

Eixo Temático

4. Educação no Campo, Formação e Trabalho Docente

Título

FORMAÇÃO DE PROFESSOR: DO LUGAR, DO SIGNIFICADO E DO PERCURSO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor(es)

Sérgio Luiz Lopes (autor)
Gladys Maria Bezerra (coautora)

Instituição

Universidade Federal de Roraima

E-mail

serlupez@yahoo.com.br

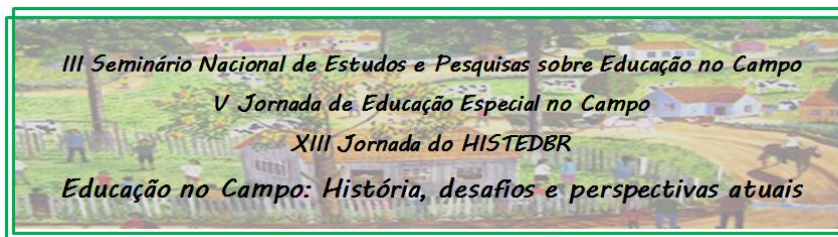
Palavras-chave

Formação; O Sentido da Docência e Ensino no Ensino Fundamental

Resumo

As mudanças no âmbito educacional, nas duas últimas décadas, foram ditadas por imperativos econômicos, políticos, bem como pela necessidade de se melhorar a qualidade da educação. Isso significa dizer que, no cenário do século XXI, ela se estrutura, em grande medida, pela evolução esboçada ao longo das décadas. É certo que as políticas educacionais são marcadas pela busca incessante de um reequilíbrio no âmbito da igualdade de oportunidades, por razões políticas e econômicas. A pesquisa em andamento se propõe a compreender o significado da docência no ensino fundamental em até três escolas no interior do Estado-RR ao longo do ano de 2015-2016. Os objetivos da pesquisa são: investigar o sentido da docência para o professor do Ensino Fundamental em até três escolas do interior. Entender como ocorre o processo de ensino no ensino fundamental; compreender os desafios da docência na escola das diferenças. O projeto também se propõe a: Dotar os alunos envolvidos de elementos teórico-metodológicos para que possam fortalecer as suas capacidades cognitivas e entender com mais clareza o significado da universidade; Desenvolver estudos relacionados à docência na educação básica, levando em consideração a realidade do Estado de Roraima; A metodologia Desenvolver pesquisa de campo para avaliar os processos de inserção dos professores na práxis de uma nova cultura de sala de aula

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



pautada pela democratização do saber no contexto no qual está inserido. Os dados que forem coletados constituirão a matéria-prima da análise. A pesquisa é quali-quantitativa, ao mesmo tempo buscando construir instrumentos para se entender a prática dos professores em sua cotidianidade.

Texto Completo

Certamente é necessário um esforço coletivo para superar os entraves que dificultam a construção do ensino de qualidade que contemporaneamente se discute e se deseja para o homem do campo. Neste caso, as mobilizações que primam, dentre outros pontos, por uma formação docente comprometida com a transformação social devem, necessariamente, explicitar o perfil e conhecimentos desejáveis deste profissional para uma intervenção conscientizada na realidade escolar, no processo de formação do educador e na problematização dos fins educacionais.

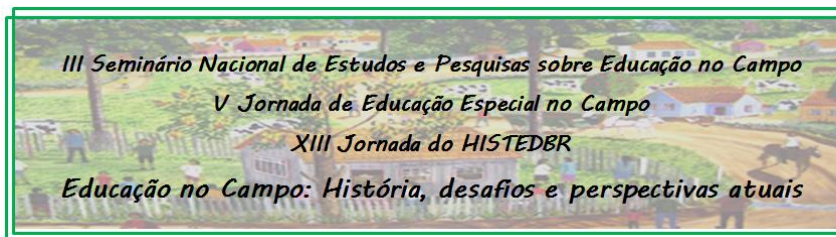
A pesquisa será realizada, no contexto escolar, no interior de Boa Vista/RR, nas escolas de Ensino Fundamental (até três escolas) ao longo do ano de 2015-2016. O propósito será perceber:

- A. as práticas de ensino desenvolvidas pelo professor do campo;
- B. os procedimentos pedagógicos desenvolvidos por eles;
- C. os processos avaliativos desenvolvidos pelo professor.

Para a concretização desta pesquisa, realizaremos aplicação de questionários **semi-estruturado** para o professor com o intuito de perceber como o mesmo lida com o universo no qual está inserido, com o conhecimento e a relação professor/aluno.

Assim, algumas questões norteiam a nossa investigação: A escola tem se preocupado em constituir de fato novos sujeitos capazes de entender o homem do campo? Qual o significado da docência para o professor do Ensino Fundamental em áreas do campo? Como, de fato, ocorrem as práticas avaliativas ao longo do processo ensino-aprendizagem na escola do campo? Qual a função da escola diante as novas exigências do mundo atual? Que preocupação possui o professor do campo com a sua autoformação?

Utilizaremos um questionário semi-estruturado que será aplicado aos professores de até três escolas públicas estaduais da rede pública estadual.



A forma como abordamos a temática em estudo decorre da nossa concepção de que a prática pedagógica na escola não se reduz apenas ao aspecto pedagógico (espécie de pedagogismo) ou a uma mera visão de “transmissão de conteúdos.” (PIMENTA, 1997, 2002). Se esse enfoque revela-se complexo, tal complexidade advém das determinações que encerra a problemática em questão. O risco não está no âmbito epistemológico, mas sim nos limites do próprio pesquisador quanto à apreensão de diferentes dimensões.

A seguir construiremos algumas considerações gerais que presidem à análise, o texto compreende os seguintes itens: 1. Introdução. 2. A formação do professor – os últimos 20 anos. 3. O percurso metodológico e por fim algumas (In)conclusões temporárias.

A formação do professor – os últimos 20 anos

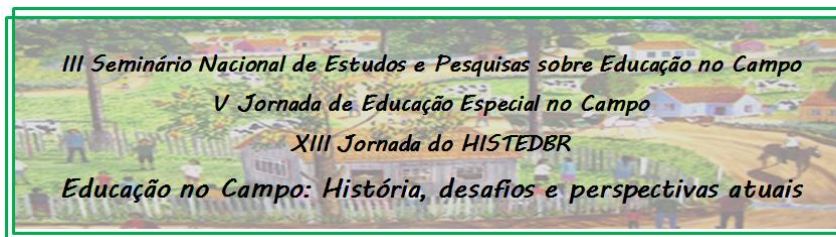
Nos últimos 20 anos, intensificaram-se as reformas educacionais no Brasil, centrada principalmente na capacitação e busca por uma melhor qualificação profissional. Assim, o Brasil reforça nas reformas educacionais, em especial a partir de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso iniciou seu governo, defendendo a bandeira da qualidade da educação, priorizando o ensino básico e a formação do professorado, como *locus* das reformas¹.

Para tanto, as reformas, de certa forma, é apresentada como necessária para levar adiante os projetos empreendidos pelo governo federal. Assim, surge uma política de estímulo à criação de novas agências formadoras, tais como os institutos superiores de educação e cursos normais superiores que são contempladas pela Lei de Diretrizes Básicas (9394/96).

Dessa forma, pode-se dizer que a educação do campo também garantida pela LDB que é especificada da seguinte maneira:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

¹Nos últimos anos da gestão do atual governo tem aumentado consideravelmente os investimentos na formação inicial e continuada do professorado. Ver mais sobre isso em, Cabral Neto (2004).



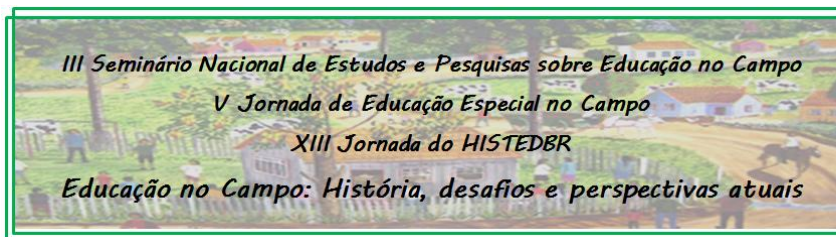
- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola;
- III- adequação a natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394/96).

Apesar de estar presente na lei, a educação básica no campo não tem sido atendida de maneira satisfatória e nem ao menos tem sido delineada como proposta para a formação de identidade do meio rural, na busca de um novo projeto de desenvolvimento do campo. As alternativas educacionais e políticas, com relação às concepções, princípios e métodos pedagógicos são parciais, fragmentadas e pouco contextualizadas com a realidade dos sujeitos. Por isso é difícil fazer uma análise aprofundada de suas carências. O que pode ser feito é a observação da realidade com algumas informações retiradas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que mostrou que um dos grandes problemas a ser enfrentado pela educação do campo é o analfabetismo.

Em 1995, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (*apud* KOLLING, NERY & MOLINA: 1999) através de seus dados apontou que cerca de 32,7% da população do campo com mais de quinze anos era analfabeta, isso quer dizer que é grande o percentual de nossa população que ainda está excluída do processo de leitura e escrita. Para resolver este problema é necessário que haja políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos que ainda continuam fora da escola e analfabetos.

Há um relativo abandono no que se refere as escolas do campo do campo. Essas escolas geralmente funcionam de maneira precária, sob o comando de uma única professora que leciona para uma classe que agrega as quatro séries do ensino fundamental, classes multisseriadas. Para Davis & Gatti (1993) algumas escolas rurais isoladas apresentam-se de uma forma que devemos deixar de lado tudo o que conhecemos e sabemos sobre uma instituição escolar. Neste sentido eles afirmam que na escola rural isolada...

Não havia uma construção que lembrasse uma escola, nem várias salas de aula, nem diversas professoras, nem mesmo uma diretora. A começar pelo aspecto físico e precariedade das instalações, a escola isolada parecia ser o reino do informalismo e da improvisação. De



certa forma, foi mais fácil defini-la pela negação, na medida em que ela era antítese do que se imaginava a respeito de uma escola (DAVIS & GATTI: 1993, p. 77).

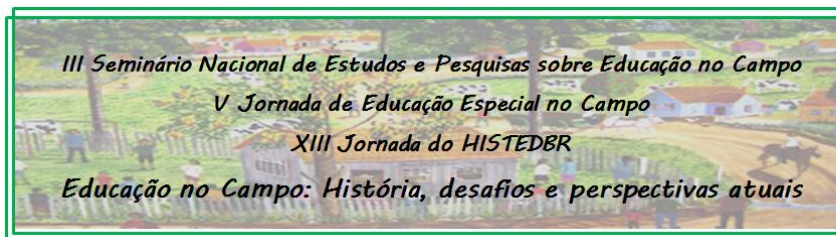
Estas escolas isoladas representam a grande dicotomia existente entre o rural e o urbano, o que muitas vezes faz com que as prefeituras coloquem transportes para levar os alunos destes locais para estudarem nas cidades, aumentando ainda mais esse fenômeno. Os alunos do campo são colocados em uma mesma sala de aula, com período de estudo específico, sendo caracterizados como fracos ou atrasados.

Apresenta-se o estigma de que a escola urbana é melhor do que a escola do campo. Esta realidade faz com que as políticas de investimento fiquem voltadas para este critério, por isso as escolas das cidades se tornam prioridade na agenda de investimentos dos governos, enquanto que as escolas do campo ficam em segundo plano.

Por isso, é necessário que se aplique políticas específicas para o desenvolvimento da educação do campo, para romper de vez com a dicotomia entre o campo e a cidade e fortalecer a identidade, o currículo e a cultura dos diversos grupos que vivem e se mantêm dentro desta realidade. Dito isso, é garantido a diferença entre rural e urbano e não a desigualdade entre uma cultura e outra, entre um modo de vida e outro.

É importante destacar que esse tipo de formação do professor em exercício se dá no âmbito da escola, onde os professores atuam, uma vez que a sua própria sala de aula funciona como parte dessa formação. O professor ao se deparar com essa realidade necessita vivenciar situações que possibilite compreender as novas transformações paradigmáticas do mundo pós-moderno. Isto significa recuperar o espaço da sala de aula, como um *lócus* de formação e transformação do profissional da educação. Não entendemos a escola limitada, inerente apenas ao espaço da sala de aula, ela é entendida num sentido amplo, em toda a dimensão histórica, política e social.

Sem dúvida, o espaço escolar vive novas relações no processo de ensino-aprendizagem. Isto significa dizer que com os avanços da globalização econômica,



coloca a escola em outros desafios, e, com isso, o professorado necessita (re)pensar² a sua formação e sua atuação pedagógica.

O profissional da educação, para acompanhar todas estas modificações ocorridas no mundo atual, faz-se necessário, participar de um projeto de formação continuada e que lhes possibilite estudar, compreender e questionar o seu trabalho profissional à luz de novos paradigmas e teorias pedagógicas uma vez que,

O professor do século XXI é um educador, um agente ativo da educação dentro da comunidade, capacitado a dialogar com outros espaços de produção de saberes e da educação, com os diferentes mecanismos de produção desses saberes, antes exclusivos das disciplinas escolares. (RAMALHO, 2004, p.138).

O profissional do futuro deve transformar a sua sala de aula em uma espécie de “reservatório de conhecimentos” (RAMALHO, 2004, p.139) com o intuito de transformar o processo de ensino-aprendizagem em um processo ativo, de ação-reflexão-ação, com novos significados, onde o professor seja capaz de ensinar e avaliar nos diferentes contextos institucionais.

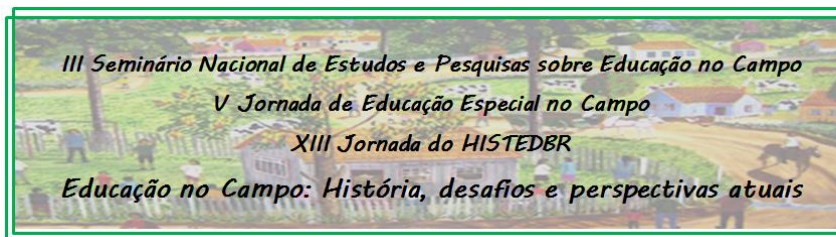
Por fim, nessa perspectiva, o professor não é considerado um técnico que aplica métodos e técnicos, ou seja, ele rompe com a ideia de práticas positivistas introjectadas historicamente no contexto escolar.

O percurso metodológico

A nossa pesquisa, eminentemente exploratória, busca compreender e também fazer a crítica da epistemologia do professor, epistemologia essa quase inconsciente diante de uma realidade tão complexa que é a educação.

O contato com a problemática em questão ocorrerá de maneira direta, ou seja, um contato direto com o professor ao longo do ano de 2014, em escolas públicas estaduais. No processo de investigação será aplicado questionário semi-estruturado aos professores que fazem parte da Rede e são concursados, de modo a atender aos requisitos de uma pesquisa. Assim,

² Diante um conjunto de mudanças ocorridas nas últimas décadas, a escola passa a ter novos papéis e responsabilidades. Daí a necessidade de a escola a todo instante está se (re)inventando, se (re)criando. Para aprofundar, consultar, Candau (2002); Nóvoa (1995).



Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a construção dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 1986, p.45).

O contato inicial para a construção do trabalho de campo se deu em curto estágio realizado pelos alunos envolvidos no projeto; em seguida começamos a construção de uma rotina para a elaboração de um projeto de pesquisa. A pesquisa de campo (aplicabilidade de questionários), justifica-se pela importância do trabalho, que é a possibilidade do pesquisador estar próximo ao objeto a ser estudado, com a perspectiva de estudá-lo melhor (GIL, 1989; ISKANDAR, 2007; LAVILLE, 1999; RUIZ, 1995; SANTOS FILHO, 2002; THIOLENT, 2007).

Na próxima seção serão apontadas algumas considerações iniciais acerca de nossa investigação.

Algumas considerações iniciais [...]

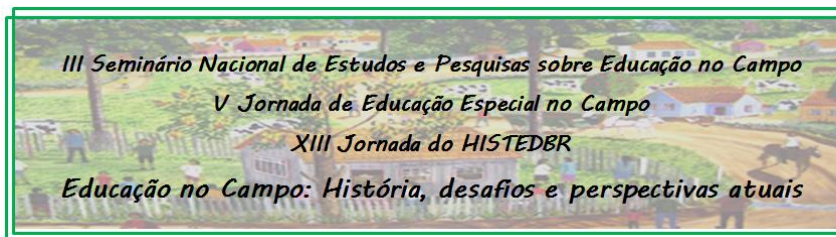
Inicialmente é preciso deixar claro que a pesquisa está em andamento (primeiro semestre de 2015): construção de questionário a partir de debates semanais com grupo de pesquisa, debates sobre temas relacionados ao contexto escolar, troca de experiências entre os membros do grupo.

Não se trata apenas de apresentar uma pesquisa com simples resultados quantitativos sobre um objeto complexo que é a escola na atualidade. Propomo-nos desenvolver uma pesquisa quali-quantitativa para entender o significado da docência para o professor do ensino fundamental e os seus desdobramentos na contemporaneidade.

A pesquisa também busca entender as relações existentes entre a escola, o professor e o aluno do ensino fundamental – empecilhos, o significado do ensino, desafios e as suas práticas pedagógicas.

Referências

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



_____. **Da ação à operação:** o caminho da aprendizagem: Jean Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: EST; Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. (Lei nº. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, Roseli Salete. “Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo.” IN: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (orgs.) **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo:** Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, p. 13 – 52. Coleção Por uma Educação do Campo, n.

DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. (Coord) **Educação e Escola no Campo.** 1ed. Campinas: Papirus, 1993.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria.* Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.* Porto Alegre: ARTMED, 2005.

_____. Novos públicos, novas relações com os saberes: novas funções da universidade. Anais do Colóquio de L’Association des conseillers d’orientation psychologues de France. Sorbone, Paris, 1997, p. 41-50.

COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

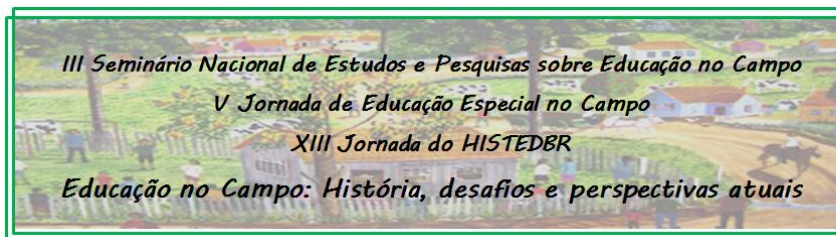
COULON, Alain; ENNAFAA, Ridha; PAIVANDI, Saeed. *Devenir Enseignant du Supérieur.* Paris: L’Harmattan, 2004.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. “A dinâmica da sala de aula”. IN: DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. (Coord) **Educação e Escola no Campo.** 1ed. Campinas: Papirus, 1993, p. 73-135.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação:** de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Editora Associados, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.13-37.



_____. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Art Med Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2003.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia.* Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont e JEFFREY, Denis (dir.). *Enseigner et Séduire.* Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

GOFFMAN, Erving. *Les moments et leurs hommes.* Paris: Seuil/Minuit, 1988.

NUÑEZ, Isauro; RAMALHO, Betania. *Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: o Novo Ensino Médio.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

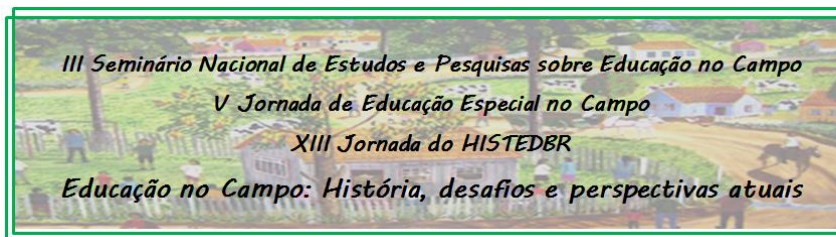
HOFFMAN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **O Jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. **Avaliação mediadora.** 23.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LOPES, Sérgio Luiz. O educador frente aos novos paradigmas do século XXI. **Revista Educação em questão**, Natal, v.26, n.12, p.93-105, mai/ago 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.



PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: Fragmentos de uma sociologia de fracasso. Tradução Cláudia Schilling. 2.ed. São Paulo: Art Med, 2001.

_____. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano & NÓVOA, Antônio (Org.). *Avaliações em educação*. Lisboa: Educa, 1992. p. 155-173.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMALHO, Betania; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

RAMALHO, Betania Leite et. Alli. Relatório da Política de Acesso aos Cursos da UFRN. Natal, UFRN, 2005.

RAMALHO, Betania Leite. Entrar na universidade e incluir-se em sua cultura: implicações do acesso e do ensino-aprendizagem na UFRN. Seminário do CCSA/DEPED/UFRN, ago/2006.

RAMALHO, Betania Leite. Políticas de acesso para alunos da rede pública aos cursos da UFRN. In: 1º Seminário Estadual das Novas Orientações Curriculares do Ensino Médio. Secretaria Estadual de Educação/RN/ FNDE/MEC, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. Campinas: Papius, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

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