

Jornadas do Conhecimento:
artesanias da formação do(a) formador(a)
nos cotidianos escolares

Eglê Betânia Portela Wanzeler
Maria Quitéria Afonso
Et al (Orgs.)



Jornadas do Conhecimento:
artesanias da formação do(a)
formador(a) nos cotidianos
escolares



Eglê Betânia Portela Wanzeler
Maria Quitéria Afonso
Maria das Graças Medeiros Borges
Raquel Maia Mattos
Tharcísio Anchieta
Therêncio Corrêa da Silva
Orgs.

Nov/2021



Universidade do Estado do Amazonas

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade do Amazonas**

J82 Jornadas do conhecimento: artesanias da formação do(a)
2021 formador(a) nos cotidianos escolares/ Organizadores: Eglê
 Betânia Portela Wanzeler [et al.]. – Manaus (AM): Editora
 UEA,
 2021. 174 p.: il., color; 21 cm.

ISBN: 978-6587214-87-0

Inclui referências bibliográficas

1. Educação. 2. Formação de professores. I. Wanzeler, Eglê
Betânia Portela, Org.

CDU 1997 – 37

editora**UEA**

Av. Djalma Batista, 3578 | CEP. 69050-010 | Manaus – Amazonas
www.uea.edu.br

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Cleinaldo de Almeida Costa

Reitor

Cleto Cavalcante de Souza Leal

Vice-Reitor

Centro de Altos Estudos, Pesquisa da Complexidade e da Diversidade da
Amazônia – Complexus/UEA

Eglê Betânia Portela Wanzeler

Diretora

*editora*UEA

Maristela Barbosa Silveira e Silva

Diretora da Editora da UEA

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas

Secretária Executiva

Síndia Siqueira

Editora Executiva

Samara Nina

Produção Editorial

Maristela Barbosa Silveira e Silva (Presidente)

Allison Marcos Leão da Silva

Almir Cunha da Graça Neto

Erivaldo Cavalcanti e Silva Filho

Jair Max Fortunato Maia

Jucimar Maia da Silva Júnior

Manoel Luiz Neto

Mário Marques Trilha Neto

Silvia Regina Sampaio Freitas

Conselho Editorial

Prefeitura Municipal de Manaus
David Antônio Abisai Pereira de Almeida

Prefeito

Pauderney Tomaz Avelino

Secretário da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED

Maria Inêz Pereira de Alcântara

Chefe da Div. de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM

Eglê Betânia Portela Wanzeler

**Coordenadora Geral do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências
Transdisciplinares em Educação – LEPETE**

FICHA TÉCNICA

Eglê Betânia Portela Wanzeler – Coordenadora Geral do LEPETE

Maria Quitéria Afonso – Coordenadora Pedagógica do LEPETE

Angela Maria Afonso – Secretária do LEPETE

Ana Cláudia Sá de Lima – Coordenadora Pedagógica do Projeto OFS

Ana Cláudia Dias Barreto – Secretária do Projeto OFS

Maria das Graças Medeiros Borges – Coordenação de Publicações

Raquel Maia Mattos – Capa, Projeto Gráfico, Designer Editorial

Therêncio Corrêa – Designer Editorial, Projeto Gráfico e Diagramação

Maria das Graças Medeiros Borges – Revisão de Edição

Tharcísio Anchieta – Revisão de Edição

Leila Maria Cordeiro de Almeida – Revisão Técnica

Larissa Cavalcante Barboza – Revisão Técnica

Victória Silva de Almeida – Revisão Técnica

SUMÁRIO

Notas sobre o que andamos vivendosentindo	07
Prefácio	09
Currículo e formação de professores: inter- e transdisciplinaridade como princípios educativos.....	17
<i>Regina Célia M. Vieira</i>	
O desafio de ser formador pesquisador no contexto do Projeto Oficina de Formação em Serviço.....	31
<i>Carla de Souza Santos Gonçalves</i>	
A Assistência à Docência: da caminhada inicial na escola aos processos de profissionalização docente.....	45
<i>Maria Quitéria Afonso Menezes</i> <i>Jediã Ferreira Lima</i> <i>Jeiviane Justiniano</i>	
Oficinas pedagógicas em serviço: lugar onde se aprende, pratica e se ensina coletivamente.....	79
<i>Alberto Noronha Ramos</i> <i>Márcia Maria Brandão Elmenoufi</i>	
Formação continuada de equipes gestoras na articulação escola e universidade: reflexões e impactos da experiência.....	95
<i>Cristina Carvalho de Araújo</i> <i>Soraya de Oliveira Lima</i>	
Projeto formativo de professores construído in loco de uma escola pública municipal de Manaus.....	III
<i>Alice Ramos de Oliveira</i>	
A intervenção da psicomotricidade nas escolas públicas municipais de Manaus	131
<i>Maria Cleide Meirelles de Queiroz Costa</i>	
O registro etnográfico como experiência formativa em serviço.....	145
<i>Marlene Gomes</i>	
Experienciar a formação no chão da escola: o reencontro de uma professora com o processo de formação.....	163
<i>Angélica Karlla Marques Dias</i>	

Notas sobre o que andamos vivendosentindo

O ano de 2021, por diversas razões, é especial. Para além das tristes marcas provocadas pela Pandemia da Covid-19 que assola o mundo, a ciência reforça o seu papel ao entregar as vacinas que trazem a esperança de dias melhores. O mundo da educação homenageia os 100 anos de Paulo Freire e Edgar Morin, e nós do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares – LEPETE da Universidade do Estado Amazonas – UEA e da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM da Secretaria de Educação de Manaus comemoramos os 10 anos de existência do Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS, voltado para formação continuada de professores(as) da rede municipal de ensino, cujo lócus é a própria escola.

A publicação do livro JORNADAS DO CONHECIMENTO: ARTESANIAS DA FORMAÇÃO DO(A) FORMADOR(A) NOS COTIDIANOS ESCOLARES é uma conquista, ao mesmo tempo que reforça a importância da divulgação de conhecimentos adquiridos, vivenciados e compartilhados no ambiente sagrado do universo educação: a escola. Com essa publicação chegamos ao terceiro livro produzido pelo Projeto OFS narrando suas experiências e, ao mesmo tempo, traduzindo um pouco aquilo que chamamos de práticas pensantes emancipatórias.

O livro traz nove (09) artigos, elaborados por Professores(as) Formadores(as) do Projeto OFS, a partir das práticas de formação continuada vivenciadas em oito (08) escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus, no período de 2017 a 2019.

É sempre prudente realizar uma leitura, seja ela qual for, considerando o tempo e o espaço na qual a obra foi desenvolvida, para que, desta forma, registre-se a alegria de oferecer a todas as pessoas tão ricos relatos de Professores(as) e Formadores(as) sobre suas práticas educativas realizadas em escolas de Manaus, mesmo em meio a um governo que deliberadamente desmerece o valor do(a) educador(a), desconhece as questões axiológicas que envolvem a escola, bem como seu papel sociocultural e, por fim, lamentavelmente faz de tudo para precarizar a educação como um todo.

O ato de registrar e compartilhar experiências exitosas é um ato socialmente de resistência, especialmente em um momento em que a democracia no Brasil vive sob ameaça. Sabedores dessa importância, professores(as) formadores(as), não só desempenharam com afinco e coragem suas atividades neste Projeto Oficinas de Formação em Serviço, durante os anos de 2017 e 2019, como trouxeram, com delicadeza e respeito às escolas, tudo isso para o papel, transformaram suas experiências locais e temporais em material permanente de reflexão, discussão e resignificação, sempre a serviço de uma educação pública, gratuita, popular e democrática. Assim, é preciso dizer que a leitura deste livro deve ser feita acompanhada do mesmo sentimento que esteve presente durante todo o processo de construção dos textos pelos(as) autores(as), isto é, episteme e práxis reforçando o poder da educação em transformar o mundo, na busca pela justiça social e cognitiva, pela igualdade étnicorracial e de gênero, e por uma cidadania plena.

Como bem disse o Patrono da Educação Brasileira: É preciso que a leitura seja um ato de amor, e acrescentamos: estar na e com a escolas é um ato de resistência! Viva a educação pública!

Os organizadores.

PREFÁCIO

O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena e boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, ao invés de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político (FREIRE, 2000, p. 293-294)¹.

Iniciamos nosso Diálogos OFS (Prefácio), neste 2021, ano do Centenário de Nascimento de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, com a sua ‘fala-escrita’ na Carta — Do Direito e do Dever de Mudar o Mundo, que muito representa e simboliza o ‘amor-político teimoso e ousado’ do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete), que por meio das Oficinas de Formação em Serviço (OFS), busca cotidianamente, e buscou ainda mais, neste difíceis tempos-espacos de resistências e sofrimentos pandêmicos, a transformação da educação pública amazonense e brasileira, por meio da concretização dos ‘sonhos-projetos’ de luta do Lepete e das OFS: sonhos autênticos, sonhos leais, sonhos utópicos, sonhos políticos, sonhos com lutas [...].

Também neste escrito, é impossível não nos lembrarmos da Pandemia da Covid-19, e para o seu enfrentamento, não destacarmos a atuação-ação do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação e das ‘lives’ da TV Lepete, para eu aulas públicas, que nos levantava quando caíamos, nos empurrava para frente quando desejamos desistir, nos fortalecia e nos abraçava quando a dor e o

¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000, p. 293-294.

sofrimento já eram insuportáveis... A vocês o nosso amor, a nossa gratidão!

Gostaríamos também de nos solidarizarmos, com as famílias dos 13.784² amazonenses, que até o presente momento, tiveram seus sonhos, suas vidas, seus (des)caminhos, suas histórias [...] interrompidas pelo coronavírus — e que ainda continua —, seja por negligência ou omissão de poderes públicos, mas também pela insistência-persistência da disseminação de discursos negacionistas daqueles que tem a obrigação e o dever de proteger a população, mas que optam e apostam, deliberadamente, na anticiência, continuam a patrocinar a “cloroquina, promovendo a desinformação; camuflando dados; desestimulando o uso de máscaras e o distanciamento social” (AITH, 2021)³. A vocês, nossas resistências, nossos sonhos, nossas lutas!

Aos que lutaram, e ainda lutam, contra o coronavírus – e aos seus familiares – o nosso respeito. Para os anticiência e negacionistas, a certeza de que “apesar de você, amanhã há de ser outro dia!”⁴ Cremos, fortemente, que essa malignidade à brasileira⁵, marcadas por racismos, ódios, discriminações, preconceitos e intolerâncias, ou melhor, essa nuvem acinzentada que busca opacificar os valores humanos, sucumbirá aos “interesses humanos legítimos [...], o de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer não, na hora apropriada, na perspectiva de permanente sim à vida”⁶. E assim como Paulo Freire, o Lepete e as OFS, buscaremos lutar “esperançadamente [...] pelo sonho, pela utopia, pela esperança”.

² Dados do Boletim Epidemiológico, de 18 de novembro de 2021, da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS).

³ Entrevista de Fernando Aith, ao IHU On-Line. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/606582-cronica-juridica-de-uma-tragedia-anunciada-como-as-normas-publicadas-pela-uniao-levaram-o-brasil-a-catastrofe-sanitaria-e-humanitaria-da-covid-19-entrevista-especial-com-fernando-aith>. Acesso em: 16 nov. 2021.

⁴ Música escrita por Chico Buarque, em 1970, denuncia, implicitamente, a falta de liberdades vivenciadas durante a ditadura militar pós-1964.

⁵ Termo utilizado por Antonio David Cattani, no seu livro Síndrome do Mal (2020).

⁶ Trecho de ‘A Pedagogia da Indignação’, de Paulo Freire.

Registrados aqui, as nossas homenagens e até mesmo os nossos protestos, também registarmos nossa alegria e honra, pelo convite – insistente e teimoso – para prefaciarmos mais uma coletânea de textos das Oficinas de Formação em Serviço (e mesmos julgando não termos a competência necessária para tal), mas diante da confiança e crença em nós, conferida pelo Lepete e pelas OFS, buscaremos fazê-lo com a alegria, o compromisso e a dedicação, a nós confiados, pelas organizadoras, mas também (e indiretamente) pelas autoras e pelos autores.

Confessamos! Houve resistência a esta empreitada... Talvez pelo medo ou mesmo pelas atuais situações vividas. Entretanto, o primeiro estímulo se deu pelas temáticas presentes nos textos, os quais nos conduzem a questionamentos, nos levam a caminhos de sonhos-lutas, nos inspiram-movem de distintas formas. Eles também oportunizam e permitem a construção-desconstrução de epistemologias, o encontro-circulação com outros debates e outras experiências-vivências. A leitura dos ‘textos-contextos’, é um desafio a não nos ancorarmos em nossas ‘verdades’, eles nos estabilizam-desestabilizam [...] e assim, muito aprendemos e apreendemos das trilhas percorridas, das tessituras construídas, das histórias-caminhos-vidas neles existentes.

Neste livro, de maneira perspicaz e audaz, existe um trânsito, ou melhor, uma circulação por/em distintos/diversos sonhos-lutas e níveis-espacos, o que indica inter/trans-conexões entre temáticas e conhecimentos vivenciados pelas autoras e pelos autores, e, em nossa compreensão, ainda pouco experienciadas nas publicações relativas à formação de professoras e professores! Temos: currículo e formação de professores: inter- e transdisciplinaridade como princípios educativos; o desafio de ser formador pesquisador no contexto do projeto Oficina de Formação em Serviço; a assistência à docência: da caminhada inicial na escola aos processos de profissionalização docente; oficinas pedagógicas em serviço: lugar onde se aprende, pratica e se ensina coletivamente; formação continuada de equipes gestoras na articulação escola e universidade: reflexões e impactos da experiência; projeto formativo de professores construído *in loco* de uma escola pública municipal de Manaus; o registro etnográfico como experiência formativa em serviço; e por fim, mas não menos importante, experienciar a formação no chão da escola: o reencontro de uma professora com o processo de formação.

No artigo de abertura da Coletânea, *Currículo e Formação de Professores: inter e transdisciplinaridade como princípios educativos*, de autoria de Regina Vieira, almeja-se argumentar a respeito da “pertinência de projetos interdisciplinares nas escolas como perspectivas de formação e de prática docente”. Destaca também a autora, que se trata de “uma experiência interdisciplinar planejada e vivenciada por professores do 6º ao 9º ano de uma escola pública municipal de Manaus” a partir de ações de formação desenvolvidas em tal instituição de ensino. E acrescenta:

A experiência interdisciplinar vivenciada como “atitude revisitada” no projeto OFS nos diz que a “faísca” de um ser interdisciplinar ainda acende repertórios de um fazer docente diante de tanta prescrição curricular a cumprir. Mas essa compreensão só foi possível porque vivenciamos, como projeto formativo e como prática curricular, a necessidade de sempre resgatar sentimentos e solidariedades presentes no cotidiano das escolas, mesmo que para isso seja preciso navegar na contramão de políticas educacionais centralizadoras e restritivas.

Em *O desafio de ser formador pesquisador no contexto do projeto Oficina de Formação em Serviço*, Carla de Souza Gonçalves, relata as características, desafios, compromissos, vivências e experiências do “Projeto Oficina Formação em Serviço” o qual surge a partir “de um sentimento compartilhado por um grupo de professores formadores, dedicado sempre no trabalho formativo e, motivado e instigado coletivamente na aquisição da solidez e credibilidade de busca da autonomia de formação” na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed). Revelam, a nós leitores, que as experiências vividas e construídas, propiciaram

aos professores o conhecimento da realidade [...], com vista à busca de soluções dos entraves evidenciados na pesquisa.

[...]

É importante destacar que o desenvolvimento do projeto fez, sim, a diferença na vida de professores e de alunos das escolas atendidas.

A *Assistência à Docência: da caminhada inicial na escola aos processos de profissionalização docente*, anuncia a apresentação de “um relato das atividades realizadas no período de 2017 a 2019 no âmbito do projeto Assistência à Docência no Campo das Licenciaturas.” com a

pretensão de ampliar o “estudo no terreno das licenciaturas na intenção de entender melhor as conexões entre a formação inicial e o ‘chão da escola’”. Segundo afirmam Maria Quitéria Menezes, Jediã Lima e Jeiviane Justiniano, o

(...) Projeto Assistência à Docência na sua complexidade de atuação toma como base a formação inicial cujo parâmetro é o diálogo entre as licenciaturas para a construção de projetos de aprendizagem eficazes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Desse modo, sua preocupação com a formação inicial procura também superar a visão clássica da formação de professores pautada na individualidade e desassociada dos conhecimentos adquiridos na experiência do trabalho na escola.

Podemos afirmar que *Oficinas Pedagógicas em Serviço: lugar onde se aprende*, prática e se ensina coletivamente, é um convite de Alberto Ramos e Márcia Brandão Elmenoufi, para conhecermos a “experiência das Oficinas de Formação em Serviço na Escola Municipal Rubem Peixoto”, cujo “Projeto Formativo foi elaborado a partir de inquietações surgidas após as reflexões [...] da Matriz Problematizadora, oriunda [...] do levantamento do perfil da escola”. Da sua leitura identificamos que os

resultados obtidos nas Oficinas foram significativos e funcionaram como um grande facilitador da aprendizagem e da ampliação do conhecimento, além de potencializar o trabalho criativo e coletivo [...]. [E]ntendemos que o bom desempenho nas oficinas dependeu em grande parte da clareza do conhecimento que os professores formadores repassaram aos professores/alunos.

Ao lermos o texto *Formação Continuada de Equipes Gestoras na Articulação Escola e Universidade: reflexões e impactos da experiência*, escrito por Cristina de Araújo e Soraya de Lima, presenciamos histórias e reflexões da “trajetória vivenciada no Projeto Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico [bem como as suas] implicações na formação continuada de professores”. Compreendem por fim, suas autoras, que

À medida que as equipes gestoras das escolas participantes assumiram a consciência da importância do seu papel e responsabilidade na formação continuada e desenvolvimento profissional, [...] o Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico colaborou com o processo dialógico, ampliou espaços para novas propostas de formação e trouxe à tona o ato de repensar

a prática pedagógica. Portanto, esperamos que a (re)construção de práticas emancipadoras na formação continuada colabore com a melhoria da escola pública de qualidade social.

Em *Projeto Formativo de Professores construído in loco de uma Escola Pública Municipal de Manaus*, Alice de Oliveira, expõe “a elaboração, reflexões, construção e o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, de cunho formativo realizado em 2018, que teve como título: Alfabetização e Letramento”. Acrescenta, a autora, a realização de um “diálogo entre teorias e mídias interativas educacionais, realizada in loco em uma escola pública municipal de Manaus, por meio do projeto de Oficinas de Formações em Serviço – OFS”. Com esse estudo, aprendemos que

O grupo pesquisado construiu o projeto formativo da escola com entusiasmo, concentração, envolvimento e todo empenho que um grupo que quer aprender pode ter. Professores e egressos, contribuíram na construção dos dados da pesquisa, refletindo e se conscientizando, analisando suas fragilidades e potencialidades. E como o grupo e colegas de trabalho amadureceram, cresceram pedagogicamente, sendo capazes de descrever o que de fato precisavam para poder contribuir de maneira diferenciada e significativa para o ensino e aprendizagem dos alunos.

O texto *A intervenção da psicomotricidade nas escolas públicas municipais* de Manaus de Maria Cleide Meirelles de Queiroz Costa, apresenta as possibilidades de se trabalhar o corpo para melhoria do desenvolvimento social e cognitivo a partir de movimentos que podem ser feitos em diferentes espaços. A autora desloca sua pesquisa para uma modalidade de ensino ainda muito carente de aprofundamentos teórico-práticos na escola. Trata-se da Educação Especial. As oficinas promovidas pela pesquisadora formadora nas escolas nos ajudaram a perceber a importância do corpo e do movimento, tributo da psicomotricidade, para práticas de inclusão social de pessoas com deficiência, presentes nas salas de aulas.

Com *O Registro Etnográfico como Experiência Formativa em Serviço*, Marlene Gomes propõe, de modo crítico-criativo, discorrer a respeito da “vivência pedagógica gerada no interior do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, oferecido a professores da rede

pública municipal de Manaus [...] e a alunos egressos de universidades públicas”. E mais: o “trabalho se materializa a partir da aproximação do registro etnográfico ao cotidiano docente bem como da evidência da contribuição desse recurso no processo de formação continuada de professores e professoras em serviço”. São potentes e reveladores os caminhos percorridos pela autora, mas também os encontros realizados durante o caminhar, pois, segundo afirma,

A experiência dos/as pós-graduandos/as aqui apresentada evidenciou a importância do registro etnográfico no cotidiano da prática docente e seu potencial em possibilitar a autorreflexão e a reflexão coletiva, ampliando, assim, possibilidades pedagógicas e perspectivas de formação.

Por último, por se tratar de uma trajetória formativa em serviço e realizada em condições exíguas quanto ao tempo disponível para estudo pessoal, o registro etnográfico enquanto proposta pedagógica planejada, executada e avaliada, contribuiu enormemente no processo de confecção do TCC dos/as professores/as concluintes do curso, uma vez que o processo vivido lhes conferiu suficiente segurança e desenvoltura ao redigir sobre a experiência.

Outro texto — potente e revelador — é o *Experienciar a Formação no Chão da Escola: o reencontro de uma professora com o processo de formação*, discutido e escrito por Angélica Karlla Dias. Nele, a autora busca “narrar [...] a trajetória experienciada de [...] professora formadora dentro do Projeto de Oficina de Formação em Serviço (OFS)”. Segundo destaca, a “narrativa parte da vivência de dois anos e meio, numa escola pública, do fundamental II, na cidade de Manaus”. Dos muitos encontros e desencontros relatados pela autora, destacamos:

Penso que a vivência na Oficina de Formação em Serviço, sua dimensão formativa e até onde ela consegue alcançar, permitiu me aproximar do chão da escola.

Falamos e debatemos tanto a função da escola, a escolarização, a valorização dos professores, mas como uma certa distância. Inclusive na própria rede de ensino. Professores e professoras lotadas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério são vistos como privilegiados.

Pode ter um pouco de privilégio sim, mas também tem a força de registrar e denunciar o cotidiano das escolas. Da ribeirinha à que atende jovens e adultos.

Quando proponho fazer uma breve narrativa da experiência enquanto formadora, dividindo o trabalho em três partes, sugiro isso por entender que há uma professora que pensa essa escola, que encontra essa escola e que sai dessa escola com outras impressões, reflexões e lutas.

Do até aqui exposto, em um **Diálogos OFS**, com tantas citações, em um texto que se propõe a ser um prefácio, somos cientes que também se configura mais como um *thriller*, a estimular a leitura cuidadosa e envolvente da presente publicação do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação e das Oficinas de Formação em Serviço, inclusive por olhares outros e diversos aos que aqui se sugerem e apontam.

Enfim, estamos diante de textos originais e autênticos, os quais trazem e revelam importantes e significativas contribuições ao desenvolvimento das formações de professoras e professores, dos processos e experiências educacionais amazônicas-amazonenses-manauaras, mas também brasileira.

Recomendamos, pois, suas leituras e seus estudos aos pesquisadores, aos estudantes, às professoras e aos professores e a todas e todos aquelas/aqueles interessados nas temáticas aqui discutidas, não apenas aos da região amazônica, mas de todo o Brasil, pois a compreensão das pesquisas e trabalhos discutidos e problematizados na presente coletânea é um dos caminhos possíveis para compreendermos, concretamente, as nossas escolas e a nossa educação, sejam elas manauaras, amazonenses, ou mesmo brasileiras.

Flores (Manaus/Amazonas)
18 de novembro da graça de 2021

*Marcos André Ferreira Estácio*⁷

⁷ Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTER- E TRANSDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

Regina Célia M. Vieira¹

Neste artigo, argumentamos sobre a pertinência de projetos interdisciplinares nas escolas como perspectivas de formação e de prática docente. Trata-se de uma experiência interdisciplinar planejada e vivenciada por professores do 6º ao 9º ano de uma escola pública municipal de Manaus, por meio de ações formativas realizadas na própria escola (Projeto Oficinas de Formação em Serviço — OFS)².

Com base nos estudos desenvolvidos por Fazenda (2001; 2013), Lenoir (2013) e por outros estudiosos sobre o assunto, trazemos como reflexão a relação entre alguns conceitos de inter- e transdisciplinaridade e as possibilidades de adoção de projetos educativos como disparadores de um pensar e de um agir docente para o presente, (re)significando as práticas curriculares.

Entendemos que o desenvolvimento de atitudes inter- e transdisciplinares na docência, seguindo uma ordenação social ou científica do conhecimento, perpassa por ações efetivas de formação (em diferentes tempos e espaços), de forma que ações como planejamento interdisciplinar e projetos educativos se alinhem como opções possíveis na realização de práticas educativas.

Partimos de uma reflexão sobre minhas memórias pessoais e profissionais de docência, quando participei de projetos interdisciplinares realizados numa escola pública municipal, na década de 1990. Delineio sobre as vivências de formação continuada de professores durante três anos no Projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS). Nestas vivências encontramos situações adversas e diversas concernentes às atitudes dos professores em relação ao desenvolvimento de um currículo prescritivo,

¹ Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA; formada em Letras e Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Atua como formadora/pesquisadora no Projeto Oficinas de Formação em Serviço-OFS/SEMED, ligado ao Laboratório de ensino, pesquisa e experiências transdisciplinares-LEPETE/UEA.

² Projeto ligado à Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED e ao LEPETE/UEA.

mas, ao mesmo tempo, demarcador de processos de autoria muito significativos como prática educativa e como projeto formativo em serviço, de base inter- e transdisciplinar.

INTERDISCIPLINARIDADE: É PRECISO VIVER!!!

Lembro bem que na década de 1990, encontrava-me iniciante no magistério, atuando pela primeira vez numa escola pública do município de Manaus (AM). Cheguei ansiosa para colocar em prática tudo aquilo que, em certa medida, me habilitava para lecionar Língua Portuguesa para alunos do sexto ao nono ano, antigo ginásio. Formei-me professora atuando nas salas de aula de escolas públicas e privadas, relacionando minhas práticas docentes nas escolas com as formações acadêmicas em desenvolvimento. Considero-me, neste aspecto, uma privilegiada.

Fiz parte de uma história curricular muito estimulante, porque para mim, naquele momento, tudo era novidade. Cheguei num momento em que as “pedagogias de projeto” ou “projetos educativos” estavam em alta como política educativa/curricular no município. E era a primeira vez que fazia parte de um movimento curricular em que o protagonismo docente era fundamental, sobretudo em ações coletivas com meus colegas professores. Tive que me (re)significar como aquela que ensina, mas que também aprende; como docente de causas sociais e não apenas de conteúdos; como alguém que planeja e age em equipe, aprendendo muito cedo o lado solidário do conhecimento em ação. Descubro, assim, que as memórias profissionais são importantes, pois os caminhos de uma prática docente são sempre transitórios em relação às políticas educativas, revelando-nos que a interdependência entre gestão macro e micro nos faz entender o cenário de ambivalências e de complexidade que representa o currículo escolar, extremamente definido por representações discursivas e por relações de poder (SILVA, 2011).

Hoje, um cenário globalizado de currículos nacionais e muito mais exigente em relação a processos de ensino e de aprendizagem nas escolas (de forma presencial ou não) nos faz lembrar de tempos-espacos em que, mesmo respondendo a um currículo nacional em desenvolvimento, tentávamos não desconsiderar o mais importante: era preciso enxergar os

alunos, em suas vivências e experiências singulares, trazendo à tona os seus saberes; era preciso movimentar os sujeitos da escola. Outras páginas curriculares estão sendo escritas e outros cenários invocam de novo outras pedagogias, outros espaços de educação, para além da sala de aula. E, neste cenário, recoloco as práticas inter- e transdisciplinares, não somente como metodologias e pedagogias diferenciadas de trabalhar os conhecimentos escolares, mas como abertura para situar, novamente, “os sujeitos” como agentes educativos nas escolas (FAZENDA, 2013; LENOIR, 2013; LIMA, 2011).

No meu passado profissional, sou capaz de encontrar vestígios significativos de uma cultura escolar em construção, sempre em busca de transformações inovadoras e de práticas que pudessem movimentar os sujeitos escolares e fazê-los ser autores em algum momento de suas ações docentes, discentes, de coordenação pedagógica e de gestão. Eu senti que naquela época também se buscou movimentar os sujeitos da escola, oxigenar o currículo prescritivo e ressignificar espaços e tempos escolares; de forma que, hoje, posso entender que um currículo vivo não é apenas prescrição; é, sobretudo, ação-reflexão-ação — um movimento que possibilita, principalmente, o protagonismo dos alunos (YARED, 2013).

Silva e Moreira (1995) afirmam que muitos dos resultados de pesquisas nas escolas, na década de 1990, denotavam que as realidades escolares são multifacetadas e por demais relevantes em suas subjetividades. Os direcionamentos teóricos há época, apontavam em direção a alternativas de desenvolvimento curricular de bases sociológicas, políticas e culturais, correspondendo ao que, ainda hoje, pode-se sugerir e fortalecer como “prática interdisciplinar e transdisciplinar na formação de professores”.

A interdisciplinaridade representa apenas uma das formas de abordagem do currículo e quando configura processos de formação docente, tem como relevância a consideração de três aspectos: 1) interdisciplinaridade e disciplina são conceitos indissociáveis na organização e prática do trabalho pedagógico; 2) interesses existenciais e intelectuais devem mover os professores nas escolas e 3) a motivação de um projeto interdisciplinar coletivo ou individual tem propósitos educativos aliados aos conteúdos científicos curriculares.

DISCIPLINA, INTER- E TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A filosofia de Descartes ainda é muito forte na organização do currículo quando este ainda segue a lógica de hierarquia e separação entre disciplinas. As tentativas de reformas curriculares ao longo do século XX não passaram de uma “invenção da tradição” (GOODSON, 2008), pois as transformações na estrutura prescritiva curricular permaneceram inalteradas. O que ocorre com muita frequência são mudanças de termos por sinônimos, indexações teóricas mal compreendidas e empreendidas, com características de modismos. Entretanto, como afirma Santos (2002, p. 46) “a excessiva disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado”.

Para Fazenda (2013), a formação de professores abarca interesses, motivações, solidariedade científica e social, sempre que perspectivas curriculares interdisciplinares entram em foco. E, nesse campo, os professores estão sempre questionando as contradições inevitáveis entre o cumprimento de racionalidades objetivas do currículo escolar e as possibilidades de tornar esse processo mais subjetivamente valorizado e contextualizado. A simples junção de disciplinas, de interação entre áreas diferentes do conhecimento pode representar algum tipo de interdisciplinaridade, mas não seria uma realização curricular de largo alcance na transformação de atitudes docentes perante a educação dos estudantes. Como atitude ou ousadia, entende-se o currículo como uma construção na qual importa a cultura do lugar onde se formam os professores. E onde se formam os professores? Nas Universidades e/ou em outras instâncias formativas (formação inicial e continuada) e na própria escola, lugar de experiências que agrega os saberes docentes em ação.

Conforme Fourez (2001), existem duas ordenações para formar professores interdisciplinares — uma ordenação científica e uma ordenação social. A primeira tem suas bases nos saberes disciplinares adquiridos pelos professores nas Universidades ou/e em outras circunstâncias, como também espaços de formação docente. Esses saberes são cientificamente apreendidos e relacionados com variados conceitos e práticas, provenientes ou não de uma práxis escolar. Vale ressaltar, nesse caso, que nem sempre o/a professor/a em formação acadêmica tem vivências de docência nas escolas, pelo menos nos tempos atuais (e as

OFS vão na contramão disso). Na segunda acepção, priorizam-se as interferências extracurriculares na construção de planejamentos e projetos interdisciplinares, tendo por base a interação entre os sujeitos escolares e entre as diferentes áreas do conhecimento.

Entre uma acepção e outra, sempre nos perguntamos em que momento as duas formações se encontram e revelam-se nas atividades de ensino e pedagógicas dos professores. Sabemos não ser possível apostar na interdisciplinaridade como “ousadias e atitudes” docentes perante o/os conhecimento/os e saber/es, sem investir em pesquisas sobre as variáveis identitárias dos professores “em ação”. Tarefa por demais complexa. Complexidade que se baseia naquilo que Sommerman (2006) denominou de “interdisciplinaridade forte” e também do tipo “transdisciplinar”, em que os sujeitos da escola imaginam/criam uma maneira nova de dialogar com os conhecimentos científicos e não científicos consigo mesmos, com os outros e com as teorias e práticas curriculares impressas nos seus cotidianos.

Entretanto, muitas são as demandas escolares e diferentes culturas³ docentes circulam nesse ambiente — invisíveis, dependentes de dispositivos etnográficos e autobiográficos de pesquisa, sutilmente desenvolvidos a longo prazo na formação continuada de professores. Tal caminho é, ao nosso ver, mais condizente com as sensibilidades vividas no currículo, abrangendo situações cotidianas (programadas ou inesperadas), ricas de sentido, intencionalidades e funcionalidades no ensino. Essa forma de ordenação da formação dos professores, em especial, dos brasileiros, é denominada como interacional. Assim, dado o processo interativo, a interdisciplinaridade que acontece nas escolas, assume a perspectiva educativa de formação dos alunos, reconhecendo seus saberes e garantindo processos de aprendizagem mais amplos e inclusivos do ponto de vista social, político e cultural no desenvolvimento do currículo (FAZENDA, 2013; LENOIR, 2001).

Desse ponto de vista, caberia também a adoção do conceito de “formação circundisciplinar dos professores”, tornando-se prioritário, em momentos oportunos, um olhar desinteressado, mas, sensível às efetividades escolares, atentando para o construto identitário do/a professor/a na realização do seu ofício (LENOIR, 2013).

Disso resulta, também, processos de intervenção educativa, em que se admite ser “aquilo que acontece na escola” mais importante do que resultados e prognósticos avaliativos externos. O que os professores conhecem, constroem e fazem não se resume aos saberes disciplinares. Daí pensar numa formação interdisciplinar requer compreender que, também, situam-se os estudos e ações transdisciplinares, resultantes de relações e acordos internos entre professores e alunos, professores e pais, gestão e comunidade. Resultante de uma conversação entre objetivos locais e mais abrangentes de currículo.

Nesse clima pedagógico, a escola assume outros ares – como lugar de aprendizagens também “situadas”, não apenas prescritivas. Para isso, as atividades de planejamento curricular adquirem aspectos valorativos e intersubjetivamente compartilhados.

PLANEJAMENTO COLETIVO INTERDISCIPLINAR: EXPERIÊNCIA REVISITADA COMO PROJETO FORMATIVO

Durante os anos de 2017, 2018 e 2019, acompanhei um grupo de professores do 6º ao 9º ano, no seu processo de formação continuada, atuando como formadora e pesquisadora do Projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS) numa escola pública, do município de Manaus/AM. Todas as ações planejadas no percurso desses anos correspondem a um itinerário de formações teóricas e práticas, dimensionadas por um núcleo epistemológico, metodológico e de intervenção educativa.

No segundo semestre de 2018, realizamos três oficinas referentes aos objetivos do projeto formativo, pensado coletivamente, com a participação de todos os professores. Três temáticas foram trabalhadas: i) o trabalho de gestão organizacional da escola; ii) o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias interativas e iii) o planejamento interdisciplinar coletivo como possibilidade de ensino e de aprendizagens por meio da pedagogia de projetos. Em caráter

³ Conceito desenvolvido por Andy Hargreaves (1998) apud MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto. Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Maria de. (Orgs.). Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. Porto/PT: Porto Editora, 2011.

interventivo, visamos a (re)construção de práticas pedagógicas, referentes aos processos internos de currículo, de organização pedagógica e de gestão escolar, contemplando as perspectivas de formação docente almejadas pelos professores. Assim, respeitando uma construção de “dentro para fora” e de “fora para dentro” (como prática refletida), adotamos a perspectiva transdisciplinar de pesquisa, de ensino-aprendizagem e de organização educativa em espaços formais e não formais de educação (MORGADO, 2000).

Foi um percurso de autorias dos professores e dos alunos, principalmente, e de (re)significação de pensamentos e ações educativas com o objetivo de reelaborar estratégias de formação, de ensino, de organização escolar e de aprendizagens que pudessem responder às problemáticas emergentes de contextos muito ricos do ponto de vista da “epistemologia das práticas docentes e organizacionais da escola”.

Procedemos, assim, entre objetivos contextuais e objetivos mais prescritivos de realização curricular, numa lógica diferenciada de valorização dos “processos” em detrimento da valorização de “resultados”. Importava-nos questões de ensino-aprendizagem (na sala de aula e fora dela) e de subjetividades latentes no cotidiano dos professores, dos alunos e da escola como pertencimento identitário e operacional — culturas docentes em ação (MORGADO; PACHECO, 2011).

Ao pensarmos e planejarmos as atividades que contribuiriam para a realização do projeto interdisciplinar coletivo, sempre levamos em consideração os apontamentos originados pela pesquisa etnográfica na escola e pelo contexto de realização das práticas educativas, subjetivamente acentuadas e refletidas por seus sujeitos. Em relação ao planejamento das oficinas de formação docente, compreendemos que o conhecimento experiencial de cada professor e a sua maneira de lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, com os processos de gestão micro e macro e com a sua própria identidade docente são aspectos relevantes para se construir ou reconstruir itinerários alternativos e significativos de educação, fazendo sempre referência à escola como uma organização educativa sempre em projeção, embora marcadamente instituída a partir de uma racionalidade técnica e burocrática (LIMA, 2011).

Na elaboração do projeto formativo, todas as situações evocadas pelo grupo como problemáticas foram analisadas segundo imperativos de prioridade e de condições, pois não poderíamos intervir em todas as direções e dificuldades, com a qualidade que almejávamos. Portanto, era necessário selecionar o que era possível e mais emergente a ser refletido e trabalhado, de forma democrática procurando respeitar as limitações e prontidão de cada um de nós (professores e formadores).

DO PROJETO INTER-TRANSDISCIPLINAR AOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Considerando como referente os **Processos de gestão e de tecnologias interativas no ensino-aprendizagem — a arte como princípio e a interdisciplinaridade como prática**, destacamos o que seria pertinente desenvolver como perspectivas de projetos de aprendizagem e de produção científica, uma vez que interligar os processos existenciais e factuais de nossas ações possibilitaria maior coerência entre teoria e prática na formação docente.

Em primeiro lugar, consideramos como estratégia de formação, “o alinhar dos procedimentos anteriores” em relação à formação dos professores e às práticas educativas delineadas e desenvolvidas nos dois primeiros anos de formação na escola. Para isso, preocupamos-nos em rememorar os objetivos de intervenção propostos pelos professores durante a elaboração do projeto formativo.

Em segundo lugar, ao retomarmos esses objetivos, fizemos uma avaliação coletiva sobre alguns, em especial, na tentativa de vê-los já superados, embora, parcialmente. Avaliamos, portanto, que algumas melhorias nos espaços da escola (biblioteca, sala de informática, recreação) se constituíram uma aprazível mudança, pois eram visíveis as melhorias nesses ambientes.

Mas, é sempre bom refletirmos que o que é “visível” nas práticas docentes e curriculares é sempre mais fácil de se atenuar ou de se identificar e, até, de provocar mudanças. O que realmente se torna um desafio constante nas vivências escolares é aquilo que é “invisível” nas práticas educativas, algo sempre muito diverso e inconcluso, subjetivamente acentuado e de difícil definição. E isso se mostrou um

fato quando percebemos que os desafios a enfrentar seriam mesmo aqueles de perfil indecifrável, condizentes com a “desordem da ordem” e com as possíveis “anarquias organizadas” dentro de muitas instituições formais de educação (LIMA, 2011).

Buscamos então, a partir dessa reflexão, ajustar a performance da formação sobre projetos de aprendizagem a conceitos que pudessem reforçar o entendimento da perspectiva transdisciplinar de ensino e aprendizagem, sem perder de vista as contradições inerentes às vivências e perspectivas do grupo de professores em relação aos objetivos que traçaram como metas para superar certas dificuldades de aprendizagem dos alunos ou de trabalho docente. Surgiu, portanto, a necessidade de um planejamento coletivo interdisciplinar, pois, em maioria, os professores demonstraram insatisfação com a forma de planejar as aulas, geralmente individualmente e sem qualquer dialogicidade — esta, muito mais conectada com os saberes científicos de cada área do conhecimento, sem conexões com os saberes dos alunos, com suas vidas e seus saberes. Além disso, um planejamento vivo exige o que nos aponta Charlot (2002, p. 91) “ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula”.

Quando decidimos construir um **planejamento diferenciado**, porque exigia mudanças na ação de planejar, a mobilização do grupo se tornou prerrogativa e o entendimento de uma outra dimensão possível de planejamento foi se revelando a medida que situamos as matrizes de referência disciplinar numa relação de comunicação com as matrizes contextuais, culturais e sociais de conhecimento. Tudo contava: os sujeitos, suas impressões e expressões; os alunos e seus conhecimentos; os professores e suas especificidades de sala de aula; o currículo oficial e não oficial; os recursos possíveis, além do diálogo com as macrodeterminações de desenvolvimento de aprendizagens e de projetos alternativos de ensino. Interessante que tudo ia se ajustando sob o comando de um tema gerador contextual, proveniente de ações planejadas (por meio da pesquisa com os alunos e da reflexão coletiva entre os professores, a gestora da escola e a pedagoga).

Desse modo, a noção de desenvolvimento curricular baseado na escola, nos problemas de aprendizagem dos alunos, na pesquisa prévia

sobre os problemas locais e num diagnóstico processual de sala de aula foi se construindo como estrutura e desenho do planejamento interdisciplinar coletivo.

Para Pacheco (2006), a conquista de uma autonomia curricular nas escolas se faz mediante a existência de um projeto curricular construído pelos professores, que devem proceder nesse desenho, nessa ousadia, considerando as prescrições existentes e os contextos escolares em que se desenvolvem. Na verdade, propusemos uma possibilidade de planejamento coletivo no qual professores e alunos participassem juntos dos processos de aprendizagem e ensino. Por isso, alinhávamos os projetos de aprendizagem às oficinas de formação docente em que houve duas situações de formação em espaços não formais de educação: uma visita ao Teatro Amazonas e uma excursão ao Bosque da Ciência, na cidade de Manaus.

Essas duas experiências “transdisciplinares” proporcionaram o link necessário entre prescrições curriculares e contextos escolares de formação docente mais amplos, apoiando, estruturalmente, todo o planejamento dos projetos de aprendizagem realizados pelos professores em sala de aula.

Como professora e também formadora ligada a um sistema público de escolarização, entendo ser a escola uma organização social formal. Sendo formal e social, convive com políticas administrativas mais amplas, de caráter burocrático e de racionalidade técnica, com determinações macropolíticas, mas também resultantes de determinações micropolíticas — estas, mais próximas dos contextos educacionais da prática educativa — nas escolas e na sala de aula. Logo, se queremos avançar para processos de “autonomia relativa” nas decisões pedagógicas e de gestão educacional em alguns níveis de seu empreendimento, temos que considerar a existência de fatores externos e internos à escola, nas suas ações específicas e/ou mais generalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a relação entre teoria e prática, entre epistemologias e práticas docentes é um desafio constante, porque esse movimento, em grande parte pensado distante das realidades escolares, não adquire contextualização concreta, ou seja, não contribui para que os professores (re)signifiquem conceitos e teorias aprendidos quando ainda em formação nas Universidades. Numa ordenação social e cultural de desenvolvimento do currículo e de formação dos professores, podemos entender a relação recíproca entre disciplinas e interdisciplinaridade, entre objetividades e subjetividades vividas na prática escolar.

Deparamo-nos, hoje, com um sujeito fragmentado, em construto identitário constante, híbrido em valores e metas, desorganizado e superficial em valorar conhecimentos. A escola teve que se adaptar a esse novo sujeito que habita e forma a sociedade de hoje (TRINDADE, 2013). Assim, a perspectiva inter- e transdisciplinar de realização curricular traz, para a formação de professores e para o currículo, um alinhamento com as práticas vividas, com as existências docentes e discentes. Entre tantas formas de diferenciação curricular e de culturas docentes em ação, ainda vale apostar em projetos coletivos e educativos dentro das escolas, trazendo movimento e sentido aos planejamentos escolares.

A experiência interdisciplinar vivenciada como “atitude revisitada” no projeto OFS nos diz que a “faísca” de um ser interdisciplinar ainda acende repertórios de um fazer docente diante de tanta prescrição curricular a cumprir. Mas, essa compreensão só foi possível porque vivenciamos, como projeto formativo e como prática curricular, a necessidade de sempre resgatar sentimentos e solidariedades presentes no cotidiano das escolas, mesmo que para isso seja preciso navegar na contramão de políticas educacionais centralizadoras e restritivas. Mesmo que seja preciso sentir o currículo escolar. Sentir e fazer junto.

SE É PRA SENTIR

Interdisciplinaridade é movimento!
É caminhar em direções contrárias sem medo de errar
É também incomodar, porque desacomoda
É apostar na descoberta, na curiosidade, na convivência
É ter ideal, apesar das frustrações
É não deixar-se bitolar pela indiferença e pelo desânimo
É exercitar a liderança ou adquiri-la quando não se tem
É a “vida versus a morte” em escolas tristes
Não é usura de pensamentos!
É fartura de amor diante da razão
É compreensão
Narrativa feliz de vida
Incompletude bem-vinda, jeito humilde de ser
Sabedoria
Ação incerta que às vezes acerta
Tessitura...

Por Regina Vieira

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas Papyrus, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo Cortez, 2013.

FOUREZ, Gerard. **A construção das Ciências**. São Paulo: Unesp, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

LENOIR, Yves; Hasni; LEBRUN, Johanne. Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Quebec/ Canadá. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo Cortez, 2013, p. 33-55.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. Ed. 4. São Paulo: Cortez, 2011.

MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto. Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie. (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto/PT: Editora Porto, 2011, p. 41-58.

MORGADO, José Carlos. **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto-PT: Edições ASA, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto Afrontamento, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade? da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006. (Col. Questões fundamentais da Educação).

TRINDADE, Diamantino F. Interdisciplinaridade um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo Cortez, 2013, p. 71-89.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo Cortez, 2013, p. 167-189.

O DESAFIO DE SER FORMADOR PESQUISADOR NO CONTEXTO DO PROJETO OFICINA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Carla de Souza Santos Gonçalves¹

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) — por intermédio da seção de Currículos e Programas — começou a atuar com a formação de professores nos primórdios da década de 1990. Foi a partir daí que teve início uma empreitada de atividades por parte dos professores para a implantação de uma política de formação inicial e continuada na rede pública municipal de ensino. Como resultado, foi criado em 2001, o Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM²) que passou a ser responsável pela política de formação inicial e continuada dos professores, constituindo-se num local específico para a realização de oficinas de formação, encontros formativos e reuniões pedagógicas da Secretaria.

Com base no contexto de formação continuada, traçaram-se metas e planejamentos formativos no modelo padrão da Secretaria que se mostrou bastante exitosa para o momento. Nesse modelo adotado pela SEMED, os professores de 6º ao 9º ano eram convocados a participar das formações no CFPM. Os de 1º ao 5º ano tinham dificuldades em comparecer/participar, por não terem hora de trabalho pedagógico (HTP), o que continua, atualmente, um problema sem resolução para a Secretaria. Eram, ainda, oferecidas formações para gestores e pedagogos no CFPM. Realizava-se, também, formações opcionais — nas quais os professores se inscreviam nos cursos de interesse — e formação em serviço, desenvolvida na escola, a partir da solicitação do gestor. Após essa caminhada de muito sucesso e entrega, o grupo de formadores passou a perceber certo distanciamento da escola e um consequente esvaziamento dos

¹ Formadora das Oficinas de Formação em Serviço – DDPM/ SEMED; Professora de Arte e Educadora; Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior – UNICEL; Mestranda em Ciências da Educação – UNIT. E-mail: ccssg_artes@yahoo.com.br.

² CFPM – sua sigla foi, mais tarde, substituída por CFP. E atualmente, constitui-se na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM).

professores na maioria das formações oferecidas à rede. Obviamente, essa situação forçou os formadores a uma nova reflexão sobre o trabalho e a uma reorganização desse modelo há tanto tempo utilizado.

O Projeto Oficina de Formação em Serviço nasce de um sentimento compartilhado por um grupo de professores formadores, dedicado sempre no trabalho formativo, como também motivado e instigado coletivamente na aquisição da solidez e credibilidade de busca da autonomia de formação. Importa destacar que esse processo se deu a partir das ideias geridas pela professora Eglê Wanzeler³, com vista ao rompimento do modelo usualmente posto, por meio de proposições ao atendimento das necessidades pedagógicas dos professores, de forma mais ampla. Wanzeler coordenou estudos entre os formadores, baseados nas leituras, discussões e reflexões das obras de Edgar Morin (2000), Schön (2000), Sacristan (2000), Imbernón (2000), Sommerman (2008), dentre outros. Aos poucos, as constantes reuniões retroalimentavam o grupo, tornando-se mais consistente e seguro no processo de criação de ideias novas. As mudanças foram aos poucos abordadas e remodeladas com o amadurecimento e tempo necessários. Hoje, o grupo é composto por 17 professores e 10 pedagogos para desenvolver essa atividade, como também por outros membros que, apesar de estarem aposentados continuam contribuindo, generosamente, com as formações, sempre que solicitados.

Em face disso, dividiu-se o estudo em quatro tópicos: 1) projeto OFS e suas características; 2) execução do projeto OFS e seus desafios com as principais críticas dos professores no projeto e com a seleção das escolas urbanas, compromisso do formador e suas dificuldades; 3) observação etnográfica, relações entre a comunidade escolar e a estrutura física da escola; 4) aprofundamento de temas complexos. Têm-se, ainda, as considerações gerais e referências. Atualmente, esse projeto se encontra na quarta edição, com base na experiência acumulada e nas reestruturações ocorridas nos projetos. Portanto, esse texto teve por objetivo discutir e refletir sobre os problemas desafiadores obtidos na construção/reconstrução do processo de formação do formador.

³ Professora Doutora de História da SEMED e da UEA. Atualmente, coordena o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiência Transdisciplinar em Educação (LEPETE). Juntamente com alguns professores e pedagogos desse grupo de formadores, elaborou brilhantemente o projeto OFS.

PROJETO OFS E SUAS CARACTERÍSTICAS

É importante remarcar que o Projeto OFS surgiu em 2011, como resultado do processo de formação do formador. Até porque a formação em serviço não foi implantada na Secretaria como modelo padrão de formação e, sim, como projeto, constituindo-se numa luta ainda a ser conquistada, num processo remodelado a cada nova fase. E para fazer parte desse projeto, foram convidados os formadores que participaram do desenvolvimento da proposta. Desde o início, o projeto foi realizado em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que se responsabilizou pela logística, pelo transporte e pelo material pedagógico. Ademais, esse projeto possui três características, mencionadas a seguir:

Na primeira, a formação foi feita na escola, mediante assinatura de um termo de adesão por parte da equipe pedagógica. De modo que as escolas selecionadas — a partir de critérios predefinidos em colegiado —, contemplaram a Educação Infantil, o Ensino de 1° ao 5° ano e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). E, somente a partir de 2017, foi incluído o Ensino do 6° ao 9° ano⁴, uma Escola Ribeirinha — área rural — e escolas com baixo Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), com um número máximo de 8 a 10 salas de aula.

Na segunda, a formação teve como base a pesquisa etnográfica feita mediante aplicação de questionário ao gestor, ao pedagogo, aos professores e aos pais. Foram, também, realizadas entrevistas com os alunos por meio da técnica de grupo focal, caracterizada basicamente em selecionar um número definido de participantes para uma conversa específica sobre um tema a ser abordado. Vale destacar, ainda, que a observação etnográfica contemplou desde as relações estabelecidas entre a comunidade escolar até a estrutura física da escola, destacando, do mesmo modo, que os métodos e os instrumentos proporcionaram um diagnóstico da realidade social de atuação do formador.

Na terceira, propôs-se a elaboração de um projeto formativo construído pelos professores, considerando seus interesses e necessidades pedagógicas. A partir do projeto formativo, o professor realizou um

⁴ No início foram selecionadas 10 escolas para participar do projeto, atendendo os critérios elaborados pelos formadores.

diagnóstico da sua turma, elaborando, junto aos alunos, um projeto de aprendizagem de forma multi, pluri e interdisciplinar para atender as necessidades da turma. No entendimento de Zabala (2002), a multidisciplinaridade é a organização de conteúdos mais tradicional em que,

os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas. [Por sua vez,] a pluri-disciplinaridade aponta a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes histórias (da ciência, da arte, da literatura etc.) ou das relações entre diferentes disciplinas das ciências experimentais. [Ajunta-se ainda] a interdisciplinaridade que é a interação de duas ou mais disciplinas, (...) [que podem] implicar transferências de leis de uma disciplina para a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística (Zabala, 2002, p. 33).

Portanto, o projeto de aprendizagem se caracterizou pela participação do aluno no planejamento e na execução das atividades, cabendo a ele a responsabilidade de pensar ações que culminaram numa aprendizagem realmente significativa, considerando a percepção do mundo hodierno. Em função dessas características básicas — por meio de reuniões de planejamento com a coordenadora geral — o projeto já mostrava um grande desafio, gerando preocupação e expectativa aos formadores que atuariam diretamente nas escolas. Era o receio natural diante do novo. Não por nunca ter realizado algo parecido, mas, principalmente, por criar um caminho diferente com o compromisso de desenvolver uma proposta desafiadora de formação continuada em 10 escolas do município. Por fim, discutiu-se muito o assunto de modo que todos tinham vez e voz, acreditando-se que não seria fácil, mas possível. Nota-se que os formadores na busca de conhecimentos — para uma contribuição mais consistente oferecida aos professores — caminharam para o esclarecimento sobre pormenores dessa nova construção de conhecimento na escola. Apropriaram-se de conceitos e aproximaram-se do que havia de maior relevância para um trabalho formativo consistente

e significativo — o conhecimento. Criaram-se muitas estratégias, como os grupos de estudo e oficinas diversas com o intuito de construção de uma nova maneira de formação.

EXECUÇÃO DO PROJETO OFS E SEUS DESAFIOS: PRINCIPAIS CRÍTICAS DOS PROFESSORES

A respeito disso, é importante destacar as três principais críticas dos professores em relação às dificuldades enfrentadas a seguir: 1) o fato de sair da escola para outro local distante sem lugar para estacionar seus veículos, gerava custos extras que impactavam no orçamento doméstico; 2) os formadores apresentavam temas em formato de aula, como se os professores não tivessem qualificação e experiência docente, sem considerar seus conhecimentos pedagógicos e 3) as formações oferecidas não atendiam às suas necessidades de sala de aula. Dessa forma, concluiu-se que a formação continuada de professor fora do seu local de trabalho — com apresentação de temáticas e proposituras — não respondia, efetivamente, às reais necessidades pedagógicas e nem possibilitava a reflexão dos assuntos em pauta, devido ao distanciamento da escola. Ancora-se, nessa perspectiva, as inferências de Domingues (2014) de que,

o processo formativo do docente no espaço escolar não pode ser concebido, pelas políticas públicas, como um treino, em que os momentos coletivos se transformem numa condição para transmitir conhecimentos ou treinar o profissional, (...) [na produção de] experiências apreendidas no exercício da docência. Este modelo de formação não leva em conta as demandas reais da instituição de ensino, pois atua sempre de forma genérica (Domingues, 2014, p. 72).

Ademais, Domingues reforça que a formação contínua na escola pode ser um modelo sustentado no trabalho coletivo de investigação, pelos professores da prática pedagógica, na cooperação dos educadores, com base no desenvolvimento profissional e na melhoria da educação oferecida aos discentes.

EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS URBANAS, COMPROMISSO DO FORMADOR E SUAS DIFICULDADES

Desde o início da execução do projeto OFS, manifestou-se a preocupação de lecionar escolas de cada zona da cidade de Manaus (Sul, Centro-Sul, Norte, Leste e Oeste), situadas muitas vezes em áreas de risco (zona vermelha). Elas eram muito distantes, sem estacionamento, sem segurança, principalmente à noite, de modo que uma formadora precisou pagar aos traficantes para entrar na rua na qual a escola se localizava.

Associado a esse problema, tem-se, ainda, o fato de que a SEMED não oferecia/oferece transporte aos formadores para irem às escolas e nem todos possuíam condução própria. Vale dizer que esse foi um entrave, por muito tempo, para o formador. Mas foi resolvido quando passaram a receber uma gratificação (FEM) — Função Especial do Magistério — com vista ao suprimento dessas necessidades em seu trabalho. É acompanhando essa lógica de argumentação que a localização das escolas e a falta de transporte foram os primeiros transtornos vivenciados pelo grupo gerando discussões nas reuniões. Para referendar, acrescenta-se a ênfase de um formador na avaliação da primeira edição do projeto, afirmando que “a localização e o acesso eram de fato o principal fator complicador para escolha das escolas. Os formadores reunidos recebiam a listagem das escolas e decidiam sempre em colegiado, (...) [com] muita tensão [e finalizavam] (...) todos satisfeitos com suas escolhas” (Relatório OFS, 2013, p. 2).

Ressalta-se que — depois de aceitarem suas respectivas escolas — os formadores se empenhavam na realização do seu trabalho, providenciando os materiais necessários para as formações (computador, retroprojetor, cópias, papéis, pincéis etc.). E ainda, se a escola atendia aquele segmento de ensino nos demais turnos em que trabalhava, o formador se responsabilizava com igual dedicação e compromisso. Para receber a formação pelo projeto, o professor deveria ser substituído por um estagiário – estudantes das diversas licenciaturas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). No entanto, isso não ocorreu de forma satisfatória em suas primeiras edições, obrigando os formadores a assumirem, também, essa função. Como reforço às reflexões, junta-se a exposição de um formador em seu relatório final em que destaca ser,

(...) pela carência de estagiários para suprir a necessidade e consequentemente garantir o trabalho um do outro, os formadores ficavam nas salas de aula. [E] para a formação acontecer tinham que estudar para dar conta de suas próprias formações. Um trabalho exaustivo e intenso que forçava a todos de tal forma que ao final da semana era visível o sinal de cansaço e fadiga pelos quais eram submetidos todos os dias de formação (Relatório OFS, 2013/2, p. 23).

Evidentemente, esse aspecto ocasionava conflitos entre os formadores, porque nessa etapa a coordenadora precisava montar escalas que não privilegiasse, tampouco sobrecarregasse alguém. Dessa forma, as reuniões para defini-las eram sempre acaloradas e maçantes, referente à aceitação das reivindicações feitas de última hora. Esse empecilho foi resolvido com a contratação de mais estagiários pelas duas instituições, SEMED e UEA, para atender as demandas do projeto. O mesmo acontece no Projeto de assistência à docência que compõe o Projeto OFS, sendo, atualmente, coordenado por um grupo de professores e pedagogos que planejam, entre suas ações, as formações periódicas dos estagiários.

A presença dos estagiários como suporte ao processo formativo foi de suma importância, já que as aulas não podiam ser suspensas durante a realização das oficinas de formação. A coordenação de estágio deu todo o suporte necessário para eles, mediante orientações, provisão de oficinas de formação, em várias áreas de conhecimento, e organização com segurança, responsabilidade e compromisso (Relatório 2013, p. 10).

Importa acrescentar que essa engenharia em funcionamento, conta atualmente com um grupo multidisciplinar formado por 13 pedagogos, 11 professores e 32 alunos-estagiários de diversas áreas do conhecimento, advindos em sua maioria da UEA, para atendimento de 8 escolas municipais nas zonas urbanas da cidade. Ademais, decidia-se, em reuniões colegiadas, as escolas que fariam parte do projeto, de acordo com a escolha dos critérios de seleção e com a compreensão da essência do corpo teórico desse novo trabalho. Para isso, os formadores de posse do manual do formador, com todas as orientações práticas para a realização do trabalho, precisavam de um transporte e um grupo de estagiários previstos no Projeto.

OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA, RELAÇÕES COMUNIDADE ESCOLAR E ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

Logo após a apresentação do Projeto Oficina de formação em Serviço nas escolas contempladas, iniciou-se a pesquisa etnográfica. O formador era orientado a chegar na escola sem causar transtornos ou estranheza, por ser alguém novo no ambiente escolar. Sem dúvida, esse foi um dos principais cuidados tomados pela coordenação, durante as reuniões, de que a chegada do formador fosse tranquila, a fim de ter clareza do terreno desconhecido a explorar. Ou seja, tomaria cautela para não provocar interferência nas atividades cotidianas da escola, com uma sensível discrição. Para isso, aproximava-se para conhecer as relações interpessoais entre o corpo administrativo, docente e gestor desenvolvidas nas tarefas diárias. Isto significa dizer que, para conhecer a realidade da escola, era necessário que o formador estivesse lá, diariamente, para se familiarizar com o local, a estrutura física, os professores, os alunos, o pessoal administrativo — secretaria e cantina — o pedagogo e o gestor, numa convivência diária com todos os membros escolares.

Nesse primeiro momento, a observação atenta e a discrição sem interferir nas situações foram difíceis, uma vez que a frequência diária do formador no ambiente já significava uma interferência na escola, dado que todos queriam saber o porquê da sua presença. Como eram constantes as idas às escolas, os professores se acostumavam com a presença dele, criando até vínculo de amizade, o que ajudava no trabalho de coleta de dados. Nessa linha de raciocínio, ser formador exigiu uma mudança de função, porque o formador-pesquisador era algo nunca experimentado, sentindo-se um receio muito grande de inovação desse projeto pioneiro. Mesmo porque buscava, sempre, estratégias possíveis, para as situações inusitadas nas reuniões colegiadas. Ademais, os encontros com a coordenação eram sempre muito esperados e necessários, porque a condução das ações deveria ser bem planejada e compreendida, posto que cada formador era responsável por uma escola em todos os turnos, ficando a cargo dele exclusivamente a produção etnográfica sobre o lugar.

Essa constante busca de orientação estava atrelada a falta de experiência, não como formador, pois todos deveriam incorporar nesse fazer

eminentemente prático e de profunda imersão nos estudos para reflexão na ação. Como reforço ao raciocínio, apropria-se das afirmações de Esteban & Zaccur (2002) quando inferem que,

(...) aquela professora (...) se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas, (...) no sentido de desnaturalizar o senso comum. E nesse fazer (...) [esboça] uma professora-pesquisadora que acorre aos espaços onde se discute o processo ensino-aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que ajudem a ver mais ampla e profundamente suas questões (ESTEBAN & ZACCUR, 2002, p. 15).

Por essa razão, pensar em fazer pesquisa, quando não se tinha qualquer experiência, extrapolava os limites do formador habituado e familiarizado com a sala de formação e com o ambiente escolar. Isto causava um misto de preocupação e ansiedade num percurso ainda obscuro, premente e urgente a ser percorrido com responsabilidade e competência de cada formador. Esse era o propósito assumido para o alcance do êxito do projeto, pois, considera-se que a caminhada da formadora

(...) tem sido árdua, porém, com muito aprendizado. Afinal, formador não segue um manual, uma conduta padronizada, sua aprendizagem se dá continuamente, em um processo de construção e reconstrução a cada texto lido, material organizado, no movimento cotidiano da escola e/ou do grupo de trabalho, vivenciando momentos de encantos e desencantos. Todo caminho feito no projeto OFS contribuiu para rever alguns conceitos, fortalecer outros e aumentar a necessidade de continuar a seguir em busca do (auto) conhecimento que ajude a melhorar a educação e a escola do presente (RELATÓRIO OFS, 2013/2, p. 24).

OFUNDAMENTO DE TEMAS COMPLEXOS

Na etapa seguinte, começaram os encontros formativos e, com isso, os estudos tornaram-se mais frequentes e constantes. Havia reuniões para aprofundamento dos temas, visto que, para alguns, era ainda desconhecido. Tornava-se um desafio se apropriar de temas voltados à

complexidade, à multi, inter e transdisciplinaridade de forma tão rápida e precisa. Por isso, estudar era o único caminho possível. Para tanto, a coordenadora enviava textos para que os formadores estudassem, o que se tornou de fundamental importância para eles, principalmente, no que diz respeito ao entendimento dessa fase. Essas reuniões eram repletas de informações recebidas sempre com total atenção e ansiedade. Algumas vezes, a coordenadora se mostrava impaciente com a enxurrada de questionamentos hipotéticos, em sua maioria. O que para nossa coordenadora era algo tão simples de entender, para muitos se transformavam numa avalanche de dúvidas e preocupações ou apenas receio de não conseguir corresponder às expectativas da coordenação.

À luz dessas ideias, não se queria cometer deslizes, pisar em falso, pois, era preciso manter-se firme e forte sob o comando atento da otimista coordenadora. Tais reuniões eram quase sempre motivo de conflitos pela dificuldade de convivência dessa equipe tão diferente e de múltiplas potencialidades. Para se firmar no trabalho desafiador de formadores desse projeto, muitos tiveram que se aproximar inicialmente daqueles que tinham mais afinidades, buscando auxílio, informações e opiniões quanto às estratégias metodológicas. Outros, reunidos com seus pares, mantinham-se juntos, apoiando e recebendo suporte quando necessário.

Evidentemente, demorou muito tempo para que os conflitos comesçassem a dar lugar ao entendimento, de modo que as incompatibilidades de ideias e personalidades ocorressem com menos frequência, numa convivência com mais tolerância e harmonia. Para referendar essas afirmações, corrobora-se com La Torre & Barrios (2002), em que mostram ser o conflito,

(...) uma oposição de interesses entre duas ou mais partes, um estado de desarmonia que se produz em um grupo social (ou entre pessoas) em que acontecem relações e/ou atividades. [Isto significa dizer que] é um processo inerente a qualquer realidade social e abundante nas instituições educativas. (RELATÓRIOS OFS, 2013/2, p. 24).

À vista disso, não se pode negar que as situações de conflito atingem, intimamente, as pessoas, refletindo assim sobre as relações estabelecidas nesse contexto. Pois,

(...) torna-se importante destacar a competência e o compromisso que a coordenadora tem demonstrado ao longo desse período para dar continuidade às etapas do projeto. Algumas vezes precisou ir ao confronto com chefias que não compreenderam a importância, abrangência e inovação que o projeto apresenta, (...) [afetando-a] física, psicológica e, emocionalmente. (...) [No entanto, ela se manteve] focada na defesa da formação continuada e da qualidade da educação (RELATÓRIOS OFS, 2013/2, p. 28).

Atuar como formador pesquisador na escola — sem deixar de ser professor ou pedagogo, numa função pouco conhecida ou ainda que não tivesse experiência em pesquisa — apontava para um único caminho, que era o estudo. As constantes leituras assinaladas eram o ponto de partida com total convicção da obtenção do êxito, mesmo porque o principal desafio foi realizar algo nunca experimentado na SEMED, particularmente, a pesquisa etnográfica na escola. A união do grupo no desenvolvimento do trabalho foi fundamental, com o incentivo eloquente da coordenadora que, ao mesmo tempo que impulsionava a equipe para o “voo”, alertava quanto aos perigos de uma “queda”. Assumia-se esse compromisso sem qualquer garantia de que dar-se-ia conta, seguindo apenas com as “mangas arregaçadas” e o desejo de mudança na formação continuada. As reuniões eram cada vez mais aguardadas por todos, porque ninguém queria perder qualquer orientação devido ao grau de excitação e nervosismo. Tudo isso fazia com que todos ficassem à flor da pele, diariamente — sem final de semana, sem recesso de carnaval e/ou sem reuniões de família — para dar conta da preparação das atividades, pois percebia-se a existência da torcida a favor, como também da contrária — que era enorme — para não se dar conta da proposta assumida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal desafio foi a realização do projeto, voltado à pesquisa etnográfica na escola, proporcionando aos professores o conhecimento da realidade de cada uma delas, com vista à busca de soluções dos entraves evidenciados na pesquisa. Além disso, o grupo assumiu as despesas de todos os materiais e os meios necessários para o desenvolvimento das atividades. Providenciou, ainda, os instrumentos exigidos para a formação, com intuito da superação dos obstáculos de substituição dos professores participantes das formações. Tudo isso exigia planejamento, materiais para atividades e cópias para suas respectivas aulas, pois, o projeto de aprendizagem aflorou o protagonismo de alunos e professores, evidenciando assuntos que eles queriam estudar e como o professor poderia ensinar. A união do grupo foi fundamental para a mudança na formação continuada.

Outro desafio foi a falta de apoio da Secretaria com transporte, segurança e localização das escolas participantes em áreas periféricas da cidade, ocasionando na exposição à situações de risco e violência. Nesse período relativamente longo e doloroso, a resiliência do grupo foi constante e explícita para todos com a possibilidade de crescimento do projeto. E este era o momento de os formadores pesquisadores estarem unidos e coesos. Estudava-se para as formações, preparava-se os encontros e, concomitantemente, planejava-se as aulas para as diversas salas de aula que se fizessem necessárias.

À época, devido à carga excessiva de responsabilidade, o projeto desde sua criação, foi gerido por ideias e proposituras de um grupo múltiplo de professores e pedagogos. Suas relações se deram mais por afinidade e/ou necessidade. Essa experiência já dura 10 anos, recebendo outros membros alheios a essa trajetória, evidentemente, adequada aos processos realizados.

Mas nesses 20 anos, não houve qualquer reconhecimento, por parte da secretaria, ao grupo que desenvolveu o trabalho. É importante destacar que o desenvolvimento do projeto fez, sim, a diferença na vida de professores e de alunos das escolas atendidas. Devido à carga excessiva, houve formadores que não aguentaram tamanha responsabilidade, pedindo sua retirada da pesquisa, porque, na falta de alguém, teriam que

substituir e dar conta de algo bem feito, cobrando-se e exigindo-se competência e compromisso. O projeto recebeu outros membros alheios a toda essa trajetória, adequando-se, evidentemente, aos processos realizados. Outros que passaram pelo projeto, assumiram funções de formadores, mas não tiveram como prosseguir, por não se adaptarem ou não se identificarem com as atribuições dessa função.

Esse grupo de formadores possui uma história de garra e determinação junto a Secretaria, estando alguns às portas da aposentadoria, sem deixar de dar a sua colaboração efetiva para o futuro das gerações que se desenvolvem hoje. Estes são os resultados já instaurados e configurados pela "união dos diferentes", que pensaram e agiram para dar lugar a outros tantos que já se sentiram/sentem atraídos pelo desejo de mudança e reconhecimento de seus pares. Em suma, o projeto OFS, em parceria com a UEA, transformou-se num curso de pós-graduação *lato sensu* para os professores da SEMED, agregando — além da experiência na *metodologia de projetos formativos* — a viabilização da melhoria na qualificação profissional dos professores e, conseqüentemente, acréscimo salarial.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E.(orgs.); et al. **Professora-pesquisadora** — uma práxis em construção. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LA TORRE, S.; BARRIOS, O.; et al. **Curso de Formação para professores**. Estratégias Didáticas Inovadoras. São Paulo: Madras, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RELATÓRIO. **Relatório do Projeto Oficina de Formação em Serviço**. SEMED, 2011 e 2013/2.

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

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

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A ASSISTÊNCIA À DOCÊNCIA: DA CAMINHADA INICIAL NA ESCOLA AOS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Maria Quitéria Afonso Menezes¹

Jediã Ferreira Lima²

Jeiviane Justiniano³

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato das atividades realizadas no período de 2017 a 2019 no âmbito do projeto Assistência à Docência no Campo das Licenciaturas. O projeto em questão está atrelado ao projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS), e surge como uma continuidade do trabalho que já vem sendo realizado desde 2012 com assistência à docência, por meio dos alunos de licenciaturas presentes nas escolas. Ao prosseguir nessa direção, ampliamos o trabalho na via deste projeto para o estudo no terreno das licenciaturas, na intenção de entender melhor as conexões entre a formação inicial e o “chão da escola”.

As observações realizadas ao longo dos últimos dez anos em algumas escolas municipais de Manaus, por via do projeto OFS, tem nos mostrado que existe uma grande necessidade de se estender os estudos e a discussão na formação docente da educação básica, uma vez que se percebem inúmeras situações desencontradas no campo do conhecimento e, por conseguinte, uma “fragilidade” na intervenção pedagógica de alguns professores que atuam nessas escolas.

Hoje, acredita-se que estamos num debate mais profícuo em torno do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de superarmos, por

1 Mestre em Educação, professora da Universidade do Estado do Amazonas, pedagoga da SEMED/Manaus, coordenadora pedagógica do LEPETE/UEA, coordenadora geral do projeto Assistência à Docência/OFS/LEPETE/UEA. E-mail: mqmenezes@uea.edu.br.

2 Mestre em Educação, pedagoga e professora da SEMED/Manaus, coordenadora pedagógica do projeto Assistência à Docência/OFS/LEPETE/UEA. E-mail: jedylima@hotmail.com.

3 Doutoranda em Antropologia Social, professora da Universidade do Estado do Amazonas, formadora do projeto OFS/LEPETE/UEA, coordenadora pedagógica do projeto Assistência à Docência/OFS/LEPETE/UEA, gestão 2015-2019. E-mail: jjustiniano@uea.edu.br.

exemplo, algumas concepções empiristas de ensino. Tal atitude pode nos dar maiores oportunidades de se pensar o sujeito que estuda na escola pública como alguém que reflete, observa, colabora, etc. Isso pode corroborar, inclusive, na construção do conhecimento trabalhado no interior de nossas escolas, ao se considerar a articulação dos conhecimentos prévios dos alunos e dos conhecimentos sistematizados.

Em algumas observações realizadas nas escolas do projeto OFS, sentimos uma falta de domínio/conceitual no campo de todas as áreas do conhecimento, especialmente, nas áreas das ciências sociais e ciências naturais. Por este viés, há, também, uma escassez de metodologias conectadas aos saberes e manifestações dos alunos no tempo presente.

A relevância do projeto Assistência à Docência configura-se como uma possibilidade de realização de estudos e debates mais vinculados a uma formação docente que dê visibilidade aos contextos atuais, seja por parte da universidade, seja por parte do sistema municipal de ensino, visando também, a articulação entre as licenciaturas que formam o docente na atualidade.

A fim de apresentar as atividades da assistência à docência, delimitamos, neste trabalho, as seguintes seções: a apresentação do projeto e suas características teórico-metodológicas, as ações desenvolvidas nas escolas e a autoavaliação dos assistentes docentes (ADs).

O PROJETO ASSISTÊNCIA À DOCÊNCIA E A PRESENÇA NA ESCOLA: O INÍCIO E A CONTINUIDADE DE AÇÕES PRELIMINARES DOCENTES

A formação inicial e a formação continuada têm-se colocado em evidência nos últimos tempos no Brasil, possivelmente, por conta da fragilidade de políticas públicas direcionadas à educação, bem como pela ausência de ações efetivas na atuação político pedagógica de muitos educadores.

O trabalho efetuado no Projeto OFS, fruto da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), entra nesse debate a partir de 2011 na busca de uma reflexão sobre o fazer da sala de aula e parte do cotidiano escolar, na

intenção de também fazer proposituras por meio do projeto Assistência à Docência. Este último projeto é composto por aproximadamente 40 alunos da UEA que cursam licenciaturas.

A ação de pesquisa e estudos efetuados no projeto Assistência à Docência caracteriza-se por uma organização que permite pensar e repensar os processos que se dão na universidade, por meio das licenciaturas (formação inicial), e na escola municipal, por meio do projeto OFS, no âmbito da formação continuada que acontece no cotidiano da escola.

O trabalho idealizado no projeto Assistência à Docência se efetuou nos espaços e tempos da escola municipal de Manaus/Amazonas a partir de 2012. Inicialmente, doze escolas fizeram parte do projeto OFS em um período de dois anos e meio, aproximadamente, com ações de formação continuada. Os objetivos do projeto Assistência à Docência são: evidenciar os aspectos teórico-metodológicos para a consolidação da alfabetização na perspectiva do letramento; desenvolver ações formativas no campo do planejamento de ensino com base nos campos da educação matemática; trabalhar atividades de psicomotricidade para um melhor acompanhamento na sala de aula; oportunizar momentos formativos na área de artes, enfocando a musicalidade, o desenho geométrico e o desenho artístico.

Hoje, o projeto OFS configura-se em sua quarta edição e já passou por várias escolas municipais. Na quarta edição, dissemina um trabalho de formação continuada alinhado a um processo de Pós-Graduação com o curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. A especialização é trabalhada na escola e com a escola na medida em que utiliza seus tempos e seus espaços para a realização de todo o estudo dos cursistas, sendo eles: professores, coordenadores pedagógicos e gestores, trabalhadores das escolas municipais que fazem parte do projeto OFS. Os espaços escolares são ocupados por formadores/pesquisadores, que são profissionais da UEA e da SEMED.

Os moldes da referida especialização implantada/implementada a partir da terceira edição do projeto OFS no ano de 2017 nas escolas municipais não impediram que a ação dos assistentes docentes (ADs)

continuasse a ser de assistência à docência diretamente instituída na sala de aula. Tal ação se efetua na continuidade do planejamento de ensino do professor em seu processo de execução pedagógica.

Assim, o projeto Assistência à Docência está intimamente imbricado com o projeto OFS, uma vez que os ADs concretizam suas ações relacionadas aos movimentos sustentáveis nos campos do ensino e da aprendizagem. Tudo isso para assegurar que o professor estude na sua própria escola, pois é imprescindível a presença do Assistente Docente (AD), no sentido de garantir o direito do aluno deste professor, que cursa a especialização destacada acima, continuar estudando na sua sala de aula.

O processo de trabalho no campo de assistência à docência vem nos mostrando continuamente o muito que temos de trabalhar enquanto educadores nos campos da escola e da universidade na articulação teoria prática (práxis). É necessário aproveitar bem os processos realizados em que se oportunizou e oportuniza-se o tripé: presença na escola, estudo teórico-metodológico nas diversas áreas do conhecimento e a aproximação da realidade escolar.

O desafio nas três direções mencionadas foi sendo superado por meio do envolvimento da coordenação administrativa e pedagógica do projeto Assistência à Docência, organizado numa dinâmica diária de ações pedagógicas distribuídas em reuniões e formações semanais, no sentido de garantir a sustentabilidade da sala de aula em nossas escolas municipais.

Ao pensarmos em formação docente na universidade e em nossas escolas do projeto OFS, lembramos da importância do espaço da sala de aula e sua organização pedagógica, tendo em vista que a ação do AD tramita, simultaneamente, nas referidas instituições. Se por um lado ficar na sala de aula de um professor desconhecido em atitude de assistência à docência acaba por ser uma difícil tarefa, por outro, há possibilidades em se perceber melhor as diversas realidades dos alunos da educação básica em de sala de aula, como o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem. Geralmente, as observações realizadas são feitas em grande parte pelas atividades pedagógicas deixadas na sala de aula pelo professor; tal ação, como já foi dito, é sequenciada e faz emergir um registro por parte do AD.

O que tentamos fazer em um dos tripés, a sala de aula, é exatamente criar uma cultura do registro, para que nossos futuros professores consigam aprender de maneira técnica e pedagógica a acompanhar a evolução dos alunos, principais sujeitos da escola. Sabemos que é difícil acompanhar, enquanto professor, toda a dinamicidade no ato de ensinar e de aprender, pois em, experiências anteriores e nas atuais escolas, vê-se claramente que a precarização docente continua presente e não há tempo para uma organização pedagógica mais efetiva e sistemática em sala de aula.

Então, trabalhar com os ADs na dimensão do registro pedagógico da sala de aula nos faz acreditar que estamos sedimentando possibilidades de ações pedagógicas mais sólidas e permanentes. Por esta via, pensamos no aluno que tem o direito de aprender, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, sendo que a técnica do registro pode contribuir no trabalho do professor em acompanhar o crescimento da aprendizagem.

Desse modo, a nossa intencionalidade político-pedagógica durante o acompanhamento na coordenação da Assistência à Docência passa a ser enfocada pela via da observação também na sala de aula em nossas escolas municipais, onde os ADs atuam diretamente. E essa atuação consiste na sequência do planejamento de ensino do professor que, em parte, resume-se em atividades conteudistas, de acordo com algumas falas de ADs:

"As atividades deixadas no quadro são muito voltadas às cópias"
(Anos Iniciais).

"Boa parte das atividades que os alunos fazem são do livro didático, possivelmente, sem um planejamento de ensino sistematizado"
(Anos Iniciais).

É fato que as escolas do Projeto OFS recebem os ADs em uma ótica de "mão dupla", uma vez que os professores vão estudar em nível de especialização na própria escola, saindo da sala de aula, e o AD assume a este espaço e dá sequência a ação docente, na perspectiva de uma profissionalização que ocorre antes de se tornar professor. Melhor dizendo, um começo profissional que surge ainda no âmbito acadêmico e pode "abrir portas" para projeções docentes futuras.

Em tal aspecto, os estudos na via da licenciatura abordam os campos da Didática, do Planejamento, da Psicologia e de outras áreas do conhecimento das ciências da educação. Em meio a sua historicidade, tais ciências corroboram para renovar as concepções de ensino, que de uma maneira geral, estimula o AD a imaginar sobre os processos da escola antes mesmo de chegar ao momento do estágio supervisionado (obrigatório) de seu curso.

Para alguns acadêmicos de licenciatura, a escola é um “choque” na sua cotidianidade, seja pelo fato de não conseguirem articular teoria e prática, seja pela heterogeneidade de realidades instaladas, que vão desde as crianças que sofrem diversos tipos de abusos, em casa ou fora dela, até aos desafios localizados na aprendizagem destes sujeitos.

A assistência à docência, no geral, ajuda o acadêmico de licenciatura a se identificar com os contextos das salas de aula e, com isso, pode amenizar os impactos futuros no campo da docência. Nós, coordenadoras do Projeto Assistência à Docência, percebemos que boa parte desta equipe tem se acostumado com as realidades da escola avançarem no campo da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, diminuindo, assim, o “choque” no enfrentamento na sala de aula e na própria escola.

A interação do AD com os alunos de nossas escolas acontece dentro e fora da sala de aula, como, na área livre da escola. Nesse sentido, oportuniza-se a realização de ações recreativas, também acompanhadas de um conhecimento no campo da Psicomotricidade, considerada esta, uma importante área para o desenvolvimento do aluno. Interagir nestes dois contextos contribui para o processo inicial de profissionalização docente, é o que podemos constatar nas vozes dos ADs:

“A turma foi bem participativa nas atividades com os jogos na sala de aula”.

“Os alunos ficaram felizes com as atividades recreativas no pátio da escola”.

“As crianças gostaram muito de fazer atividades diferentes”.

“Nós, ADs, conseguimos observar a importância das brincadeiras direcionadas no campo da Psicomotricidade”.

É importante salientar, que os ADs são contemplados com formação continuada também no âmbito da Psicomotricidade como em várias outras áreas vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Hoje, sabe-se com maior clareza que os conhecimentos psicomotores se tornam cada vez mais necessários para uma ação docente mais sólida e mais atenta ao desenvolvimento amplo do aluno.

Em tal direção, acreditamos que a concepção com base em teorias construtivistas está mais próxima do contexto acadêmico da equipe de ADs, o que demonstra, de certo modo, que a UEA intenciona por meio dos projetos nos cursos de licenciatura, formar docentes na linha pedagógica de tendências pedagógicas progressistas. Segundo Burke (2003, p. 24):

O termo construtivismo vem sendo usado ultimamente para designar duas coisas interligadas: a) uma teoria científica sobre o processo pelo qual as pessoas aprendem por construção dos seus conhecimentos; b) métodos e técnicas didático-pedagógicas baseados nessa teoria.

Na continuidade da fala de alguns ADs, as teorias da formação inicial são importantes para trabalhar na sala de aula, na educação básica, uma vez que o conhecimento sistematizado na sociedade atual exige mais do professor. As diversas problemáticas existentes hoje nos contextos sociais vão solicitando uma prática social do professor, que seja capaz de pensar rapidamente o seu tempo, construir e reconstruir conhecimentos, e nesse sentido contribuir com a transformação social (FREIRE, 2001).

Para tanto, a universidade tem o dever de sustentar um referencial teórico que vá ao encontro, também, do cotidiano escolar na legitimação dos saberes e dos conhecimentos dos alunos, trazidos de suas famílias, de seus meios culturais e dando vida ao currículo oculto. O professor que tem a oportunidade de ser formado nesta lógica pode render mais pedagogicamente na sala de aula e todos podem ganhar mais com isso, porque as dinâmicas escolares se manifestarão de maneiras inusitadas. Diante disso, lembramos das concepções de ensino embasadas nas teorias construtivistas como indispensáveis no processo da sala de aula.

Mas, na maior parte das nossas escolas do projeto OFS, há uma limitação do AD em atuar numa ótica aliada às bases construtivistas; em

grande parte, há um desencontro entre os estudos acadêmicos e as concepções de ensino presentes na sala de aula. Temos algumas vozes dos ADs apontando o seguinte:

“Identifiquei um nível baixo no coeficiente que diz respeito à leitura e à escrita” (Anos Iniciais).

“Os exercícios de Matemática são sempre repetitivos: é muito arrem e efetue” (Anos Iniciais).

“As crianças ficam cansadas de copiar muita coisa do quadro, e quase não tem tempo de conversar sobre o conteúdo que está sendo trabalhado” (Anos Iniciais).

“A professora deixa atividade de escrita, mas a maioria ainda não tem o domínio da escrita” (Educação Infantil).

“Boa parte da turma necessita de atividades que proporcionem a alfabetização” (Educação Infantil).

Vemos que a tendência pedagógica predominante é a tradicional. Longe de querermos tecer a crítica descontextualizada das realidades da maioria dessas escolas, o nosso desejo é somente dizer num tom reflexivo, que o ensino baseado somente na ótica tradicional, tende a oferecer aprendizados reduzidos e até mesmo “mecânicos”.

O projeto Assistência à Docência está presente em nossas escolas municipais desde o início do projeto OFS nas escolas municipais de Manaus/Amazonas, como já foi dito, e nestes anos até o momento atual atuamos nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, na educação infantil e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que oportuniza trabalharmos com o diálogo entre as licenciaturas.

Em 2018, pudemos criar o grupo de estudos EJA/Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE), por iniciativa das professoras Ângela Afonso e Jediã Lima (estudiosas e pesquisadoras da EJA), ao perceberem a necessidade de criarmos uma cultura de estudos, reflexões e ações que pudessem atender, de maneira mais consistente, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Abílio Nery, a única escola do Projeto OFS que atende esta

modalidade de ensino.

A iniciativa propiciou uma sistemática de estudos, rodas de conversa e debates na perspectiva político-pedagógica, conectada ao trabalho da formadora/pesquisadora professora Maria Olindina Oliveira, uma vez que se criou um diálogo próximo daquilo praticado com os docentes da escola e o que se enxergava na sala de aula na atuação do AD.

Assim, fortalecemos o trabalho na referida escola ao procurarmos entender os principais interesses dos alunos. Mesmo com inúmeras dificuldades, se considerarmos as resistências de alguns alunos da escola, a rotatividade de alunos quanto à assiduidade e o longo tempo para retornarmos, por ser este quinzenal, alcançamos alguns processos e resultados expressivos. A voz de alguns ADs podem nos ajudar a entender isso:

“Na escola Abílio Nery valeu muito, pois o grupo de estudos EJA/LEPETE fortaleceu nossos estudos, debates e ficamos mais dinâmicos na sala de aula”.

“Percebi o quanto é importante nosso trabalho na EJA, principalmente, quando o aluno aprende a ler e escrever”.

“O LEPETE deu uma “bagagem” para atuar melhor pedagogicamente na sala de aula da EJA”.

“Já tinha estudado com a professora Ângela Afonso na disciplina EJA na UEA; na escola Abílio Nery, consegui articular teoria e prática”.

Enquanto Coordenação dos ADs, sentimos um crescimento na modalidade EJA e níveis do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), o que poderia acenar para um panorama com futuro promissor em 2019. No entanto, tivemos um retrocesso com o atual governo Bolsonaro, que até o presente tempo não apresenta uma direção sistematizada para tal modalidade de ensino. Inclusive, no final de abril de 2021 os principais meios de comunicação divulgaram o corte financeiro deste governo nas áreas da saúde e da educação, como também eliminou o censo no ano citado, que seria realizado pelo Instituto Brasileiro Geografia e Estatística, e sem o censo na esfera educacional,

deixa-se de contabilizar o quantitativo da população acima de 15 anos que sabe ler e escrever.

Isso irá exigir de todos nós uma intensa continuidade nos trabalhos realizados com os ADs em nossas escolas municipais e, assim, interagirmos de forma inter e transdisciplinar, lançando fortes olhares aos novos documentos oficiais para nos posicionarmos na direção de manter o centro de nossa atuação: a universidade e a escola na busca de suas especificidades e entrelaçamentos docentes.

AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PROJETO ASSISTÊNCIA À DOCÊNCIA: SUAS TRAJETÓRIAS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E AFETIVAS

Considerando as atividades do Projeto Assistência à Docência no campo das licenciaturas nas escolas, destacamos as estratégias de organização do trabalho pedagógico no que concerne a alguns aspectos, a saber: distribuição de ADs por escola, atividades de preparação para a assistência à docência, atividades de planejamento para a sala de aula e atividades de avaliação do processo de assistência à docência.

Distribuição de ADs por escola

Atualmente temos no Projeto Assistência à Docência acadêmicos/as oriundos/as de diversas licenciaturas: pedagogia, letras, geografia, ciências biológicas, matemática, educação física e história, tendo em vista a rotatividade desses/as estudantes.

Referindo-se ao acompanhamento das escolas que o Projeto OFS atende, os ADs são encaminhados levando-se em consideração o quantitativo de salas de aulas e o número de professores participantes do projeto, sendo que procuramos atender sempre com uma dupla de ADs nas salas de aula. Em salas com demandas especiais, como Educação Física, alunos com deficiência, alunos com espectro do autismo e EJA, uma vez sinalizadas pela escola, agrupamos os ADs em trio ou quarteto.

No período de 2017 a 2019, através do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, o Projeto OFS atendeu oito Escolas da SEMED/Manaus:

Escolas de Ensino Fundamental

- José Sobreira do Nascimento
- Vicente Cruz
- Rubem da Silva Peixoto
- Presidente Tancredo Neves
- José Wanderberg Ramos Leite
- Padre Calleri

Escola de Educação de Jovens e Adultos

- Abílio Nery

Centro Municipal de Educação Infantil

- Rosira dos Santos Monteiro

Nesse sentido, enfatizamos que esta parceria da SEMED com a UEA implica:

Investir na formação continuada de professores focalizada na escola, como mecanismo de aproximação da universidade com as escolas, é um grande desafio para os cursos de licenciaturas. Sua relevância está em criar espaços para troca de experiência, análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas da escola, constituindo-se como meio que articula os saberes da experiência com o conhecimento da ciência, e, por extensão, das disciplinas, priorizando a escola como lócus por excelência de formação (WANZELER, 2014, p. 16).

Isso leva a crer que quando a formação acadêmica possibilita uma aproximação com a realidade dos espaços educativos, assegura-se, efetivamente, a construção de projetos formativos conduzidos pela pesquisa.

Atividades de preparação para a assistência à docência

As atividades de preparação se dão via formações metodologicamente planejadas a partir dos desdobramentos das reuniões de avaliação. A coordenação organiza e acompanha todo o processo de avaliação e formação dos ADs e, em conjunto, constroem a reflexão da ação docente com o suporte teórico, por meio de leituras, fichamentos, debates e a produção de material didático pedagógico.

Desse modo, ao considerarmos o processo de formação e qualificação dos ADs, apresentamos, a seguir, as atividades/formações realizadas pelo Projeto Assistência à Docência no período de 2017 a 2019:

Quadro I: Ações do projeto Assistência à Docência

Ano 2017 - Atividades/formações
Mesa E-blocks e a contribuição no processo de ensino e aprendizagem
Sequência didática sob a égide do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): cadernos de Matemática e Língua Portuguesa
Os quatro eixos de linguagem do PNAIC no interior da sala de aula
Projeto didático pedagógico como ferramenta necessária para a sala de aula
Breves reflexões sobre práticas de leitura e escrita
Níveis conceituais de leitura e escrita e intervenções didáticas
Participação dos ADs em palestra na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Educação do Campo: um olhar sobre a criança ribeirinha amazônica
Cadernos do PNAIC – Linguagens
Produção e socialização de sequências didáticas na perspectiva do letramento
Análise de vídeos selecionados para a Videoteca do LEPETE/UEA
Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)
Educação do Campo
Leitura de textos e fichamentos: multiculturalismo na escola e Educação do Campo
Matemática para os Anos Iniciais por meio de jogos didáticos
Violência sexual: teatro com fantoches
Pedofilia: leitura do livro “Kiko e a mão” - teatro com fantoches
Gênero e sexualidade
A música e a escola
Psicomotricidade
Criação do grupo de estudos da EJA

Quadro I Continuação: Ações do projeto Assistência à Docência

Ano 2017 - Atividades/formações
Documentário: Escolarizando o mundo
Grupo de estudo EJA: apresentação da proposta de sequência didática e proposta pedagógica da SEMED/Manaus
Educação Especial: deficiência intelectual
Documentário: Educação Proibida
Semana da criança: criança feliz na brinquedoteca da Escola Normal Superior (ENS)/UEA
Educação Especial: transtorno do espectro do autismo
Colegiado e retrospectiva histórica do LEPETE/UEA
Competência leitora
Educação especial: políticas públicas para a Educação Especial
Estudo com o grupo da EJA: organização das sequências didáticas
Avaliação das atividades na escola com o grupo EJA
Participação dos ADs no Seminário de Socialização das práticas formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM)
Oficina de arte e desenho geométrico, perspectiva isométrica e desenho artístico
Violência sexual: teatro com fantoches
Avaliação anual das atividades da Assistência à Docência / tabulação de dados
Reuniões semanais de planejamento e avaliações com os ADs
Elaboração de relatórios semanais pelos ADs na Plataforma on line AVA

Quadro I Continuação: Ações do projeto Assistência à Docência

Ano 2018 - Atividades/formações
A importância do registro pedagógico
Psicomotricidade como instrumento pedagógico na Educação Infantil e Ensino Fundamental
Desenho geométrico II
Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
1ª Roda de conversa da EJA: encontros e desencontros
Formação para os/as professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Sobreira do Nascimento - Alfabetização e a teoria da psicogênese da língua escrita: níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas
2ª Roda de conversa da EJA – As diretrizes curriculares da EJA e as vivências no contexto atual brasileiro
Identidade e formação do professor aprendiz
Participação dos ADs na defesa de tese de doutorado/UFAM - Políticas públicas e educação para pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade no Amazonas: regulação da sociedade e antagonismo de direitos sociais – Profº Emerson Saraiva
Educação Infantil, organização, espaço, tempo e materiais
3ª Roda de conversa da EJA: O perfil do aluno da EJA do turno noturno da escola pública municipal de Manaus
Desenho artístico II
Formação para os/as professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rubem da Silva Peixoto, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Tancredo Neves e da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Sobreira do Nascimento - Ciclo de alfabetização: os processos de alfabetização na perspectiva do letramento
Formação para os/as professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Wanderberg Ramos Leite - Descritores de Língua Portuguesa e jogos
4ª Roda de conversa da EJA - Apresentação da Tese de Doutorado da Profª Nazaré Correa - Órfãos das letras no contexto amazônico: memórias de uma prática docente na tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia
Organização do processo pedagógico para a EJA
Registro de Atividades Pedagógicas na Plataforma on line AVA
A EJA no contexto da Base Nacional Comum Curricular
Formação para os/as professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Wanderberg Ramos Leite - Alfabetização e letramento: algumas reflexões linguísticas

Quadro I Continuação: Ações do projeto Assistência à Docência

Ano 2018 - Atividades/formações
5ª Roda de conversa da EJA: diálogos sobre a escolarização do adultos e da pessoa idosa no município de Manaus
Formação para os/as professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rubem da Silva Peixoto - Gêneros textuais
A importância da leitura no planejamento do professor
Formação para os/as professores/as da Escola Municipal Padre Calleri - Letramento na perspectiva da Educação no Campo
Semana da criança: a psicomotricidade na infância – alunos e alunas das licenciaturas e ADs
Semana da criança: técnicas de manipulação e criação de fantoches - alunos e alunas das licenciaturas e ADs
Semana da criança: sessão de cinema e contação de histórias infantis – alunos e alunas da escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Tancredo Neves
Semana da criança: videoteca, karaokê e contação de histórias infantis – crianças de 4 a 6 anos da comunidade da ENS/UEA
Formação para os/as professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Abílio Nery - Propostas metodológicas: atividades para reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e produção textual
VIII Diálogos Pertinentes – Saberes curriculares, saberes da docência: itinerário de um percurso transdisciplinar de formação de professores – OFS/LEPETE/UEA – participação dos ADs com relatos de experiências
Oficina do conhecimento: o pensamento complexo e a transdisciplinaridade como estratégia de re(encantamento) da educação
Atividade pedagógica no LEPETE/UEA : “Momento das Profissões” com os alunos do 9º ano da escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Cruz
VIII Semana de Letras da UEA – participação dos ADs com apresentação de uma Comunicação Oral
VIII Semana de Letras da UEA - participação dos ADs com um resumo publicado
Participação dos ADs na IV socialização de práticas formativas - formação continuada: tecendo diálogos sobre o cotidiano escolar e práticas pedagógicas inovadoras/DDPM/SEMED/Manaus
Avaliação anual das atividades da Assistência à Docência / tabulação de dados
Reuniões semanais de planejamento e avaliações com os ADs
Elaboração semanal de relatórios pelos ADs na plataforma on line AVA

Quadro I Continuação: Ações do projeto Assistência à Docência

Ano 2019 - Atividades/formações
Oficina de produção científica
O registro de atividades pedagógicas na plataforma online AVA
Oficina de contação de histórias
A musicalidade como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Oficina de textos criativos: brincadeiras poéticas
Ciclo de alfabetização: os processos de alfabetização na perspectiva do letramento
1ª Roda de conversa da EJA – Escola Municipal de Ensino Fundamental Abílio Nery: algumas facetas cotidianas
Planejamento docente
Identidade e formação do professor aprendiz
Educação Infantil, organização, espaço, tempo e materiais
Estratégias de produção de textos: gêneros textuais
2ª Roda de conversa da EJA – Percursos históricos, sujeitos inacabados e perfis transitórios
Formação para os/as professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldir Garcia - Alfabetização e a teoria da psicogênese da língua escrita: níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas
Sequencia didática a partir de gêneros textuais
3ª Roda de conversa da EJA – A EJA e a educação de pessoas em situação de restrição e privação de liberdade: direito à educação
Planejamento de sequências didáticas
4ª Roda de conversa da EJA – Os movimentos sociais e a EJA na atualidade: o que podemos esperar? e a formação continuada da EJA nas escolas municipais de Manaus
I Seminário do Projeto Assistência à Docência: compartilhando experiências docentes e pesquisas no campo das licenciaturas – apresentação de doze Sequências Didáticas e sete Relatos de Experiências produzidos pelos ADs
Estudos da proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental/SEMED/Manaus
Construções de propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem a partir dos estudos: sequências didáticas, práticas literárias e plano de aula
Estudos sobre a prática da pesquisa pedagógica na sala de aula e construção de projetos de intervenção

Quadro I Continuação: Ações do projeto Assistência à Docência

Ano 2019 - Atividades/formações
5ª Roda de Conversa da EJA – Paulo Freire na atualidade: principais conceitos e práticas efetivas no movimento da EJA
Redimensionamento do Projeto Assistência à Docência - visitas às escolas selecionadas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Rubem da Silva Peixoto, Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Tancredo Neves e Escola Municipal de Ensino Fundamental José Wanderberg Ramos Leite
II Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte/GELLNORTE - participação dos ADs com apresentação de três Comunicações Orais, seis Resumos publicados nos anais e três Artigos Completos em e-book publicados nos anais do evento
II Encontro Internacional SDISCON: Estudos Semióticos, Gêneros Discursivos e Ensino na Contemporaneidade - participação de AD com apresentação de uma Comunicação Oral e um Resumo publicado nos anais do evento
Formação para o Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente/TV LEPETE/UEA - Construção de artigo científico
Formação para o Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente/TV LEPETE/UEA - Construção de relatório de pesquisa
Formação para o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá / CAPES - Consultora AD Hoc
Formação continuada com professores do sistema prisional: metodologia no campo da cidadania – Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta
Mesa redonda: EJA - Escola Municipal Waldir Garcia
Formação continuada/palestra: Conversando sobre a EJA – Instituto Federal do Amazonas
Palestra - EJA: percursos históricos, sujeitos inacabados e perfis transitórios – ENS/UEA
Mesa redonda no Encontro Regional Norte do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica /UFAM
Reuniões semanais de planejamento e avaliações com os ADs
Elaboração semanal de relatórios pelos ADs na Plataforma online AVA

Fonte: Elaboração da Coordenação Pedagógica do Projeto Assistência à Docência. LEPETE/UEA//Manaus. 2021.

Diante do exposto, ao discorrer sobre o processo de formação e qualificação dos ADs, comungamos com Perrenoud (2002), o qual explicita que a formação continuada deve ser calcada efetivamente em uma prática reflexiva e não se limitar a uma constante atualização dos saberes disciplinares, didáticos, metodológicos e tecnológicos. Portanto, os processos formativos dos ADs não poderão ser percebidos como transmissão de conteúdos, mas devem ser compreendidos como processos que favorecerão a consolidação de experiências.

Com base nessa premissa, Candau (1997) também afirma que é relevante pontuar a necessidade de possibilitar o favorecimento de processos formativos que demandem reflexões e intervenções na prática pedagógica, disponibilizar espaços e tempos oficializados conforme essa perspectiva e estabelecer sistemas que possam incentivar a sistematização e socialização das práticas pedagógicas. Dessa maneira, o processo formativo estará partindo das necessidades, dos anseios e das expectativas dos ADs, assim como das problemáticas do seu cotidiano educativo na formação inicial de professores das diferentes licenciaturas, demandando processos de pesquisa-ação.

Atividades de planejamento para a sala de aula

Os planejamentos de atividades são feitos por meio de sequências didáticas, considerando as diferentes áreas do conhecimento e as temáticas transversais. Além disso, são produzidas atividades de conteúdo específico, com foco na alfabetização e letramento, para atender à Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a EJA.

A partir do ano de 2018, o planejamento das atividades para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Cruz (6º ao 9º ano) e para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Abílio Nery (EJA) perpassou por um outro encaminhamento em virtude das necessidades específicas dessas escolas, visto que, no decorrer da realização das ações pedagógicas os ADs perceberam a necessidade de adaptações e redimensionamento das atividades propostas.

Para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Cruz, os próprios ADs sugeriram, a partir dos encontros que tiveram com os

alunos, que o trabalho se efetivasse por meio de temas transversais/contemporâneos, assim como definiram que utilizariam como estratégias para trabalharem as temáticas propostas, diferentes ritmos musicais e vídeos interativos. É importante evidenciar, que os temas trabalhados foram escolhidos democraticamente pelos alunos.

No que diz respeito a Escola Municipal de Ensino Fundamental Abílio Nery, os ADs, os egressos/cursistas (acadêmicos oriundos de diversas licenciaturas) do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, e os alunos voluntários da UEA, propuseram que o trabalho fosse desenvolvido por meio da realização de diversas oficinas, como: alfabetização e letramento a partir de temas transversais; o uso de tecnologias no trabalho, uma parceria com alunos da UFAM; gêneros textuais na perspectiva do letramento; produção de paródias a partir de temas transversais.

Nessa perspectiva, tratando-se de planejamentos de atividades para a sala de aula, Perrenoud (2002) diz que a função principal da reflexão sobre a prática é ajudar a realizar um balanço, entender o que deu ou não deu certo para poder instrumentalizar o docente para uma possível retomada da ação. A “reflexão depois da ação pode — ainda que isso não seja automático — capitalizar experiência, ou até transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias” (PERRENOUD, 2002, p. 36). Sendo assim, essa reflexão possibilita ao trabalho dos ADs a construção de novos caminhos reinvestidos na ação, posto que um docente reflexivo reexamina, frequentemente, seus objetivos, suas metodologias, suas evidências e seus saberes, participando de um ciclo permanente de formação.

Atividades de avaliação do processo de assistência à docência

Essas atividades têm o objetivo de ouvir o que foi observado e realizado durante a semana anterior na qual o AD desenvolveu seu trabalho nas escolas atendidas pelo Projeto OFS. É um momento de escuta em que o AD é o protagonista de sua vivência em sala de aula como assistente do professor que está em processo formativo. O diferencial dessa avaliação é que a coordenação pedagógica trabalha não

somente a atuação do AD em sala de aula, mas também toda a realidade escolar que interfere diretamente no seu trabalho docente, bem como seu comprometimento com as ações do projeto. Trata-se de uma avaliação ampla, feita no formato qualitativo, reflexivo e autoavaliativo.

Sobre esse aspecto, Imbernón (2011) corrobora enfatizando que a formação deve munir os professores de instrumentos intelectuais que irão facilitar o conhecimento e a interpretação das situações diversas e complexas que aparecerão no contexto educativo e que o momento de formação deve fundamentar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre suas teorias implícitas e suas atitudes, possibilitando um processo contínuo de autoavaliação, o qual orientará e conduzirá sua prática docente.

Dessa forma, a partir da apresentação das diversas ações desenvolvidas e da demonstração das estratégias de organização do trabalho pedagógico, é imperativo ressaltar que o projeto Assistência à Docência tem sido uma grande possibilidade de profissionalização docente, impactando definitivamente na formação inicial de professores e professoras das diferentes licenciaturas.

OUTRAS VOZES, OUTROS OLHARES: A AUTOAVALIAÇÃO DOS ASSISTENTES DOCENTES

O projeto Assistência à Docência tem como um dos seus objetivos, no decorrer de sua execução, realizar o processo de autoavaliação dos ADs, ação que se apresenta importante para o projeto e concretiza-se em dois caminhos inter cruzados: a reflexão dos próprios assistentes sobre o seu fazer pedagógico e o retorno recebido pela coordenação das perspectivas desse fazer nas diferentes escolas integrantes do Projeto OFS. São vozes e olhares que direcionam não somente as atividades da assistência à docência, mas também a construção de metodologias e formações para atender às especificidades apresentadas pelos ADs.

Esse processo avaliativo perpassa tanto por questões administrativas quanto por realidades pedagógicas vivenciadas pelos acadêmicos que participam do projeto, constituindo-se em um momento de trocas de experiências e de livre expressão no qual os ADs podem manifestar suas opiniões e sugestões sem se preocuparem com possíveis

análises ou julgamentos de seus olhares acerca da sua prática em todas as dimensões da assistência à docência (planejamentos, práticas pedagógicas em sala de aula, formações, avaliações). Ao contrário disso, a autoavaliação é um olhar para si e para o projeto em sua totalidade, momento de intimidade didático-pedagógica do AD cujos resultados servem de avaliação, também, para a coordenação do projeto que se pauta neles, além do acompanhamento na escola, para seguir com o seu trabalho.

Nesta seção, pretendemos apresentar as vozes dos ADs ecoadas na autoavaliação, evidenciando, ao mesmo tempo, os olhares deles, de quem está em sala de aula da educação básica para que o professor titular da escola possa vivenciar seu direito à formação continuada. A assistência à docência, a partir dessa dinâmica, configura-se em uma experiência didático-pedagógica única na universidade, pois o AD não está em sala de aula somente para cumprir uma carga horária ou iniciar-se à docência, mas também para experimentar a formação inicial e continuada, inserindo-se no cotidiano da escola e nas complexidades significativas do tornar-se professor, conhecimentos indispensáveis à profissionalização docente.

Para a apresentação das vozes e dos olhares dos ADs, selecionamos, aqui, duas categorias cujos fundamentos teórico-metodológicos pautam o projeto, a saber: interdisciplinaridade e profissionalização docente.

Entendemos por interdisciplinaridade uma prática que vai muito além da junção das disciplinas e da verificação, no currículo, dos assuntos convergentes às diversas áreas do conhecimento. Fazendo um contraponto a esse senso comum, compreendemos a interdisciplinaridade como a construção de saberes em um diálogo constante entre as diferentes dimensões disciplinares. Para o projeto Assistência à Docência, a interdisciplinaridade é trabalhada a partir do pensamento complexo de Edgar Morin (1997), o qual “[...] tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntou e parcelarizou [...]”, é o que “tece em conjunto” (p. 11). É a construção de um conhecimento em um contexto cultural no qual as fronteiras disciplinares se tornam invisíveis porque o conhecimento é global e precisa dar conta do mundo globalizado e diversificado: “[...] se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

Esse pensamento auxilia na construção de metodologias com a interligação dos saberes que dialogam com a cultura do lugar dos alunos e não apenas com a grade curricular da escola. Os ADs sempre colocam a interdisciplinaridade como uma das ações mais importantes do projeto, principalmente, na construção de sequências didáticas capazes de dialogar com as diferentes áreas do conhecimento. Quando se pergunta, na autoavaliação, se eles conseguiram trocar saberes com os colegas assistentes no campo interdisciplinar, as respostas, em resumo, são as seguintes:

"Muitos! Posso dizer com certeza, que esse é um dos maiores aprendizados que o LEPETE nos possibilita".

"Nunca pensei que eu da matemática fosse desenvolver atividades com visões diferentes. Eu fico com meu colega da pedagogia e a gente faz um trabalho que não é da matemática nem da pedagogia, é um outro trabalho, uma outra aprendizagem".

"A troca de saberes entre as diferentes áreas é muito rico, enriquece a formação acadêmica ao dividir a sala com colegas de vários cursos".

"É uma troca de experiência durante o planejamento interdisciplinar, enriquece muito a nossa formação".

"Realizamos aula com enfoques sociais, não importa se você é da exata, a gente planeja aquilo que é importante para a escola" (Vozes de Acadêmicos, Bolsistas Do Projeto Assistência À Docência, dos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras. AUTOAVALIAÇÃO REALIZADA NOS ANOS 2017 E 2018).

Como podem os observar, o diálogo interdisciplinar é o princípio dos planejamentos, das práticas e das formações do projeto. Isso se torna um grande desafio, também, para os professores coordenadores na medida em que precisam lidar com diferentes saberes dos ADs e distintas realidades socioculturais das escolas, independentemente de sua área de formação. Dessa forma, é um aprendizado constante superar as limitações fragmentadas de cada área e conduzir os ADs a um pensamento global para construção de conhecimentos. Conforme disse

uma AD, acadêmica de geografia, em uma das avaliações: “as formações servem para todas as áreas. Tive uma sobre gênero textual e eu construí uma sequência com fábula e eu sendo da geografia, como pode isso? O projeto nos leva a superar nossas limitações”.

Tais limitações são, assim, cotidianamente, desafiadas por professores e alunos na busca pela construção de conhecimentos interdisciplinares. Para dar conta desse processo, tomamos também como base os pressupostos de Fazenda (2012) cujos estudos afirmam ser a interdisciplinaridade “uma atitude de ousadia, de busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores” (p. 34). Por isso, seguimos buscando essa ousadia. Não é fácil, mas acreditamos, sem negar a importância disciplinar do conhecimento, que a interdisciplinaridade alcança os níveis mais complexos da realidade da escola e de seus sujeitos.

Avançando agora para a segunda categoria, a profissionalização docente, encontramos no projeto assistência à docência uma preocupação com a formação inicial de professores que esteja integrada à prática educacional como ela realmente acontece nos contextos escolares. Embora não se possa dar conta de todas as especificidades, o AD é preparado a vivenciar a escola em sua plenitude, passando pela estrutura física, pelo corpo docente, pelo planejamento do professor, pelos recursos didáticos da escola, pela realidade dos alunos, chegando à gestão escolar. Sobre esses aspectos, cada AD, por meio de registros pedagógicos, faz um relato de suas percepções de cada experiência pela qual passa ou vive semanalmente. Por questões de delimitação, apresentaremos agora algumas vozes, organizadas a seguir em três quadros, que mostram como se efetiva essa profissionalização no dia a dia da assistência à docência, utilizando, para isso, três subcategorias: a interação pedagógica com os alunos, os pontos convergentes entre teoria e prática e as observações sobre as maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro II: Profissionalização docente – A interação com os alunos

Categoria – Profissionalização docente	Vozes dos Assistentes Docentes⁴
Interação pedagógica com os alunos em sala de aula	<p>A interação foi ótima, os alunos nos recebem bem, gostam da gente, o trabalho pode ser de forma lúdica.</p> <p>É possível abordar temas do cotidiano, diferentes, para os alunos. Boa interação.</p> <p>Eu consigo trabalhar com as diferenças, as formações ajudam nisso</p> <p>Em algumas escolas a disciplina e o comportamento exemplar dos alunos impressionam</p> <p>Foi difícil no início do projeto, mas conseguimos superar e realizar o trabalho</p> <p>Às vezes, tenho dificuldades com a agitação dos alunos, a sala é pequena, o barulho é grande</p> <p>Na escola com crianças especiais, que tem autismo, por exemplo, é muito difícil, ela quer sair correndo da sala, fica difícil lidar</p> <p>A gente tem respeito mútuo, evolução, produção, continuidade, perfeita harmonia, boa convivência. A construção é coletiva.</p> <p>É muito boa, mas fico preocupado com os alunos que não sabem ler e escrever</p>

Fonte: Autoavaliação dos Assistentes Docentes (2017-2018).

⁴ Os Assistentes Docentes, na edição do projeto nos anos de 2017 a 2019, são acadêmicos do curso de Ciências Biológicas, Letras, Matemática, Pedagogia, Geografia e Educação Física.

Verificamos que uma das grandes preocupações dos ADs é encontrar, nas salas de aula dos Anos Iniciais, alunos com dificuldades nos processos de alfabetização. Por conta disso, as formações, centradas nessa questão, auxiliam na produção de metodologias e materiais didáticos para serem aplicados a esses alunos, sempre com a permissão e o acompanhamento dos coordenadores e do professor titular. Essa dinâmica de produção é um processo contínuo no projeto, pois, a cada realidade trazida pelo AD, as práticas são repensadas e ressignificadas para atender àquela sala de aula, conforme o nível de dificuldade dos alunos. As sequências didáticas sobre os gêneros textuais ilustram esse trabalho, dando condições aos ADs para explorarem, a partir de um texto específico, temáticas como a oralidade, as competências fonéticas, o reconhecimento dos sons, das letras, das sílabas, dos níveis de leitura, dentre outros. É muito desafiador o planejamento e a execução das metodologias criadas, ao mesmo tempo em que nos conduzem a um estudo diário para pensar e repensar, construir e reconstruir, as estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo.

Outra questão significativa aos ADs é o domínio ou controle das salas de aula. Como, geralmente, estas são espaços lotados, eles se preocupam em não conseguir ter a atenção dos alunos e deixar que a dispersão, a falta de atenção, prevaleça nas aulas. Além disso, nas avaliações, surgem vários relatos sobre as violências nas escolas, a resistência aos combinados sobre ausentar-se da aula e sobre os compromissos com as atividades, acrescidos a outros assuntos referentes à disciplina do discente. Os relatos são avaliados e a busca por soluções é projetada no coletivo. No planejamento, para contribuir com tal situação, prevalecem, também, as atividades com as temáticas transversais do currículo que possam ajudar os ADs a lidar com essa diversidade de comportamentos.

No geral, a relação entre os ADs e os alunos é muito tranquila, estes já esperam uma aula diferente quando o projeto chega à escola, sendo, aliás, uma característica muito comentada entre eles: “aquele professor (o AD) é legal, ele faz uma aula animada, eu gosto, é legal aprender” (aluno do 5.º de uma escola do município de Manaus). Nesse convívio, a afetividade se constrói e se torna um ponto crucial para que o diálogo e,

consequentemente, a aprendizagem se estabeleçam, tal como nos afirmam Santos e Silva (2002):

Alguns professores sentem que seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetivo, cordial. Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Seu nível de ansiedade mante-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente (p. 12).

O próximo quadro traz vozes que refletem a integração entre teoria e prática no cotidiano do projeto Assistência à Docência. Vejamos:

Quadro III: Profissionalização docente – Pontos convergentes entre teoria e prática

Categoria – Profissionalização docente	Vozes dos Assistentes Docentes
Pontos convergentes entre teoria e prática	<p>Na maioria das vezes, prevalece somente a prática, sendo difícil fazer ligação com a teoria.</p> <p>No dia a dia da escola, existe um link entre escola/faculdade/formações.</p> <p>A gente percebe que as escolas são construtivistas somente nos documentos oficiais, a prática é conteudista e tradicional.</p> <p>Atividades do professor não se refletem na prática, limitando a atuação do ad</p> <p>Essa relação, às vezes, fica limitada, por falta de planejamento deixado pelo professor. E a gente precisa dar continuidade no que ele planejou.</p> <p>As teorias das formações são importantes, facilitando a aplicação em sala de aula.</p>

Quadro III Continuação: Profissionalização docente – Pontos convergentes entre teoria e prática

Categoria – Profissionalização docente	Vozes dos Assistentes Docentes
Pontos convergentes entre teoria e prática	<p>Quando tem oportunidade o ad se desvincula do tradicionalismo da escola, quando a gente pode desenvolver atividades que não estão no planejamento do professor.</p> <p>As professoras ainda utilizam métodos tradicionais, não diversificando as aulas.</p> <p>A gente percebe a falta de conhecimento teórico para lidar com a Educação Infantil e Anos Iniciais.</p>

Fonte: Autoavaliação dos Assistentes Docentes (2017-2018).

Na percepção dos ADs, a relação entre teoria e prática não se efetiva em todas as atividades da escola. Durante a observação do trabalho docente, os ADs são levados a perceber essa relação e a refletir sobre ela na perspectiva de Freire (1987) sobre a práxis, a qual chamamos de práxis pedagógica. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, encontramos a afirmação de ser o homem um sujeito da práxis, da transformação do mundo, ou seja, a práxis é “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Tal concepção nos permite defender o diálogo entre teoria e prática, pois o conhecimento não está somente no campo teórico, mas em uma inerente relação com a prática, surgido a partir dela no processo pedagógico da construção dos saberes e, consequentemente, nas ações para a transformação da sociedade:

Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis

tornando-se, por meio de sua relação, práxis autênticas, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade (FORTUNO, 2016, p. 65).

Os ADs veem essa integração limitada, principalmente, quando se deparam com didáticas tradicionais descontextualizadas da realidade do aluno e da proposta da construção social dos conhecimentos. O tradicionalismo aparece como problema diante de um ensino mecânico, de respostas prontas, que não buscam o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica dos sujeitos envolvidos no cotidiano da educação. Isso fica muito evidente nas estratégias de divisão, de separação, como acontece, por exemplo, com a turma dividida entre aqueles que sabem ler e os que não sabem. Em certa avaliação semanal, um AD do curso de letras chorou ao relatar uma situação de sala dividida ao meio para separar a turma que já sabia ler: “a professora X, faz uma divisão dos alunos na sala, quem sabe ler e quem não sabe, afetando o desenvolvimento da aprendizagem, eu não gostei, é muito ruim para os alunos que estão do lado que não sabe ler, como deve ficar a cabecinha dessa criança que está apenas no terceiro dos Anos Iniciais” (AD - Acadêmico do curso de Letras da UEA).

Acreditamos que com essas experiências e reflexões os ADs irão superar essa barreira pedagógica tradicional de exclusão e trabalhar seus alunos na motivação de seus conhecimentos, colocando em ação a perspectiva freiriana da práxis e da capacidade de transformação do mundo por meio das relações dialógicas e libertadoras dos saberes, não reduzindo a teoria e a prática em uma dicotomia, mas transformando-as em unidade significativa para promoção da aprendizagem, já que toda teoria se concretiza em práticas pedagógicas e práticas pedagógicas dão origem a postulados teóricos.

Na última categoria, as observações gerais sobre as maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, vamos encontrar situações que fazem um diálogo direto com a relação teoria e prática, bem como com a interação entre ADs e alunos na sala de aula. Vejamos:

Quadro IV: Profissionalização docente – Observações gerais sobre as maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem

Categoria – Profissionalização docente	Vozes dos Assistentes Docentes
<p>Observações gerais sobre as maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem</p>	<p>A falta de interesse dos alunos. As razões são muitas, problemas familiares, desmotivação, a aula não é atrativa, coisas assim.</p> <p>Falta de concentração dos alunos, fica muito difícil chamar a atenção de alguns.</p> <p>O professor não disponibiliza o planejamento e a gente fica sem saber o que ele está trabalhando com os alunos.</p> <p>Alunos que ainda não foram alfabetizados. Ele está no quinto ano e tem dificuldades em ler e escrever, fazer cálculos, fica difícil esse trabalho.</p> <p>Utilizar metodologias não tradicionais, contextualizar os conteúdos com a realidade dos alunos e fazer trabalhos em equipe.</p> <p>A dificuldade em realizar um trabalho contínuo com uma mesma sala de aula, devido à rotatividade das escolas.</p> <p>Trabalhar com sequências didáticas que apresentem um nível complexo de dificuldades.</p> <p>As Dificuldades são com relação a defasagem da leitura e da escrita dos alunos.</p> <p>Em uma das escolas, os alunos especiais não têm atendimento específico.</p> <p>Alunos em anos avançados sem o domínio da leitura e da escrita</p> <p>Falta de recursos didáticos nos anos finais do Ensino Fundamental.</p>

Fonte: Autoavaliação dos Assistentes Docentes (2017-2018).

Observamos que a maioria das vozes sintetiza as falas anteriores. As dificuldades para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem estão relacionadas à alfabetização, alunos com dificuldades leitoras e de escrita, à falta de atenção da turma, ao uso de metodologias tradicionais, ao não acesso ao planejamento do professor. Além disso, podemos pontuar, também, olhares novos sobre o trabalho da assistência à docência, como a rotatividade de escolas, a execução de sequências didáticas com nível complexo de dificuldades, a falta de recursos didáticos nas escolas, a falta de atendimento diferenciado aos alunos com necessidades pedagógicas especiais e a dificuldade em conciliar as formações com o planejamento do professor porque ele não permite. Vimos, nos parágrafos anteriores, que todos os desafios são analisados no coletivo e soluções são apresentadas, tanto em formação quanto no diálogo com a equipe gestora e docente da escola. Um dos princípios da assistência à docência é dar continuidade ao trabalho do professor, no entanto, se este não disponibiliza o planejamento, com base em um diagnóstico previamente realizado, os ADs chegam à escola com a aula planejada, obedecendo à realidade daquele espaço educativo. Quando os planos são disponibilizados, os ADs seguem com as atividades já planejadas pelo professor, podendo também propor outras ações, usar outros materiais, sempre com a anuência do docente.

As sequências didáticas são, assim, construídas para contribuir com o trabalho já realizado na sala, tendo como base uma situação pedagógica vivenciada pelo AD no momento em que o professor titular estava em formação continuada. Quanto às metodologias desenvolvidas com os alunos especiais, todas se inserem, também, nessa dinâmica de preparação de aulas e muitas formações, com profissionais especialistas em educação especial, são oferecidas aos ADs, a fim de dar condições ao trabalho do assistente. É importante destacar que esse serviço prestado ocorre de forma rotativa: os ADs frequentam três escolas diferentes por semana, estando em três salas de aula distintas, uma em cada escola. Embora, inicialmente, essa circulação entre as escolas que integram o projeto pareça um problema para a continuidade do trabalho da assistência à docência, como as ações ocorrem no período de dois anos consecutivos, é possível identificar uma fluência contínua nos trabalhos

dos ADs, no fortalecimento de sua presença nas atividades, assim como nos laços profissionais e afetivos com os sujeitos da escola, o que lhes proporciona uma identidade como professor.

O Projeto Assistência à Docência na sua complexidade de atuação toma como base a formação inicial cujo parâmetro é o diálogo entre as licenciaturas para a construção de projetos de aprendizagem eficazes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Desse modo, sua preocupação com a formação inicial procura, também, superar a visão clássica da formação de professores pautada na individualidade e desassociada dos conhecimentos adquiridos na experiência do trabalho na escola (GATTI, 2013-2014, p. 39). Para além disso, a assistência à docência se realiza no campo de trabalho integrado à teoria (ou vice-versa) em processo contínuo de reconhecimento do cotidiano das escolas e suas realidades, promovendo, assim, uma política de formação contemporânea, associando formação acadêmica e “mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (GATTI, 2013-2014, p. 39).

As vozes dos ADs, aqui evidenciadas, direcionam cada vez mais o nosso olhar para essa nova dinâmica de formação e revelam-nos que o projeto segue o seu caminho com qualidade, apesar dos inúmeros desafios que ainda precisamos superar, especialmente, porque defendemos, a interdisciplinaridade na formação docente.

CONCLUSÃO

A formação docente no Brasil ainda ativa hoje uma série de fatores aliados a contextos políticos, econômicos e sociais, e acaba exigindo de muitos profissionais que atuam na educação um esforço até sobre-humano para a compreensão de facetas tão difíceis de serem enxergadas e, com isso, inviabiliza, por parte de muitos destes, a centralização do conhecimento articulado aos paradigmas atuais.

É necessário perceber, enquanto coordenação do Projeto Assistência à Docência, o progresso existente nos alunos de licenciatura quanto à urgência de se fazer presente nos espaços escolares. O

acadêmico de licenciatura pode perceber, hoje, com mais profundidade, as dificuldades dos alunos da educação básica no campo da aprendizagem. Assim, poderão nascer novas possibilidades de pensar o papel do professor em vias mais interativas na relação com aluno em sala de aula.

O Projeto Assistência à Docência se constrói juntamente aos professores de sala de aula das escolas municipais que integram o projeto OFS, voltado, assim, para as principais problemáticas no processo de ensino e aprendizagem, tendo também, como princípio, a formação inicial e continuada, visando à profissionalização docente.

Diante da curiosidade e o interesse do aluno de hoje, é que sentimos a necessidade de estudar mais o campo formativo dos docentes e, em tal direção, dialogar com as licenciaturas pertencentes à UEA, para criarmos um processo contínuo de intencionalidades e ações político-pedagógicas que aproxime escola pública e universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03/05/2021.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 1996. Disponível em: <<https://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03/05/2021.

BURKE, Thomas Joseph. **O professor revolucionário**: da pré-escola à universidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria. “Formação continuada de professores: tendências atuais”. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 50-68.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. ISSN 2179-0094, n. 2, p. 34-42, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/1624>>. Acesso em: 20/03/2021.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em Freire**. v. 1, n. 2, p. 64-72, 2016. <disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653457/mod_data/intro/A%20rela%20o%20teoria%20e%20a%20pratica%20na%20educa%20o%20de%20paulo%20de%20freire.pdf>. Acesso em: 02/02/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 13/11/2020

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época).

MORIN, E. Abertura. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. (Orgs.). **Ensaios de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Roseane; SILVA, Andréa. **Relação professor aluno**: uma reflexão dos problemas educacionais. Trabalho de conclusão de curso. UNAMA. 2002.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. “Projeto Oficina de Formação em Serviço: uma experiência de extensão, pesquisa e formação continuada de professores”. In: WANZELER, Eglê Betânia Portela; TRAJANO, Euzeni Araújo. (Orgs.). **Oficinas de formação em serviço**: uma experiência transdisciplinar em formação de professores. Manaus: Editora Valer, 2014, p. 13-42.

OFICINAS PEDAGÓGICAS EM SERVIÇO: LUGAR ONDE SE APRENDE, PRÁTICA E ENSINA-SE COLETIVAMENTE

Alberto Noronha Ramos¹

Márcia Maria Brandão Elmenoufi²

Os avanços científicos na área educacional ainda são pequenos, se, forem comparados a outros setores, e a formação dos educadores, atualmente, passa por momentos de reflexões em nosso país. Contudo, devemos entender que o ato de educar não deve se restringir a apenas repassar informações ou a um caminho tido como correto pelo professor, mas de disponibilizar condições para que uma pessoa possa obter e utilizar informações objetivas a respeito de si mesma, dos outros e do contexto social no qual onde se encontra.

Nesse sentido, abordaremos a experiência das oficinas de formação em serviço na Escola Municipal Rubem Peixoto, oficinas que aconteceram no escopo do curso de pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Amazonas (SEMED – AM), por meio do Projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS) e a Universidade do Estado do Amazonas UEA. Dentre as oficinas ministradas no referido curso, as duas últimas, Oficina de Projetos e Oficinas de Formação Programadas, foram as mais desafiadoras, produtivas e reflexivas. Nestas oficinas, os alunos puderam aplicar tudo aquilo que foi repassado durante o período em que durou o curso de pós-graduação. Dentro da Oficina de Projetos, foi construído o Projeto Formativo, projeto esse que foi produzido por professoras que já conhecem a realidade da Escola Rubem Peixoto e por alunos egressos da Universidade do Estado do Amazonas, que também passaram a fazer parte desta realidade através das trocas de experiência em sala de aula.

1 Psicopedagogo e Especialista em Desenvolvimento Socioeducativo pela Universidade de Valladolid – Espanha. Professor formador pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Amazonas (SEMED-AM). E-mail: alberto.ramos@semed.manaus.am.gov.br

2 Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora formadora pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Amazonas (SEMED-AM). E-mail: marcia.elmenoufi@semed.manaus.am.gov.br

O Projeto Formativo foi elaborado a partir de inquietações das reflexões que surgiram durante a construção da Matriz Problematicadora, oriunda do levantamento do perfil da escola, na qual se observou a necessidade de intensificar o processo de Alfabetização e Letramento dos alunos do 1º ao 5º ano e melhorar o fazer pedagógico. Os professores da escola, através de suas práticas na sala de aula, à luz de suas práticas em sala de aula e com o surgimento de várias ideias relacionadas à aprendizagem, resolveram desenvolver o Projeto Formativo no qual constavam oficinas que iriam subsidiar o trabalho com os alunos que possuíam dificuldades na leitura e na escrita.

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo trazer reflexões a partir da experiência vivida durante as oficinas ministradas pelos professores na escola enfatizando a importância da formação continuada como ferramenta necessária para auxiliar o docente a realizar um trabalho significativo junto aos seus alunos para que, weeim, os mesmos possam aprender mais e com uma qualidade melhor. Ressaltamos, as ações advindas da formação oportunizaram aos docentes os subsídios necessários para sua prática pedagógica no contexto de seu trabalho, favorecendo, também, o seu crescimento pessoal e profissional.

REFLEXÕES SOBRE OFICINAS PEDAGÓGICAS EM SERVIÇO

Ao se discutir a formação docente, observamos os inúmeros fatores que contribuíram para a exigência da formação educacional do professor, destacando que, uma delas, gira em torno da reflexão acerca de sua prática pedagógica. Diante desse contexto, as oficinas pedagógicas em serviço se configuram uma estratégia de aprendizagem na formação do professor, uma vez que oportuniza ampliar suas formas de conduzir o trabalho em sala de aula.

Entendemos que as oficinas pedagógicas possibilitam a construção de conhecimento, cujas etapas de realização se entrelaçam e completam-se, pois os professores/alunos vivenciam momentos de significação. Portanto, as oficinas acabam se constituindo em espaços de aprendizagem que vão refletir na compreensão da relação entre a teoria com a prática.

Tendo em vista as múltiplas possibilidades formativas das oficinas pedagógicas, ressaltamos a realização das mesmas no espaço de trabalho do professor por justamente por levar em consideração o contexto da escola e as demandas existentes no processo, portanto tende a auxiliar a formação dos professores diante das especificidades dos alunos de situações no processo ensino-aprendizagem.

Ao trazermos para o texto alguns apontamentos quanto às práticas realizadas, buscamos refletir sobre a concretização das oficinas pedagógicas enlaçando nossos olhares junto às experiências vividas e expressas nas narrativas contidas nas avaliações dos professores /alunos.

O RITO DA CONSTRUÇÃO DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO

As oficinas de formação em serviço têm como dimensão formativa a pesquisa, que representa um processo de reconhecimento da realidade escolar, a qual se faz por meio do mapeamento das escolas. A partir desse reconhecimento, a formação se constitui como articuladora do contexto escolar com os estudos teóricos. Esta mediação tem a escola como ponto de partida e chegada para a construção de uma perspectiva formativa ancorada no contexto, nas demandas e necessidades docentes. Nestes termos, apresentamos as estratégias ou ferramentas que foram usadas nas disciplinas e de que forma elas dialogam com a pesquisa realizada na escola.

Quanto ao planejamento, seguimos o mesmo roteiro que aconteceu em 2017, versão anterior do nosso curso de formação, de modo que foram realizadas diversas leituras e discussões dos textos. Durante os encontros nós, formadores, fazíamos sugestões e indicações de atividades e filmes, para as atividades presenciais e não presenciais juntos aos professores da escola.

A grande novidade aconteceu nas duas primeiras disciplinas de nossa formação: “Ciência, Letramento e Currículo: Epistemologia do trabalho docente” e “Gestão de Projetos e Currículo Escolar”, ambas foram gravadas pela coordenadora das Oficinas de Formação, Prof^a. Eglê Wanzeler. Posteriormente, foram postadas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem — AVA. Os formadores ficaram responsáveis

por orientar para as aulas atividades introdutórias e discussões juntos aos professores. O trabalho em equipe foi realmente bastante proveitoso, pois nos possibilitou identificar os pontos fortes e fracos de cada um. O ambiente de trabalho se tornou agradável consolidando as boas relações, e o sentimento de pertença, bem como o de coletividade, foram fundamentais para alcançarmos nossos objetivos com a formação.

Na preparação, considerou-se elaborar uma sequência didática, para tanto, foi realizado um estudo dos resultados da pesquisa a fim de se pensar uma dinâmica, um texto e uma metodologia para serem realizadas com os alunos com o objetivo de criar situações que os permitissem desenvolver uma aprendizagem significativa, como também contribuir nas reflexões e debates em sala de aula, seguindo o planejamento da disciplina.

Preparar uma aula exige tempo, estudo e dedicação. Foram feitos esforços para deixá-la o mais completa possível, tornando-a um roteiro do que será trabalhado com os professores. Dessa forma, chegamos à escola sabendo claramente o que iríamos fazer durante todo o processo formativo. Seguindo as etapas de preparação, foram feitos levantamentos do que pretendíamos trabalhar em termos de conteúdo, assuntos, materiais a serem utilizados, textos que seriam utilizados nas leituras e dinâmicas específicas para cada momento. Feito isso, realizou-se a elaboração do plano de aula estruturado, com objetivos e conteúdo para serem trabalhados na avaliação, como também com lâminas em Power Point para as aulas expositivas. Foram feitas, do mesmo modo, cópias dos textos para as aulas e impressões das listas de presença.

Quanto à sequência didática, a mesma é composta por: atividade de abertura, na qual realizou-se a dinâmica inicial; aula expositiva e leitura de textos; atividades de desenvolvimento; pela realização de discussão ou debate baseado nos textos lidos; desenvolvimento e apresentação do trabalho, tendo, por fim, as atividades de encerramento, compostas por uma poesia, uma música, uma avaliação e informes para a próxima aula. As Formações/Aulas sempre foram desenvolvidas de forma participativa e colaborativa, nas quais se desenvolveram atividades de análise, reflexão e intervenções pedagógicas a partir da pesquisa realizada no contexto escolar.

As Oficinas de Formação Programadas tiveram uma metodologia diferenciada, posto que tais oficinas foram instrumentos necessários para o aperfeiçoamento didático da escola. Tratou-se de uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica que possibilitou a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos. Sendo assim, organizamos em grupos de trabalho — quer dizer, cada aluno fez parte de um grupo.

Os grupos de trabalho eram formados a partir da necessidade de cada item do sumário do Projeto Formativo. Todos os grupos foram compostos de alunos para organizar e elaborar, de forma responsável e democrática, as Introduções e Avaliação das Oficinas.

Os grupos de trabalho formados elaboraram, para cada oficina, o material necessário, como textos, poesias, músicas, DVDs, entre outros, a fim de aplicá-los a cada formação de acordo com o tema, como sugere o sumário. Os alunos tiveram como responsabilidade, nessas formações, a participação ativa e colaborativa, vislumbrando o conhecimento e a ética do trabalho.

Foram realizadas seis oficinas e para cada uma havia um professor convidado, eram professores da SEMED — AM que atuam na Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério (DDPM) e da UEA. A metodologia era pautada na construção do conhecimento, através do diálogo, vivência e partilha. Abaixo temos o quadro das oficinas realizadas durante a formação, bem como professores convidados e datas de execução.

Quadro I: Oficinas realizadas na Escola Rubem Peixoto

Oficinas	Professores convidados	Data
Ciclo de Formação: O processo de alfabetização na perspectiva do letramento	Prof. Ma. Jediã Ferreira Lima	19/07/2018
Estratégia de Produção de textos: gêneros textuais	Prof. Ma. Jeiviane dos Santos Justianiano	02/08/2018
O lúdico no processo de alfabetização e letramento	Prof. Alberto Noronha Ramos	16/08/2018
A música no processo de alfabetização da criança	Prof. Antônio Carlos Freitas Filho	30/08/2018
A importância da arte para o processo de alfabetização e letramento	Prof. Carla de Souza Santos Gonçalves	20/09/2018
Teatro como metodologia para ensino de Arte	Prof. Alessandra Cardoso Lira	04/10/2018

Fonte: Alberto Noronha (2018).

OFICINAS NAS PRÁTICAS E NOS SABERES

Durante a disciplina “Oficinas de Projetos”, foi elaborado o projeto formativo da escola Rubem Peixoto – a partir das reflexões apresentadas durante a construção da Matriz Problematizadora. O projeto indicou a necessidade de melhorar o fazer pedagógico. Para isso, resolvemos desenvolver o projeto formativo a partir de oficinas temáticas, com objetivo de suscitar possibilidades para contribuir com os processos de ensino-aprendizagem. Libâneo nos coloca que:

[...] é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada (LIBÂNEO, 2001. p. 23).

O Projeto Formativo foi desenvolvido para as aulas das turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, como também para o EJA e Ensino Fundamental II. Os projetos de trabalho nos levam a um melhor desempenho, dado que Leite e Mendez (2000) enfatizam que se aprende ao participar, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, na escolha de procedimentos para atingir determinados objetivos. Assim, a experiência vivenciada a partir dos problemas, configura-se, também, como aprendizado.

O objetivo do Projeto Formativo foi de promover a reflexão sobre a prática pedagógica do professor ao integrar teoria à prática. Para tanto, os formadores/professores convidados ressaltavam a importância do professor levar em consideração os conhecimentos que o aluno já traz, problematizando as situações de forma criativa, desafiadora e integrando seu ensino com as demais áreas do conhecimento. Considerando a necessidade do professor repensar sua prática pedagógica é que Lorenzato (2006) afirma que:

No nosso caso, de professores, tempo e energia estarão representados em vontade, decisão, estudo, dedicação, reformulação e constante reflexão. Afinal, os alunos têm o direito e precisam de bons professores, o que já é um forte argumento para que melhoremos constantemente nossa prática docente, em especial aquela que intencionalmente realizamos em sala de aula (LORENZATO, 2006. p. 128).

O tema do Projeto foi “Arte e a Ludicidade como base no processo de Alfabetização e Letramento”, após discussões, os alunos chegaram à conclusão que a situação-problema reportava a alunos com dificuldades no processo de Alfabetização e Letramento e a necessidade de trabalhar o lúdico, como também a arte, a partir de diversos recursos metodológicos e da interdisciplinaridade.

O desenvolvimento do Projeto foi realizado em três etapas. A primeira foi a elaboração do Projeto de Formação, na qual todos os professores/alunos participaram ativamente. A segunda consistiu na realização das Oficinas de Formação escolhidas, dentre um leque de opção que o curso da pós oferece, e na execução destas oficinas nas salas de aula em que cada aluno/professor desenvolve suas atividades. Já a terceira etapa centrou-se na realização da Avaliação do Projeto Formativo.

ELABORAÇÃO DO PROJETO FORMATIVO

Primeiramente, foram trabalhados os fundamentos teórico-metodológicos do Projeto Formativo, pois os professores/alunos tinham consciência da sua importância para o “fazer pedagógico”, conforme afirmam Moura e Barbosa (2011):

Enquanto as atividades orientadas para a rotina têm como finalidade a manutenção de um nível de desempenho funcional, as atividades orientadas para projetos têm como finalidade a mudança desses níveis através da melhoria de processos, da solução de problemas, dos atendimentos de necessidades, da produção de conhecimentos e etc. (MOURA e BARBOSA, 2011, p.23).

Nesta fase, os professores/alunos elaboraram coletivamente o diagnóstico da situação-problema, na qual discutiu-se a respeito de suas causas e efeitos. Foi percebido por todos, a partir das discussões, que as causas das dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem eram o analfabetismo familiar, a desestrutura familiar, a rotatividade de alunos, alunos com outros interesses, alunos em diferentes níveis de aprendizagem e a falta de conhecimento de novas práticas metodológicas, que tinham como efeitos, a curto e longo prazo, a autoestima baixa, baixo rendimento escolar, resultando, assim, em alunos desmotivados.

A partir do diagnóstico, foram realizadas a problematização, a justificativa e, coletivamente, a busca de objetivos principais e secundários que se gostaria de atingir. No momento seguinte, através de debates, os professores/alunos escolheram as oficinas que gostariam de participar para melhorar seus desempenhos como docentes. Elaboraram, então, as estratégias metodológicas, o plano de trabalho, o cronograma e como se daria a avaliação. A partir daí, escolheram quais professores/alunos ficariam responsáveis por buscar o referencial teórico e as dinâmicas a serem trabalhadas em cada Oficina.

AS OFICINAS

A primeira Oficina de Formação foi “Ciclo de Alfabetização: os processos de alfabetização na perspectiva do letramento”, ministrada pela Professora Jediã F. Lima, tendo como colaboradoras as professoras/alunas Aimée Nascimento e Dailce Nascimento, que levaram para estudo os textos: “Sistema de escrita alfabética” de Artur Gomes Morais e “Direitos de aprendizagem, competências por eixos e perfil da turma”, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os quais foram lidos e refletidos por todos. A Professora Jediã abordou a diferença entre Alfabetização e Letramento e trabalhou textos sobre as palavras e sua formação: correspondência grafofônica (relações entre a fala e a escrita no processo de alfabetização), composição, decomposição, ampliação criação de frases em novos contextos, aliteração, reconhecimento e produção de fonemas repetidos no início das palavras, banco de gravuras, formação de frases a partir de paradigmas, conjugação da reflexão sonora com análise da forma escrita, estabilidade da escrita e reconhecimento da palavra como uma unidade, palavra como instrumento de ação e interação, tudo isso à luz dos estudos de Heloísa Vilas Boas, Eliana Albuquerque, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Leal, entre outros, como também o estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Acreditamos que naquele momento os professores/alunos refletiram sobre a proposta metodológica da SEMED e sobre a avaliação diagnóstica. Após todas estas exposições, foram realizadas atividades com o Sistema de Escrita Alfabética, e atividades diversificadas dos conteúdos explorados na oficina.

A segunda oficina, “Estratégias de Produção de textos: Gêneros Textuais”, foi ministrada pela Professora Jeiviane Justiniano, tendo como colaboradoras as professoras/alunas Micelange Monteiro e Evelyn Christine Hara, que levaram o texto “A produção de textos na fase inicial da alfabetização”, do Portal Educação, para leitura prévia. A ministrante trabalhou, por meio de slides, as sequências textuais, narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas, argumentativas, processamento textual, produção textual, níveis de leitura de um texto, fábula e intertextualidade. Em seguida foram realizadas atividades sobre os conteúdos explorados na oficina.



Foto: Oficina Ciclo de alfabetização: os processos de alfabetização na perspectiva do letramento - Professora Jediã Ferreira Lima - Acervo do autor, 2018

A terceira oficina, “O lúdico no processo de alfabetização e letramento”, ministrada pelo Prof.º Alberto Noronha tendo como colaboradoras as professoras/alunas Sandra Carreiro e Luise como colaboradoras que levaram os textos “A utilização do lúdico como ferramenta pedagógica para a alfabetização e letramento” de Lenice Ramos Dutra, “Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental” de Rosilda Maria Alves e “Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades” de Rosângela Ramos Veloso e Antônio Villar Marques Sá, o professor Alberto apresentou diversos jogos para exposição produzidos

por ele, dentre os quais cita-se o Tangran, além de trabalhar sobre Ludicidade, Brincar, Educar, Prazer e Transformação. Em seguida, foi realizada a atividade “Brincadeiras a qual vão e que vêm” que tinha como objetivos: perceber que as brincadeiras têm uma origem histórico-cultural podendo ser transformadas com o tempo, de acordo com os novos contextos; desenvolver a habilidade de planejar, fazer e sistematizar uma pequena investigação; identificar as brincadeiras do passado que permaneceram vivas, as que foram transformadas e as que se extinguíram; identificar os locais mais utilizados da cidade para brincadeiras.

A quarta Oficina, “A música no processo de alfabetização da criança”, ministrada pelo Professor Carlos Freitas que teve como colaboradores as/o professores(as)/alunos(as) Shirley Tavares, Marcelo Otéro e Valdenize de Souza, os quais repassaram o texto “A utilização da música no processo de alfabetização” de Maura Aparecida Soares e Juliana de Alcântara de Oliveira Rúbio. O professor Carlos trabalhou sobre a Musicalização: uma visão sonora do ensino-aprendizagem dos sons da educação, abordando, também, sobre: repertório, coordenação motora, memória, música através da linguagem corporal, percussão corporal, onomatopeias, contos sonoros. Logo após, os alunos vivenciaram as cantigas de roda da voz, do corpo e de copos. Para concluir a tarde, os alunos realizaram atividade de leitura de frases e textos através de letras de músicas.

A quinta Oficina intitulada “A importância da Arte para o processo de alfabetização e letramento”, foi ministrada pela Prof.^a Carla Santos com as professoras/alunas Maria Edinelsa e Rosa Garcia, que levaram os textos “A Importância da arte para a alfabetização e para o professor alfabetizador” de Patrícia Nakajima e “A alfabetização nos anos iniciais, mediada pelo ensino da arte” de Ana Maria Pereira de Oliveira – UNOESC e Ortenila Sopelsa – UNOESC. Esta oficina foi dividida em duas: sendo a primeira sobre as cores e a segunda sobre elaboração de cartazes, murais e painéis. Em ambas as oficinas a ministrante apresentou uma parte teórica seguida pela prática. Como atividade, realizou-se a produção de um círculo cromático.



Foto: Oficina A música no processo de alfabetização da criança - Professor Antônio - Idem

A sexta e última Oficina foi “Teatro como metodologia para ensino da arte”, ministrada pela Professora Alessandra Cardoso Lira com a colaboração do professor/aluno Marcelo Otéro. Os demais alunos receberam por e-mail para leitura prévia o texto “A importância do teatro na formação da criança” de Silmar Lúcia Moraes Arcoverde. A ministrante argumentou sobre a importância do teatro para a criança e orientou sobre como confeccionar um teatro de caixa e alguns personagens para trabalhar o Teatro de Sombras. A Oficina foi encerrada com os alunos assistindo à peça “A lenda da Iara”.



Foto: Oficina: A importância da arte para o processo de alfabetização e letramento - Professora Carla de S. Santos Gonçalves - Idem

Ao término de cada Oficina, os professores/alunos recebiam as orientações das atividades que deveriam realizar na sala de aula com seus alunos e logo após, deveriam produzir um relato de experiência para expor todos os passos, momentos e os resultados alcançados em cada atividade, registrando, ainda, tudo isso em fotografias para ilustração do relato, o qual foi utilizado como avaliação parcial para a disciplina “Oficinas de Formação Programadas”.

AValiação DO PROJETO

Nesta etapa foi realizada a avaliação do Projeto Formativo que se deu de maneira satisfatória e positiva, visto que se cumpriu o horário de início e término das oficinas. Segundo os resultados da avaliação, os critérios de avaliação foram discutidos previamente, a metodologia de ensino para motivar os professores/alunos foi muito bem elaborada, todos os formadores das oficinas, assim como o formador da disciplina tiveram clareza na comunicação e durante as aulas demonstraram comprometimento com o processo ensino-aprendizagem, como também, em todas as etapas trabalhadas, nas quais todos os professores/alunos participaram ativamente de todas as atividades realizadas.

Os professores/alunos foram unânimes em suas avaliações ao mencionar sua satisfação em relação às oficinas, segundo eles as oficinas atenderam suas expectativas e aspectos relacionados às mesmas lhes subsidiariam satisfatoriamente em sua atuação junto aos seus alunos. Clareza na exposição, materiais disponibilizados e duração, foram alguns dos itens que constaram nos formulários disponibilizados para avaliação, além da metodologia e domínio do professor formador.

Ainda segundo a avaliação dos professores/alunos o formador apresentou e discutiu a programação da disciplina, apresentou diversas posições teóricas existentes a respeito dos conteúdos explorados, ao final de cada oficina, houve orientação em relação às análises e os resultados da avaliação para a superação das dificuldades, durante todas as aulas foram repassadas bibliografias para leitura. Durante todas as oficinas houve uma relação entre o que estava sendo abordado e as outras disciplinas do currículo da escola, como a Matemática, a Educação Física,

a Geografia, a Língua Portuguesa e etc. Nos amparamos em Tardif (2002) quando afirma que:

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação (TARDIF, 2002. p. 247).

Nesse sentido, houve uma identificação dos professores ao perceberem a ser possível a aplicação do que estava sendo desenvolvido nas oficinas com o seu cotidiano em sala de aula. Diante do exposto, ficou evidente o envolvimento dos professores antes durante e depois das oficinas, haja vista o *feedback* que recebemos após as mesmas. Entendemos que esse retorno, após cada atividade realizada, foi fundamental para balizar toda a estratégia de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Oficinas do curso da pós-graduação possibilitaram uma variedade de informações e formação profissional para os docentes e egressos, alunos que fazem parte do curso, mesmo tendo anos de experiências, em cada aula/oficina os assuntos e conteúdos abordados vieram agregar mais a esses mais conhecimentos e, tenho certeza, foram muito significativos e interessantes para todos.

Todas as atividades propostas foram bem relevantes e planejadas, alcançando os objetivos traçados e com resultados significativos tanto para os alunos/professores quanto para as turmas que estes trabalham, com as quais as atividades foram realizadas. Conhecemos a realidade das crianças e da escola com a escassez de recursos/materiais didáticos, contudo não houve limitações, pois os professores/alunos mais a gestão da escola se comprometeram para desenvolver o melhor na sala de aula com os alunos e assim aconteceu.

Os resultados obtidos nas Oficinas foram significativos e funcionaram como um grande facilitador da aprendizagem e da ampliação do conhecimento, além de potencializar o trabalho criativo e

coletivo. Diante desta afirmativa concordamos com as palavras de Imbérnon (2000) que nos diz que: “A ideia da formação dos docentes influenciou muito na postura que nós educadores adotamos como referência à nossa prática profissional”, entendemos que o bom desempenho nas oficinas dependeu em grande parte da clareza do conhecimento que os professores formadores repassaram aos professores/alunos.

Compreendemos, portanto, que professor no atual contexto da educação deve ir muito além da sua formação acadêmica inicial, que não é suficiente mediante a demanda que a sociedade contemporânea vem decretando. Dessa forma, é impossível ministrar aulas simplesmente com o que foi aprendido na graduação.

Acreditamos que precisamos aprender com troca de experiências, utilizando as tecnologias como recurso pedagógico, trabalhando as didáticas de cada área de ensino e se valendo sempre da interdisciplinaridade para facilitar o processo do ensino-aprendizagem de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, Lucia Helena Alvarez; MENDEZ, Verônica. Os Projetos de Trabalho: Um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. **Revista de Educação** — Porto Alegre: Projeto, ano 3, n. 4, p. 25-29, jan./jun. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LORENZATO, Sérgio. **Para Aprender Matemática**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com Projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EQUIPES GESTORAS NA ARTICULAÇÃO ESCOLA E UNIVERSIDADE: REFLEXÕES E IMPACTOS DA EXPERIÊNCIA

Cristina Carvalho de Araújo¹
Soraya de Oliveira Lima²

Muito se tem discutido sobre a importância da formação continuada de educadores para superação da racionalidade técnica, que tradicionalmente orientou programas e projetos de formação, baseadas em modelos conservadores, que na atualidade insistem em se manter. Em função disso, propostas de formação continuada para melhoria da qualidade de ensino convivem em um cenário de incertezas.

Nesse sentido, a reflexão sobre a formação possibilita a instauração de discussões para que favoreçam dialogar com ações criativas e inovadoras em direção a uma abordagem emancipatória. De igual modo, pensar a formação de educadores é pensar no caráter de formação crítica e reflexiva; é olhar as políticas públicas para educação na perspectiva da complexidade que aponte alternativas para a desconstrução de práticas de formação reducionista.

O presente texto objetiva trazer reflexões sobre a trajetória vivenciada no Projeto Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico: implicações na formação continuada de professores. Trata-se de um projeto de pesquisa e extensão vinculado ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE da Universidade do Estado do Amazonas — UEA, em articulação com o Projeto Oficinas de Formação em Serviço — OFS, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação — SEMED.

As abordagens acerca da atuação do fazer pedagógico das equipes gestoras na organização do trabalho pedagógico e implicações na

1 Professora da Universidade Estado do Amazonas - UEA e pedagoga/ formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Mestre em Educação. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

2 Pedagoga, professora da Secretaria Municipal de Educação. Doutora e Mestre em Processos Socioculturais na Amazônia. E-mail: sol_limachine@hotmail.com

formação continuada de educadores se fortaleceram na articulação da universidade com as escolas públicas, especialmente no processo de formação inicial e continuada, tendo como foco das investigações as escolas que fazem parte do Projeto OFS.

Como caminho teórico-metodológico optou-se pela pesquisa-ação, onde a investigação do e no cotidiano escolar pautou-se na identificação de situações-problemas que envolvem a organização do trabalho pedagógico nas escolas, evidenciando as necessidades formativas, especialmente centradas na atuação das equipes gestoras, como fruto da reflexão sobre sua prática. Durante o percurso formativo, construímos uma relação dialógica e de respeito aos saberes dos sujeitos envolvidos, socializadas pelas trocas de experiências com inclusão da reflexão crítica, prática considerada fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Considerando os limites do trabalho, nesse texto intentamos apresentar o relato desta experiência, descrevendo o percurso formativo do Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, sua base teórica-metodológica, a estrutura e a organização, além de apresentar reflexões e análises da experiência vivida, que se deu justamente entre a associação da pesquisa e o engajamento dos sujeitos em sua formação, uma vez que o papel das políticas educacionais, bem como as orientações, implicam na cultura organizacional e nas referências socioculturais das escolas.

DESCREVENDO O PERCURSO FORMATIVO

O Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico foi desenvolvido pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação-LEPETE³, da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, realizado durante o triênio 2017/2018/2019 e aprovado como projeto de produtividade acadêmica em 2018. Desenvolveu-se em

³ O Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE/UEA é um espaço a que concilia a formação inicial e continuada de professores em serviço. Destina-se a desenvolver projetos formativos e de pesquisa que levem em consideração a problemática educacional das escolas públicas.

articulação com o Projeto Oficinas de Formação em Serviço-OFS⁴, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED.

Destaca-se aqui a importância da formação inicial e continuada como elemento que fortaleceu a articulação universidade com os sistemas de ensino, pois contribuiu com a reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades dos processos de organização do trabalho pedagógico. Por meio dos relatos de suas experiências, a equipe gestora percebeu a importância de investigar as ações pedagógicas em seu cotidiano ao refletir sobre a prática.

Nesse sentido, os relatos de experiências fomentaram a produção acadêmica-científica, dando origem a escrita de artigos científicos e relatórios de pesquisa, que por sua vez, contribuíram com um dos principais objetivos do projeto, qual seja, a formação continuada das equipes gestoras das escolas participantes. De acordo com Pedro Demo (1996), a formação continuada do educador deve levá-lo à crescente emancipação pessoal e profissional, com destaque para produção do conhecimento.

A perspectiva epistemológica e metodológica teve como base os estudos da complexidade e transdisciplinaridade, pois entendemos que “quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise” (MORIN, 2003, p. 14). Por isso, precisamos de um pensamento integrador, que nos ajude a compreender a totalidade dos problemas educacionais, contextualizando e dialogando com essa realidade dinâmica, complexa e multifacetada.

Em seus estudos, Wanzeler (2014, p. 26) corrobora com esse pensamento ao afirmar que, “[...] a necessidade de dialogar com essa realidade escolar requer, em primeiro lugar, que nos situemos em torno de suas problemáticas, suas múltiplas realidades, sejam históricas, políticas, culturais sociais ou econômicas, haja vista que são elas que

⁴ O Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS é um Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Vinculado ao LEPETE, promove formação continuada de professores das escolas municipais de Manaus. Nesta edição (2017 a 2019) o campo da pesquisa/formação envolveu 08 escolas do sistema público municipal, cada escola contou com um formador/pesquisador para coordenação das atividades de formação junto a equipe escolar. Nota-se que o Projeto OFS também atendeu os diversos níveis e modalidades de ensino da rede municipal de educação.

configuram o contexto da produção do conhecimento[...]. Com esse pensar, adotamos como metodologia a pesquisa-ação, cujo caráter social apresenta “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, p. 2007).

Nessa direção, a pesquisa se deu em um movimento inverso aos determinantes de formações legais, para evitar que a formação fosse mero treino para atuação de profissionais. Assim sendo, optamos “pela atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve.” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). Para tanto, as problemáticas evidenciadas pelas equipes gestoras foram expressas de forma crítica e reflexiva; nesse movimento, as ações desenvolvidas tiveram caráter colaborativo pois “a escola passa a ser foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudanças, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Os sujeitos do projeto foram oito (o8) gestores e dez (dez) pedagogos, totalizando oito (o8) escolas do Projeto OFS. No âmbito desta pesquisa, nomeamos como “equipes gestoras” os profissionais que lideram as ações de organização macro de gestão da/na escola. Todavia, não desconsideramos a importância da equipe escolar (professores, funcionários e alunos) na construção e na articulação democrática/coletiva da gestão e organização das escolas participantes pois,

Embora a integração e articulação entre os meios e objetivos sejam da responsabilidade de todos os membros da equipe escolar, cabe maior responsabilidade, especificamente, à direção e à coordenação pedagógica, as quais, no âmbito da escola, respondem mais diretamente pelas condições e pelos meios de realização do trabalho dos professores em sala de aula (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2009, p. 307).

Considerando que o compromisso político e pedagógico devem estar voltados para que a escola, por meio dos seus agentes educativos, possa atingir os objetivos educacionais pretendidos, levamos em conta

que dentro dos níveis de organização do trabalho pedagógico, a escola tem dois grandes ambientes: a escola que se configura em um nível global, e a sala de aula que está inserida nesse ambiente maior (FREITAS, 2014), ou seja, no âmbito macro ou micro, a escola sempre será um espaço de tensões, contradições e antagonismos. Por assim dizer, compreende-se a gestão da escola como a mediação de “uma categoria que se reveste de complexidade e importância, em vista das estruturas e contingências que a cercam em função dos novos cenários e exigências que a educação e a escola estão chamadas a contribuir” (PAZETO e WITTIMAMN, 2001, p. 265).

Sobre o desenvolvimento do projeto de formação, os encontros foram organizados de acordo com a seguinte estrutura: Formação Acompanhada, Formação Presencial e Visita Técnica. Em relação à Formação Acompanhada, constituiu-se em ações formativas realizadas nas escolas com a presença das formadoras e da equipe diretiva permitindo o conhecimento da realidade escolar, como também identificação de necessidades específicas para acompanhamento das equipes gestoras. A dinâmica de rotatividade de profissionais nas instituições impediu que dois gestores e quatro pedagogos participantes do projeto estivessem matriculados no Curso de Especialização das OFS.

Durante os encontros de Formação Presencial, os estudos teóricos, a valorização dos saberes e a experiência profissional desenvolveram-se em diálogos constantes entre as equipes gestoras. Para o desenvolvimento do projeto, organizamos a pauta formativa, ferramenta utilizada para apresentar uma sequência de atividades nomeadas como: para se encantar; acolhida; memória do encontro anterior; socialização da tarefa; estudos; leitura para deleite e encaminhamentos de tarefas e avaliação, que ocorriam na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM⁵.

Uma vez que a formação necessitou do intercâmbio entre a equipe gestora e a equipe formadora, o percurso formativo possibilitou vários momentos para atividades avaliativas; para esse alcance, foram utilizados

⁵ A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério — DDPM é um espaço de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação — SEMED criado em 2001.

dois instrumentos: um denominado “diário de bordo” e outro, uma ficha para avaliação ao final de cada encontro; houve também a criação de espaços para avaliações no decorrer da duração do projeto; assim sendo, todos estes momentos foram importantes para avaliar o percurso, redefinir os caminhos e realinhar as ações.

A integração curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente fortaleceu-se em articulação com o Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico e se efetivou por meio das Disciplinas voltadas para as equipes gestoras. O Quadro 1, apresenta o sumário de formação e demonstra o desenvolvimento do trabalho concomitantemente.

Em relação as temáticas trabalhadas, nota-se que ao incorporar as disciplinas voltadas para Gestão Escolar, durante o curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, as ações do projeto não fugiram aos seus objetivos iniciais, uma vez que a formação partiu de um sumário formativo construído da análise das rotinas e necessidades apontadas pelas equipes gestoras. Salienta-se que essa articulação com o curso de pós-graduação, não só fortaleceu e ampliou as ações do projeto, como também o qualificou, no sentido da valorização e desenvolvimento profissional dos educadores.

Nesse percurso, o trabalho com projetos desenvolvido na disciplina “Projeto de Gestão”, buscou consolidar a prática da formação implicada nas situações-problemas e necessidades advindos do contexto de trabalho das equipes gestoras, por meio da investigação e problematização, possibilitando a elaboração dos Projetos de Gestão das equipes. Como resultado, obteve-se, ao mesmo tempo, projetos de intervenção e de formação dos professores.

Como relatado até aqui, a articulação entre a escola e a universidade por meio da formação inicial e continuada foi ao encontro da necessidade de fortalecer o trabalho pedagógico das equipes gestoras. Logo, a efetivação dessa articulação concretizou-se na criação de espaços de socialização de experiências, especialmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e Teoria e Prática da Organização do Trabalho Pedagógico, no curso de pedagogia/UEA. Esses momentos intitulados “Mesa Redonda” possibilitaram às equipes gestoras narrarem suas expe-

riências, contribuindo para a aproximação dos acadêmicos com as questões concretas que envolvem o complexo e dinâmico cotidiano das escolas públicas.

Quadro I: Sumário de Formação

Projeto de Gestão	Disciplinas do curso da Pós
<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas, rotinas e demandas formativas da Equipe Gestora • Relações Interpessoais e Gestão de Conflitos • Equipe Gestora: identidade e perfil • Equipe Gestora: rotina e papel • Ações de combate à violência e promoção da cultura de paz no espaço escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficinas Programadas <ul style="list-style-type: none"> - Gestão escolar e cultura organizacional - Gestão escolar e formação continuada. • Organização do trabalho pedagógico • Projeto de Gestão • Orientação do TCC

Fonte: Autoras (2019)

Ainda em relação a essa articulação, o projeto contou com a participação de estagiários voluntários e bolsistas no acompanhamento das atividades formativas. Além de participar dos encontros formativos e colaborarem com os registros, os estagiários nos acompanhavam nas visitas técnicas às escolas. Na dinâmica de acompanhamento dos estagiários, realizamos encontros para estudos e orientações para participação dos encontros de formação. Ressalta-se que o trabalho com estagiários bolsistas foi efetivado a partir do segundo semestre de 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA COM EQUIPES GESTORAS: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA

Nesse tópico, apresentamos algumas reflexões que emergiram da vivência no Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico. Esse processo formador e investigativo, mediado pela pesquisa-ação

colaborativa, nos permitiu buscar relações, (re)significações e (re)interpretações tendo em vista os resultados da ação formativa, ou seja, é a experiência vivida, conforme Bondía (2002, p.21) quando aponta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. De outro modo, quer dizer que toda experiência é subjetiva e, como tal, pode ou não produzir sentido.

Dessa forma, nossas análises buscam identificar os sentidos do projeto para os sujeitos envolvidos, pois, de certa forma, “[...] o que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (BONDÍA, 2002, p.27) em um movimento que também pode gerar conformações e/ou transformações. Assim, iniciamos nossas reflexões a partir dos registros avaliativos dos encontros formativos, onde evidenciamos algumas percepções das equipes gestoras sobre o desenvolvimento do projeto, apresentadas a seguir:

As temáticas abordadas foram coerentes com a necessidade do grupo, metodologias e materiais bem diversificados e interessantes para a realização de atividades na escola (Pedagogo 4).

Para mim foi bastante proveitoso, pois retornei ao hábito do estudo, que por causa do fator tempo, ficou meio que deixado de lado (Gestor 2).

Bom estar em constante formação [...] a formação continuada além de nos levar a uma reflexão sobre a função da equipe gestora dentro da escola, cria possibilidades de uma melhor educação (Pedagoga 5).

[...] tudo que aprendemos contribuiu com o nosso trabalho de gestão e tivemos atitudes significativas no ambiente escolar (Gestor3).

Foi uma experiência super importante para a caminhada profissional. Que esse trabalho [...] seja uma constante nas escolas, principalmente a respeito de uma nova cultura de ensinar e aprender (Pedagoga 6).

Pudemos discutir problemáticas reais que estão sendo enfrentadas nas escolas com o objetivo de buscarmos soluções diante de um projeto de gestão (Pedagogo 2).

Compreendemos que os registros avaliativos dos participantes demonstram que a formação teve impacto positivo, especialmente por reconhecerem a pertinência dos temas trabalhados, o fortalecimento da cultura de estudos, como as implicações do seu saber/fazer profissional no cotidiano das escolas.

Observamos que o último registro avaliativo revela a importância de a proposta formativa considerar a complexidade dos contextos das escolas, possibilitando aos sujeitos envolvidos protagonizarem seus projetos de intervenção, tendo em vista a transformação das práticas socioculturais cotidianas para que possam enfrentar as incertezas “[...] já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado” (MORIN, 2003, p. 84).

Para melhor entendimento e visualização dos “Projetos de Gestão” desenvolvidos pelas equipes gestoras, apresentamos no quadro 2, as escolas e os respectivos temas desenvolvidos:

Quadro II: Relação dos Projetos de Gestão/Intervenção elaborados pelas equipes gestoras:

Escolas	Temas dos Projetos de Gestão
CMEI Prof. ^a Rosira dos Santos Monteiro	A melhoria contínua dos espaços escolares contribuindo para bom clima organizacional e fortalecimento das relações interpessoais entre os membros da escola
EMEF Abílio Nery	Alfabetização e Letramento na EJA
EMEF Padre Calleri	As metodologias de Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa e as dificuldades de leitura dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I
EMEF José Sobreira do Nascimento	Boas práticas de leitura e escrita para os professores do Bloco Pedagógico
EMEF Prof. José Wandemberg	Atratividade das aulas com uso de tecnologias e Informática

Fonte: Autoras (2019)

A Relação dos Projetos de Gestão/Intervenção elaborados pelas equipes gestoras apresentadas no quadro 2 revela que, apesar de terem como referência a compreensão das problemáticas vivenciadas nas escolas, os projetos foram estruturados a partir dos níveis de percepção e consciência das equipes gestoras. Desse modo, consideramos que a inclusão de temáticas que envolvem a formação continuada nas escolas torna-se fundamental, pois vislumbra a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Outros projetos buscaram atender as necessidades nos diversos âmbito da gestão, dentre elas, questões da cultura organizacional das escolas.

Nota-se que os sentidos e significados do “Projeto de Gestão” expressam a necessidade da formação de professores, quando elaborados para atender a necessidade formação, vez que

Ao propormos o projeto de gestão com foco na formação dos professores da escola, visamos contribuir no trabalho pedagógico dos docentes, amenizando a problemática referente às dificuldades de aprendizagem da leitura e letramento, aumentando os índices de aprovação dos alunos e a melhoria das práticas (SIQUEIRA, ARAÚJO e LIMA, 2020, p. 393).

Outra preocupação em relação à realização dos projetos foi a necessidade do envolvimento do coletivo escolar e a adequação das ações tendo em vista os tempos e espaços para realização, pois

Ainda que o tema fosse algo que acreditamos ser relevante para a rotina escolar da unidade educacional, foi necessário pensar e efetivar algo que pudesse contar com o envolvimento e participação de todos. Para que isso ocorresse, ao desenvolvermos cada etapa, não houve suspensão das atividades letivas ou reserva de tempo específico para tal atividade: tudo aconteceu no decorrer da dinâmica do dia-a-dia (MARICAUA, ARAÚJO e LIMA, 2020, p. 400).

Ao analisar as vivências e experiências do projeto, especialmente em relação aos resultados publicados no Relatório Final (2019), apontamos alguns desafios enfrentados no percurso: adequação do calendário de formação ao cronograma da secretaria; mudanças na equipe gestora de algumas escolas; alguns membros da equipe gestora não

estarem matriculados na Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente; excesso de demandas da secretaria acarretando a ausência de alguns participantes nas formações; condições de estrutura logística e de material para desenvolvimento do projeto.

A nosso ver, são desafios que mesclam tanto o excesso de demandas e cobranças oriundas do macro sistema, quanto às situações que limitam ações qualitativas, exemplificadas na lógica temporal configuradas em políticas educacionais neoliberais, demonstradas na aplicação das avaliações externas e o alcance de metas e índices, características dos mecanismos de controle. Além disso, impõe a padronização do currículo escolar, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017.

Por outro lado, reconhecemos que **o que nos passou** produziu **marcas**, possibilitou mudanças. Assim, evidenciamos alguns avanços percebidos com o desenvolvimento do projeto: a efetivação de um processo formativo inovador, implicado nas situações problemáticas das escolas, mediado pela pesquisa-ação; valorização dos saberes e experiências dos sujeitos; metodologia inovadora possibilitando estudos e trocas de experiências entre os diretores e pedagogos das escolas; participação e interesse das equipes gestoras pelas temáticas e o desejo de aprofundamento teórico; parceria de mais uma formadora na condução dos processos formativos.

Além disso, é importante destacar o fortalecimento da articulação universidade e escolas do sistema público. Pois, diante do desafio da articulação formação inicial e continuada, a experiência vivida mostrou-nos a possibilidade de interação dos profissionais da escola pública em momentos coformadores com acadêmicos dos cursos de pedagogia, conectando conhecimentos acadêmico à prática profissional.

Conforme Zeichner (2010 p. 487) “[...] a criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação”. Assim sendo, Zeichner nos ajuda nessa reflexão, reconhecendo que a integração colabora na superação da dicotomia entre o lugar da teoria e o lugar da prática.

Retomando ao tema da formação continuada, durante o percurso formativo, os debates e as reflexões acerca do saber fazer das equipes gestoras revelam a melhoria da educação e valorização profissional. Essa perspectiva demonstra que os impactos do projeto em relação à produção acadêmica-científica estão materializados na produção de 8 (oito) artigos científicos e 3 (três) relatórios de pesquisa, como trabalho final na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso — TCC. Também foram publicados e apresentados em Congresso Nacional de Educação 3 (três) resumos expandidos apresentando relatos de experiência e artigos científicos. Além destes, os 2 (dois) acadêmicos que participaram como colaboradores/estagiários no Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico produziram um artigo em coautoria publicado e apresentado em Seminário Nacional de Educação e um Trabalho de Conclusão de Curso. Este conjunto de realizações em parceria com a universidade denota que apesar das adversidades presentes no contexto escolar, as equipes gestoras desejam realizar práticas pedagógicas de qualidade que contribuam com o processo de aprendizagem dos seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre escolas e a universidade abriu espaço de formação continuada das equipes gestoras, possibilitando refletir em conjunto com seus pares; por meio da investigação e intervenção, os sujeitos participantes elaboraram seus projetos tendo como referência suas realidades socioculturais e organizacionais. Nesse sentido, o desenvolvimento do projeto demonstrou a necessidade da formação continuada nas escolas participantes bem como a importância dos seus profissionais.

É importante destacar que o fortalecimento da articulação universidade e escolas confere que a experiência mostrou a interação dos profissionais da educação consoantes com os cursos de pedagogia, conectando conhecimentos acadêmico à prática profissional. Apesar dos desafios que se impõem à formação inicial e continuada devido presença de muitas contradições e incertezas, espera-se do educador “uma

mudança não programática, mas paradigmática” (MORIN, 2003, p. 20). Para tanto, é preciso superar a visão do pensamento simplificador e reducionista.

Considerando que a escola é um espaço propulsor do debate epistemológico, o saber fazer da equipe gestora instigou o registro das suas experiências e reflexões, colaborando como o estímulo do pensar e socializar experiências através das publicações, de modo que os registros desses relatos trouxeram significado construtor da identidade individual e do grupo. Ao apresentar os impactos do projeto em relação à produção acadêmica-científica por meio da elaboração de relatos de experiência e artigos científicos, reconhecemos a necessidade da efetivação de políticas públicas garantidoras da articulação com as universidades, outros espaços acadêmicos e grupos de pesquisa, com incentivo à criação, reflexão e à compreensão de que o saber fazer é um exercício pedagógico contínuo.

Assim, é preciso considerar que as orientações pedagógicas legais de formação associadas ao ensino, pesquisa e formação continuada não atendem as demandas da atualidade; porém, essa discussão não é recente, muito embora saibamos que processos educacionais estão em constante movimento. Daí a necessidade de iniciativas sobre a formação continuada no interior dos espaços educativos “através da escuta despreconceituosa, reconhecendo a possibilidade de alternativas mesmo contrárias àquilo que mais acreditamos, escutando mais de um ponto de vista e procurando várias respostas para a mesma pergunta.” (WARSCHAUER, 2001, p. 197).

À medida que as equipes gestoras das escolas participantes assumiram a consciência da importância do seu papel e responsabilidade na formação continuada e desenvolvimento profissional, acreditamos que o Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico colaborou com o processo dialógico, ampliou espaços para novas propostas de formação e trouxe à tona o ato de repensar a prática pedagógica. Portanto, esperamos que a (re)construção de práticas emancipadoras na formação continuada colabore com a melhoria da escola pública de qualidade social.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [on-line]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20/04/2020.

DEMO, Pedro. **Formação permanente de professores**: educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARICAUA, Joelma de Souza; ARAÚJO; Cristina Carvalho de; LIMA, Soraya de Oliveira. Projeto Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico: melhorias contínuas no ambiente escolar. In: WANZELER, Eglê Betânia Portela; MENEZES, Maria Quitéria Afonso (org.) **Formação de professores e professoras**: lugares, saberes e subjetividades. Manaus, Am: Editora UEA, 2020.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinaridade. Goiânia: Ed. Da PUC de Goiás, Liber Livros Editora, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento - tradução Eloá Jacobina. - 8. ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PAZETO, Antônio Elizio; WITTIMAN, Lauro Carlos. Gestão da Escola. In:

WITTIMAN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords). **O estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SIQUEIRA, Inês Sardinha de; ARAÚJO; Cristina Carvalho de; LIMA, Soraya de Oliveira. O papel formativo da equipe gestora: o projeto de gestão na escola municipal Padre Calleri. In: WANZELER, Eglê Betânia Portela; MENEZES, Maria Quitéria Afonso (org.) **Formação de professores e professoras**: lugares, saberes e subjetividades. Manaus, Am: Editora UEA, 2020.

WANZELER, Eglê Betânia Portela; TRAJANO, Euzeni Araújo. **Oficinas de formação em serviço**: uma experiência transdisciplinar em formação de professores. Manaus: Valer, 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em redes**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001).

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

PROJETO FORMATIVO DE PROFESSORES CONSTRUÍDO IN LOCO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS

Alice Ramos de Oliveira¹

Este trabalho expõe especificamente a elaboração, reflexões, construção e o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, de cunho formativo realizado em 2018, que teve como título: Alfabetização e Letramento. Um diálogo entre teorias e mídias interativas educacionais, realizada in loco em uma escola pública municipal de Manaus, por meio do projeto de Oficinas de Formações em Serviço – OFS.

A escola pesquisada estava localizada na zona sul de Manaus. Teve um quantitativo de (12) doze professores desta escola pública, (1) uma gestora escolar e (8) oito alunos egressos das várias licenciaturas, entre elas: Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Pedagogia. Esses egressos eram oriundos das universidades públicas e particulares de Manaus. As formações continuadas em serviço aconteciam, respectivamente, (2) duas vezes por mês, nos turnos que a escola funcionava, matutino e vespertino.

Diante do mapeamento escolar construído coletivamente pelos integrantes da pesquisa, o Projeto Formativo de professores da escola levou em consideração o contexto escolar, suas problemáticas e potencialidades, além de demonstrar e vivenciar a dinâmica da formação continuada em serviço por meio das OFS, que faz parte do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação — LEPETE, realizada na escola municipal por meio do curso de Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, com ênfase em Metodologias de Projetos de Aprendizagens e elaboração de materiais didáticos, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

¹ Professora formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Professora Especialista em Educação Física Escolar. Especialista em Ortopedia em Educação Física. Especialista em Psicomotricidade Relacional. Pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE. E-mail: alice.ramos@sem.ed.manaus.am.gov.br

A pesquisa de campo foi realizada através da pesquisa etnográfica, qualitativa e pesquisa-ação, por meio de rodas de conversas, de escutas sensíveis de pais, responsáveis, professores, grupo focal de alunos, gestão escolar e comunitários.

As bases epistemológicas que embasaram todo o processo formativo em serviço e o curso de especialização do projeto OFS foram: pensamento complexo, a complexidade, inter e transdisciplinaridade e estudos sobre os cotidianos escolares. Participaram como cursistas os professores, egressos e gestora escolar, como protagonistas na construção do conhecimento, cooperando e elaborando o projeto formativo dos professores, por meio de intervenções pedagógicas, aliada à reflexão, compreensão da realidade escolar e análises, utilizando a dimensão inter e transdisciplinar na alfabetização e letramento, servindo-se da imbricagem do diálogo com as mídias interativas na educação básica e inclusiva.

Na construção coletiva e cooperativa da pesquisa e de posse do mapeamento escolar foi criada a matriz problematizadora da escola e do grupo pesquisado, dois problemas diagnosticados ficaram visíveis por todos os integrantes desta pesquisa de campo. Quais eram estes problemas? Primeiro problema: muitos alunos do 3º ao 5º ano chegam a essas séries sem o domínio da leitura e da escrita. Segundo problema: a maioria dos professores resistiam ao domínio e aprendizagem das mídias interativas educacionais, o que ocasionava a baixa utilização dos programas educativos virtuais disponíveis na escola.

Para deliberar sobre as problemáticas desta escola pública, pergunta-se: Será que por meio das formações continuadas em serviço deste curso de pós-graduação e, após vivenciar, debater e refletir acerca das oficinas dos laboratórios experienciais, conseguiremos solucionar os dois problemas de ensino e aprendizagem desta instituição pública?

A educação nacional é deficitária, o que deveria preocupar os políticos e educadores brasileiros. Infelizmente, o cenário educacional atual é caótico no que diz respeito às séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Este fato é muito preocupante e tem despertado cada vez mais interesse dos estudiosos e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento escolar.

Muitos gargalos ocasionam essa grave crise educativa, principalmente nas escolas públicas. Sem sombras de dúvidas a infraestrutura escolar inadequada, desvalorização dos professores e da carreira do magistério, mão de obra despreparada e barata, pouca ou nenhuma articulação entre escola, família e sociedade, formação em serviço inexistente, defasagem no acompanhamento pedagógico, tanto para os professores quanto para os alunos, número excessivo de alunos por sala de aula, alunos especiais portadores de deficiências com duas ou mais deficiências na mesma sala de aula, cobranças exageradas na confecção de relatórios individuais dos alunos, currículos escolares tradicionais e ultrapassados. Estas questões se aliam a outros problemas como: analfabetismo funcional, déficits de aprendizagem, falta de suporte tecnológico, ausência de profissionais capacitados para lidar com inclusão de alunos portadores de necessidades especiais e síndromes, nas salas de aula, entre outros problemas, estão cada vez mais presentes nas escolas públicas, por todo o país.

Estes fatores contribuíram, significativamente, para a evasão escolar que ocorrem na educação básica. Neste projeto formativo, estes fatos contribuíram para que gestora e pedagogos deixassem suas responsabilidades escolares diárias para irem, muitas vezes, de casa em casa, atrás desses alunos invisíveis para a sociedade contemporânea.

Ora, se um país não valoriza seus professores e alunos, como pode evoluir social e economicamente? Difícil. Precisamos nos reinventar, continuar fazendo pesquisa, ser resilientes, mas sem mascarar os dados construídos coletivamente; publicar, divulgar e mostrar como estão as escolas públicas na atualidade; temos essa obrigação moral, ética e responsável. Devemos estar imbuídos com um propósito diferenciado, seguirmos uma linha progressista em educação, procurando fazer o melhor para contribuir para uma escola plural, emancipatória, autônoma, e para um mundo com cultura da paz, mais solidário, mais humano, reflexivo, diverso, esperançoso e inclusivo.

Na escola pesquisada, não foi diferente, tanto que os dois problemas encontrados nessa instituição de ensino, por meio da matriz problematizadora, revelaram que os professores da educação básica, do Ensino Fundamental I, não dominavam com segurança a docência e,

portanto, não podiam ensinar com eficácia a alfabetização e letramento aos alunos. Além de resistir, não sabiam utilizar as várias tecnologias que a escola possuía, o que ocasionava a baixa utilização dos programas educativos virtuais, que estavam disponíveis na escola. Esta realidade e entraves não fazem parte somente das escolas públicas da cidade de Manaus, são recorrentes em todo o território brasileiro.

Todos os problemas relatados contribuía para que os professores ficassem afetados e sem esperanças de um ensino de qualidade e significativo, visto que estes precisavam ministrar os conteúdos solicitados pela Secretaria de Educação e, ao mesmo tempo, ensinar os alunos a ler, escrever, interpretar e resolver situações-problemas. Vale ressaltar que os professores da escola já estavam adoecendo por conta do número excessivo de alunos em sala de aula, além de ter crianças portadores de deficiências diferentes e com síndromes, “inclusas” e o mais grave, sem professores mediadores.

Tendo em vista essas problemáticas, professores, alunos egressos, gestora da escola e formadora, que atuava como mediadora, construíram o projeto formativo de professores, de forma colaborativa, visando minimizar as dificuldades encontradas e, assim, evitar consequências insatisfatórias no ensino e aprendizagem dos alunos.

A pesquisa etnográfica foi a principal metodologia utilizada nesta pesquisa de campo sobre o cotidiano escolar, em razão de que, por meio dela, conhecemos as interações que ocorrem nas salas de aulas e em todo ambiente constituído da escola.

Esta pesquisa exige do professor pesquisador, persistência, frequência, permanência e determinação, para entender as práticas sociais que acontecem nos contextos escolares pesquisados, aliados a reflexão e estruturação no processo da escrita. São momentos de muitos sentimentos envolvidos e descobertos. Os registros precisam ser consistentes e repassados de forma mais completa, ética e fidedigna sobre o grupo pesquisado. Atuando dessa maneira, começamos a entender os significados dos fatos, das realidades envolvidas, das ações e interações dos sujeitos em seus contextos, procurando e analisando os fatos ocorridos, percebidos, entendidos e interpretados, conhecendo os significados das ações dos sujeitos, de suas vivências, e suas relações com seus pares e com o ambiente que atuam. Segundo André (2008)

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos o termo tem dois sentidos. Um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2008, p. 27).

Utilizou-se também a pesquisa qualitativa, sobre a qual o pesquisador Gray (2012) ressaltou que essa pesquisa “não é construída a partir de uma teoria ou uma única abordagem metodológica, pode adotar muitas posturas e métodos, incluindo o uso de observações, entrevistas, questionários e análises de documentos” (Gray apud Flick, 2012, p. 136). Este tipo de pesquisa é válida, já que ocorre no contexto pesquisado, mostrando a realidade vivida, dando ao pesquisador a ideia de como e por que os fatos e as inter-relações acontecem.

A Pesquisa-ação foi também incluída nessa pesquisa e definida por Thiollent (2002), pois como método de coleta e construção dos dados da pesquisa, utilizou-se a observação participante.

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent apud Gil, 2002, p. 30).

Foi primordial a utilização desse método de pesquisa, já que estávamos num contexto escolar, construindo um projeto formativo de intervenção pedagógica de forma colaborativa e participativa, tínhamos que encontrar caminhos, métodos e estratégias para solucionar os dois problemas levantados pelo grupo de professores da escola e alunos egressos.

Além das metodologias citadas anteriormente, os encontros de formação continuada em serviço e as aulas da pós-graduação para a construção do projeto formativo de intervenção pedagógica aconteceram em (6) seis momentos distintos, sendo que (3) três ocorreram no horário matutino e (3) três no horário vespertino, na sala da biblioteca da escola

pesquisada. Estes encontros eram a cada (15) quinze dias, realizados por meio de rodas de conversas, que, conforme Freire (1996) as relações interpessoais e dialógicas são primordiais na vida dos seres humanos e, nesse sentido, as rodas de conversas são fundamentais.

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (FREIRE, 1996, p. 10).

Quadro I: Oficinas formativas realizadas *in loco* do projeto formativo de professores

Oficinas formativas	Objetivos	Datas
Oficina de Formação Inter/Transdisciplinar: Alfabetização e Letramento.	Compreender a importância da alfabetização e letramento, por meio das mídias interativas na educação básica e inclusiva com uma abordagem inter/transdisciplinar.	26/07/2018 08/08/2018
A Educação Especial e os Desafios da Educação Inclusiva.	Reconhecer os possíveis alunos especiais no contexto escolar e desenvolver um trabalho específico para cada deficiência.	13/09/2018 20/09/2018
Formação de Técnicas e Tecnologias no trabalho com as operações básicas nos anos iniciais do ensino fundamental	Aprender a utilizar didaticamente as tecnologias no processo ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.	26/09/2018 17/10/2018
Notebooks; Mesas Ebloc's; Tabletes; Celulares; PROUCA.		26/09/2018 17/10/2018

Fonte: Autora (2018).

É preciso ressaltar a importância das oficinas dos laboratórios experienciais realizadas. Tanto professoras, quanto alunos egressos, sentiram-se privilegiados com os conhecimentos adquiridos e vivenciados nas formações continuadas em serviço, por meio de um curso de pós-graduação gratuito e de qualidade.

A primeira oficina, Formação Inter/Transdisciplinar de Alfabetização e Letramento, teve como conteúdos curriculares: Processos de aquisição da leitura e escrita; Gêneros textuais; Descritores de Língua

Portuguesa e Jogos interativos de alfabetização e letramento, com um total de 16 horas/aula.

Esta oficina foi ministrada por uma professora titular da UEA e formadora pesquisadora das OFS. Foram realizadas em duas etapas contemplando, inicialmente, os conteúdos programáticos de processos de aquisição de leitura e escrita e os gêneros textuais. A oficina realizada utilizou como metodologia aulas expositivas-dialogadas, produção escrita, leitura de textos diversos e utilização das mídias interativas educacionais.

A segunda etapa desse laboratório experiencial foi ministrada pela mesma professora, que contemplou os descritores de língua portuguesa e jogos interativos de alfabetização e letramento. As aulas aconteceram de maneira presencial e à distância, com atividades teórico-práticas e através de jogos interativos. Foram diversificadas, dinâmicas e atrativas a todos presentes. Os alunos participantes das duas oficinas de alfabetização e letramento ficaram eufóricos com a troca de conhecimentos adquiridos.

Nas escolas públicas municipais, as salas de aulas possuem turmas heterogêneas, muitas vezes contendo três níveis de ensino e aprendizagens diferentes. O professor tem que ter consciência deste contexto, preparando-se previamente e ministrando aulas que sejam diferenciadas, significativas e diversificadas para atender a realidade.

Soares (2010) afirma que a caminhada é longa, neste processo de alfabetização e letramento, devendo ser sistematizado com estratégias pedagógicas significativas para que os alunos consigam compreender e aprender corretamente as letras do alfabeto, seus significados e todas as utilidades que estes símbolos possuem.

Solé (1998) ratifica que, por meio do desenvolvimento das estratégias leitoras, busca oferecer elementos para que o leitor possa construir uma outra ideia da leitura, que na verdade é a construção de todo um processo, muitas vezes lento, mas sempre progressivo que “requer uma intervenção educativa, respeitosa e ajustada” (SOLÉ, 1998, p. 172).

Em relação aos gêneros textuais, vale destacar e entender o que são e qual sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem. O conceito apresentado por Bakhtin (2003) afirma que os gêneros textuais são formas

relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, estando ligados aos contextos ou às condições e/ou finalidades nos quais estão inseridos.

Quanto à inclusão dos gêneros textuais nas aulas, interessante realizar articulação com a sua utilização no contexto escolar e que seja utilizado dentro de uma proposta inter/transdisciplinar; que os resultados propícios ao uso da diversidade deste conhecimento sejam empregados dentro e fora do cotidiano escolar.

Efetivando o projeto formativo da escola, a segunda oficina realizada foi a de Educação Especial e os desafios da Educação Inclusiva. Teve como conteúdo os termos de identificação e características das crianças com deficiências, transtornos do espectro autista, deficiente intelectual e baixa visão. Nesta oficina foram ministradas 16 horas/aula. Nela, proporcionaram-se muitas reflexões acerca das realidades das pessoas portadoras de deficiências, sendo importante para os professores e alunos egressos. O assunto foi tratado com muita ética, respeito e solidariedade.

A formadora ministrante alertou que para atender este público, precisam ser feitas adequações tanto estruturais na escola e na comunidade, quanto nos conteúdos e materiais pedagógicos utilizados, pois cada deficiência tem uma especificidade. Sasaki (1998) afirma:

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência desde a década de 1980. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral (SASSAKI, 1998, p. 174).

Em relação aos benefícios da inclusão escolar cita-se: melhora a autoestima tanto dos portadores de deficiências quanto dos demais alunos; melhora a oportunidade de praticar a partilha, possibilitando a assistência e ajuda mútua; diminui os preconceitos, já que os alunos passam a conhecer sobre as deficiências e suas realidades, melhorando a

responsabilidade em cuidar do outro, e o mais importante num ambiente de inclusão: os alunos convivem aprendendo sobre valores, respeito, solidariedade, diversidade; compreendem que ser diferente não os limita e nem os torna inferiores.

Nesta escola municipal em quase todas as salas de aulas haviam alunos “inclusos”, no entanto, não havia mediadora para realizar um trabalho específico com os alunos portadores de deficiência, mas havia a sala de recursos e a professora procurava realizar um trabalho diferenciado com os alunos, pais e responsáveis da comunidade.

Os professores e egressos, a partir desta formação, ficaram mais conscientes e seguros do trabalho pedagógico e efetivo que deveriam realizar com os alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula. E a partir desses encontros formativos, passaram a cobrar da gestão escolar, professores mediadores para realizar um trabalho de parceria com os demais professores das salas de aulas, e o interessante e importante é que foram atendidos.

Com relação à oficina de psicomotricidade adaptada e à construção dos jogos inclusivos, não foi diferente. A aula foi diversificada, prazerosa e atrativa. Inúmeras atividades foram realizadas, entre elas: fortalecimento do tônus postural dos dedos, mãos, pés e pernas com utilização de bolinhas de crochê; dobradura de papel para melhorar a atenção e concentração; ditado com palitos, proporcionando melhor concentração, melhorando a escuta, interpretação de diferentes sons e intensidade de sons; atividades recreativas com papel crepom colorido, melhorando a acuidade visual, atenção, concentração, ritmo, comunicação e respeito; algumas atividades recreativas com bambolês, nas quais pode-se observar desenvolvimento da atenção, agilidade, raciocínio e equilíbrio.

A psicomotricidade adaptada se utiliza de exercícios de fortalecimento muscular e segmentar para a melhora não só de crianças, mas também de adultos e idosos. Faz uso também do brincar para diminuir as aflições e medos procurando dirimir os problemas de comportamentos em geral.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) no artigo 31, o brincar é tão importante que proclama e enfatiza, é uma

atividade escolhida de forma ativa e, muitas vezes, espontânea, intrinsecamente motivante e autodirigida.

Pellegrini (1998) relata, o brincar por ser uma atividade livre e fora da realidade, caracterizada pelo afeto, que a criança expõe suas motivações e necessidades de descobrir o mundo externo e interno, sem medo ou frustrações (RUBIN et al., 1983).

Enquanto as crianças e/ou alunos brincam, elas se sentem motivadas para criar, interagir, decidir, influir, orientar, ensinar, obedecer a regras e, aprendendo na convivência com o outro, o respeito e a solidariedade, desenvolvendo por meio do brincar, habilidades e competências que lhes serão úteis para suas vidas.

No entanto, estas duas oficinas realizadas não resolveram um dos problemas diagnosticados pelos alunos cursistas, que era a resistência ou falta de domínio do uso das tecnologias interativas que a escola possuía. Em virtude disto, foi idealizada a terceira oficina para os professores cursistas.

A terceira oficina foi a formação de técnicas e tecnologias no trabalho com as operações básicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Os conteúdos curriculares da oficina foram: Domínio de novas tecnologias de ensino, inserção de sequências didáticas com foco nas operações básicas e utilização de mídias interativas, ministradas em três etapas, contemplando 24 horas/aula.

A primeira etapa da formação de tecnologias foi voltada para ensinar os alunos do curso da pós-graduação, os domínios das novas tecnologias. Foram utilizados 19 (dezenove) dos 36 (trinta e seis) laptops que a escola possuía do Projeto PROUCA - Projeto Um Computador por Aluno; projeto do governo federal, que objetivava a inclusão digital por meio dos laptops. Inicialmente este projeto contemplava somente os alunos do ciclo, ou seja do 1º ao 3º ano.

A formadora ministrante iniciou o curso ressaltando que esses laptops são programados com o Linux grátis, contendo arquivos de mais de 100 (cem) atividades de alfabetização e letramento, para facilitar a aprendizagem dos alunos nas várias disciplinas que fazem parte do currículo escolar. O melhor é que essas atividades já estão salvas nos laptops, não precisando de internet em tempo real para o ensino e aprendizagem dos alunos.

A formadora distribuiu um laptop para cada integrante do curso e solicitou a todos que ligassem seus aparelhos e, à medida que a aula prosseguia, orientava a todos mostrando os inúmeros jogos pedagógicos que estavam armazenados no computador.

Nesta formação aprenderam a mover o mouse e com apenas um toque, foram orientados a completar o jogo Tangram. A proposta pedagógica desta atividade era ensinar os alunos a aprender as operações básicas da matemática: a adição, multiplicação, divisão e subtração, além de atenção, raciocínio lógico, contração e os múltiplos de 2, 3 e 4. Durante as atividades propostas, se o aluno respondesse alguma atividade errada, não conseguiria avançar para a atividade seguinte. Então, era dado novo tempo para que o aluno se concentrasse, pensasse melhor, voltasse a fazer a atividade e assim continuar avançando na aula.

Outros jogos e programas foram ensinados, tais como: a utilização do programa Tux Paint, em que fomos orientados a criar um desenho livre, com linhas retas, curvas sinuosas, finas e grossas. Após a realização do desenho tínhamos que colorir. Na parte inferior desta atividade, tinha um painel contendo as letras do alfabeto e um pincel adequado para a atividade, para identificar de quem era o desenho, possibilitando a criação de frases, textos, além de desenvolver a criatividade dos alunos, conciliando, assim, com a disciplina de Artes.

A última parte desta oficina foi ensinado a utilizar o programa HQ, que é um programa que tem como objetivo desenvolver gêneros textuais por meio de realização e criação de histórias em quadrinhos. Neste ambiente virtual criam-se os personagens e os cenários, além de todas as narrativas da história inventada, criadas pelo imaginário infantil. A professora ministrante ensinou o manuseio de todas as funções digitais e solicitou que cada aluno do curso criasse a sua história em quadrinhos. Todos os alunos cursistas ficaram, inicialmente, nervosos, já que esta era a primeira vez que estávamos utilizando esta ferramenta pedagógica, mas o desafio estava lançado, e todos fizemos o que havia sido solicitado e, ao final, socializamos o que cada um havia criado. A formação foi gratificante e exitosa, cumprindo seu papel que era ensinar a utilização das mídias interativas que a escola possuía.

Na segunda formação com utilização das mídias interativas foram utilizadas as mesas educacionais E-block's, que tem como objetivo

conhecer e aprender a utilização desta ferramenta interativa para conciliar com a alfabetização e letramentos nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e artes, dos alunos da escola pesquisada.

A formadora do curso iniciou mostrando todos os implementos e descrevendo todas as partes que compunham a mesa educacional E-block's. Através da utilização desta mesa educacional, utilizava-se o ambiente interativo com animações e materiais concretos, fazendo com que os alunos descobrissem as infinitas possibilidades de aprender a escrever, ler, construir palavras, frases, associando os símbolos aos seus significados. Pode-se ainda ensinar a interpretação textual, criando textos, facilitando o ensino e aprendizagem, adaptando esse universo de vocabulários aos conhecimentos dos alunos.

Durante o transcorrer do curso foram propostos, pelas formadoras ministrantes, vários desafios interativos. Os professores mais antigos, inicialmente, tiveram receio de participar, mas como foram incentivados, participaram e ficaram muito alegres com os resultados obtidos. Ao final do curso, todos os participantes estavam aliviados e entusiasmados, afirmando que a partir daquele momento tinham condições de ensinar sua turma favorecendo, agora, um ensino diferenciado e significativo.

Na última oficina sobre as mídias interativas em educação, foram utilizados notebooks e celulares dos participantes do curso, para contemplar o tema com inserção de sequências didáticas com foco nas operações básicas e utilização das mídias interativas.

Os professores formadores levaram um texto com uma sequência didática chamado de O Cardinal e o Acará-Disco, que são peixes da região amazônica. O objetivo da atividade proposta era realizar inferência em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelos professores ou mesmo alunos da turma, conciliando a atividade com o uso dos notebooks e celulares, além de datashow, caixa de som e aplicativo QR code.

Nesta atividade foi ensinado ao grupo uma sequência didática antes da leitura do texto, chamada - O que sei da história? realizando a antecipação do tema a partir de elementos para-textuais (título, subtítulo e imagens). A formadora acrescentou, ainda, que pode-se realizar levantamento do conhecimento sobre o assunto, criando uma expectativa

em função da formatação do gênero textual do autor e da instituição responsável pela publicação.

No momento da leitura do texto apresentado, a ideia era ler para aprender, ampliando os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um determinado texto. Após a leitura sobre o texto, foram feitos vários questionamentos: "Essa história é sobre o quê? Onde irá acontecer? Quem são os personagens? Esses personagens vão passar por algum problema?" Todos esses questionamentos eram para que entendêssemos como era constituído um pensamento inferencial, que, segundo a formadora, são conhecimentos prévios sobre o assunto abordado e fazendo com que os alunos possam criar suas hipóteses a partir do assunto discutido.

No segundo momento, que foi chamado "hora da leitura", a formadora perguntou: — minhas hipóteses se confirmaram? — A formadora continuou a leitura textual, provocando a participação do grupo para que pudéssemos inferir o sentido das palavras, antecipando os acontecimentos, visualizando as cenas e fazendo as conexões do enredo com nossas próprias palavras e acontecimentos da realidade. Todas as atividades propostas estavam sendo realizadas pelos textos e imagens trazidas pela formadora.

Depois da leitura, realizamos a construção da síntese da semântica do texto. Foram realizados mais questionamentos pela formadora, que começaram assim: "Quem são os personagens principais? Onde se passa a história? Quais os outros personagens? O que os peixes fizeram para resolver o problema da pesca predatória? O que você faria se estivesse no lugar do Acará-Disco? Qual a solução encontrada por Cardinal e o Acará-Disco, para defender seu reino? Qual a lição que o texto passou?"

Ao mesmo tempo em que a formadora nos questionava, o outro formador fixava nas paredes da biblioteca os códigos com imagens de QR code. Para a consolidação da atividade proposta depois da leitura e após responder os questionamentos realizados, o grupo teve que realizar o desafio. Neste momento foi solicitado que fosse escolhido o representante do grupo e que baixasse em seu celular o programa QR codes, e em seguida, fomos avisados de como iria ser desenvolvida toda a dinâmica desta atividade.

Escolhemos um professor para ir até os QR codes fixados nas paredes para realizar a leitura. O professor escolhido passou a mensagem do código para sua equipe cumprir o desafio. Para cada código do QR codes um nome e a imagem de um animal diferente. Quando o representante lesse o código por meio de seu celular, retornava para sua equipe para realizar a associação do nome do animal a sua imagem.

O formador, em seguida, expôs, com detalhes, toda a atividade para o grupo, acrescentando que teriam que colocar os animais visualizados no enredo da história. Isto fez prever uma nova versão para o texto visualizando outros contextos.

Todas as vezes que o representante do grupo se dirigia até os códigos QR codes, voltava ao grupo, colocava o animal na cena e fazia-se fotos para que, até o final da atividade proposta, tivéssemos movimentos na cena, para dar a impressão de continuidade. Ao final da atividade, tínhamos uma grande história montada por todos os membros do grupo com enredo bem divertido. Foi feito um pequeno vídeo pelos grupos e em seguida a socialização da atividade proposta.

Os professores e alunos egressos ficaram surpresos com o que conseguiram realizar. Registraram cada etapa de construção dessa sequência didática e afirmaram que agora tinham aprendido a usar tanto o notebook quanto o celular no contexto da sala de aula.

Uma das professoras formadoras, concluindo sua explanação, acrescentou:

“O aprendizado de leitura e escrita está alicerçado numa prática intencional e reflexiva a qual exige planejamento. O aluno de hoje cobra situações inovadoras. Este público faz parte de um mundo tecnológico, o qual traz consigo desafios constantes. Entre estes, o manuseio das ferramentas pelo professor que geralmente demonstra dificuldades em inseri-los na rotina de sala de aula. No entanto, o professor que opta por fazer uso dos artefatos tecnológicos no seu fazer pedagógico está ao mesmo tempo contribuindo para uma aprendizagem significativa de seus alunos”. (Fala de umas das professoras ministrantes da Oficina Técnicas e Tecnologias no trabalho com as operações básicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I).

Todos os formadores ministrantes das oficinas das tecnologias interativas eram professores formadores da Divisão de Desenvolvimento

Profissional do Magistério – DDPM, da Secretaria de Educação – SEMED, da cidade de Manaus.

Foi nítido observar que as novas tecnologias e mídias interativas na educação proporcionaram, estimularam a interação entre os alunos cursistas, aumentando a motivação, melhorando a concentração, expandindo o ensino e aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e atrativo. Tudo isto foi vivenciado na prática durante as últimas oficinas realizadas. O que antes era tido como resistência ao uso das novas tecnologias por parte dos professores da escola, nas oficinas dos laboratórios experienciais de tecnologias interativas essas resistências haviam acabado. Os professores e alunos egressos do curso se sentiram contemplados, afirmando que, a partir daquele momento, iriam utilizar os equipamentos que a escola pesquisada possuía, como atrativo para ministrar suas aulas e que iriam solicitar estes equipamentos emprestados, para aprender mais em casa, para ter maior domínio e segurança quando fossem ministrar suas aulas na escola.

Assim, foram concluídas todas as oficinas dos laboratórios experienciais do projeto formativo da escola pesquisa. Agradei a participação e envolvimento dos professores e formadores. Fiquei entusiasmada com o que presenciei, com as trocas de experiências realizadas e minha sensação era de dever cumprido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo pesquisado construiu o projeto formativo da escola com entusiasmo, concentração, envolvimento e todo empenho que um grupo que quer aprender pode ter. Professores e egressos, contribuíram na construção dos dados da pesquisa, refletindo e se conscientizando, analisando suas fragilidades e potencialidades. E como o grupo e colegas de trabalho amadureceram, cresceram pedagogicamente, sendo capazes de descrever o que de fato precisavam para poder contribuir de maneira diferenciada e significativa para o ensino e aprendizagem dos alunos.

Em todas as oficinas realizadas no laboratório experiencial, foram mostradas as fragilidades existentes na escola pesquisada e suas principais características, ressaltando a importância de se trabalhar coletivamente e

cooperando no envolvimento e participação nas atividades diferenciadas, significativas e específicas, para contemplar as especificidades das salas de aula, afim de que o ensino e aprendizagem fossem expressivos para os alunos, obtendo os resultados satisfatórios.

Em relação às questões de alfabetização e letramento, os professores e egressos ficaram mais seguros com os aprendizados adquiridos, estavam entusiasmados com as novas estratégias de ensino e aprendizagem sugeridas pela professora ministrante. Com o uso do bingo das letras, puderam ser criadas palavras, frases e novas situações de estímulos ao aprendizado sugerindo, inclusive, usar os emoticons e as novas linguagens dos celulares e *tablets* com a inserção da internet. Foi introduzido e compartilhado a criação de jogos com a utilização das mídias interativas educacionais.

A professora ressaltou a importância dos jogos interativos, já que a criança aprende mais por meio do brincar. A partir dessas situações, os alunos puderiam criar e recriar textos e leituras com novos significados, tornando a leitura e escrita mais prazerosas.

Nas oficinas da Educação Especial e de Psicomotricidade, a professora ministrante destacou, na prática, que atividades simples, como por exemplo, solicitar que o aluno sente corretamente, favorece um maior aprendizado, já que esta simples mudança de postura estimula a concentração e atenção. Salientou que era importante que quando os professores percebessem que seus alunos já estivessem cansados, aproveitassem para solicitar que estes deveriam se levantar e fazer atividades com músicas infantis, com cantigas de roda, para propiciar marchas sem deslocamento, batida de pés, pernas, pequenos saltitos, movimentações dos braços, a frente do corpo, atrás e acima da cabeça, para que os alunos pudessem descontrair e, após esses breves minutos, voltassem a estudar, se concentrando novamente. Essas movimentações melhoram o fluxo sanguíneo em todo o corpo, melhorando, inclusive, a oxigenação cerebral, favorecendo um aprendizado mais eficaz.

Uma das professoras cursista, acrescentou:

“... as oficinas da educação especial e de psicomotricidade me fizeram lembrar e pensar na minha infância, como era feliz, danada, corria muito, eu competia. Até hoje sou muito competitiva,

não gosto de perder nunca. Professora, suas oficinas pra mim, foram as melhores e o que aprendi aqui neste curso levarei para minha turma. Os alunos vão amar fazer aulas assim como a senhora orientou” (Professora do 2º ano, turno vespertino).

Em relação à terceira e última oficina foi o ápice. Os ministrantes dos cursos foram verdadeiros profissionais, ensinando alguns professores desde o ligar os laptops do PROUCA. Enfatizaram que nesta ferramenta tecnológica existem inúmeras atividades da língua portuguesa, matemática e de artes. Os cursistas evoluíram e começaram a manusear atividades pedagógicas com o uso do HQ, que utiliza e trabalha desde a construção de gêneros textuais até a criação de histórias em quadrinhos, possibilitando e criando os personagens, cenários e narrativas de histórias oriundas do imaginário infantil. Nesta oficina, certo nervosismo ainda era visto, mas os desafios propostos pelos professores formadores foram resolvidos com mérito pelos professores e egressos, graças à parceria dos formadores.

Na segunda parte da oficina, houve a utilização de novas mídias interativas, como o QR code e o uso dos celulares, com sequência didática desenvolvida e realizada pela interatividade proporcionada entre cursistas e professores formadores. Eles se auxiliavam mutuamente e aprenderam a movimentar os animais da cena, através das fotografias, como se os animais estivessem se movimentando, dando a impressão de continuidade, por este motivo, era divertido. O desafio inicial era montar um vídeo por meio dos cenários e imagens montadas, e nisto os egressos e professores obtiveram êxito. A alegria no final desta oficina foi contagiante.

Respondendo à pergunta inicial sobre as problemáticas desta escola pública, posso garantir que as formações continuadas em serviço do curso, realizado através das trocas de experiências entre os cursistas, com respeito, ética, cooperação e após vivenciar as oficinas dos laboratórios experienciais, houve muitos aprendizados e conseguimos fazer com que os professores não tivessem mais resistência em usar as novas mídias interativas educacionais em suas respectivas salas de aula, isto contribuiu para melhorar o ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento dos alunos da escola pesquisada. Concluo minhas considerações com um

depoimento de uma professora que ministrava aulas para alunos do 3º ano escolar.

“Algo que também foi marcante, foram as oficinas que nos ensinaram a olhar para a sala de aula com outro viés. Foi-nos ensinado refletir nossos problemas e a buscar soluções por meio da matriz problematizadora escolar e depois nas salas de aula. As soluções foram pensadas pelo corpo docente da escola e pelos alunos egressos do curso de especialização, depois de estudos e reflexões, encontramos as possíveis soluções dos problemas apresentados. O caminho vivenciado pelos laboratórios experienciais foi impactante positivamente falando. Foram períodos onde o processo de ensino e aprendizagem foram construídos eficazmente. Foi possível ver a real melhoria na aprendizagem dos alunos, isso ocorreu com a grande maioria da turma. Para mim, foi um tempo rico em pesquisa, observação e conhecimentos adquiridos que tornaram a prática docente mais tranquila, posso dizer que os frutos desse projeto foram exitosos” (Fala de uma professora do 3º ano, turno vespertino).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E. D.A. de, **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD. **General Assembly Resolution of 20 November**, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PELLEGRINI A, Smith P. The development of play during childhood: forms and possible functions. **Child Adolesc Mental Health**. 1998.
- SASSAKI, R. K. Entrevista. In: **Revista Integração**, Brasília. v. 8, n. 20. Ago, 1998.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Alfabetização, leitura e escrita. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Scilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

A INTERVENÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MANAUS

Maria Cleide Meirelles de Queiroz Costa¹

INTRODUÇÃO

O projeto de psicomotricidade está inserido no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação — LEPETE, da Universidade do Estado do Amazonas — UEA. Este projeto tem como objetivo atender os Assistentes à Docência — AD's, em seu processo formativo inicial de formação de professores, além de contribuir na formação continuada em serviço que acolhe os professores cursistas do curso de Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, do Projeto de Formação em Serviço — OFS.

Este projeto faz parte das OFS, colaborando com os professores da educação básica e os profissionais das salas de recursos que atuam com crianças portadores de deficiências, ministrando oficinais de cunho teórico-prático, que levou estes profissionais a refletir suas práticas, além de proporcionar trocas de experiências e intercâmbios culturais entre as zonas distritais vivenciadas e visitadas.

Os principais benefícios do projeto de Psicomotricidade são: desenvolvimento cognitivo, afetivo-social, que procuram envolver jogos e atividades lúdicas para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem significativo; melhoramento dos movimentos do corpo, da noção do espaço onde se está; da coordenação motora fina; equilíbrio e ritmo.

Como a intervenção pedagógica do projeto de Psicomotricidade contribuiu para ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil e da Educação Básica? Irei responder este questionamento no decorrer da escrita deste artigo.

¹ Professora da Universidade Estado do Amazonas – UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Especialista em Necessidade Especiais de alunos. Especialista em Psicomotricidade Relacional. E-mail: mqueiroz.uea@gmail.com

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no decorrer das oficinas formativas, tanto para os AD's como também para as escolas que fizeram parte dos laboratórios experienciais, foi a pesquisa etnográfica. A pesquisa etnográfica, é fundamental para entender os contextos escolares, os professores e os alunos egressos, o que favoreceu a interação do pesquisador com o objeto pesquisado, segundo André (2005).

Utilizou-se também a pesquisa qualitativa, que, de acordo com Man (1970), com a intenção de construir os dados da pesquisa, utilizei a observação participante “tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (MAN, 1970, p. 96).

Para garantir uma pesquisa eficaz, utilizei a pesquisa-ação como projeto de intervenção pedagógica. Esta pesquisa caracteriza-se com o envolvimento ativo entre os participantes da pesquisa, para observar, analisando as práticas do pesquisador e do objeto de pesquisa, para tanto, segundo Thiollent (2000, p. 15), “exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo”.

PSICOMOTRICIDADE: PROCESSO HISTÓRICO E CONCEITUAL

Conforme a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 2021), o termo Psicomotricidade começa a aparecer a partir do século XIX, mais precisamente, em 1870, com o desenvolvimento da Neurofisiologia, ou seja, após serem constatadas diferentes e graves disfunções (distúrbios da atividade gestual e da atividade praxica) sem que o cérebro estivesse comprovadamente lesionado. Dessa forma, a palavra Psicomotricidade surgiu como uma necessidade da área médica para explicar sintomas (fenômenos patológicos clínicos) sem a devida correlação com lesões cerebrais.

A partir desse momento histórico, destacam-se as contribuições, também de dois médicos, para a evolução da Psicomotricidade: Dupré (neuropsiquiatra), que, em 1909, afirma a falta de correlação entre a debilidade motora e possíveis lesões cerebrais; e, em 1925, Henry Wallon

(médico e psicólogo), que correlaciona o movimento humano e a construção do psiquismo, ou seja, relaciona o movimento do indivíduo tanto ao afeto, quanto à emoção, ao meio ambiente, como também aos seus hábitos (ABP, 2021).

Posteriormente, destacam-se outras duas contribuições para a formação da Psicomotricidade como ciência. Em outras palavras, a Psicomotricidade passa a se diferenciar de outras disciplinas e a adquirir especificidade e autonomia: Edouard Guilmain, médico neurologista, em 1935, cria e desenvolve, com a finalidade de diagnosticar, indicar terapia e prognosticar, um exame psicomotor; Julian Ajuriaquerra, médico psiquiatra, em 1947, é o responsável pela redefinição de debilidade motora, ou seja, passa a ser considerada uma síndrome com particularidades próprias.

A partir do século XX, portanto, segundo Mello (1989, p. 30), ao ser alçada ao nível de ciência,

(...) e por tratar da relação entre o homem, seu corpo e o meio físico e sociocultural no qual convive, a Psicomotricidade é estudada por um amplo conjunto de campos científicos, onde se pode destacar a Neurofisiologia, a Psiquiatria, a Psicologia e a Educação, imprimindo cada uma dessas áreas enfoques que lhes são específicos.

Nesse sentido, Botelle (2016) refere que muitos especialistas, de diversas áreas, muitos contribuíram para a evolução da Psicomotricidade, e que, a partir do século XX, como prática independente e terapêutica, passou a se dedicar à reeducação de indivíduos que apresentem deficiências motoras.

Desse modo, Fonseca (2008, p. 9) ao afirmar que a Psicomotricidade “pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo (funcionamento mental) e a motricidade (movimento)”, também pode ser definida

(...) como uma educação e uma reabilitação especialmente concebidas, desenhadas e implementadas para satisfazer as necessidades desenvolvidas únicas, de indivíduos normais e excepcionais, tendo em vista a realização máxima possível do seu potencial humano total.

Para tanto, a Psicomotricidade necessita envolver, “concomitantemente”, a investigação, a observação e a intervenção ao nível das suas dissociações, desconexões, perturbações ou transtornos ao longo do processo do desenvolvimento.

Enfim, para Bueno (2014), o termo Psicomotricidade, conforme o SBP (2004), é empregado segundo uma concepção de movimento – organizado e integrado – às experiências vividas pelo indivíduo, ou seja, é um resultado da individualidade, da linguagem e da socialização do sujeito.

A partir desse breve histórico e da conceituação de Psicomotricidade, há de considerar a sua importância relacionada à área educacional. Como afirma Mello (1989), “a Psicomotricidade possui crescente importância nos trabalhos que se relacionam com o desenvolvimento infantil, tanto na fase pré-escolar, como posteriormente”, assunto a ser o tema central do próximo segmento.

AS OFICINAS DE FORMAÇÃO EM PSICOMOTRIDADE E OS LABORATÓRIOS EXPERIENCIAIS

Este projeto foi realizado inicialmente no LEPETE, com o desenvolvimento de atividades que contribuíram com ensino e aprendizagem dos AD's. Foram realizadas doze (12), nos anos de 2018 e 2019. Nas atividades para este público, foram realizadas oficinas inicialmente dando ênfase nos conhecimentos teóricos e práticos para as crianças da Educação Infantil e Educação Básica I, relatando a importância da psicomotricidade e a realização de um trabalho específico para estes públicos.

Nas demais oficinas, foram enfatizadas atividades teórico-práticas para ensinar as especificidades das deficiências, como: autismo leve, moderado, grave; paralisia cerebral leve, moderada, grave; síndrome de Down; deficiência visual, deficiência física.

Procurei utilizar, nestes encontros formativos, materiais simples, como papel crepom coloridos, arcos, bolas plásticas, giz coloridos, fitas, cordas em diversos tamanhos e colchonetes. Em geral, estes recursos têm em todas as escolas, pois fazem parte dos implementos das aulas de educação física.

Muitas atividades de base foram desenvolvidas, como: rolar, rastejar, engatinhar, andar em seis apoios, em quatro apoios, em pé, marchas fixas e com deslocamentos, andar livremente em todos os sentidos, trotar, correr lentamente e rapidamente, descolamentos variados. Atividades em formado de estafetas, jogos em pequeno, médio e grandes grupos. Atividades cooperativas, socializantes e competitivas.

As aulas ministradas foram realizadas cheias de intencionalidades no ensino e aprendizagem do grupo pesquisado e nas trocas de experiências realizadas, de maneira descontraída, prazerosa, com muitos jogos e brincadeiras que muitos conheciam, mas com ética e responsabilidade.

Uma das primeiras oficinas ministradas para a Escola de Educação Infantil, em uma escola pública municipal, situada na zona norte da cidade de Manaus, foi de psicomotricidade voltada para o desenvolvimento corporal e cognitivo desse público. Houve atividades de alongamentos dinâmicos e aquecimento, para que as professoras e alunos não se machucassem. Fizemos vários jogos e brincadeiras de fortalecimentos de pés, pernas, mãos, braços e de reconhecimento corporal. Nos colchonetes, fizemos rolamentos variados nas laterais do corpo, demos várias cambalhotas, depois rastejamos, andamos em quadrupedia e em seis apoio. Desenhamos com utilização dos gizes colorido, linhas retas, cursas, sinuosas e tracejadas no chão para deslocamentos em posição de seis apoios e em bipedia. Usamos os jogos cooperativos, recreativos, socializantes e competitivos. Fechamos nossas atividades com músicas infantis. A animação foi intensa e contagiante.

“Sou professora da referida escola, a psicomotricidade é importante, ela tem três caminhos fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. O primeiro foi a parte teórica, nós na graduação só temos uma disciplina graduação inteira, e o conhecimento adquirido é muito pouco, este conhecimento fica deficiente. O segundo e muito importante é o reconhecimento corporal dentro das habilidades e das brincadeiras, e aprendemos como desenvolver por meio dos jogos e brincadeiras. E o terceiro ponto, é a noções que você tem que ter para auxiliar seus alunos a desenvolver habilidades e competências corporais e mentais através das atividades lúdicas” (fala de uma aluna egressa que participava das oficinas na escola de Educação Infantil)

“A professora desta oficina teve a preocupação em nos fazer olhar para as crianças da Educação Infantil com um olhar lúdico, já que alguns pais e outros responsáveis nos cobravam que deveríamos ensinar conteúdos programáticos para esta série, e a professora fez justamente o contrário, enfatizando que a criança nesta faixa etária aprende por meio do brincar, então aprendi que os jogos, as brincadeiras, as atividades de coordenação geral ajuda a desenvolver mais não só o corpo mais a mente e facilita a aprendizagem da escrita. A professora brincou no chão conosco, trouxe dinâmicas variadas, jogos lúdicos variados, nos fez feliz, aprendi muito e meu olhar mudou completamente em relação a utilização dessas atividades em sala de aula” (fala de uma professora da Educação Infantil da escola).

A professora formadora coordenadora das OFS, após concluir o ano formativo, acrescentou que, como não havia professor de educação física na escola, as professoras da educação infantil amaram a oficinas realizadas no contexto escolar e colocaram em prática os novos conhecimentos adquiridos, tornando as aulas mais atrativas para os alunos e responsáveis.

Na **Escola Municipal José Wandemberg Ramos Leite**, localizada na zona Sul da cidade de Manaus, foram realizadas três (3) oficinas nos períodos matutinos e vespertinos no ano de 2019, através de oficinas do laboratório experienciais. Estavam presentes a professora coordenadora das OFS, a gestora da escola, os professores e egressos participantes do curso.

A primeira oficina foi realizada por meio da escuta sensível das professoras e alunas egressas do curso de especialização, com objetivo de conhecer os participantes, a escola municipal e seus espaços.

Nesta escola de educação básica, havia muitos alunos especiais, que possuíam deficiências física, audiovisual, auditiva, autismo, síndromes de Down e paralisia cerebral leve.

A segunda oficina foi voltada para a realidade escolar, para a realização das atividades utilizei a Psicomotricidade Adaptada. Iniciei a formação demonstrando os principais conceitos da psicomotricidade adaptada, mostrando também suas convergências e divergências.

No transcorrer da oficina, ressaltai a importância de os alunos sentarem-se corretamente em suas carteiras, para que de fato pudessem

se concentrar e aprender mais rápido. Ensinei algumas atividades básicas de andar corretamente, marchar batendo os pés, para melhorar toda a circulação de retorno do sangue para todo o corpo. Voltei a dar ênfase em pegar corretamente no lápis ou caneta, caderno/livro, com postura adequada na carteira, para facilitar a concentração e favorecer a escrita, tornando-a mais ágil e eficaz.

Durante a oficina de Psicomotricidade Adaptada, destaquei a importância de a criança viver e experimentar cada etapa da infância, afirmando que a primeira linguagem do ser humano é a linguagem corporal de movimentos.

Exemplifiquei a importância de a criança primeiro rolar através de seu eixo central do corpo, depois engatinhar em seis apoios (pés, joelhos e mãos), em seguida quadrupedar em quatro apoios (pés e mãos), justamente porque vai fortalecendo todos os seguimentos das partes do corpo, fazendo com que no momento ideal e quando ela estivesse preparada, com os pés e pernas fortalecidos, a criança ficaria em pé sozinha e conseguiria andar. Isto é um processo que leva um tempo, tal qual o aprendizado da escrita, da leitura, e, enfim, da alfabetização e do letramento dos alunos. Os alunos do curso de pós-graduação, a partir daquele momento, entenderam a importância de cada atividade elaborada e vivenciada através da psicomotricidade adaptada.

Na **Escola Municipal Tancredo Neves**, localizada na zona Leste da cidade de Manaus, pude atuar em duas frentes formativas. A primeira através das atividades voltadas para a educação de base da psicomotricidade para os anos iniciais e para a segunda frente de trabalho, orientações para a professoras da sala de recurso da escola.

A primeira oficina formativa contemplou a importância dos processos psicomotores para o desenvolvimento infantil e seus reflexos na aprendizagem da leitura e da escrita, e na operação lógica do raciocínio. A segunda oficina, por sua vez, teve uma abordagem conceitual e de atividades práticas. Houve produção de materiais para atividades psicomotoras com material reciclável, com a intenção de promover ações pedagógicas voltadas para a alfabetização e letramento considerando a ludicidade e a psicomotricidade no processo. Tive o cuidado de fazer o grupo de professores e egressos compreenderem a

caracterização psicomotora, suas funções e distúrbios. Desenvolvendo atividades psicomotoras compreendendo os objetivos de sua aplicabilidade.

A segunda oficina nesta escola se deu através da importância dos processos psicomotores para o desenvolvimento infantil e seus reflexos na aprendizagem da leitura, da escrita e na operação lógica do raciocínio. Desenvolvemos inúmeros jogos e dinâmicas com finalidades de desenvolvimento psicomotor das crianças. Houve incentivos para a produção de material pedagógico adaptado à realidade de cada turma. Introduzimos as novas abordagens metodológicas que contribuem para o desenvolvimento psicomotor e produzimos materiais pedagógicos adaptados à realidade de cada turma, sob a coordenação da professora coordenadora das OFS da escola.

Foram ainda dadas contribuições de como as professoras das salas de recursos deviam atuar, com sequências didáticas psicomotoras, por meio de atividades manipulativas diversas, facilitando a concentração e atenção, de preferência com a participação das famílias, já que desta maneira possibilitavam a participação e envolvimento destes no acompanhamento no ensino e aprendizagem das crianças especiais.

Na **Escola Municipal Ribeirinha de Manaus**, as oficinas de psicomotricidade tiveram outras características marcantes. Como a escola era no meio do Rio Negro, com florestas para todos os lados e com muitos espaços físicos, utilizei atividades como macroginásticas, alongamentos diversificados, manjas pega-pega, manjas esconde-esconde, circuitos variados, caça ao tesouro. Brincadeiras como cabo-de-guerra, pular cordas individualmente e em parcerias, acertar ao alvo, mata no meio. Infinitas atividades marcantes, ao final das atividades propostas, realizamos alongamentos integrais do corpo e exercícios de respiração seguida de roda de conversa para que as professoras, AD's e egressos conciliassem as atividades práticas com os conhecimentos teóricos. Nessa escola as oficinas aconteciam de maneira integral por ser um pouco distante do centro de Manaus. E no final deste grande dia formativo, doei para os professores e para a escola todos os implementos que havia levado para ministrar minha formação. Fechamos com chave de ouro. Os professores, AD's e egressos sentiam-se surpresos, animados e com

energia contagiante. Fiquei muito satisfeita com que havia realizado naquela escola ribeirinha.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A partir da conceituação e da realização das oficinas formativas, através da Psicomotricidade, observa-se que a ciência se relaciona diretamente ao processo de maturação do corpo humano, no sentido de suas aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Desse modo, como ressalta Bueno (2014), encontra-se envolvida com todo processo de desenvolvimento do indivíduo, a partir de seu nascimento.

Entretanto, ao se tratar do processo de ensino e aprendizagem, levado a efeito em escolas públicas municipais de Manaus, destaca-se que a fase de desenvolvimento do ser humano, denominada de estágio maduro — que ocorre entre os 6 e 7 anos — é a fase que interessa diretamente ao presente trabalho, uma vez que, nesta fase, ocorrem a eficiência mecânica, a coordenação e ações controladas no indivíduo, razão pela qual é considerada, consensualmente, a fase da idade escolar, como afirma Brêtas (2020). Iniciei a formação demonstrando os principais conceitos da psicomotricidade adaptada e mostrando também suas convergências e divergências.

Durante do trabalho, ressaltai a importância dos alunos sentarem-se corretamente em suas carteiras para que de fato pudessem se concentrar e aprender mais rápido.

Ensinei algumas atividades básicas de andar corretamente, marchar batendo os pés para melhorar toda a circulação de retorno do sangue para todo o corpo. Voltei a dar ênfase em pegar corretamente no lápis ou caneta, caderno/livro com postura adequada na carteira, para facilitar a concentração favorecendo a escrita, tornando-a mais ágil e eficaz.

No transcorrer da oficina de psicomotricidade adaptada, destaquei a importância da criança viver e experimentar cada etapa da infância, afirmando que a primeira linguagem do ser humano é a linguagem corporal de movimentos.

Exemplifiquei a importância da criança, primeiro rolar através de seu eixo central do corpo, depois engatinhar em seis apoios (pés, joelhos e

mãos), em seguida quadrupedar em quatro apoios (pés e mãos) justamente porque vai fortalecendo todos os seguimentos das partes do corpo fazendo com que no momento ideal e quando ela estivesse preparada, com os pés e pernas fortalecidos, a criança ficaria em pé sozinha e conseguiria andar, isto é um processo que leva um tempo, tal qual o aprendizado da escrita, da leitura, enfim, da alfabetização e do letramento dos alunos.

Os alunos do curso de pós-graduação do LEPETE, na UEA, que desenvolvem este projeto nas escolas públicas municipais de Manaus, a partir daquele momento, entenderam a importância de cada atividade elaborada e vivenciada através da psicomotricidade adaptada.

Para Romanholo et al (2014, p. 318),

O estágio maduro na fase de movimentos fundamentais é caracterizado por desempenhos mecanicamente eficientes, coordenados e controlados. A maioria dos dados disponíveis sobre a aquisição de habilidades motoras fundamentais sugere que as crianças podem e devem atingir o estágio maduro aos 5 ou 6 anos de idade.

Entretanto, apesar de haver atingido o estágio maduro, muitas crianças apresentam insucesso ao desempenhar atividades mais complexas, como destacam Tassi e Batista (2014, p. 6).

Muitas vezes os insucessos com nossas crianças ao desempenhar atividades mais complexas podem estar relacionados às práticas psicomotoras como equilíbrio, lateralidade e esquema corporal que foram pouco desenvolvidas na Educação Infantil afetando os processos superiores de atividade mental como a linguagem, leitura e escrita podendo levar ao fracasso escolar com problemas de aprendizagem.

Nesse sentido, conforme Barboza (2020), a prática psicomotora proporciona vários benefícios para a superação desses problemas de insucesso escolar, uma vez que se utiliza do movimento para superação das dificuldades de aprendizagem. Portanto, a Psicomotricidade pode ser considerada como o meio pelo qual o professor conseguirá superar as dificuldades de aprendizagem, observadas nos alunos, e, assim, habilitá-los para aquisições intelectuais mais elaboradas. Para tanto, conforme Barboza (2020), a Psicomotricidade deve ser utilizada na educação de

base, assim como nas demais séries, uma vez que pode ser considerada como prática, não apenas preventiva, mas também educativa.

Dessa forma, observa-se que a necessária intervenção da Psicomotricidade em escolas públicas deve ser elaborada por meio de um projeto em que se encontrem relacionadas atividades corporais e mentais, para assim, promover o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada contexto escolar é uma realidade diferente, com pessoas diferentes, com problemas escolares diferentes, com alunos com suas culturas diferentes e mesmo as pessoas portadoras de deficiências com seus modos de pensar, sentir e agir diferente.

Cada encontro formativo, um universo de conhecimento, com contexto que nos surpreendem dando, inclusive, novos significados em nossas vidas. Ensinamos muito, mas aprendemos demais com seres humanos únicos, porém simples, mas verdadeiros. Eles nos inspiram a cada dia fazer o melhor, de forma diversas para contemplá-los.

Em relação à pergunta feita no início deste texto, "como a intervenção pedagógica do projeto de psicomotricidade contribuiu para ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil e da Educação Básica?". Posso afirmar que a Psicomotricidade é uma das ciências que mais se destacam como importante ferramenta de intervenção no processo de aprendizagem e ensino, uma vez que, ao correlacionar a interdependência entre mente e corpo, proporciona vários benefícios para a superação de problemas relacionados ao insucesso escolar.

A ocorrência de insucesso escolar, que, muitas vezes, acomete o desempenho escolar de crianças, encontra-se em estreita correlação com as práticas psicomotoras, como o equilíbrio, a lateralidade e esquema corporal, uma vez que, pouco desenvolvidas, afetam diretamente a aprendizagem escolar, ou seja, os processos superiores da atividade mental apresentam-se comprometidos.

Desse modo, a intervenção da Psicomotricidade torna-se essencialmente necessária a partir dos primeiros anos de escola, uma vez que, ao serem logo detectados, os problemas poderão ser superados mediante a ação dos professores e psicomotricistas.

Finalmente, acredita-se que o alcance dos objetivos estabelecidos no presente artigo permite afirmar que a intervenção da Psicomotricidade em escolas públicas, principalmente nos primeiros anos iniciais, torna-se imprescindível para a promoção do desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE — ABP. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/>. Acesso em: 10/05/2021.

BARBOZA, Sinezia Cristina de Souza. **Psicomotricidade na Educação Infantil: intervenção em turma de Nível III de Natal/RN**. Revista Educação Pública, v. 20, no 6, 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/6/psicomotricidade-na-educacaoinfantil-intervencao-em-turma-de-nivel-iii-de-natalrn>. Acesso em: 10/05/2021.

BOTELLE, A. **Psicomotricidade: a importância do lúdico na infância**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2016.

BRÊTAS, A. A psicogenética walloniana: alguns aspectos. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (org.). **Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade: teoria e prática da escola à aquática**. São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem**

neuropsicopedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas S.A, 2005.

MELLO, A. M. de. Psicomotricidade, **Educação Física e Jogos Infantis**. 6 ed. São Paulo: IBRASA (Instituição Brasileira de Difusão Cultural), 1989.

ROMANHOLO, R. A.; BAIA, F. C.; PEREIRA, J. E; COELHO, E.; CARVALHAL, M. I. M. Estudo do desenvolvimento motor: análise do modelo teórico de desenvolvimento motor de Gallahue. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v.8, n.45, p.313-322. Maio/Jun. 2014.

TASSI, Sílvia Regina C. Fontanini e BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Psicomotricidade**: por uma intervenção com crianças em idade pré-escolar com necessidades educacionais especiais. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pd_e/2014/2014_uel_edespecial_pdp_silvia_regina_candeo_fontanini.pdf. Acesso em: 10 abril 2021.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 2000.

O REGISTRO ETNOGRÁFICO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM SERVIÇO

Marlene Gomes¹

O artigo Registro Etnográfico como Experiência Formativa em Serviço discorre sobre a vivência pedagógica gerada no interior do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente², oferecido a professores da rede pública municipal de Manaus, AM, e a alunos egressos de universidades públicas, residentes no mesmo município. Trata-se da experiência de uma das turmas que aderiram à formação oferecida. Este trabalho se materializa a partir da aproximação do registro etnográfico ao cotidiano docente bem como da evidência da contribuição desse recurso no processo de formação continuada de professores e professoras em serviço.

Ressaltamos que a experiência pedagógica, sobre a qual discorremos, foi concebida a partir da conjugação dos estudos propostos nas disciplinas Projeto de Aprendizagem - PA, Metodologia da Pesquisa em Educação e Trabalho de Conclusão de Curso, componentes do Núcleo Experiencial³ do curso em questão, tendo a sala de aula como objeto da etnografia.

O objetivo do trabalho é socializar a experiência do registro etnográfico da sala de aula como estratégia de formação e autopercepção da conduta pedagógica cotidiana no âmbito do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Para tanto, o artigo está organizado em quatro seções: a proposta formativa que se apoia no

¹ A Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Formadora no Projeto Oficina de Formação em Serviço, OFS/DDPM/SEMED e pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisas e Experiências Transdisciplinares em Educação, LEPETE, da Universidade do Estado do Amazonas, UEA. marlegomeslp@gmail.com.

² A realização desse curso de Pós-Graduação se deu a partir da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação/SEMED - MANAUS e a Universidade do Estado do Amazonas/UEA por meio de Termo de Cooperação Técnica Interinstitucional.

³ O Quadro das Disciplinas do Curso Gestão de Projetos e Formação Docente comporta três núcleos disciplinares: Núcleo Epistemológico, Núcleo Metodológico e Núcleo Experiencial.

registro etnográfico do fazer docente; tessitura do registro: a teia metodológica; revisitação do percurso: avaliação; a transdisciplinaridade como fio condutor do processo formativo em serviço.

Teoricamente, apoiamo-nos em André (2009), quanto à compreensão da pertinência da etnografia no cotidiano da formação de professoras e professores em serviço. Para a compreensão da transdisciplinaridade, inerente à dinâmica curricular do ambiente pedagógico, buscamos em Moraes (2008) contribuições quanto a posturas que considerem a complexidade da sala de aula e do fazer docente.

O processo formativo, aqui apresentado no formato de recorte do que denominamos conjugação das disciplinas Projeto de Aprendizagem, Metodologia da Pesquisa em Educação e Trabalho de conclusão de Curso, evidenciou a importância do registro etnográfico do cotidiano da prática docente, enquanto estratégia formativa, porquanto possibilitou a autorreflexão e a reflexão coletiva, ampliando, assim, possibilidades pedagógicas e perspectivas de formação.

A PROPOSTA FORMATIVA QUE SE APOIA NO REGISTRO ETNOGRÁFICO DO FAZER DOCENTE

Objetivamente, a proposta foi concebida no contexto do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, Núcleo Experiencial, constituído pelas disciplinas Projeto de Aprendizagem, Metodologia da Pesquisa em Educação, e Orientação/Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao apresentar o plano de trabalho, como mediadora da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação⁴, consideramos a possibilidade de estabelecer vínculo didático pedagógico entre as três disciplinas do Núcleo Experiencial, tendo o registro etnográfico como fio permeante desse processo. O objetivo era antecipar possibilidades formativas docentes relativas ao desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem, uma

⁴ Como formadora em serviço, daquela turma, coube a mim mediar os trabalhos da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, pois não era a titular. O curso de Especialização em Gestão de Projetos Formação Docente é composto de carga horária presencial e à distância, através da plataforma MOODLE e, no caso específico dessa disciplina, com assistência pedagógica presencial e remota pela professora formadora.

vez que já estava elaborado e prestes a ser desenvolvido em sala de aula, e estender possibilidades metodológicas relativas à pesquisa, enquanto metodologia de formação.

Desse modo, entendemos que teria o docente, no registro etnográfico do percurso, farto material experiencial para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, o registro etnográfico abrangeria sete dias letivos, anteriores ao início do desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem, ainda no período correspondente à disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, e, depois, o período correspondente à duração do seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o meu discurso, enquanto formadora na escola, continha o pensamento de que o professor tem, na sala de aula, vasto campo de pesquisa da sua prática docente e das demandas que dela advêm, conforme André (2009, p. 34), ao considerar que

Por meio de técnicas etnográficas [...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados no cotidiano de seu fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, a postura formativa adotada nessa fase levou em conta a importância de um estudo teórico pautado no vínculo com a sala de aula, entendendo que esse vínculo se estabelece por meio da experiência pedagógica diária, gerada em um contexto simbólico representacional específico, mas que, ao mesmo tempo e por sua natureza, extrapolam as próprias especificidades desse contexto. No processo formativo em curso, essa postura se torna quase uma exigência, posto que os professores/ alunos faziam a incrível experiência de estudar em serviço, integrando a vida acadêmica universitária e a expressão profissional cotidiana por meio da docência.

Em outras palavras, a formação em serviço, nessa fase do curso e nesse caso em particular, foi constituída, também, do estudo/ampliação do olhar diário da sala de aula nas suas faces mutantes, permeáveis e impermeáveis, posto que, na escola pública, a docência e o ensino se constroem nas incertezas de um cotidiano que abriga os descompassos

entre o que a escola/instituição oferece e o de que o estudante carece. Nesse campo reside a atuação do professor, ao assumir, na escola, a função de ensinar, de instruir, de trabalhar componentes curriculares entendidos, no campo institucional, como necessários à escolarização do estudante.

No âmbito do aqui exposto, concretamente, a função docente se institui e constitui na confluência, de um lado, da escola, de outro, da comunidade, representada no aluno e nos responsáveis por eles. Daí ser, a sala de aula, também, e com frequência, espaço onde conflitos de diferentes naturezas se fazem evidenciar. Daí ser ainda, a sala de aula, com frequência, espaço onde a percepção do professor se estende para além das necessidades escolares do estudante, chegando às necessidades de caráter social, nos diferentes âmbitos, especialmente, à precariedade de condições de existência do sujeito que ora desempenha o papel de aluno/aluna a cumprir/alcançar metas estabelecidas pelo macro sistema educacional.

Diante desses desafios, contar com a contribuição do registro etnográfico da sala de aula significou, também, constatar o quanto esse recurso metodológico é capaz de aguçar o olhar do/a professor/a para as diferentes questões que emergem do cotidiano do seu exercício profissional, sejam elas de que natureza forem.

Parece-nos importante observar, ainda, que “[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática [...]”. (ANDRÉ, 2009, p 34), Nesse sentido, o registro etnográfico pode desvelar dimensões ou faces do cotidiano da sala de aula que permitam ou mesmo possam impelir o professor a recuperar a força viva presente no dinamismo pedagógico da sala de aula não apenas apontando contradições nele presentes, mas, como foi possível constatar, posicionando-se pedagógico e politicamente em meio às contradições.

Na proposta e experiência formativa, objeto desse estudo, o olhar perceptivo se dá em duplo movimento: o/a professor/a observa o estudante e o estudante percebe o/a professor/a sob diferentes lentes. Isso nos traz o entendimento de que, na experiência do registro etnográfico, importa ao professor exercitar-se na autopercepção, também sob o olhar

do seu aluno, o que pode significar uma experiência formativa singular. No entanto, é importante lembrar que

[...] na escola operam “mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores e crenças, modos de viver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 2009, p. 34).

Sob esse prisma, o olhar perceptivo e sensível à sala de aula e seus sujeitos, comporta, também, e principalmente, a perspectiva política e pedagógica que respeite esses sujeitos na sua individualidade e os acolha no expressar-se em contexto coletivo.

TESSITURA DO REGISTRO: TEIA METODOLÓGICA

Para construção de um caminho metodológico que levasse os alunos e alunas do curso de Pós-Graduação em Serviço à escritura reflexiva consistente do Trabalho de Conclusão de Curso, pois ali residia o objetivo da vivência conjugada das três disciplinas do Núcleo Experiencial, estabelecemos o roteiro de atividades para cada disciplina, conforme explicitação a seguir.

Disciplina Projeto de Aprendizagem: 1. Elaboração do Projeto de Aprendizagem. Observe-se que o Projeto de Aprendizagem foi desenvolvido com as turmas dos professores alunos do curso depois da segunda disciplina do Núcleo Experiencial, com duração de quinze dias letivos, correspondentes a três semanas consecutivas. 2. Desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem com as turmas. 3. Registro Etnográfico Diário ao longo do desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem. 4. Avaliação escrita do Projeto de Aprendizagem e socialização com os colegas de turma do curso.

Disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação: 5. Leitura do livro Etnografia da Prática Escolar, de Marli Eliza D. A. de André, dentre outras referências. 6. Texto dissertativo de até uma lauda respondendo à pergunta: "O que é etnografia?" 7. Socialização do texto dissertativo sobre "o que é etnografia?" com os colegas de turma, em sala de aula. 8. Registro Etnográfico da Sala de Aula, correspondente a sete dias letivos

consecutivos, anteriores ao desenvolvimento do PA. 9. Postagem, no AVA, do **Registro Etnográfico da Sala de Aula**.

Disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – 10. Orientação e Confecção do Trabalho de Conclusão de Curso. 11. Revisitação às referências bibliográficas obrigatórias e sugeridas ao longo do curso. 12. Consulta a bibliografias complementares, e, também, o que queremos ressaltar, aqui, 13. o lançar mão dos registros e anotações feitos ao longo do curso e segundo o modo pessoal de conduzir-se na academia enquanto aluno, mas, principalmente, dos **Registros Etnográficos da Sala de Aula** antes e após desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem. Ressaltamos o caráter didático pedagógico das duas últimas atividades solicitadas na disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação.

O REGISTRO COMO EXERCÍCIO PERCEPTIVO E AUTOPERCEPTIVO

A atividade do Registro Etnográfico, proposta para essa turma específica, foi concebida na apresentação da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação. A partir daí, na subjacência da constituição do Núcleo Experiencial se estabelece a teia que tornou possível a consistência do percurso. Essa teia, estruturante do processo, se apoiou no que, ao encaminhar as atividades, denominamos "endo-olhar":

Para o interior da sala de aula, no sentido de ver, na dinâmica que ali se estabelece, para além do visto até então, ou seja, perceber, nos alunos, aquilo que trazem consigo e aquilo que constroem juntos naquele espaço singular e que, na sua singularidade, vai plasmando a biografia individual. Tratava-se de uma leitura atenta da sala de aula.

Para o interior da prática metodológica docente, ou seja, aqui importava o olhar reflexivo do/a professor/a, no sentido de voltar-se para a sua atuação e aprender dela e com ela. Em outras palavras, tratava-se de um exercício de autopercepção enquanto docente na inter-relação pedagógica com seus alunos e alunas. Desse modo, o/a professor/professora teria oportunidade de ler a si mesmo naquele contexto.

Então, a conjugação das três disciplinas do Núcleo Experiencial se orientou pela estratégia do olhar do/a professor/professora para o interior

da sala de aula e para si, enquanto docente atuante. Metaforicamente, é possível expressar a sentença matemática: sala de aula + conduta pedagógica docente = texto. Se texto, passível de leitura, compreensão, interpretação, o que gera conhecimento a ser compartilhado por meio das diversas formas de expressão do pensamento. Para tanto, ousamos tomar de Zemaria Pinto (2001, p 9-10) o emprego que faz para se referir à trajetória do leitor diante de uma obra literária.

[...] observaremos que ele tem até cinco ações etapas a cumprir:

LER — o ato em si, de que qualquer cidadão alfabetizado, por definição é capaz;

COMPREENDER — perceber, apreender intelectualmente o que se leu;

INTERPRETAR — dar um sentido, um significado, ao que foi lido;

CONHECER — tomar para si o sentido encontrado, agregando experiência e conhecimento ao seu acervo cultural;

PENSAR — refletir sobre a leitura, produzindo conhecimento, que será passado a outrem; que, por sua vez, o lerá etc.

Para o autor, cada etapa pressupõe a superação da etapa anterior. Dispensável dizer que as etapas podem se dar simultaneamente. Entendemos que se trata de um processo gradativo de formação leitora que culmina na produção de conhecimento, contribuindo, assim, para construção de novos conhecimentos.

No âmbito da proposta formativa tratada neste estudo, os professores/alunos do curso de especialização foram impelidos a assumirem a postura do leitor, conforme o autor, tendo na sala de aula e na própria conduta docente o texto a ser lido, compreendido, interpretado, conhecido e, por conseguinte, objeto de reflexão. Logo, de tal postura emerge o conhecimento, materializado na escritura do Trabalho de Conclusão de Curso/TCC.

O processo que teve início na disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, foi retomado e rememorado a cada nova etapa e nas

conversas individuais de acompanhamento da formação, na escola. Também passou pelas diferentes etapas do Projeto de Aprendizagem, da elaboração à avaliação, vindo a culminar com entrega do TCC. Ou seja, iniciou com a leitura da sala de aula até chegar à produção de conhecimento, o qual foi passado adiante quando a academia o aprovou e o expôs, em banners, no evento Ciência na Passarela⁵, sendo três trabalhos/artigos e dez resumos aprovados para publicação pelo Laboratório de Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA, no qual o curso se abriga.

Assim, o olhar que perscruta, apreende, registra e retorna ao registro, constituiu-se no e pelo itinerário etnográfico formativo que tornou possível a conjugação das três disciplinas, cada uma a seu tempo, no campo da organização pedagógica e agenda do curso. Desse modo, o Núcleo Experiencial foi dinamizado pelo entrelaçamento das suas disciplinas na complexidade das vivências escolares e acadêmicas dos sujeitos em dupla experiência, a da docência e a de estar pós-graduandos em serviço.

A AVALIAÇÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

No percurso metodológico do Núcleo Experiencial do curso, a avaliação do processo, enquanto atividade docente auto formativa encontra seu lugar. O lugar físico foi a biblioteca da escola, onde nos reuníamos para as aulas presenciais. Esse lugar pedagógico correspondeu a três encontros seguintes ao dia da mostra de resultados dos Projetos de Aprendizagem e às muitas reuniões por meios virtuais.

A agenda do curso previa esses encontros para acompanhamento pedagógico das atividades docentes e foram empregados para avaliação escrita e socialização das experiências relativas ao Núcleo Vivencial bem como de aspectos relevantes da experiência do registro etnográfico.

⁴ CIÊNCIA NA PASSARELA. Em defesa da educação democrática, pública, gratuita e de qualidade. Projeto Oficina de formação em Serviço. Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Apresentação dos Trabalhos de conclusão de Curso - TCC dos/as professores/as da SEMED/UEA. Dia 28 de Novembro de 2019. Passarela do Amazonas Shopping (entre a Av. Darcy Vargas e Djalma Batista) das 15h às 16h e 30 min.

Em relação ao Projeto de Aprendizagem, propusemos aos alunos do curso avaliá-lo quanto:

- ao processo de construção
- ao desenvolvimento: metodologia adotada, dinâmica da sala de aula, dificuldades encontradas, êxitos etc.
- Meu envolvimento enquanto professor/a
- Envolvimento dos alunos
- Desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos
- Como fui aprendendo enquanto professora/professor
- Eco na comunidade escolar
- Eco na comunidade familiar

O Registro Etnográfico e a Avaliação Escrita do PA, enquanto atividades da disciplina, além da socialização oral de aspectos relevantes, foram entregues à professora formadora em formato digital e, também, postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem — AVA, um sistema que subsidia diversos cursos online e disciplinas semipresenciais para alunos em geral.

A partir disso, dá-se início à terceira disciplina do Núcleo Experiencial, a orientação e escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, apoiada na vivência pedagógica e acadêmica recente dos professores/alunos e na bibliografia disponível no contexto do curso e fora dele, o que se constituiu na Avaliação Final do curso. Não obstante o rico e farto material etnográfico produzido pelos professores ao longo do processo, o percurso da produção escrita foi marcado pelos revezes característicos dessa fase acadêmica. No entanto, farta foi, também, a colaboração tanto entre colegas de curso quanto entre colegas professores do curso no sentido de coorientação dos trabalhos.

Por fim, o evento Ciência na Passarela, ao abrir o Seminário de Encerramento do curso, reconhece e legitima esse processo formativo em serviço quando expõe, em banners, cada Trabalho de Conclusão de Curso, produto intelectual de uma experiência formativa singular.

REVISITAÇÃO DO PERCURSO: A AVALIAÇÃO

Tratando-se de um curso de Pós-Graduação em Serviço e de finalização de disciplinas conjugadas do Núcleo Experiencial, a avaliação assumiu peculiar importância, pois se tratava do momento de socializar aprendizagens docentes e discentes relativas ao vivido durante o Projeto de Aprendizagem conjugado à disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação com vistas à escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

Para tanto, propôs-se uma revisitação do percurso por meio da memória, do diálogo, dos registros escritos durante as aulas e, especialmente, do registro etnográfico da fase prévia ao Projeto de Aprendizagem e durante seu desenvolvimento. Essa experiência avaliativa se constitui de um recorte do tempo, tempo cronológico, tempo pedagógico, tempo acadêmico, tempo experiencial da etnografia, da pedagogia de projetos, da fusão da academia com a sala de aula, com o cotidiano escolar.

Assim, no dia letivo seguinte à mostra de resultados dos Projetos de Aprendizagem, reuniu-se o grupo de alunos do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, trazendo consigo a rica experiência dos Projetos de Aprendizagem elaborados a partir das necessidades de aprendizagem dos seus alunos e desenvolvido por eles, estudantes e professor/professora. O evento (avaliação dessa experiência específica) significa a indissociabilidade do processo de formar cidadãos/alunos e formar-se professor em serviço. Inevitável se faz nos deparamos com Freire (1996, p 23) no ir e vir do ensinar enquanto se é ensinado, pois o aprender é inerente ao ensinar.

Parece-nos que esse duplo e, ao mesmo tempo, único movimento, constituiu a singularidade da experiência formativa em serviço, objeto desse artigo e, nessa singularidade, subjetividades cristalizadas vão cedendo lugar a novas possibilidades de se ver/perceber, professor, professora. Personificações de uma projeção modelar se dissolvem e se veem emergir jeitos criativos e leves de ensinar e aprender em contexto coletivo em que “as subjetividades, individual e social, constituem-se mutuamente” (MORAES, 2008, p. 17).

O dito até aqui encontra eco na escrita de um professor de uma turma de 4º ano. Ao avaliar o Projeto de Aprendizagem desenvolvido com

seus alunos, o professor ressalta a importância do Registro Etnográfico⁶ realizado por ele no momento imediatamente anterior à elaboração do Projeto de Aprendizagem. Ele diz que [...] *O Registro foi essencial para o professor pessoalmente identificar os pontos fracos e onde precisaria fazer ajustes [...]*. Percebe-se, aqui, o registro enquanto instrumento balizador das necessidades dos alunos e indicador de outras possibilidades metodológicas, para o professor.

O mesmo professor, a partir da sua primeira experiência de registro etnográfico no âmbito da proposta formativa, propõe o registro aos seus alunos como estratégia de consolidação de aprendizagens construídas nas aulas. Ele relata, em sua avaliação escrita do processo, que “[...] os alunos puderam fazer seus registros em forma de frases, poesias, textos, parágrafos, desenhos. [...] *registro em sala de aula levou os alunos a consolidarem os conteúdos aprendidos [...]*”⁸. O dito vem corroborar o entendimento de que a etnografia da sala de aula contribui significativamente para inovação metodológica, de parte da escola e do professor, e consolidação da aprendizagem do aluno.

Esse desdobramento do Registro Etnográfico para a sala de aula de uma turma de 4º ano naturalmente se configura como uma extensão da experiência pessoal do professor que a vê como algo interessante e aplicável à turma. O resultado foi surpreendente para o professor e estimulante para os alunos. Diante do depoimento, pode-se dizer que a formação continuada justifica sua razão de ser quando o professor encontra, nela, estímulo para sua opção de ensinar e os alunos podem vivenciar situações pedagógicas que despertem neles motivação para aprender.

A avaliação da trajetória revela que os professores e professoras sofreram mudança paradigmática na sua concepção de trabalho pedagógico a partir da experiência do PA e do Registro Etnográfico pois,

⁶ Registro Etnográfico da Sala de Aula, correspondente a sete dias letivos consecutivos, conforme item 3 desse artigo.

⁷ Socialização da avaliação escrita do Projeto de Aprendizagem em 21/05/2019. Professor do 4º ano do Ensino Fundamental.

⁸ Socialização da avaliação escrita do Projeto de Aprendizagem em 21/05/2019. Professor do 4º ano do Ensino Fundamental.

especialmente o registro, garantiu-lhes a manutenção da atenção dirigida intencionalmente às necessidades pedagógicas de seus alunos e às possibilidades de que dispunham enquanto docentes.

As palavras da professora da Classe Especial, extraídas da avaliação que fez do PA desenvolvido com sua turma, revelam a importância da formação acompanhada em serviço. Revelam, ainda, o quanto essa modalidade formativa contribui para o crescimento profissional de forma implicada na própria dinâmica do seu fazer. Escreveu: *“O meu fazer pedagógico também foi se modificando no decorrer deste curso de pós-graduação e conseqüentemente na elaboração e na execução do projeto de aprendizagem”*. A experiência significativa da professora é evidenciada na afirmação de que *“[...] a significância do ensinar de maneira mais objetiva e mais lúdica passou a fazer parte do cotidiano da minha sala de aula, bem como o aguçar um olhar mais individualizado para as necessidades de cada aluno”*.

Ao contribuir para que o professor/professora desenvolva maior objetividade e lucidez no seu cotidiano profissional de modo a melhor atender às necessidades de sua turma, a formação em serviço reafirma o compromisso a que se propõe e confirma a sua relevância.

No âmbito da formação continuada em serviço é perceptível o quanto o estudo, a reflexão, o planejamento participativo, a socialização de experiências docentes e vivências humanas, bem como o acompanhamento contínuo de uma formadora ou de um formador, motivam o docente, mesmo em meio a um contexto macroestrutural adverso. Constatamos isso no dia a dia da experiência formativa e na fala de uma professora, ao relatar, na avaliação do processo que *“fiz atividades que me fizeram sair do ‘conforto’ e buscar práticas que eu ainda não tinha realizado [...]”*. Ela continua: *“Aprendi, no decorrer da aplicação do projeto, que devemos diversificar o máximo possível as atividades, pois os alunos se mostram mais interessados quando diversificamos nossas metodologias”*.

Tais falas reafirmam o duplo movimento: professor que se vê motivado dinamiza suas aulas de modo a despertar no aluno o interesse pelo conhecimento. E esse movimento é autonutritivo uma vez que a motivação de aluno e professor, professora, passa a gerar processos produtores de conhecimento e desafiadores de buscas de novos

conhecimentos e, assim, sucessivamente. Ademais, a rotina do registro possibilita ao professor constantes *insights* quanto ao incremento de suas metodologias e à promoção de relações interpessoais que considerem a diversidade de sua turma e a importância das aprendizagens suscitadas em contextos coletivos.

A avaliação individual possibilitou aos professores/professoras pós-graduando/a maior percepção de si no processo formativo, pois a avaliação como atividade planejada no contexto do Núcleo Vivencial, em especial, se deu com objetivo formativo e o momento da socialização acabou adquirindo caráter solene e até emocionante.

Uma professora escreveu que o Projeto de Aprendizagem *“Contribuiu para que eu ficasse mais desejosa de vivenciar o novo, com planejamento, e, assim, [...] ajudar na aprendizagem dos discentes e na melhoria do ensino ofertado em minha sala de aula e conseqüentemente na Escola...”*⁹ Um dos professores da escola e discente do Curso de Especialização avaliou: *“O PA trouxe experiências riquíssimas, um aprendizado significativo, me levando à reflexão e, porque não dizer, à reconstrução, renovação e novos olhares sobre a prática pedagógica”*¹⁰. Segundo esse professor, com o Projeto de Aprendizagem, *“Houve avanços, na escrita, nos cálculos matemáticos, nas relações humanas, na organização dos cadernos, no comportamento, no lidar com o outro, enfim, novas perspectivas e objetivos”*¹¹.

Essa opção avaliativa evidenciou o que afirma Moretto (2010, p. 118): “[...] fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem estimulado por condições exteriores criadas pelo professor”. A proposição do registro etnográfico como estratégia metodológica e a disposição do aluno (professor) em executá-lo revelou, na avaliação, ter sido o principal recurso por meio do qual o conhecimento/formação foi se constituindo.

Diante dessa experiência reconhecemos, ainda com Moretto (2010, p. 119), que “A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de

⁹ Socialização da avaliação escrita do Projeto de Aprendizagem em 21/05/2019. Professora do 3º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino.

¹⁰ Socialização da avaliação escrita do Projeto de Aprendizagem em 21/05/2019. Professor do 2º ano do Ensino Fundamental, turno matutino e vespertino.

¹¹ Idem.

estudo, [...]”. Além disso, as aprendizagens decorrentes dessa experiência extrapolaram o passível de ser escrito ou verbalizado por meio da fala, revelando que experiências são indizíveis.

A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO FIO CONDUTOR DO PROCESSO FORMATIVO EM SERVIÇO

A natureza da formação de professores em serviço permitiu aos formadores e formadoras, coordenadores das turmas do curso nas diferentes escolas, acompanharem, na dinâmica da sala de aula das quais os professores e professoras são alunos do curso, a aplicação de conhecimentos construídos coletivamente nas aulas do curso de especialização.

A sala de aula desses professores e professoras se converteu em espaço de exercício da adoção de uma postura pedagógica que priorizasse a consideração do aluno como portador de conhecimentos e a contribuição desses conhecimentos para o incremento do saber coletivo e seus desdobramentos na convivência pedagógica, evidenciando, assim, a importância da postura transdisciplinar no processo formativo desses professores e de seus alunos. Segundo Moraes (2008, p. 7), essa postura “[...] pressupõe sujeitos com disposição para mudar, para viver/conviver em sociedade e aprender a colaborar um com o outro, sempre que necessário”, o que se constituiu em exercício constante ao longo do curso e, especialmente, durante o desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem.

O Projeto Oficina de Formação em Serviço se fundamenta no pensamento complexo e encontra, na postura transdisciplinar, possibilidades de transcendência de paradigmas relacionais no campo da docência e da expressão profissional. Isso se dá, particularmente, nas entrelinhas do cotidiano da escola, uma vez que o princípio transdisciplinar decorre “da relação sujeito/objeto, indicando que o processo de construção do conhecimento jamais se esgota no sujeito, no nível disciplinar, mas acontece nas interrelações” (MORAES, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, o Curso de Especialização, cujo interior a experiência aqui relatada se concretizou, possibilitou às professoras e aos

professores nele inscritos a ampliação do olhar, do pensar, do sentir e do fazer no sentido de que contribuiu para a “ressignificação das práticas pedagógicas, suas epistemologias, metodologias, recriando-as tanto no campo universitário como nas escolas” (WANZELER, 2014, p. 19).

No caso específico da turma da pós a que esse artigo se reporta, a percepção transdisciplinar da experiência foi provocada a partir da primeira aula do curso, com a estratégia dinâmica da construção do que se convencionou chamar de Teia Curricular, da qual foram extraídas concepções a respeito do currículo e suas implicações.

Posto tratar-se de teia, materializada na dinâmica da aula e exposta ao diálogo que o momento suscitava, o modelo discursivo pautado no pensamento complexo e na postura transdisciplinar foi instaurado, naquele contexto formativo, conferindo vida e vigor epistemológico ao diálogo e ações formativas que dali decorreriam ao longo do curso, tecido simbólico que sacramentaria as inter-relações naquele contexto ao longo de dois anos e meio, tempo de duração do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretendeu, aqui, capturar tão rica experiência em um artigo. Nele foi possível transcrever alguns registros, que eu também, como formadora, fui colecionando ao longo do processo. No entanto, da experiência que deu origem a este trabalho, parece-me justo considerar que, no processo formativo vivenciado na escola, no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Serviço, foi possível constatar um aprimoramento na performance comunicativa dos professores devido à segurança pedagógica que o processo, desde o registro etnográfico até a conclusão do TCC, lhes conferiu.

Além disso, merece destaque a importância de uma proposta de trabalho/estudo em que, no processo, o aluno se percebe e se autoavalia a partir da acolhida de si e do outro com predomínio da consideração do coletivo. Nesse sentido, o dar-se as mãos enquanto alunos de um curso em conclusão e em meio aos desafios impostos pelas exigências da dinâmica escolar (avaliações, relatórios, planejamentos, reuniões de pais, fechamento de diários e notas etc.) se tornou notório, construindo e

estreitando vínculos sem os quais o propósito formativo em serviço, talvez, não chegasse a termo.

A experiência dos/as pós-graduandos/as aqui apresentada evidenciou a importância do registro etnográfico no cotidiano da prática docente e seu potencial em possibilitar a autorreflexão e a reflexão coletiva, ampliando, assim, possibilidades pedagógicas e perspectivas de formação.

Por último, por se tratar de uma trajetória formativa em serviço e realizada em condições exíguas quanto ao tempo disponível para estudo pessoal, o registro etnográfico enquanto proposta pedagógica planejada, executada e avaliada, contribuiu enormemente no processo de confecção do TCC dos/as professores/as concluintes do curso, uma vez que o processo vivido lhes conferiu suficiente segurança e desenvoltura ao redigir sobre a experiência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e Terra, 1996.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento Complexo e Implicações no Currículo. In MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH- Willis Harman House, 2008, p. 174-206.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

PINTO, Zemaria. **O Texto Nu - Teoria da Literatura**: gênese, conceitos, aplicação. 2.^a ed. Manaus: Valer, 2011.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. Oficina de formação em serviço: uma experiência de extensão, pesquisa e formação continuada de professores. In: WANZELER, Eglê Betânia Portela; EUZENI Araújo Trajano (Orgs.). **Oficina de formação em serviço**: uma experiência transdisciplinar em formação de professores. Manaus: Valer, 2014. p. 13-42.

EXPERIENCIAR A FORMAÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA: O REENCONTRO DE UMA PROFESSORA COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO¹

Angélica Karlla Marques Dias²

FORMAÇÃO CONTINUADA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

A intenção desse texto é narrar, dentro dos seus limites, a trajetória experienciada de uma professora formadora³ dentro do Projeto de Oficina de Formação em Serviço (OFS), na transição de um modelo que chamarei de pontual⁴, para o primeiro curso de pós-graduação em Serviço no Brasil.

A narrativa parte da vivência de dois anos e meio, numa escola pública, do fundamental II, na cidade de Manaus.

Quando me perguntam o que faço profissionalmente, respondo, de maneira simples, que sou professora de professor! E tem sido assim, de maneira direta, que registro minha função profissional desde que fui lotada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus.

A DDPM tem na sua estrutura organizacional grupos de formadores/pesquisadores. Passei por grupos e turnos até chegar nas Oficinas de Formação em Serviço (OFS), que há mais de dez anos, experienciam o trabalho no chão das escolas. E, no decorrer desse período, a

¹ Artigo solicitado para composição do Livro dos Formadores e sua experiência docente no Primeiro Curso de Pós Graduação em Serviço da Secretaria Municipal de Educação com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

² Professora das séries iniciais. Formada em Pedagogia (UFAM). Mestre em Educação (UFAM). Estatutária da SEMED Manaus.

³ Professora estatutária lotada da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) - SEMED/Manaus.

⁴ Faço essa referência por compreender que há uma relação de início, meio e fim nas formações ofertadas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM/SEMED), passando a compor o grupo de Oficina de Formação em Serviço (OFS) que traz uma proposta de formação em Formato de Pós-Graduação Lato Sensu, num período de tempo maior (2 anos e meio) do que o rotineiro.

dimensão do projeto de Formação em Serviço passou para outro patamar, o de pós-graduação, lato sensu.

Esse passo foi possível devido, inicialmente, à estreita relação entre alguns formadores que compõem o quadro de professores da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, e ao entendimento que a própria OFS já trazia uma larga experiência na formação em escolas. Acreditou-se, assim como Becker (2010), que o professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos (...) e corrobora ao questionar:

(...) Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? Na maior parte das vezes nem sequer são refletidas e sistematizadas (BECKER, 2010, p. 13).

Nessa perspectiva, foi criado o primeiro Curso de Pós Graduação de Gestão de Projetos e Formação Docente⁵ pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), sob a coordenação do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiência Transdisciplinares em Educação (LEPETE) e SEMED/Manaus.

Compor um projeto inovador, desde sua concepção e estruturação foi, no mínimo, desafiador e é revolucionário! Desafiador por não recordar, na experiência docente, de uma elaboração coletiva⁶ dos inúmeros debates e ao pensar na abstração de um projeto diferente da pós-graduação tradicional.

Revolucionário na sua essência, quando sai de Instituição de Formação Inicial e leva em conta que os múltiplos espaço e tempos

⁵ O curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente é voltado para professores e pedagogos que atuam nas escolas da rede pública, situando a sala de aula e a organização do trabalho pedagógico. O curso é de natureza transdisciplinar e tem como foco o currículo escolar e as metodologias de ensino, suas estratégias e práticas, a partir de uma visão cooperativa e colaborativa, abordando as relações entre o sujeito com o conhecimento na sua construção e reconstrução. Início do Curso 01/2017. Ato de Criação 41/2017

⁶ Geralmente é formada uma Comissão de professores que organiza os programas. No processo de pós-graduação das OFS, quando nasce a intencionalidade por parte da Coordenadora do Projeto é compartilhado durante cada passo dado para construção.

escolares são entendidos como os que dão o chão “real” para que se “aprendeensine” o que é necessário. Neles são percebidos em suas muitas diferenças e complexidades (BECKER, 2019).

Trouxe, também, questões que considere relevante registrar de quando Leite (2001) destaca quanto ao papel que a educação escolar pode exercer na melhoria da situação dos grupos mais desfavorecidos, nomeadamente na mobilidade social ascendente, essa posição cética é seguida por outros autores (...). Assim, pensei o que a pós poderia proporcionar aos professores e professoras e os reflexos na escola.

E isso me faz lembrar do período como aluna do curso de pedagogia (1998-2002) em que tinha a inocente ideia de considerar a possibilidade de revolucionar através da escola. E Althusser (1998) me traz a realidade defendendo a tese de que a escola constitui um dos principais dispositivos de manutenção da estrutura social existente, usando os seus recursos para reproduzir as relações e as divisões sociais, critica o que nela se aprende porque enquanto produz, reproduz. Assim fica claro o terreno que estamos pisando. Com sua estrutura institucional e nossos limites no trabalho, todavia na expectativa de, nas brechas, fazer pontuais ações pedagógicas.

Não eram só desafios que tínhamos pela frente. O olhar pedagógico que Becker (2010) aponta na concepção atual de docência, tanto professor, quanto alunos devem ser compreendidos como sujeitos epistêmicos; sujeitos que constroem conhecimento. Tanto para adquirir conhecimento (conteúdo) quanto para construir capacidade cognitiva (estruturas).

Assim, tínhamos pela frente a retirada do papel do primeiro curso de pós-graduação em serviço. E fomos dar vida ao projeto! Como?! Indo até ela, nossa protagonista: A escola.

O ENCONTRO COM A ESCOLA - ANTES DA ESCOLA

Quando se pensa uma pós-graduação que você vai até uma Instituição, seja pública ou privada, para lecionar uma disciplina, relacionar-se com a turma de maneira *en passant*, é algo comum, no trabalho de professora do ensino superior.

O que tinha pela frente era algo totalmente novo. Do debate do formato até a retirada do papel, sua vivência, ao momento que você ensina, aprende. Foi uma experimentação de dois anos e meio, com um grupo de formadores/pesquisadores e professores cursistas que posso considerar um marco na minha vida docente.

Se pensarmos, um pouco, que tipo de informações alguém tem durante um semestre, numa turma de graduação? Que geralmente são 4 meses. Que informações você teria em turmas aos sábados? Oferecido às pessoas que só têm o final de semana para se dedicar a uma especialização. Situação comum entre muitos trabalhadores que veem na pós-graduação uma oportunidade de ascensão na carreira.

Quase como se separasse o conteúdo a ser trabalhado com informações que seriam primordiais para entender como tal conteúdo pode fazer diferença na ação profissional e até cotidiana de quem busca aprender. A professora Marli André nos lembra a relevância desse olhar que busca aprender e esse que busca ensinar ao afirmar que: “o estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva (...)” (ANDRÉ, 2001, p. 40).

Dessa forma, a própria professora Marli André aponta dimensões que seriam cruciais para conhecer a realidade de onde iremos atuar, pesquisar, conviver.

A primeira é a instituição em si. Como se relaciona entre o que ensina e como se age como a comunidade. Como percebe as peculiaridades que ocorrem internamente. Inclusive como encara seus desafios frente a questões como racismo, homofobia, bullying, tendo em vista que a escola também é parte da sociedade.

A segunda diz respeito à relação professor aluno e sua relação com a ação escolar.

A terceira e última, considero uma quebra da ideia de que o espaço escolar é hegemônico, no que diz respeito ao olhar no processo de aprendizagem, de ensino, de convivência. É apontada a relevância da história de cada sujeito, que, de acordo a professora Marli André (2001): “(...) a dimensão subjetiva do indivíduo numa dada posição socializadora é fundamental para se verificar como se concretizam, no dia-a-dia escolar,

os valores, símbolos e significados transmitidos pela escola" (ANDRÉ, 2001, p. 40).

Assim, o que tínhamos pela frente foi a possibilidade de olhar, perceber e refletir sobre as relações sociais vividas no cotidiano escolar. Auxiliando a compreender para que direção a escola pode caminhar, com perspectivas reais, de possibilitar a escola, dentro das suas culturas, uma outra relação pedagógica e social.

O ENCONTRO COM A ESCOLA - DURANTE A ESCOLA

O que iríamos encarar pela nossa frente⁷ era totalmente diferente do que já vivenciado. Começando pelo desenho do projeto da pós, que inicialmente teria a coleta de dados entre os participantes e a estrutura socioeconômica cultural dessa escola. Seguido do trabalho das disciplinas que compunham o currículo que tinha com a tríade: Epistemológica, Metodológica e Experiencial. Finalizando com a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso e sua socialização, no encerramento da pós.

Na primeira parte de coleta de dados, estávamos, enquanto grupo de formadores, tentando inovar e, ao mesmo tempo, defendendo os dados mais clássicos, que vão da quantidade de alunos atendidos, números de professores, quantidade de sala etc.

Como professora/formadora/pesquisadora era novo o trabalho em campo. Tendo em vista que o caminho trilhado, por mim, dentro da pesquisa acadêmica estava intimamente ligado à análise de documentos e revisão bibliográfica. E aqui penso que esse distanciamento da escola e de sua realidade, na minha escrita, só estava a partir do olhar dos autores e autoras e rodas de conversas com professores.

Uma expectativa tomava conta ao tempo que era tudo novo. Não era uma pós graduação tradicional. Ela tinha chegado até a escola e era hora de tirar do papel o que levou alguns meses entre elaboração e aprovação no Conselho Universitário da UEA.

⁷ Somos cerca de 10 formadores. Boa parte do grupo é formado de pedagogos, licenciados em letras, educação física, matemática. Com mestrado.

Foi decidido que a inscrição se daria por adesão, por acreditarmos que a participação por interesse surtiria mais efeito do que a imposição de fazer formação.

Sua duração seria de 2 anos e meio, ocorrendo na escola, a cada 15 dias, durante a disciplina e semanalmente durante a orientação do trabalho de conclusão do curso, que requeria de nós um acompanhamento individual. E enquanto os cursistas estivessem estudando, os Assistentes a Docência⁸ (AD) estariam em sala de aula⁹.

Estaria dividida no primeiro semestre no que chamamos de coleta de dados. A ideia era fazer uma espécie de raio-x do local e de seus cursistas.

Foi apresentado o formato de como ocorreria a pós-graduação. Seu currículo, projeto formativo, calendário e Trabalho de Conclusão de Curso. E a adesão foi excelente! A recepção e a primeira impressão que ficou foi que poderia ser desafiador, mas eles tinham topado caminhar conosco.

Iniciamos o primeiro semestre com a pesquisa sobre/da escola, entendendo que...

(...) o enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas. O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social (ANDRÉ, 2001).

Observando e considerando que a metodologia traz o trabalho etnográfico como uma das principais ferramentas utilizadas no desenvolvimento das atividades na escola.

Já as disciplinas trabalhadas eram entendidas como conhecimento que pudessem ir além do processo técnico apresentado pelo próprio currículo. Passaram a compreender que a pesquisa deve ser algo presente

⁸ Alunos de graduação das Licenciaturas da Escola Normal Superior.

⁹ Registro que o trabalho dos Assistentes a Docência era feito de acordo com o planejamento da turma assumida por eles, seguindo sequências didáticas, dialogadas com as impressões do contato com a turma e construindo uma relação interessante entre a formação inicial e continuada, tendo em vista que alguns alunos de licenciatura finalizam o curso sem ter adentrado a sala de aula. Enquanto a vivência de um Assistente a Docência ocorreria da formação teórica a sala de aula.

na sala de aula, assim como o questionamento, oficinas, o uso de outras metodologias que às vezes é a própria escola e seu entorno. Isso mostra que o professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecida por sua atividade de ensino (BECKER, 2010).

E a finalização foi direcionada para a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso que teve como intuito valorizar e relatar sua experiência, vivência e processo dentro do período proposto para o curso.

O ENCONTRO COM A ESCOLA - DEPOIS DA ESCOLA

Como você entra e sai de uma pesquisa? Uma pesquisa que nasce da experiência de professores e professoras formadoras que fazem um movimento de sair do local físico de formação até o outro espaço permanente de formação, a escola.

A adesão de trabalhar como formadora, porque me foi dada a oportunidade de convite para trabalhar em conjunto com uma colega formadora¹⁰. Até aquele momento, o envolvimento no Projeto das Oficinas de Formação em Serviço ainda era muito incipiente.

Experienciar o primeiro curso de pós graduação na forma que foi criado trazia uma carga de motivação imensa durante sua aplicabilidade. Mesmo que em alguns momentos, que não foram poucos, surgisse o receio de questionar se estávamos tendo resultado. Talvez a cultura docente de trabalhar com projetos de intervenção ainda estivesse presa ao meu percurso docente.

Diferente de outros momentos formativos, o período do processo formativo, com a pós-graduação, acabou nos levando a criar uma certa intimidade com aquele espaço escolar. Seja nos momentos em sala de aula com os professores e professoras, seja no intervalo da merenda escolar entre os alunos e alunas que sabiam que éramos professoras dos

¹⁰ Devido à experiência anterior da OFS, numa escola de Ensino Fundamental II foi acordado que seria importante ter duas formadoras. Parceria essa que deu muito certo. A formação da colega com licenciatura em Letras e a minha pedagógica foi possível refletir várias questões sobre as duas óticas e experiências.



Foto:

Professoras apresentando seu TCC na Passarela entre a Escola Normal Superior da UEA e o Amazonas Shopping.

Foto: Arquivo pessoal

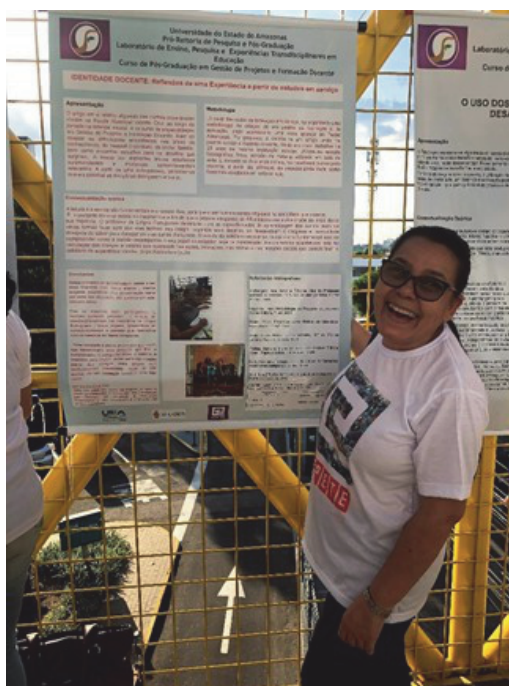


Foto:

Professora com 23 anos docente apresentando seu TCC.

Foto: arquivo pessoal

professores dele. E isso era legal. Porque eles passaram a comentar que seus professores também estudavam no mesmo espaço que eles.

E em que momento essas dúvidas foram sendo sanadas? Quando professores e professoras buscaram participar de processos seletivos de pós-graduação, na modalidade *stricto sensu* e foram selecionados. Quando alguns professores, em conversas individuais, contavam como os alunos relataram a mudança de comportamento em sala de aula.

E, após dois anos e meio, a Coordenação da pós-graduação construiu o que seria o seminário de encerramento do curso. E fez Ciência na passarela, já que a Unidade da Normal Superior da UEA fica ao lado de uma passarela. Ouvir as experiências naquele encontro com todos os cursistas, a alegria de receberem o diploma pareceu-me uma festa de formatura. E foi.

Naquela socialização, naquele encontro que encerraria as atividades nas dez escolas atendidas, “(...) acreditar que o papel do educador é auxiliar cada educando a compreender isso, verificando a importância do ato de conhecer para si mesmo e para o seu relacionamento com o mundo (...)”.

Por isso, o simbolismo de apresentar seus trabalhos de conclusão de curso numa passarela, que nos leva de um ponto a outro. E, assim, o conhecimento age no seu processo, nos atravessando nos percalços sociais. E que não nos falte desejo de atravessar, mesmo que em alguns momentos ela pareça estruturalmente tão extensa. Quem sabe possamos focar apenas na sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experienciar uma nova ação dentro de um grupo que há mais de uma década já se desafiava ao levar - com pouca ou quase nenhuma - estrutura para realizar o trabalho formativo no chão da escola, me fez rever meu papel enquanto docente, formadora e agente social.

Foi criado um curso revolucionário no sentido de envolver um conjunto de pessoas que mesmo descrevendo aqui, só é possível conhecer vivenciando. É um grupo com uma diversidade de experiência e formação que faz dele único. E é capitaneado por uma mulher, que enxergando o

desenho do curso, me fazia pensar quanto o abstrato ainda domina nossa prática docente.

Penso que a vivência na Oficina de Formação em Serviço, sua dimensão formativa e até onde ela consegue alcançar, permitiu me aproximar do chão da escola.

Falamos e debatemos tanto a função da escola, a escolarização, a valorização dos professores, mas como uma certa distância. Inclusive na própria rede de ensino. Professores e professoras lotadas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério são vistos como privilegiados.

Pode ter um pouco de privilégio sim, mas também tem a força de registrar e denunciar o cotidiano das escolas. Da ribeirinha à que atende jovens e adultos.

Quando proponho fazer uma breve narrativa da experiência enquanto formadora, dividindo o trabalho em três partes, sugiro isso por entender que há uma professora que pensa essa escola, que encontra essa escola e que sai dessa escola com outras impressões, reflexões e lutas.

Encontrar professoras que registram estar no final da carreira, por estarem quase completando 25 anos de magistério e mesmo assim ainda há disposição em aprender, um contentamento toma conta da gente.

Ouvir em seus relatos a transformação que estão tendo, a vontade de cursar um mestrado e mudar suas práticas docentes, lembra-me o que as Oficinas de Formação em Serviço (OFS) já fazem, segundo a professora Nilda Alves (2019): “PPP: pesquisa e prática pedagógica”.

Sendo assim, experienciar o trabalho enquanto professora do primeiro curso de pós-graduação em serviço, ao lado dos meus pares, da escola pública, mostra que tenho clareza que a escola tem uma função social, assim como Paulo Freire acredito, que a educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar a escola hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. IN: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BECKER, Fernando. MARQUES, Tânia Beatriz (Orgs). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediações, 2010.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana. MOREIRA, Antônio Flavio B. **Ênfases e Omissões no Currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001

papel Cartão triplex 300 m/g (capa)
off set 75 g/m (miolo)

tiragem 300 exemplares

tipografia Arial
Calluna
Centure Gothic
Glacial Indifference
RBN02 Ligth
Schoolbel

Novembro de dois mil e vinte e um, cento e noventa e oito anos da
instituição do decreto que criou o Ensino Elementar no Brasil.



para conhecer mais a *editora*UEA e suas publicações acesse o site e nos
siga nas redes sociais

editora.uea.edu.br



Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências
Transdisciplinares em Educação - LEPETE
youtube.com/tvlepete
Email: lepete@uea.edu.br

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS



editora
UEA



DDPM DIVISÃO
DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL
DO MAGISTÉRIO

