



**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Ciências Humanas  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**LUCIMAR VIEIRA DA SILVA**

**FORMAÇÃO, PRÁTICA E VIVÊNCIAS: A CONSTITUIÇÃO  
DO PROFESSOR**

**Rio de Janeiro  
2016**

**LUCIMAR VIEIRA DA SILVA**

**FORMAÇÃO, PRÁTICA E VIVÊNCIAS: A CONSTITUIÇÃO  
DO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Pedagogia do Centro de Ciências  
Humanas da UNIRIO, como requisito para  
obtenção do grau de Pedagogo.

Orientador: Prof. Me. Leonardo Meirelles  
Cerqueira

**Rio de Janeiro  
2016**

LUCIMAR VIEIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO, PRÁTICA E VIVÊNCIAS: A CONSTITUIÇÃO  
DO PROFESSOR**

**Avaliado por:**

Orientador: Prof. Me. Leonardo Meirelles  
Cerqueira

Leitor(a): Prof. Dra. Sandra Albernaz  
Medeiros

**Rio de Janeiro**

**2016**

Dedico este trabalho a meu esposo, minha família, meus filhos, pais pelo apoio constante, amor incondicional, compreensão imensurável.  
A todos os profissionais que acreditam na educação como sendo um caminho de mudanças reais e efetivas, que com muita garra acreditam que podemos transformar pessoas através desse encantador ato de ensinar.

Agradeço a Deus pela oportunidade de aprendizado  
Aos meus mestres pela orientação nos caminhos desta aprendizagem.  
A minha querida professora Tania Mara Tavares (in memória)  
A minha família, por ser meu porto seguro.

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.”  
(Charles Chaplin)

## RESUMO

O referido estudo intitulado “Formação, prática e vivências: a constituição do professor”; apresenta uma pesquisa bibliográfica acerca do tema formação do professor, e estrutura-se a partir de relatos de história de vida, mostrando a trajetória da prática pedagógica do autor ao longo de sua experiência profissional relatando na prática fatos marcantes, determinantes e constituintes do ser educador. Objetiva oferecer referências de estudo, de práticas e vivências para os demais profissionais educadores que poderão estar vivendo estas mesmas experiências, auxiliando na condução de caminhos adequados. Apresenta através de uma relação dialógica entre teoria e prática, a constituição do professor, de forma real, significativa e efetiva.

Palavras Chave: Formação inicial e continuada, história de vida, relação dialógica, teoria e prática.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1- Formação inicial de professores: o começo de tudo.....	11
1.1 Professores e sua formação .....	15
1.2 Relatos da formação inicial: posicionamento crítico.....	19
2- Metodologia.....	22
3- Constituição do professor: trajetória através de relato de História de vida.....	23
3.1 Práxis profissional: deduções e encantamento.....	23
3.2 Experiências vividas.....	27
3.3. Prática geradora da Inclusão.....	30
3.3.1 Concluindo: inclusão é? .....	32
3.4 Escola multisseriada.....	33
3.5 Ressignificando os espaços escolares: alguns depoimentos.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional atual apresenta comumente relatos preocupantes das dificuldades de aprendizagem dos alunos como sendo fator determinante aos fracassos escolares. Os altos índices de alunos com baixo rendimento coloca em questão a necessidade de uma análise cautelosa acerca dos fatores que determinam esse fenômeno. Afinal, o que está acontecendo com a educação? Mas antes de tudo isso é preciso refletir acerca de que professores nós temos e de que alunos nós estamos falando. Tendo claro isso, podemos continuar a conversa.

O estudo apresentado mostra uma análise a respeito da constituição do ser educador, perpassando pelo processo de formação inicial, analisando impactos descritos de história de vida, analisando contextos reais, para com competência possamos analisar os impactos dessa formação e dos resultados obtidos na prática no chão da escola, e assim, de fato ter condições de perceber que alunos nós estamos formando.

Ao adotar a metodologia da história de vida, para relatar uma trajetória profissional de anos de docência associados a pesquisa bibliográfica que assegura aportes teóricos para a análise dos dados apresentados, a referida pesquisa tem como objetivo central discutir aspectos que constituem o professor, suas dificuldades de atuação no cenário da vivência prática, de modo a indicar pontos reflexivos que promovam mudanças sociais significativas, que possam conduzir a educação a caminhos mais exitosos, ao que tange o cenário moderno.

Está organizada em três capítulos, onde o primeiro apresenta a formação inicial de professores como o processo que começa toda a trajetória da constituição do ser educador e em seus subcapítulos mostra relatos pessoais e críticos encontrados nesse processo inicial.

No segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, justificando a história de vida associada a pesquisa bibliográfica de modo a conduzir uma análise criteriosa, crítica e substancial da relação da teoria com a prática.

No terceiro capítulo mostra de fato os relatos da minha história profissional, desde a formação inicial, a atuação docente e gestora, em ambiente rurais e urbanos, destacando os impasses encontrados, as dificuldades, as ações que se

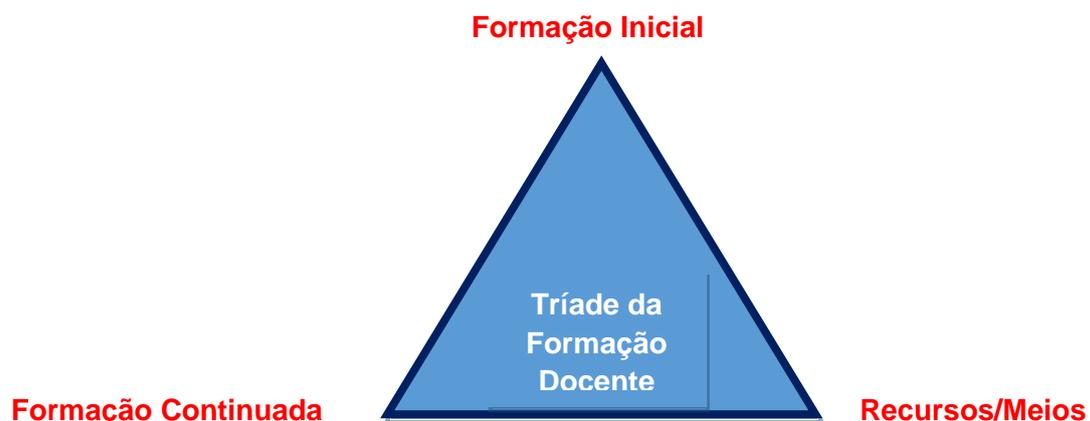
fizeram necessárias, a articulação de diversos saberes, a apropriação do saber cultural além do saber intelectual como bagagem que constrói a essência do profissional, as diversas realidades de aprendizagem, a multiplicidade de saber que são necessários ser visualizados, aprimorados, absorvidos e aproveitados para gerar todo movimento da aprendizagem.

E finalmente, conduz as considerações finais trazendo uma reflexão crítica, ponderada e equilibrada acerca das reais necessidades de estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática que venha, constituir de fato a formação do professor de modo a poder orientar a formação do aluno, de acordo as suas múltiplas e diferenciadas possibilidades.

## 1- Formação inicial de professores: o começo de tudo

O desafio apresentado pelos professores recém-formados, o frio na barriga, a ansiedade do que fazer, como fazer, as dúvidas, são sentimentos que tem origem na formação inicial, no Curso Normal ou Curso de Formação de Professores. E estes questionamentos norteiam ou deveriam nortear desde o currículo apresentado a esta modalidade do Ensino Médio, na prática pedagógica dos professores que nele atua, assim como na consonância entre teoria e prática observada e praticada nos estágios supervisionados, etapa esta fundamental para a construção e edificação da formação inicial docente.

A construção da prática pedagógica docente parte de uma premissa estruturada em uma tríade, que se inicia na Formação Inicial na perspectiva dos saberes construídos inicialmente, perpassa pela Formação Continuada que vem a ser os saberes constituídos no processo cotidiano das salas de aulas, no âmbito da atuação da equipe pedagógica escolar e institucional, e por modalidades de ensino oferecidas em ambientes externos, por iniciativa e necessidade do professor. Essa tríade se fecha nos meios, nos recursos existentes para possibilitar a prática efetiva da construção de saberes pelos alunos, ou seja, os recursos que viabilizam a aplicabilidade, a efetivação do processo de aprendizagem.



A Formação Inicial torna-se, sem redundâncias, o início de todo o processo de formação docente, onde na modalidade do Ensino Médio, o aluno passa a tomar conhecimento das habilidades e competências que deve adquirir, dominar, para poder executar seu trabalho da melhor maneira possível.

Há fatores que causam impactos no processo de formação inicial docente devido ao arcabouço legal existente, ou seja, a democratização do acesso a escolaridade; a melhoria da qualidade da educação básica associada ao contexto de modernização econômica; o fortalecimento dos direitos da cidadania; a disseminação das Tecnologias da Informação que impactam nas expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

De acordo com documentos legais, durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar (BRASIL, 2000). Recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por significativas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira e o avanço e disseminação das tecnologias da informação e das comunicações estão impactando nas formas de relações sociais, de organização do trabalho e do exercício da cidadania.

Quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundial, e com isso mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

Todas essas justificativas existentes se baseiam em marcos legais que partem da Lei Federal 9.395 de 21 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que imprime a ressignificação do processo de ensinar e aprender prescrevendo um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos. Para tal, o Conselho

Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Ministério da Educação (MEC), estabelece os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (BRASIL, 2012)

Sendo assim, o CNE juntamente com o MEC definem políticas públicas para a elaboração, o planejamento, a implementação e a avaliação do currículo a ser apresentado e desenvolvido pelas instituições de Ensino Médio, incluindo a proposta curricular para o Curso Normal.

É necessário ressignificar o ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos. (BRASIL, 1996)

O currículo do Curso Normal, segundo Gomide e Miguel (2009), constitui-se de uma Base Nacional Comum, composto por Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna; Arte; Educação Física; Matemática; Física; Química; Biologia; História e Geografia. Por Fundamentos da Educação que são estruturados pelos Fundamentos Históricos da Educação; Fundamentos Filosóficos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil; Concepções Norteadoras da Educação Especial.

Além disso, há a Gestão escolar através do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Organização do Trabalho Pedagógico. Por Metodologias através da Literatura Infantil; Metodologia do Ensino de Português / Alfabetização; Metodologia do Ensino de Matemática; Metodologia do Ensino de História; Metodologia do Ensino de Geografia; Metodologia do Ensino de Ciências; Metodologia do Ensino de

Arte e Metodologia do Ensino de Educação Física e finalmente a Prática de formação através do Estágio Supervisionado.

Desde a década de 80 os sistemas de ensino público e privado vêm passando por processos de reforma educacional, em âmbito estadual, local ou mesmo nas unidades escolares. Algumas dessas reformas são mais abrangentes e atingem todos os componentes do processo educativo; outras dirigem-se a apenas alguns deles. Com a promulgação da LDB, que incorporou as experiências e lições aprendidas ao longo desses anos, inicia-se outra etapa de reforma.

Mello (2000, p.99) destaca que

em relação à flexibilidade, regime de colaboração recíproca entre os entes da federação e autonomia dos entes escolares, a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos.

Na sucessão da LDB, os órgãos educacionais nacionais estão desenvolvendo um esforço de regulamentação e implementação do novo paradigma curricular, sendo assim, o CNE estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Por seu caráter normativo, as diretrizes são genéricas: focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas. Essa reforma curricular é influenciada diretamente pela complexidade e diversidade do país, onde a LDB atua como fator de coesão e a diversidade como fator de dissenso, sendo que o fator central norteador desse currículo parte do que o aluno deve aprender, o que o professor deve ensinar e como ele deve ensinar.

Para que haja um consenso é preciso gerenciar as diretrizes curriculares de modo competente, sendo preciso que todos os envolvidos construam uma visão de longo prazo e negociem as prioridades. A isto cabe uma reflexão sobre a formação inicial do professor, em relação ao professor polivalente, oriundo de cursos normais

de formação de professores a nível médio , ou o professor especialista, oriundo do processo de formação em nível superior.

Pedagogicamente, não há nenhuma sustentação consistente e coerente para essa divisão estruturada em parte, pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior.

Mello (2000, p. 99) salienta que

Por motivos também históricos, houve um momento, em meados dos anos 70, em que a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental passou a ser feita também em nível superior. Mas, mantendo a segmentação tradicional, o *locus* dessa formação não foi o mesmo das licenciaturas, e sim os cursos de pedagogia nas faculdades de educação. A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo.

Há uma discussão em âmbito acadêmico em relação as condições de saberes oferecidos pela formação inicial, onde questiona-se se um jovem recentemente saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de 1º ao 5º ano em um curso que não aprofunda, nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do ensino fundamental, e nem é aceitável a prerrogativa de que os cursos de licenciatura “não sabem” preparar professores de crianças pequenas. É também difícil de aceitar que, para lecionar até o 5º ano do ensino fundamental, o professor domine os conteúdos curriculares dessas séries apenas no nível médio, enquanto para lecionar a partir do 5º ano em diante do ensino fundamental e médio seja necessário um curso superior de quatro anos.

## 1.1 Professores e sua formação

A formação de professores, mais especificamente os saberes docentes, estão sempre se destacando em muitas pesquisas, pois a contribuição dos professores é primordial para preparar jovens para encarar o futuro com confiança e construí-los

de maneira responsável. Para realizar um determinado objetivo o saber está sempre presente, se reportando de alguém que está trabalhando para melhor ser empregado. O saber do professor não flutua, está sempre relacionado com o aluno, é o que ele deseja aprender e receber, relaciona-se com sua identidade seu desejo; não vem de uma fonte única e sim de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional do próprio professor. O professor está como agente de mudança, fazendo muito mais este papel hoje, decidindo, favorecendo e compreendendo sobre Educação construtiva necessária para os dias de hoje, século XXI.

O trabalho do professor está intimamente ligado com o saber, a sala de aula e com a escola interferindo em seu cotidiano dando assim uma característica mais íntima e personalizada para cada turma e cada aluno, trazendo sempre marcas de seu trabalho. O saber é plural, mas, como aplicá-lo é singular, depende da experiência de cada professor e das condições de aplicabilidade de cada turma chegando ao discente em particular.

Tardif (2002) destaca que quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Sugere que o saber acadêmico tenha uma nova articulação a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Tardif (2002) busca em sua obra definir diferentes saberes que estão em práticas docentes, principalmente a relação professor/aluno, salientando que o saber é plural formado coerentemente relacionado com sua formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais completando que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, pois os saberes adquiridos através das experiências constituem os fundamentos de sua competência, sendo que a partir deles que iriam julgar sua formação inicial e continuada.

O professor tem saberes de variadas matizes, sobre a educação, tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. O saber profissional orienta a atividade do professor inserindo-se na multiplicidade do trabalho dos profissionais agindo de forma diferenciada constituindo assim um saber específico porém por vários saberes de diferentes matizes e origens, essa pluridimensionalidade é referendada por Tardif e Gauthier(1996), para quem o “saber composto de vários

saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais vaiados”.

No geral, Tardif (2002) sociologicamente podemos dizer que o trabalho (prática) irá modificar o trabalhador, pois laborar é fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo, estes aprendizados, saberes experiências são temporais, são construídos progressivamente durante um período onde se dá a troca de experiência professor/aluno. Os professores se empoderam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula necessitando utilizar de diferentes “saberes” não só para a transmissão pois sua prática integra a compreensão e assim mescla os diferentes saberes para constituir o que é necessário saber para transmitir.

A respeito da identidade profissional docente, há uma translação entre o imaginário social e o pessoal, voltando no tempo e pensando em nossos professores, resgatando nossa vida escolar.

*“Passei por muitas experiências como minha alfabetização, me alfabetizei com 5 anos, em uma turminha em casa que fui para acompanhar uma amiguinha, pedido de sua mãe. Minha professora , muito austera, me deixou um pouco de lado visto que o foco era a colega, já com 7 anos, fazia muitas perguntas e até atrapalhava a aula, sei... bom a professora pediu para que eu levasse um lápis e caderno para aula e quando viu já fazia todas as letras e juntava, acabei lendo um livro de estória e contava para a turma. Aprendi fazendo comparações, fui alfabetizada em casa e não em um ambiente escolar. A professora se transformou comigo, com meu aprendizado, fala até hoje.”*

Novas vivências escolares são de muita profundidade e reflexão, nos confrontamos com os diferentes processos de constituição das nossas identidades pessoais e profissionais. Os professores, seu trabalho não é somente um lugar de aplicação de saberes mas um espaço de produção, transformação e mobilização que lhe são próprios. Tardif(2002) defende um ofício comum, chegando ao reconhecimento social como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais que podem aprender uns com os outros onde os conhecimentos são partilhados, adquiridos, evolutivos e progressivos. “Os professores necessitam de formação continuada, auto formando-se e reciclando-se com propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”.(Tardif,2002,p.249)

A precariedade docente que afeta o ensino, Tardif (2002) trata como originária na instabilidade profissional. Para ele o conhecimento de si mesmo e o reconhecimento por parte dos outros representam um entrave para os professores, dificultando a obtenção de sua situação estável e atrapalhando todo o processo o qual ele tem que se firmar em sua profissão. Os professores precisam de pesquisas e elas são importantes pois eles utilizam-nas e mobilizam-nas um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino elaborando uma posição sobre o trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula minimizando o impacto de certas ideias preconcebidas sobre o ofício de ensinar impedindo assim o desabrochar de um saber sobre si mesmo.(Gauthier,1998,p.25)

A relação entre a escolaridade e a utilidade mercadológica coloca o professor como um instrumento a serviço de pais, alunos e a sociedade capitalista, com isso a lógica passa a ser que os professores não formem indivíduos e sim equipe-os coerente com a concorrência que rege o mercado. Além disso, a modernização das sociedades ocidentais estabelece uma cultura que elimina valores, realizando uma divisão social, dando o valor a educação tecnicista e sistematizado. Na situação a formação de professores passa de geral para ser uma formação especializada. Devemos atender uma clientela diversificada sendo assim uma Pedagogia sem restrições e nem categórica para conseguirmos sair dessas divisões já estabelecidas pelas Instituições.

Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial, irão com a prática, serem reformulados e se reconstruir no dia a dia da sala de aula, a partir de saberes curriculares, experienciais e de outros saberes científicos da Formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Saviani (1996), ao se referir aos saberes constituídos pelos professores que configura o trabalho do educador – noção que para o autor ultrapassa a de professor, visto que “ o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, produz o trabalho educativo que é pessoal do educador, com isso os saberes também são pessoais. O educador deve dominar os saberes que devem integrar o seu processo de formação, sendo o educador aquele que educa precisando saber educar, aprender, formar dominando os saberes implicados na

ação de educar. “ É a Educação que determina os saberes que entram na formação do Educador”. (Saviani,1996).

Assim é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual mas sobretudo, na discussão coletiva.

A ideia tradicional do docente enquanto educador parece ultrapassada, fora que ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos dando assim uma outra cara a nova Educação e tendo assim que se constituir cada vez mais como um Educador Novista e bem atualizado onde ele próprio tem que se diversificar e interagir constantemente com este aluno próprio, inteiro que sabe o que quer aprender.

### **1.3 Relatos da formação inicial: posicionamento crítico**

O enclausuramento do conhecimento (ou a tudo que se refira a ele) no interior da escola, trouxe consequências funestas. Isto porque, como não houve mudanças na estrutura escolar, os alunos não sabem dissolver a aura mágica que cerca os textos, livros, artigos enfim, ao que é impresso e também ao que é dito pelo professor, para ser feito todo esta mágica precisamos de professores com uma visão encantada e para isso requer muita sintonia e aperfeiçoamento. São muitos anos de encapsulamento da ideia de que o aprender está confinado às salas de aula. É preciso fazê-los aprender que a escola não deve ser o lugar único para exercitarmos o pensar. Que isto pode ser feito na roda de bar, nas ruas, ou na frente da televisão. Estudar e aprender não devem ficar reduzidos aos bancos escolares ou ao mundo do trabalho.

O sentido de aprendizado é mais amplo. Ele está ancorado nas relações sociais nas quais eles se organizam. Pensando assim, sabemos o quanto a perspectiva liberal é falaciosa, e que a educação tem como objetivo a reprodução da desigualdade e não a da homogeneidade/igualdade. Porém, ela não o faz de maneira clara pois a ideia da homogeneidade está garantida no plano da lei e do discurso: mesma língua, currículo básico oficial, obrigatoriedade de ir à escola, disciplinamento. É desta forma que se encontra camuflada a diferenciação produzida pela desigualdade do sistema onde se assenta a proposta burguesa de ensino. A proposta burguesa atua, pois, com os dois componentes: homogeneização e diferenciação. Vale acrescentar que este princípio da igualdade/homogeneidade, que deveria ser visto como um trunfo nas mãos de professores, nem sempre tem sido colocado como tal.

É preciso pensar principalmente na ideia defendida por alguns de que é necessária uma proposta de ensino diferenciada para as classes trabalhadoras baseadas, por exemplo, na valorização da sua cultura espontânea. A saída para a desigualdade colocada pela e na escola, poderia ser outra. Ao invés de tão somente valorizarmos a cultura popular, o nosso papel, enquanto professores, deveria ser o de possibilitar para as classes populares o acesso a bens culturais que lhes permitiria analisar o mundo sob novas óticas. Como isto raramente é feito nos níveis anteriores, encontramos na graduação estudantes que solidificaram a visão e quem sabe uma saída fosse a de partir do princípio que valoriza a realidade cultural do aluno, mas para tentar ultrapassá-la.

Neste sentido, seria feito o que Gramsci (apud Mochcovtch, 1990) proclama, isto é, uma escola da cultura muito próxima da vida e situada na história. Ou seja, ao invés de tão somente reconhecer a importância do que vivem, o objetivo maior seria o de fornecer novos conhecimentos e elementos para que pudessem pensar sua própria realidade.

Nestes anos e, talvez, por estar prestando mais atenção ao comportamento dos alunos em sala de aula, no curso de Graduação, o tédio expresso pelo silêncio ou o barulho pouco instrutivo enfim, o desencantamento, tem sido mais constante. *“Certa vez em minha Formação de Professores, Ensino Médio, a falta de atenção era tanta, também por parte dos professores, que a professora estava dando aula*

*com transparências e para mostrar para a turma que ela nem sabia o que estava falando quando ela virou para o quadro, rapidamente troquei a ordem das folhas e acabou ela dando aula assim mesmo, nem notou a diferença tamanha era a falta de compreensão e futilidades que passava para nós alunas, sem um pingão de maturação e embasamento” (A autora)*

Havia, no entanto, algo que me chamava a atenção: as perguntas, a atenção por parte das alunas surgiam com mais frequência, quando conseguia mostrar a relação do conteúdo trabalhado com algo que fazia parte das suas vidas. Ora, podem dizer, mas esta é a proposta do ensino, temos que, continuamente, tentar aproximar a ciência da vida cotidiana pois só desta forma a aprendizagem se realiza de forma eficaz e, porque não, mais prazerosa. Existem abstrações, conhecimentos, conteúdos básicos, que são impossíveis de traduzir para o cotidiano do aluno, creio que a passagem para este refinamento não se faz de forma direta. Há que se aprender conceitos, que se conseguir realizar ligações lógicas. É claro que a relação entre ciência e senso comum não deve ser de distanciamento total.

O problema com os alunos é que eles não conseguem sair da concretude mais imediata de forma a realizar, o que é necessário em qualquer aprendizado: a possibilidade de pensar o particular de forma articulada com o universal. Este procedimento, caro a qualquer ciência, é a prática mais difícil de ser realizada na sala de aula. Portanto, bastava algum assunto que exigisse algum tipo de abstração ou algo impossível de se traduzir para o cotidiano, para as aulas se arrastarem e, como afirmavam os alunos: “tudo era muito complicado”.

Esse era o “Curso Normal”, significa que ele se transformará em um lugar de consumo de tecnologia, mas também que esta lógica estará presente na forma de pensar a apreensão dos conteúdos em sala de aula. “Como fugir desta lógica a partir de uma perspectiva crítica? Como conseguir transpor para o universo dos estudantes uma visão menos ingênua da realidade?”

Se a visão cristalizada sobre escola e conhecimento tendem a impedir qualquer tentativa de mudança. A apatia frente ao mundo invade a escola e continuamente recoloca “cimento nas fendas da criticidade” que porventura possamos abrir. Além disso, também a retificação do individualismo colabora como um muro ao represar qualquer tentativa de inserção de uma visão mais ampla e,

num certo sentido mais coletiva, do mundo. Enfim, há espaço para a ideia de uma educação no sentido mais amplo, isto é, da educação ser motora, contemporânea de seu tempo, e vamos lutar para isso.

## **2 - Metodologia**

O referido estudo apresenta-se como um registro de experiência pessoal de formação profissional embasada por conceitos teóricos referentes a formação docente, relacionando-se entre a teoria existente e a prática constituída ao longo de anos de exercício da profissão de educador. Sendo assim, embasa-se na teoria utilizando-se da metodologia da história de vida para contrapor a teoria na prática e pesquisa bibliográfica como aporte teórico.

Nunes, (2001, p.19) destaca que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”.

A história de vida apresenta como sendo uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, reconhecendo os atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas. Deste modo, apresenta um grande potencial para a investigação social, sendo que permite compreender a dimensão subjetiva dos atores sociais, possibilitando que a história de um indivíduo reflita um momento histórico revelando os valores da sociedade que podem interferir na realidade vigente. O estudo da história de vida, visa compreender o poder que o indivíduo tem de mudar sua vida e a si mesmo e alterar o seu ambiente, onde deste modo, funciona como base para construção de teorias sobre o papel do comportamento do indivíduo na mudança e transmissão social, cultural, intelectual.

Assim, segundo Bertaux (1981) relata que histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais, registrando as maneiras com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte. Sendo assim, Nóvoa (1992, p.27) reforça que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual”.

Cipriani, Pozzi e Corradi (1983) relatam que através da narrativa de sua vida o indivíduo é obrigado a refletir sobre si mesmo e organizar de modo coerente os fatos marcantes e significativos. Deste modo, podem sinalizar pontos com significados comuns a outros grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade.

Segundo Nóvoa (1995), essa abordagem passa a ter o professor como foco central em estudos e debates considerando o quanto o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional. Sendo assim, considera-se que os saberes do professor constituídos antes do exercício da docência, identificando os diferentes saberes implícitos na prática docente, impactam diretamente na prática pedagógica atual, pois o indivíduo deve ser construído pelas experiências acumuladas ao longo da vida que podem contribuir para a constituição do ser atual.

A pesquisa em questão, além de apresentar um registro vivo das memórias pessoais da trajetória de atuação docente, também estabelece relação com os conhecimentos já constituídos teoricamente e registrados na literatura, através de uma pesquisa bibliográfica que de acordo a Gil (2008, p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”; acerca da temática da formação docente, onde serão apresentados aportes teóricos de uma revisão de literatura sobre o assunto.

Sendo assim promove uma reflexão acerca da relação teoria e prática de forma a significar a constituição do ser educador, com consistência, transitando entre as experiências da docência de acordo a contextos reais, embasados com aportes da literatura teórica, respaldando as ações práticas.

### **3- Constituição do professor: trajetória através de relato de História de vida**

#### **3.1 Práxis profissional: deduções e encantamento**

Minha história profissional é a trajetória de uma professora que transitou durante mais de três décadas entre o ensino fundamental e o curso de formação do magistério, como Docente, Supervisora, Gerente e Coordenadora Pedagógica da

escola pública. Durante os anos de 1980 e 2015, ao longo desse período acompanhei mudanças importantes no sistema educacional brasileiro. Quando normalista, experimentei uma formação bastante rigorosa onde o método conteudista sempre presente com muitas regras, pois estudei em Escola Religiosa Católica.

Como estudante universitária, vivi um tempo muito conturbado de greves mas bem diferente de meu Curso Normal. A Graduação foi excepcional em uma Escola Pública de uma categoria sem igual, com uma prática específica, a produção livre do texto pelo aluno, segundo a Pedagogia Popular, de Célestin Freinet.

Como componente de um coletivo de professores de Piraí, Rio de Janeiro, na década de 80, participei da construção de um Currículo Escolar para Rede Estadual, inspirado nas necessidades e na cultura de sua gente e tendo como eixos: a saúde, a expressão e as formas cooperativas de trabalho. Participei de vários Projetos como aulas na Rua, na escola, fora da sala, cujo objetivo era mobilizar as comunidades de bairro para a educação em ruas e terrenos devolutos, já apropriados pelas crianças para uso de recreação, reunindo-as e trabalhando com elas a iniciação em conteúdos universais, fundamentais para a vida social e política.

Nesta época era Gerente da Agência Educacional do Estado coordenando 38 Escolas Estaduais da cidade e do Campo, trabalhamos muito para tentar mudar a característica da educação, a mesmice, mas logo depois veio a Municipalização do 1º Grau agora Fundamental, batalhamos para não acontecer, pois o professor das classes primárias iriam se tornar um quadro a parte e marginalizado, o que acontece hoje, com outros professores das séries iniciais do Primeiro Grau, acompanhei o anúncio e a implantação do Programa do Ciclo Básico 1, na Rede Estadual de Ensino no Estado do Rio de Janeiro. O meu compromisso na última década passou a ser o de despertar o interesse de gerações de alunos do magistério para a Educação, pela compreensão, superando o medo da Educação que produzia. Em 2012 iniciei o meu aprendizado de pesquisadora, voltando à Universidade, quase ao final de carreira de professora na escola pública. Pretende ser um esforço de refletir a prática elaborada ao longo da minha trajetória profissional e contribuir para que os sujeitos leitores da pesquisa assumam a postura

de pesquisadores, indagando sobre os conteúdos, como são passados e sobre as finalidades do ensino que praticam.

No meio de minha vida profissional atuei como Diretora de um CIEP- Centro Integrado de Educação Pública, uma experiência espetacular. No início de minha vida na Educação fui para uma escola isolada, no campo, caracterizada como Multisseriada, onde também cito em minhas escritas.

Mas apaixonante com certeza foi 14 anos em uma escola de Ensino Médio que me deparei com uma clientela até então complexa. Mas hoje penso completamente ao contrário, foi o meu empurrão para voltar a Estudar, pois eles requerem um aprofundamento em nossas pesquisas. Me dedico muito para isso, visto que foi em esse tempo que comecei com meus questionamentos: “Como dar aula para crianças cheias de anseios se nós professoras de poucas práticas e cheias de indagações, temos mil a mais que elas, seres pequenos e cheios de vida?”

As teorias construtivistas e interacionistas, desenvolvidas ao longo do século XX, fundamentam a importância da interação da criança com o meio num processo de aprendizagem significativa, em todas as áreas do conhecimento. Os professores precisam ter claro de que não bastam as experiências intuitivas e espontâneas elaboradas com o material que lhes é dado às crianças antes de ingressarem no ensino formal. Tão pouco pretendo defender práticas escolares que reduzam o currículo a ser dado, aos exercícios e instruções destituídos de significação, fato comum nas últimas séries do Ensino Fundamental. A questão da lacuna na formação inicial para o domínio em conteúdos, nem sempre fica explicitada nesses depoimentos. Ou seja, as professoras estudadas não têm plena consciência dos problemas decorrentes de sua formação e dos obstáculos que disso decorrem para o ensino que praticam. No entanto, é preciso deixar claro, não se trata de defender aqui uma proposta de capacitação orientada para práticas de aplicação imediata, como elas próprias parecem pretender. Para as professoras, proponho um processo de aprendizagem semelhante àquele que os seus alunos experimentariam em sala de aula. Processo que implicaria no desenvolvimento da capacidade do docente em construir o conhecimento relativo e de acordo ao que se quer ensinar, através de situações de que participassem ativamente, experimentando conflitos cognitivo, propostos por problemas. Esse processo se constituiria na principal estratégia de

cursos de formação em serviço orientado pelo entendimento de que os currículos praticados devam incluir objetivos não apenas utilitários e voltados essencialmente para os conteúdos específicos, mas o conteúdo como produto social, enfoque que distingue a concepção da Didática Crítica no que se refere à questão dos conteúdos escolares.

Tomando-se a prática social como elemento constitutivo do ensino de conteúdos escolares amplia-se a possibilidade de torná-lo um processo intencionalmente provocativo.

Nesse processo, a palavra e demais formas de linguagem podem ganhar o significado de verdadeira mediação situando os textos criados pelos professores e alunos no contexto da sua ação de sujeitos sociais. O ensino orientado pela prática social pode ganhar competência num esforço de superação aos formalismos e reducionismos, na medida em que se proponha a desenvolver a aproximação dos sujeitos com os conteúdos, possibilite a elaboração de registros e de construções aproximativas de conhecimentos numa perspectiva de cientificidade, porém, com vistas a projetar uma nova atividade humana dos sujeitos na sua realidade.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, segundo Libâneo (1985), defende a escola como o lugar que provê de modo intencional e sistemático os meios de aquisição de conteúdos científicos pelos alunos. Porém, esses conteúdos são historicamente produzidos pela humanidade e, portanto, constituem-se em atividade cultural e como tal devem estar sempre associados aos motivos historicamente determinados pelos homens. Na escola, esses motivos integram as grandes questões do projeto de humanização que no Brasil se identifica com a democratização dos bens intelectuais e a construção de uma sociedade livre das precariedades e desigualdades que atingem as maiorias. Os alunos das escolas públicas são os segmentos mais dependentes e ao mesmo tempo mais plásticos da população à qual interessa a assimilação do conhecimento científico. Conhecimento que na forma de conteúdos, mediados pela prática escolar se reverte em práticas sociais em vista dos desafios históricos. A organização da sala de aula, o uso do pátio como lugar de convivência, as construções com os materiais didáticos, o trabalho com os conteúdos programáticos numa perspectiva do desenvolvimento do espaço intelectual serão sempre oportunidades de investigar, tomar decisões,

desenvolver atitudes, recriar o modo de pensar que gerou o conhecimento em elaboração.

Através do depoimento seguinte, podemos perceber a articulação do sentido ao significado dos espaços escolares, promovendo a percepção da rica função da escola, dos seus ambientes, para a prática pedagógica significativa. *“Em meados de 84 estava trabalhando em uma Escola no campo, onde o fogão era a razão de tudo e se instalava dentro da sala de aula, quando a merendeira ia ao médico, eu que fazia a comida, porém muitos alunos tinham que trabalhar e havia aula no sábado, então articulei um piquenique todo sábado para que as crianças comparecessem no final de semana e durante a semana o recreio era debaixo da jabuticabeira para animar e comermos jabuticaba, assim as aulas ficavam mais atrativas.”* Era um tempo difícil, em relação ao cotidiano atual, mas feliz. Logo depois fui trabalhar na cidade, onde o ambiente era completamente diferente, onde se fez necessário, o repensar das práticas, mas procurando manter a essência do significado.

### **3.2 Experiências Vividas**

Fui Diretora de um CIEP- Centro Integrado de Educação Pública- onde tudo dava certo e era inovador, paramos no tempo quando foi cessado a Educação Integral. Estaríamos muito avançados se assim tivéssemos continuado com uma Educação através do tempo, onde a tecnologia eram aulas para alunos e aperfeiçoamento para os professores através de uma Televisão, era o que tínhamos de inovador, a escola parava com atenção voltada para a TV.

A escola tinha sua cultura escolar, além do pedagógico com novas propostas, o recurso de inserir o conteúdo a partir da realidade do aluno era colocado como saída didática para melhoria das aulas e a intensificação da participação do aluno. No entanto, em ambos os casos o resultado era animador para os docentes e continuamos a nos perguntar hoje, de que maneira tornar mais aprazível a aula, de que maneira? Como a resposta esta lá atrás, vejo hoje pessoas falarem sobre maior tempo na escola como solução dos problemas visto que isso já aconteceu e deu certo, porque não refletir acerca disso?

Por conseguinte, mesmo que a relação pedagógica professor-aluno seja o núcleo fundamental da escola, só a mudança de atitude do professor e das pessoas

inseridas na educação, não será suficiente para que obtenhamos resultados melhores no interior da sala de aula. Pensar a sala de aula como espaço mais humanizado, na medida em que se dá margem para o exercício das individualidades/subjetividades não é garantia de que estaremos fomentando uma mudança social mais profunda. A sala de aula e por decorrência a escola, é um espaço da multiplicidade, da contradição, é uma espécie de espelho multifacetado do social; é assim que devemos entendê-la, e é aí que reside a sua riqueza.

Tenho como ideia principal, portanto, entender a sala de aula, os alunos, os métodos dentro de um contexto mais amplo, que deve ser entendido não como um pano de fundo, mas como algo que se articula e se revela na sala de aula, dando o devido valor ao estágio e sendo ele um ponto de partida e não um acúmulo de afazeres que temos que completar na Formação e na Graduação, quem não está na sala de aula não está na educação.

As respostas às questões colocadas acima devem ser entendidas a partir da articulação sala de aula e cultura, mas não de maneira a pensar na primeira como consequência da segunda. A sala de aula seria, ao contrário, um espaço privilegiado para a compreensão não só do espaço escolar, mas também de um contexto mais global do qual ela é participante ativa. Ou seja, estou entendendo educação no sentido mais amplo. A educação está em todo lugar, em casa, na brincadeira tudo articulado, estamos assim em ação.

Ao entrar na sala de aula, os alunos esperam uma relação de continuidade entre o que trazem na memória pessoal como conhecido e o que irão aprender. O que não fizer este sentido servirá para um consumo imediato (a avaliação) perdendo logo em seguida o prazo de validade. Resta a nós, professores, tentar mudar esta visão mesmo sabendo que estamos nesta guerra, portando armas um tanto frágeis. Sabemos que conhecer é também reconhecer.

No entanto, para que exista aprendizado efetivo será necessário um pouco mais do que isto. Acredito que falta aos alunos apropriar-se do que aprendem independente de sua utilidade futura no trabalho. Falta a eles a visão de que há um estoque de bens culturais que fazem diferença principalmente para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Acredito, portanto, que se quisermos criar um novo aluno é preciso achar um caminho que o faça compreender que nem tudo o que se aprende deve ter uma utilidade imediata, isto é, faz-se necessário que eles compreendam que conhecimento, qualquer que seja, tem lugar e espaço para se manifestar. Mas, também acredito que para que isto ocorra será preciso haver modificações estruturais profundas. Isto porque esta nova visão de conhecimento, que hoje existe no discurso de professores e autoridades educacionais (é só olhar com cuidado os novos Parâmetros Curriculares), deve se coadunar a transformações que não extrapolam os limites do universo escolar, que fiquem em entendimento dentro do aluno para que ele possa estar sempre interagindo com os seus, sem sentir-se fora de seu mundo.

Portanto com todas essas experiências houve uma mudança total em minha postura, passei a dar mais atenção na construção pessoal do aluno, porque o aluno na 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), todos só pensam em ler e escrever e pronto, quando vai para a 2ª fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), está perdido quanto sua personalidade e como encarar as diferenças em seu mundo novo, os professores estão cheios de conhecimentos para passar e obedecendo a regras da Escola e do Estado, temos que investir em direcionar o aluno para seu bem estar e passar confiança e segurança.

A interação dentro da sala de aula é muito importante, pois são vários professores, e as crianças terá que aprender entre elas, é de suma importância, o professor junto com o pedagógico dialogando, assim os dois tem a chance de complementar o que já sabem individualmente e avançar juntos, isso seria o ideal para os dois, mas na prática não é bem assim, os professores atendem as regras do jogo, da escola. E atender a individualidade de cada um é muito difícil, pois são 30 ou 40 alunos em cada sala.

Não é só dentro da sala de aula que devemos ficar, devemos proporcionar aulas passeio e aulas sem cadeiras, isso faz com que os alunos repensem sobre os espaços e se situem no mundo de sua escola e seu meio ambiente.

Foi para mim uma verdadeira lição de convivência, em favor de um trabalho comum para o coletivo, o aluno tem que ter autonomia, tome suas próprias decisões, argumente para se formar crítico. A contribuição para a minha prática é grande, hoje

na coordenação quando um aluno chega por motivo de advertência do professor, consigo distinguir, na conversa, se o problema é pessoal ou é bagunça mesmo, quando a atitude é agressiva fugindo a respeitabilidade ele extravasa querendo ser o foco. Só a oportunidade de poder expor aqui algumas de minhas experiências de 31 anos, já mexe comigo, com minha prática e essa interação me faz uma pessoa melhor, pois estou podendo contribuir com o futuro de todos.

### 3.3 Prática geradora da inclusão

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.  
 Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.  
 Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.  
 Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.  
 Pássaros engaiolados sempre têm um dono.  
 Deixaram de ser pássaros.  
 Porque a essência dos pássaros é o voo.  
 Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.  
 O que elas amam são pássaros em voo.  
 Existem para dar aos pássaros coragem para voar.  
 Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.  
 O voo não pode ser ensinado.  
 Só pode ser encorajado.”

(Rubem Alves)

A consciência é engendrada pelas relações que os homens estabelecem entre si no meio social, através da mediação da linguagem. A interação, portanto, com o outro, no meio social, tem um papel fundamental, pois sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo significativo, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. Outro objetivo é refletir sobre a ideia de professor profissional e assim pensar criticamente e intelectualmente minha prática, tomar decisões e compreender minhas ações e todo o processo de aprendizagem. A experiência de inclusão perpassa pela presença do aluno “deficiente” em sala de aula, está em o indivíduo esta incluído na escola, no âmbito social como a Escola entrar em sua vida e tomar conta dela.

*“Quando Diretora tinha a possibilidade de trazer crianças para morar na escola, trouxe uma família, em uma ida à cidade vizinha nos deparamos com uma família de rua com 3 crianças, uma de 5, 7 e 9 anos, levamos para a escola e colocamos na casa que havia dentro da escola. Consegui um emprego para o pai, estudo para as crianças e mais tarde alugaram uma casa e foram morar em seu Lar. Mais tarde criamos um minhocário, construído com a ajuda dos alunos da Escola Agrícola Federal e as crianças, montamos uma horta onde eram plantados insumos para a merenda escolar, tudo integrado. Fizemos na sala do consultório médico uma hortinha com plantas medicinais onde oferecíamos para as crianças e mães. Percorri durante alguns meses os arredores do Distrito e percebi muita dificuldade de locomoção para estudar principalmente. Em conversa com o Gerente de uma Viação da Região montamos dentro do CIEP um lugar onde as pessoas podiam comprar passagem para o mês todo mais em conta, para propiciar melhores condições de vida através da educação e integração fora do ambiente do Distrito”.*

Mas a preparação da escola não deve ser apenas dentro da sala de aula: todos os alunos necessitam de espaços modificados, como rampas, elevadores (se necessário), corrimões e banheiros adaptados. Engrossadores de lápis, apoio para braços, tesouras especiais e quadros magnéticos são algumas tecnologias acessivas que podem ajudar o desempenho das crianças e jovens. A possibilidade de crescimento intelectual dos jovens nos traz posteriormente alunos mais capacitados e interessados. O adjetivo "inclusivo" é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com ou sem deficiência.

O termo inclusão já trás implícito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos.

Para falar sobre inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática. Também se faz necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se centra mais no aprendiz, levando em

conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos.

Portanto a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões dos professores, direções, pais, alunos e comunidade. Contudo essa questão não é tão simples, pois, devemos levar em conta as diferenças. Como colocar no mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas se muitas vezes, nem a escola especial consegue dar conta desse atendimento de forma adequada. O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo.

Portanto as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

### **3.3.1 Concluindo: inclusão é?**

Posicionei-me durante a construção desta escrita, como professora reflexiva, sustentada e interpretada na “reflexão na ação”, trabalhar com a noção do professor como investigador da sala de aula e de sua cultura, tendo como o objetivo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática de sala de aula. Em busca de minha identidade profissional, refleti sobre estas competências e compreendo que se constroem em determinadas relações entre um sujeito e uma determinada situação para que este sujeito possa pensar, refletir, interpretar, e agir da melhor maneira possível para alcançar seus objetivos.

Concluimos que para o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que vem beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações. E deixo bem claro que critico ferozmente a escola que exclui...que reforça a desigualdade, que não educa...impõe, que reproduz valores e práticas sociais condenadas. Vamos construir e incentivar escolas que mudem as crianças, transformando-as em pessoas íntegras, solidárias, felizes, e que vão transformar o mundo quando crescerem.

### **3.4 Escola Multisseriada**

Turmas multisseriadas caracterizam um fenômeno recorrente no sistema educacional brasileiro. Nestas classes, alunos de idades e níveis educacionais diversos são instruídos por um mesmo professor. As turmas multisseriadas ocorrem em regiões notadamente rurais, onde a escassez de professores, alunos ou recursos inviabiliza a existência de uma escola moderna típica, com alunos distribuídos por classes conforme a idade e atendidos por um ou mais professores específicos.

O tipo de ensino proporcionado pelas turmas multisseriadas, têm sido, ao longo da história considerado distante do ideal, sendo atualmente alvo de várias abordagens teóricas e práticas que tentam levantar os problemas deste sistema tanto do ponto de vista do aluno, quanto do professor, visando encontrar alternativas ou rotas de melhorias em relação a este formato. Às vezes uma turma com 30 ou 40 alunos é tão ou mais sacrificante do que dar aula para uma multisseriada. Geralmente nessas comunidades afastadas, todos são muito unidos e o ambiente de trabalho se torna mais agradável.

Um aspecto muito interessante e polêmico que acontece em nosso país nos dias de hoje, segundo dados do Censo Escolar de 2011, 45.716 escolas do Brasil ainda possuem salas multisseriadas, onde são ministradas aulas para alunos de diferentes idades e séries. Destas, 42.711 ficam na zona rural e 3.005 na zona urbana – são 1.040.395 matrículas na zona rural e 91.491 na urbana. Para

educadores da região da Chapada Diamantina (BA), o modelo de salas multisseriadas pode ser benéfico para a alfabetização e aprendizado dos alunos.

Com minha experiência em uma Escola multisseriada, a professora era eu, dava aula, cozinhava, brincava e tudo mais. As crianças maiores que estavam em séries mais avançadas ajudavam as outras que estavam na alfabetização, por exemplo, nada melhor que uma criança que já passou por aquela dificuldade ajudar a outra. *“Esse era meu dia de escola além de ser Multisseriada era isolada de tudo, oito km pelo mato até chegar à Escola, dentro de uma fazenda que atendia apenas os filhos dos empregados da Fazenda Chico Ilhéus. Crianças que tinham níveis sociais diferentes como filhos dos capatazes, filhos de lavradores e os filhos do Encarregado Geral. As escolas isoladas são mais tranquilas do que as unidades centrais. Nesses locais, os pais também possuem uma relação mais próxima da escola e do professor. A professora é respeitada pela comunidade, que reconhece e valoriza o seu papel e o da escola”.*

Foi um desafio, pois, além de estar iniciando minha carreira, não tive uma formação voltada para a realidade do campo, um fato muito relatado pelas professoras do meio rural que, em sua grande maioria, iniciou sua carreira em sala multisseriada sem a mínima preparação acadêmica para isso.

Acredito que as salas multisseriadas nas zonas rurais representam uma forma de garantir os estudos nessas regiões, pois nem sempre existe um quantitativo de alunos que dê para formar salas seriadas. Defendo a fertilidade das classes multisseriadas se forem asseguradas as condições institucionais e pedagógicas que são próprias do ensino. Uma escola não pode ser considerada ruim por ser rural ou multisseriada, ela é ruim por não ter as condições mínimas asseguradas.

Desse modo a construção de práticas educativas em escolas do campo deve se basear em diferentes iniciativas que vise uma melhor qualidade de vida, abordando o mundo do trabalho, buscando sempre elevar a auto-estima de ser agricultor ou agricultora. E para tanto, que metodologia adotar? Deve ser adequada a realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente, conhecimentos que os pais, os estudantes, os técnicos, as lideranças da comunidade possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas.

Nesse processo o professorado não é o único a ter conhecimento, embora tenha papel fundamental na aprendizagem. Exige-se mais do professor, tem que ser uma aula muito mais criativa. Por isso é feito o monitoramento a cada bimestre do desempenho dos alunos de todas as escolas isoladas, essa realidade é a de Piraí onde as todas as escolas hoje passaram para a Supervisão e financiamento da Prefeitura. Os alunos têm tido um desempenho acima da média de outras unidades, isso demonstra que elas cumprem bem o seu papel apesar de seguir um modelo antigo.

Pelo exposto, demonstram situações semelhantes quanto à organização/tempo/espço no trabalho pedagógico de classes multisseriadas. Nessa mesma perspectiva Santos e Souza (2013, p.13) sugerem que os saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. Merecem ser mais bem investigadas para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, etc.) que acolham, incentivem e aperfeiçoe o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas.

Para Calazans (1993), a educação no meio rural deveria estimular conhecimentos que possibilitem aos indivíduos compreenderem o espaço que ocupam, instrumentalizando-os para o enfrentamento de problemas que surjam no decorrer de seu desenvolvimento, e conhecimentos que resultem em melhores condições de vida e aumento da produtividade. Na tentativa de solucionar os problemas mais urgentes na visão dos 568 governantes, adota-se como mecanismo a expansão da escolarização e determina-se a municipalização do ensino rural.

Essa ambivalência que se passa no ensino brasileiro, Escola rural e urbana, nos leva a discutir políticas públicas por muito tempo. As questões de ensino são sempre polêmicas e obrigatoriamente esclarecedoras.

### **3.5 Ressignificando os espaços escolares: alguns depoimentos**

A escola precisa exercer função social que atinja aos objetivos de inserção do aluno no processo educativo de modo a perceberem que no espaço escolar há a

aquisição dos conhecimentos necessários a inserção social, e isso impacta tanto na educação do campo, quanto na educação urbana, onde percebe-se através do depoimento abaixo, essas questões:

*“A aluna quando foi até a secretaria e a funcionária lhe pediu uma foto para fazer a carteirinha, ela ficou parada pensando o que seria isso e como fazer, não sabia como tirar a foto e para que a carteirinha. As crianças não tem noção das coisas que estamos acostumados a ter e ver, outra vivência e experiências diferentes.”*

Em continuidade, percebemos que a escola como espaço de saberes deve promover situações de aprendizagem que impactem diretamente na transformação social, onde cada um possa perceber sua função na sociedade, exercendo seus direitos cidadãos e cumprindo com seus deveres civis. Essa é a condição de currículo vivo que a escola deve trabalhar, e para tal há também a necessidade de sensibilidade, informação, capacitação do professor para atuar assim. Fica nítido no depoimento abaixo, essa condição de “despreparo” dos alunos mediante essa função do espaço escolar.

*“Tinham meninos que tacavam pedras nos carros, fomos chamados na delegacia junto ao Conselho Tutelar, eles disseram que os carros não podiam andar nas ruas, eles que tinham que andar livremente.”*

Outro impacto essencial da formação inicial docente é a condição de perceber a função do social, no intelectual. Onde os saberes sociais não podem e não devem estar dissociados. O entorno escolar exerce função essencial no trabalho da sala de aula, onde é preciso conhecer a história do aluno para perceber o que o constitui, e assim perceber também o que ele necessita de fato, articulando a isso o currículo. Muitas respostas são encontradas no entorno social que constitui o ser aluno, e que podem impactar diretamente nos seus anseios e processos de aprendizagem. É uma necessidade da formação inicial, este conhecimento.

*“Quando Diretora de um CIEP, fui até uma casa, me confrontei com três crianças que não andavam, ficavam em cima de uma cama (cama de casal), tinham sífilis e nunca foram a uma escola. Fui até o Prefeito e pedi três cadeiras de roda e consegui colocar as crianças para estudar, visto que no CIEP para chegar à sala de aula, subimos por rampas, onde com a cadeira há maiores possibilidades.”*

De acordo com os depoimentos acima citados podemos perceber que a formação docente extrapola as paredes da sala de aula e necessita de vislumbrar o

exterior, do que constitui o aluno, para percebermos a grandeza da função de educador e o papel social que o ambiente escolar exerce. Nos primeiros anos, as crianças e adolescentes são estimulados através de atividades lúdicas, jogos, leituras, imagens e sons, principalmente no primeiro nível. Através dos vários processos pedagógicos, busca-se conduzir a criança ao conhecimento do mundo pessoal, familiar e social. Acho que temos o dever de proporcionar aos alunos toda essa dimensão que é a Escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresenta considerações importantes acerca da formação inicial, da constituição do ser professor a partir da experiência de vida anterior ao exercício da profissão e a construída ao longo da mesma. Sendo assim, podemos perceber que em relação a formação inicial o fator insegurança é uma característica marcante nos professores em início de carreira, devido a aspectos deficitários na formação em relação a teoria e prática apresentada em seu currículo de estudos. Assim, podemos perceber que não há uma relação efetiva destes aspectos na prática da formação de professores.

Outro ponto significativo na formação docente é a necessidade de concretude da aplicabilidade dos conceitos teóricos na formação inicial, a continuidade destes aspectos durante o exercício da profissão que se dá através da formação continuada, e a utilização de recursos e meios adequados para que estas relações de conhecimento sejam estabelecidas a contento. Sendo necessária a percepção que a constituição de ser educador é constante e não cessa após a saída dos Cursos de Formação de Professores (Curso Normal), ou até mesmo após ele, no Curso de Graduação. Esse processo deve ser para a vida toda.

Promove uma reflexão acerca da formação do professor, salientando através de Tardif (2002), que o saber não é oriundo de uma única forma, de um único “lugar”, fonte. Este saber se estabelece através da relação de identidade e cultura relacionadas com o conhecimento institucionalizado. Assim, o saber docente é constituído “no” e “pelo” trabalho, este traz marcas do que o constitui enquanto ser humano antes de ser docente.

Através da análise dos pontos de vista constituídos pelos relatos de história de vida da trajetória profissional, podemos notar que há um “enclausuramento” do saber nas escolas, onde ainda se considera que o ambiente físico da escola é o único espaço capaz de promover situações de aprendizagem. Porém esse paradigma deve ser quebrado e desmistificado, pois o professor necessita de perceber que o saber é constituído pelos diversos saberes que constitui o ser humano, sendo que este não pode e não deve ser fragmentado em compartimentos isolados. Todas as partes que constituem o indivíduo são instâncias importantes e relevantes a aprendizagem escolar. Assim, a educação não deve ser confinada a sala de aula

apenas, é preciso reconhecer o conhecimento prévio dos alunos como fundamentais e referenciais a todos os saberes que serão ainda adquiridos. E assim também se dá no processo de constituição do professor e que tem sido falho na formação docente.

É preciso que na formação do professor, se perceba essas condições, pois o saber institucionalizado não pode mais ser estruturado de forma homogênea, pois a diversidade é fator marcante da sociedade, onde os seres são diferenciados em sua constituição social, biológica, intelectual, e isso demanda a necessidade de uma visão também diferenciada do professor em relação aos mecanismos utilizados para a aprendizagem dos alunos. É necessário considerar as condições individuais diferenciadas na prática pedagógica, pois esta deve valorizar a cultura espontânea trazida na bagagem dos alunos. O desconsiderar essas condições infringem as regras da aprendizagem com significado, defendidas como essência da educação contemporânea.

Ainda é demonstrada a dificuldade dos alunos em lidar com a relação entre o concreto e o abstrato devido a falta de significação do conteúdo curricular com a aplicabilidade destes na vida cotidiana, onde os espaços escolares estão sendo restritos, em alguns casos, a mecanização do saber e isso ocasiona um dos fenômenos mais comuns nos universos escolares, principalmente da 1ª fase do Ensino Fundamental ( 1º ao 5º ano), devido a estes não conseguirem transpor a informação adquirida na usualidade, e assim, esta não é assimilada por não haver sentido para ela, o que acarreta a desmotivação, desinteresse e reforça os índices de fracasso escolar.

Essa falta de criticidade, de movimento, de diálogo nos ambientes escolares são promovidos pelo “cimento nas fendas da aprendizagem”, que são colocados pelos próprios professores, pela falta de uma formação inicial adequada, pela continuidade que não é oferecida pelas formações continuadas e pela falta , em muitos casos de meios e recursos no ambiente escolar que promova a constituição deste educador para combater esses entraves.

A contribuição essencial do estudo refere-se a pensar o fazer pedagógico a partir da constituição formativa do educador, onde sem que este se perceba participante do processo educativo, a probabilidade da educação ter sucesso estará

restrita. Há que se estabelecer uma relação dialógica entre a cultura que constitui o ser humano com o conhecimento formal institucionalizado nas formações iniciais as que o educador se apropria.

Assim, numa relação entre teoria e prática , através das vivências cotidianas, o ser educador vai se constituindo tendo condições de vislumbrar o universo onde o aluno esta inserido, aproveitando-se de tudo o que ele traz consigo de saberes, relaciona-os com o currículo escolar, e somando-se estes saberes todos, gera-se sentido e significado, possibilidades reais de aplicabilidades destes saberes, onde o aluno será visto em suas múltiplas condições e diferentes uns dos outros. A escola passa a ser um espaço real de multiplicidades, onde a diferença de saberes deixa de ser negativa e passa a ser “tempero” para a riqueza dos novos saberes que serão produzidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTAUX, D. Biografia e sociedade. Beverly Hills : Sace Publications, 1981 .

BRASIL. Conselho Nacional de Educação- CNE. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192). Acesso em 12 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Maio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em 12 de março de 2016.

CALAZANS, M. J. C. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de uma Trajetória. In: Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

CIPRIANI , R; POZZI, E; CORRADI , Histórias de vida familiar no contexto urbano . Int cadernos Sociol 1983.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ . (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, A.G.V.; MIGUEL, M.E.B. Curso Normal: a formação de professores em nível médio no Paraná (1996-2006). Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.9, n.27, p.297-314, maio/ago. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Professor/Downloads/dialogo-2742.pdf>. Acesso em 11 de março de 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 20 de junho de 2016.

LIBÂNIO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985. 149 p.

MELLO, G.N. Formação Inicial de professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical. Revista São Paulo em perspectiva. 14(1), 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em 12 de março de 2016.

MOCHCOVTCH, L.G. Gramsci e a escola. São Paulo. Editora Ática, 1998.

NÓVOA, A.. Vidas de professores. 2ª Ed. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

SANTOS, P.; SOUZA, M. R. S. As dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e o fracasso escolar em classes multisseriadas. I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB. 2013.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

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

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais.Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).