

UNEFAB. **União Nacional da Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.** Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/2005/principal.asp>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

ZONTA, Elisandra Manfio; TREVISAN, Francisco; HILLESHEIM, Luis Pedro. **Pedagogia da Alternância e agricultura familiar.** Frederico Westphalen/RS: URI, 2010.

MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN, RS

Naiara Andreatto da Silva¹

Juliane Cláudia Piovesan²

1 ACORDES INICIAIS

O presente artigo tem o intuito de apresentar a pesquisa que está sendo realizada através do projeto de Iniciação Científica, do Edital PIIC-URI, cuja temática se destina a analisar a importância da Música na Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen. Para a realização deste estudo, buscou-se um maior aprofundamento teórico, embasado em diversos autores, analisando a necessidade da música para a formação do ser humano em sua completude.

Destaca-se que há falta de reflexões sobre essa modalidade na educação escolar e, até mesmo, carência de seus objetivos no processo de escolarização inicial, que gera, infelizmente, a realidade que hoje se apresenta em grande parte das escolas. As práticas de músicas em Educação Infantil são “atividades musicais” de hora de folga, aparecem apenas como entretenimento, como pano de fundo, perdendo-se a oportunidade de utilizá-la como importante e eficaz recurso didático, capaz de provocar a reflexão, a interpretação, a criatividade e a autonomia.

Para uma melhor compreensão, esse estudo abordará os benefícios proporcionados pela música, em seu processo histórico, na gestação

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen e bolsista de Iniciação Científica- Pesquisa – naiazinhaandreatto@hotmail.com

2 Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen — Rio Grande do Sul - Brasil) Mestre em Educação e orientadora do projeto – juliane@uri.edu.br

materna, ao longo do desenvolvimento da criança e nas vivências escolares Além disso, análises das educadoras de Educação Infantil, que foram coletadas através de entrevistas e observações da prática docente nas escolas Municipais de Frederico Westphalen.

2 MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA REALIDADE POSSÍVEL NAS ESCOLAS?

A música envolve e encanta, do mais velho ao mais novo, desde os tempos remotos. Antes mesmo de nascer, o bebê tem o seu primeiro contato com o ritmo, através das batidas do coração da mãe. Para Daud (2009), ao nascer, o ser humano já dá sinal de uma vida musical através do choro.

O choro é a primeira forma de comunicação com as pessoas que rodeiam. Como o choro é um tipo de linguagem, conseqüentemente é um tipo de expressão comunicativa, então, podemos considerá-lo como a nossa primeira manifestação musical. (DAUD, 2009, p. 07).

Assim como o choro, pesquisadores afirmam que todos nascem com um certo potencial musical, porém, se não for estimulado, desde a infância, desaparece com o tempo. Logo, tem-se a necessidade de trabalhá-la, já nos primeiros anos de vida, e estimulá-la, desde o nascimento. Também, experimentos revelam que bebês reconhecem histórias e músicas que lhes foram passadas já no ventre materno.

Maffioletti (2008, p. 1), nesse sentido, afirma que:

Assim como nascemos com as possibilidades para aprender uma linguagem determinada por qualquer cultura, também temos possibilidades de aprender música. Os estudos têm demonstrado que o desenvolvimento da musicalidade é a essência do processo de tornar-se humano.

De fato, os primeiros anos de vida são considerados a fase mais importante para o desenvolvimento humano. A música, nessa etapa, é de grande importância no cotidiano da criança, contribuindo em aspectos físicos, emocionais, sociais e psicológicos, ou seja, é na infância que a criança formará grande parte de suas estruturas mentais, físicas e psicológicas. Também, a fase em que constroem conceitos de si mesmas e do outro, bem como do mundo que as cerca. Dessa forma, é importante a criança receber constantes estímulos, seja em casa, ou na escola. Souza (2010) coloca que, independente do seu papel dentro da sociedade, a música exerce atração sobre os seres humanos, fazendo mesmo que, de forma inconsciente, haja relação com ela. As crianças quando brincam ou interagem com o universo sonoro, acabam descobrindo, mesmo que de maneira simples, formas diferentes de se fazer música.

A música, também, se faz presente na vida dos sujeitos, desde a pré-história. Os primitivos descobriram o ritmo através do compasso, com o caminhar, correr e cavalgar ou, até mesmo, ao fazer uma atividade repetitiva. Com o tempo, o homem foi percebendo que as ferramentas de trabalho, além da caça, pesca e colheita, poderiam ter outros fins. A partir daí, surgiram os primeiros instrumentos musicais, que passaram a ser usados nos rituais, em suas diferentes formas e culturas. Nesse sentido,

o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-las em toda a sua riqueza e complexidade. (SOUZA, 2010, p. 97).

Além disso, pode-se constatar que se vive em um tempo difícil,

no qual os meios tecnológicos são utilizados em grande escala e a correria pela sobrevivência acaba deixando um pouco de lado o “ser humanista”. Conforme estudos indicam, torna-se necessário trabalhar a musicalidade nas escolas, suprimindo, assim, as carências desse mundo moderno. E como salienta Bastian (2009, p. 23), “[...] a música e a prática da música, o mais cedo possível e em todos os níveis, jamais foram tão necessárias quanto hoje!”.

Em decorrência disso, uma nova lei entrou em vigor, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determina a obrigatoriedade da música nas escolas de Educação Básica. Essa aprovação foi, sem dúvida, uma conquista para a área de educação musical no País, visando a um novo olhar também para a Educação Infantil nas escolas públicas e privadas. A previsão para regularização da prática da música como disciplina curricular seria de três anos, mas, devido à falta de profissionais, esse processo está sendo lento.

Desse modo, para as escolas e professores, resta um desafio: desenvolver métodos que possam trazer os benefícios que a música proporciona. Como componente curricular, deve ser trabalhada em sala de aula, de forma interdisciplinar, e não separada das demais matérias escolares. Trabalhar a música em todas as disciplinas possibilita ao aluno perceber o que há de belo em cada disciplina, como salienta Bastian:

Não desejo que o campo musical se feche em si mesmo, quero vivamente que a música intervenha na interdisciplinaridade, mas em condições em que ela possa fazer ressoar a sua ‘nota’ própria: a aproximação com os outros campos e o trabalho em comum me parecem mais louváveis se contribuírem para a alegria estética e dela participarem. (2009, p. 135).

Para trabalhar a interdisciplinaridade, é importante que haja um trabalho coletivo entre as escolas, direção, coordenação e profissionais da educação. Assim,

Promover uma prática docente baseada em ações interdisciplinares requer parceiros de trabalho entre os quais a escola é o primeiro. A direção deve acreditar na proposta de trabalho e ser parte atuante, permitindo o tempo necessário de amadurecimento e de consolidação das parcerias. Além disso, uma equipe docente que busca cooperação a fim de construir um campo de trabalho comum, no caso por projetos de investigação ou atividades integradas, necessita do auxílio da escola como um todo, dos setores de orientação pedagógica e supervisão, principalmente. (PONSO, 2011, p. 14).

E, ainda “trabalhar na interdisciplinaridade é conhecer os próprios limites. Aceitar que se sabe algo de modo incompleto, que pode ser questionado, reformulado e mesmo superado”. (Idem, 2011, p. 15).

Se trabalhada de forma correta, a música pode desenvolver na criança a sensibilidade, estimular a criatividade, a capacidade de concentração, o raciocínio lógico, a coordenação motora e a memorização, além da alegria que a música, por si, é capaz de proporcionar.

Para que a alegria musical e uma educação musicalizada sejam válidas, é importante os educadores observarem e apresentarem aos alunos as mais variadas formas e culturas, como música clássica, folclórica, popular, entre outras. Para tanto, torna-se necessário, também, incentivar o aluno a praticar um instrumento musical, contribuindo, assim, no desenvolvimento do caráter, intelecto e psicomotor. Nesse sentido,

Em um mundo em via de descolonização, tempo de progredir em direção a um desenvolvimento através de um enriquecimento recíproco das músicas, não somente através de contatos com algumas culturas próximas, mas ousando também as distantes. A partir de agora

podemos propor a nossos alunos que não se contentem com o folclore habitual, mas ao mesmo tempo, amem as obras-primas características de uma determinada cultura, considerando-as válidas e tornando-as válidas para todas as culturas. (SNYDERS, 1997, p. 56).

Não basta apenas impor que se aprendam os conteúdos curriculares, é preciso ir além. Ensinar o indivíduo a se tornar um pouco mais humano é o principal objetivo que a música deve proporcionar. Nas palavras de Bastian:

[...] A sociedade poderia poupar-se de muitos gastos empregados em ressocialização, terapia, tratamento, tratamento de jovens, os quais não podem subsistir assim nesta sociedade. A prática conjunta da música em sala de aula, o aprendizado de um instrumento musical, o canto e a execução de um instrumento musical não são nenhum luxo burguês, mas sim terreno fértil que influencia positivamente na integração das crianças e dos jovens. O que mais alguém poderia, de fato, desejar? O que, pois, estamos esperando? (2009, p. 135).

De fato, a sociedade poderia poupar-se de muitos gastos se investisse, em uma educação qualificada e transformadora, uma educação mais musical.

Vale ressaltar que uma educação musical só terá resultados significativos a longo prazo, ou seja, é um processo lento, o qual exige paciência e persistência por parte do educador e dos educandos. Um instrumentista, por exemplo, necessita dedicar horas de seu tempo praticando seus instrumentos para adquirir resultados satisfatórios. Ilustra-se com os dizeres de Bastian,

Com base em nossos dados e em nossas análises, segue-se que, vistas a longo prazo, a música, a prática da música e a educação musical melhoram sensivelmente os valores da inteligência das crianças. Isso vale tanto para crianças inicialmente com valores de QI abaixo da média quanto para aqueles com valores acima da média. Para ambas as provas de inteligência, a música e a prática da música oferecem bem evidentemente potenciais para incrementar de modo sistemático os resultados cognitivos. (2009, p. 102).

Devem-se destacar os aspectos positivos que a música oferece. Ela desperta, no lado cognitivo, diversos estímulos e por ser de caráter relaxante, pode auxiliar no aprendizado.

No lado afetivo, ao se manter em constante contato com o cotidiano das pessoas, desde os primeiros anos de vida, permite exteriorizar os sentimentos.

Bréscia (2003, p. 81) destaca que “o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Assim, a música desenvolve a psicomotricidade, por ser de caráter contagiante. A criança interage com a música, deixando-se levar por ela. No lado social, principalmente nas cantigas de roda, as crianças interagem umas com as outras, relacionando-se. Todos esses fatores são imprescindíveis para a constituição humana em toda a sua plenitude.

3 ANALISANDO OS DADOS

Com base nos dados coletados, serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos das entrevistas com as educadoras da Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen, no processo de ensinar e aprender com a música. Destaca-se que as professoras, sujeitos da

pesquisa, foram identificadas, através do alfabeto, de A até M.

3.1. O que é música?

De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil, “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”. (BRASIL apud SOUZA, JOLY, 2010, p. 97).

A educadora A enfatiza que, embora seja algo tão presente e relacionado ao cotidiano, não considera fácil de conceituá-la. Percebe a música como uma arte, uma combinação de elementos sonoros que envolvem ritmo, melodia e harmonia. Para a entrevistada E, “é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo”.

Segundo o dicionário Aurélio, conceitua-se música como, a “arte de combinar tonalidades e sons de maneira agradável ao ouvido”.

Já para a entrevistada J música: “é um ramo da arte, que procura envolver a audição, o ritmo, por meio da combinação de sons”. Ainda, nas palavras da entrevistada G, “é uma combinação de sons e tem como finalidade nos transportar para mundos imaginários, através dela viajamos, levitamos e sonhamos, é uma das maiores fontes de inspiração, é a verdadeira sensação de prazer”.

Para a interlocutora I: “é uma arte que traz com ela várias experiências e deve ser proporcionada à criança desde seus primeiros anos de vida, ou melhor, desde a gestação”. Já para a K: “é um recurso pedagógico que facilita a memorização, a criatividade, estimula a trabalhar a coordenação motora”.

Penna (apud LOUREIRO, 2004, p. 165),

O mais importante é que o professor, consciente de seus objetivos e dos fundamentos de sua prática – onde a música deve ser encarada como uma produção e um meio educativo para a formação mais ampla do indivíduo -, assuma os riscos- a dificuldade e a insegurança – de construir o seu caminho do dia-a-dia, em constante reavaliação.

Para a educadora L, música é uma expressão de pensar, ser e agir, uma mistura de sons e melodias, uma prática cultural. Por fim, a entrevistada M destacou que, “é uma forma de expressão que possibilita, na educação, afirmar aprendizagens, mobilizar e divertir”.

Nesse sentido, pode-se observar que, algumas educadoras relacionaram a música com a prática e os benefícios em sala de aula, de forma interdisciplinar e lúdica. Já algumas, destacaram a música pela música, isto é, os elementos constitutivos do fazer musical.

3.2 Música x Legislação

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em sua gestão, através da Lei, 11.769 de 18 de agosto de 2008, decreta:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. (Presidência da República).

Diante dessa proposta, questionaram-se as educadoras, sobre o conhecimento da nova Lei, o que a contempla e se concordam com a obrigatoriedade nas escolas.

A entrevistada A, destaca saber, que em 2008 foi sancionada a

lei que determina a música como conteúdo obrigatório na Educação Básica. Considera a lei bastante válida tendo em vista as contribuições da música no desenvolvimento infantil. Penna ressalta que,

diferentemente do que comumente se acredita, a musicalização não é um processo dirigido exclusivamente ao público infantil, mas sim a qualquer faixa etária, embora haja a necessidade de adaptação da linguagem, dos estímulos motivacionais, do repertório, e o respeito pela capacidade de abstração de cada faixa etária específica. (PENNA, 2012 apud COUTO, SANTOS p. 113).

As Educadoras B, C, E, G, I, J, K, também, tem conhecimento da lei, e concordam com a obrigatoriedade. Destaca-se alguns dizeres das interlocutoras:

B: concordo pelo fato do objetivo ser o de desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a interação dos alunos.

E: ela auxilia no desenvolvimento cultural e psicomotor, estimula o contato com diferentes linguagens, contribui para a sociabilidade e democratiza o acesso a arte”.

G: Sim. Que seja levado em conta os benefícios que ela traz. Sim, desde que tenha profissionais capacitados para atuar na área.

I: o objetivo não é formar músicos e sim desenvolver a criatividade, sensibilidade e integração dos alunos. Eu concordo com a lei, pois acho muito importante o trabalho com música e os alunos adoram.

J: estamos na data limite para que todas as escolas passem a desenvolver o ensino da música como conteúdo que deverá ser desenvolvido por uma equipe multidisciplinar contando com um profissional com formação em música; e que cada escola tem autonomia para fazer isso acontecer

pensando em noções básicas de música, cantos cívicos trabalhando a coordenação motora, ritmo e melodia.

Com base nos estudos realizados, percebe-se que, a prática da música contribui no processo de formação do ser. Para Bastian (2009, p. 42), “a prática da música e educação musical podem estimular as capacidades cognitivas, criativas, estéticas, sociais, emocionais e psicomotoras”.

E mais, de acordo com Maffioletti (2008, p. 1):

Os estudos têm demonstrado que o desenvolvimento da musicalidade é a essência do processo de tornar-se humano. Essa musicalidade mostra-se não apenas na execução de instrumentais musicais, mas no gesto, nos movimentos e na ludicidade que garante a capacidade de brincar com os sons.

Por fim, as educadoras F, H e M responderam que não têm conhecimento a respeito da nova lei, porém, a entrevistada M destacou que a música é importante no processo de ensino e aprendizagem.

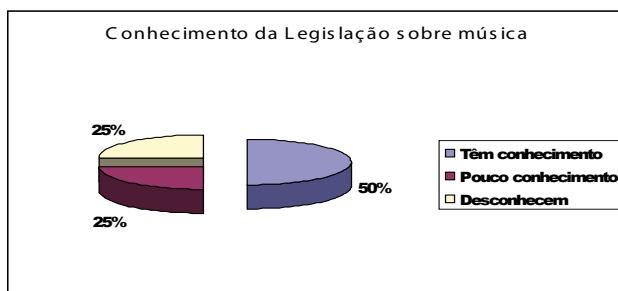


GRÁFICO 01 – Conhecimento da legislação sobre a música.

Fonte: Dados dos autores.

Diante dessa análise e observando o gráfico, percebe-se que grande parte das entrevistadas tem conhecimento da nova lei, e que, apesar de concordarem com a obrigatoriedade, algumas não têm conhecimento de como trabalhá-la em sala de aula, necessitando de conhecimento para a efetiva realização e aplicação dessa prática nas escolas.

3.3 Música como processo de ensino e aprendizagem

Também na busca de dados para a pesquisa, questionaram-se as educadoras, sobre a importância de trabalhar a música enquanto ensino e aprendizagem, se a utilizam em sala de aula, quais os benefícios que sentem enquanto prática educativa e de que forma são realizadas as atividades com a música.

Diante dos relatos, todas as entrevistadas sentem importância em ter a prática da música como ferramenta no processo educacional, como complementa a educadora A: “acredito que, quando bem utilizada pode sim contribuir com o processo, tornando-o mais significativo e prazeroso”.

Campbell (2000, p. 147) coloca os motivos pelos quais a música precisa ser valorizada/apreciada na escola:

- conhecer a música é importante;
- a música transmite nossa esperança cultural;
- a música é uma aptidão inerente à todas as pessoas e merece ser desenvolvida;
- a música é criativa e auto-expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres;
- a música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras;
- a música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo;
- a música melhora a aprendizagem de todas as matérias;

- a música ajuda os alunos a aprender que nem tudo na vida é quantificável;
- a música escolta o espírito humano.

Também, a educadora B salienta que “a música envolve o perceber, sentir, experimentar, imitar e refletir. O uso da música torna o ensino mais leve e descontraído, criando um ambiente ideal para um bom aproveitamento no aprendizado”. Maffioletti (2008, p. 06), nesse sentido, destaca que,

A dimensão simbólica da música insere a criança no contexto de sua cultura. Cantar tem um forte significado social. Compreendendo esse sentido, ela compartilha de momentos afetivos muito importantes nas relações interpessoais. A voz, o ritmo e a motricidade estão submetidos a essa significação maior.

A interlocutora C afirma que, a música auxilia na aprendizagem da criança, e às vezes a utiliza em sala de aula, conforme seu planejamento. Tratando-se de benefícios, a mesma, salienta que, a música desenvolve, na criança, a coordenação, o ritmo, além de proporcionar a alegria e a descontração.

Como afirma Bastian:

A educação musical deve, antes de mais nada, desenvolver nas crianças a alegria proporcionada pela música – a alegria pelo belo, pelo lúdico, pela autoexperiência criativa nos espaços da música. Como educadores musicais, devemos “capacitar” nossas crianças para essa alegria pessoal pela música. A razão para a ocupação com música é sempre a música mesma – e nada mais! (2009, p. 129).

Nas palavras da interlocutora G: “a música é tida como um processo contínuo de construção que envolve o imitar, perceber, sentir, criar, refletir. Torna o ensino mais descontraído e leve, ela desenvolve a criatividade e contribui para a socialização”.

Diante dos relatos acima citados, pode-se perceber que a prática da música tem muito a contribuir na formação do ser, seja, na coordenação motora ou na parte psicológica da criança, intelectual, ou na ludicidade com que são trabalhados os conteúdos em sala de aula.

Quanto à utilização em sala de aula, no processo de aprender e ensinar pode-se verificar que as educadoras, trabalham com a música. Como destaca a professora A, que, diariamente, através de rodinhas de cantigas, brincadeiras de roda, contos musicais, explorando os sons presentes nas histórias, oportuniza momentos de dança e atividades de coordenação motora. Também na hora da higiene, como a troca de fraldas, construindo instrumentos musicais com as crianças, e na hora do sono, através de som ambiente.

A referida percebe os benefícios, salientando que “a música encanta a criança, especialmente os pequenos, eles normalmente são muito receptivos a ela. Através da música a criança expressa sentimentos, ri, se alegra, interage com as outras, explora sua linguagem oral, os movimentos, os ritmos, muitas vezes se acalma e tranquiliza”.

Bréscia(2003) destaca que a musicalização constrói conhecimento, ela desperta e desenvolve o gosto musical, a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o prazer de ouvir música. Também a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e a afetividade.

Além disso, destaca-se ainda, que as educadoras utilizam a música com histórias, gestos, imitações e danças, músicas cantadas e instrumentalizadas. Para Mafioletti (2004, p. 06),

A música é importante na escola porque é importante para a criança. As crianças precisam da música como precisam da palavra para se comunicar. Elas inventam rotinas, danças, versos e situações agregadoras, onde a dimensão lúdica da música é o elo que socializa e ensina. A dimensão lúdica da música pode restabelecer e criar o vínculo que humaniza a todos nós.

Outro ponto importante, percebido nas entrevistas, é que as educadoras da educação infantil destacam que as atividades com a utilização da música permite que a crianças conheçam melhor a si mesmas e desenvolvam seu cognitivo, suas habilidade, motoras, rítmicas, também a autoestima e a socialização”.

Para Bastian (2009, p. 115), “a música auxilia na socialização. Os indivíduos aprendem que não vivem sozinhos, onde, todos têm de se relacionar uns com os outros”.

Nas palavras da docente E: “entende-se a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir, tornando o aprendizado mais leve e descontraído”. Afirmou, ainda, que utiliza diariamente a música em sua prática, destacando que é algo indispensável para a educação infantil. E ainda que “a música traz alegria, descontração, entusiasmo. Através da musicalização os alunos ampliam suas relações com o espaço natural ou construído”.

Além disso, Dehem, (2003, p. 107), aponta alguns benefícios da música:

o trabalho com a música desenvolve a concentração, e o que é melhor, não aquela vinda da disciplina, de uma obrigação de ‘fora para dentro’, mas, ao contrário, de ‘dentro para fora’, pois a criança deseja se sair bem, tem interesse em apresentar o resultado, está motivada por algo que gosta.

A interlocutora G também utiliza a música em seu cotidiano, através de cantigas de roda, durante o lanche, no soninho, datas comemorativas, no manuseio dos bichinhos de pelúcia, e percebe os benefícios da seguinte forma: “observo que a música os acalma, dá uma sensação de prazer. Eles se concentram, gesticulam, fazem movimentos corporais”.

Lino (2009, p. 68) coloca que,

A tônica do trabalho pedagógico é possibilitar um ambiente de descoberta e revelação dos imaginários infantis, buscando a organização da forma e a conquista de outros possíveis, a partir do fazer musical – forma que, inerente à linguagem musical, deve ser estruturada no dia-a-dia da sala de aula em sua totalidade [...]. Quando falo em totalidade, estou querendo dizer que a música deve ser desenvolvida na amplitude de seu acontecer, o que inclui não somente cantar *musiquinhas* no dia das mães ou melodias específicas para lavar as mãos, sentar, guardar os brinquedos, mas também, e principalmente, compor, improvisar, explorar o seu corpo como um instrumento musical, conhecer, manipular, classificar, registrar, identificar, escutar sons e músicas, tocar, movimentar-se no espaço, apreciar a literatura universal da música, refletir, participar de performances, enfim, *produzir e pensar música*.

Já a educadora H, trabalha com a música diariamente através de rodas, com CD e DVD, para iniciar a aula, diferentes tons, além de livre escolha por parte dos alunos, tocando instrumento e através de cantos de acordo com diferentes temas. Os resultados que a educadora percebe são que as crianças aprendem a memorizar, desenvolvem a coordenação e o ritmo batendo palmas e fazendo gestos, acalmam-se e agitam-se

conforme a música, bem como o aumento do vocabulário.

Nas palavras de Snyders (1997, p. 25),

Múltiplos são os caminhos da educação musical, seus recursos, seus meios [...], quero simplesmente defender a ideia de que eles só atingem seu pleno valor na medida em que o professor saiba tornar presente, real o elemento de beleza contido no interior de cada tipo de atividade.

Diante dos relatos das entrevistas e os estudos de autores no assunto, percebe-se que a música, ajuda a criança no processo cognitivo, afetivo e psicomotor além, de ser uma ferramenta, que possibilita o educador tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas.

3.4 Música e desenvolvimento da criança

Com base nos estudos realizados até o momento, percebe-se que a música, tem um importante papel na vida dos sujeitos. Baseado nessa ideia questionaram-se as educadoras, a respeito da influência da música no desenvolvimento dos alunos. Como se pode observar na entrevistada A, a qual afirma que a música influencia no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Para B, a música possibilita a aprendizagem, diversidade de estímulos, autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenação motora, capacidade de memorização e concentração. Nesse sentido,

Aprender a brincar com a música é essencial na educação da infância, porque na música as crianças se sentem seres humanos capazes de aprender e de comunicar o que sabem fazer. E se a música facilita os objetos educacionais, ainda que seja apenas como auxiliar de outras disciplinas, é porque a dimensão lúdica cria e sustenta o prazer de

aprender. (MAFFIOLETTI, 2008, p. 6).

Já a educadora D, salienta que a música não é apenas entretenimento, mas auxilia, tanto no aprendizado da fala, como aprender a ouvir.

A entrevistada E foi além, destaca que pesquisas apontam que para além de momentos prazerosos, o aprendizado da música contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais, promovendo o bem estar do indivíduo no convívio social.

Para a interlocutora F, “através da música é possível desenvolver a concentração, atenção, memorização, observação, identificação e expressão corporal, habilidades motoras e criatividade”.

Assim a música pode, segundo estudos já realizados, desenvolver na criança a criatividade, a sensibilidade e nas brincadeiras, quando utilizada de forma correta, explorar partes do corpo.

Já a entrevistada G, destacou que a música possibilita uma diversidade de estímulos, e pode acalmar a criança. Para a H, o uso da música, através dos gestos, pode desenvolver o lado psicomotor, desenvolver melhor a fala, o contato com o próximo e o autoconhecimento.

Segundo a interlocutora J: “A prática educativa com música favorece a formação integral da criança, possibilitando a expressão, o desenvolvimento motor e a sincronia de movimentos, uma vez que precisa acompanhar um ritmo exercitando o físico e o cantar. Desenvolve também a pronúncia, favorecendo a fala, a memória, os sentidos e as emoções”.

Para a entrevistada L, a música influencia no processo de desenvolvimento humano e finaliza dizendo que, ainda no útero materno, o bebê desenvolve reação aos estímulos sonoros, produzidos no seu exterior.

Com base nas respostas acima citadas, percebe-se, que as entrevistadas possuem conhecimento a respeito dos benefícios da música na vida dos sujeitos, que vão além de momentos de puro prazer, se utilizados de forma correta em sala de aula.

3.5 Música e formação

A questão da formação docente para trabalhar com a música, a busca de planejamentos qualitativos, de estudos empreendidos são de suma importância. Nesse aspecto, as entrevistadas foram questionadas a respeito da formação em música, como se destaca no gráfico a seguir:

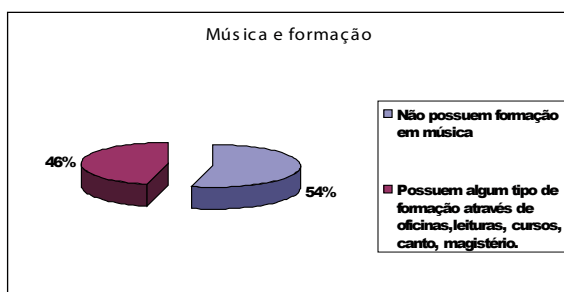


GRÁFICO 02 – Música e formação.

Fonte: Dados dos autores

De acordo com o gráfico, 46% dos entrevistados possuem alguma formação, seja em cursos, oficinas ou no próprio Curso Normal – Magistério. Já 54% não possuem formação, trabalham de forma interdisciplinar e da maneira como acreditam que favoreça o processo educativo.

Assim, pode-se afirmar que, ao contrário do que muitos ainda pensam, o professor de música não precisa ter formação específica para ensinar o aluno; basta apenas que o currículo possua atividades de execução, criação e apreciação e que o docente realize um planejamento com a utilização da música, seja um pesquisador dessa área, pois

favorece significativamente no desenvolvimento do ser humano.

4 ACORDES FINAIS

Este estudo tem por objetivo analisar a importância de trabalhar a música nas escolas, bem como, suas contribuições no processo de desenvolvimento da criança. Através de estudos, de diversos autores e entrevistas semiestruturadas, observaram-se a importância e necessidade de trabalhar a música nas escolas, para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Como arte diariamente presente na vida do ser humano, a música abre um leque de possibilidades, dentre elas, exteriorizar sentimentos, possibilitando a relação entre indivíduos.

Através das análises das educadoras, pode-se perceber que, apesar da grande maioria ter conhecimento a respeito da nova lei, não sabem de que forma utilizar em suas práticas em sala de aula, sendo que a forma interdisciplinar é a mais indicada até o momento. Além disso, é importante, o professor apresentar aos alunos as diversas culturas existentes, não apenas as que estão habituados a ouvir, mas também as diferentes formas de música entre os povos.

O estudo revelou, também, a necessidade de conscientizar a população sobre os benefícios do trabalho da música na escola, pois, erroneamente, grande parte das pessoas acredita que a prática musical não passa de um mero momento de entretenimento para as crianças.

Constata-se também que, apesar das educadoras não possuírem formação específica em música, algumas, de uma forma ou outra, procuram obter conhecimento, seja através de oficinas ou até mesmo leituras de estudiosos da área.

E mais, a música alegre, encanta e acalma, do mais novo ao mais velho humano. Conforme estudos indicam, a prática musical deve estar

presente no cotidiano da criança, desde seus primeiros dias de vida, no útero materno. Além disso, pesquisadores afirmam que todo o ser humano nasce com capacidade musical, porém, deve ser estimulada para não se perder ao longo do tempo.

Considerando os aspectos já analisados, destaca-se a necessidade de um olhar de mudança na estrutura escolar, bem como a forma de ensino do educador, acreditando em uma educação transformadora e mais qualificada.

Por fim, conclui-se que a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, regulamentando a música nas escolas, veio beneficiar as instituições de Educação Infantil do nosso País, a fim de proporcionar um ambiente escolar mais alegre e prazeroso e um aprendizado de qualidade.

REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BEYER, Esther de; KEBACH, Patrícia; SPECHT, Ana Cláudia, et al. **Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação: 2009.

BRASIL. Presidência da República - Ministério da Educação. **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, 2008.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical passes psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. **Por que vamos ensinar música na escola?** Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/15.1/files/OPUS_15_1_Couto_Santos.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

DAUD, Alliana. **Jogos e brincadeiras musicais**. São Paulo: Paulinas, 2009.

DEHEM, Vânia. **Atividades lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos de aprendizado. Rio de Janeiro: Fename, 2003.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira (Org.). **Cor, som e movimento**. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Mediação: Porto Alegre, 2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, n. 10, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo9.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

MAFFIOLETTI, Leda De Albuquerque. A dimensão lúdica da música na infância. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14., abr. 2008. **Anais...**, Porto Alegre: PUC-RS, 2008.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo**: ações interdisciplinares na Educação Infantil. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Carlos Eduardo; JOLY, Maria Carolina Leme de. **A importância do ensino musical na Educação Infantil**. In: Cadernos da Pedagogia. São Carlos, v. 4, n. 7, jan./jun., 2010, p. 96-110.