

PARFOR



Práxis Amazônicas na Formação dos Professores da Educação Básica



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA





PARFOR

Práxis amazônicas na
Formação dos Professores
da Educação Básica



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor

Gilmar Pereira da Silva

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

Edmar Tavares da Costa

PARFOR-UFPA

Coordenador Geral

Márcio Lima do Nascimento

Coordenadora Adjunta

Josenilda Maués

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador

Doriedson do Socorro Rodrigues

Vice-Coordenador

Adalberto Portilho

João Batista do Carmo Silva
Jorge Domingues Lopes
Organizadores

PARFOR



**Práxis amazônicas
na Formação dos Professores
da Educação Básica**



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA



Licença Creative Commons - Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional.

Organização e Coordenação Editorial

João Batista do Carmo Silva

Jorge Domingues Lopes

Projeto gráfico e diagramação

Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Capa

Inserir nome do elaborador da Capa

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade
de seus respectivos autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P229 PARFOR: Práxis Amazônicas na Formação dos Professores da
Educação Básica. / João Batista do Carmo Silva, Jorge Domingues
Lopes, organizadores. – Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/
Cametá-UFPA, 2017.

Vários autores.
ISBN 978-85-63287-46-5

1. Educação Superior. 2. Formação Continuada. 3. Parfor. I. Silva,
João Batista do Carmo, org. II. Lopes, Jorge Domingues, org. III. Título.
CDD 371.12

Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Trav. Padre Antônio Franco, 2617, bairro da Matinha CEP 68.400-000 Cametá-PA
Telefone: (91) 3781-1258 Fax: (91) 3781-1182
site institucional: <http://www.campuscameta.ufpa.br>
e-mail: cameta@ufpa.br

Práxis amazônicas

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em conjunto com outras políticas públicas voltadas para a democratização do acesso à educação superior, constitui um marco na história da educação brasileira. Por meio dele, houve um fortalecimento da universidade pública, que abrangeu uma dimensão da sua função social ao mobilizar a sua estrutura de ensino, pesquisa e extensão para realizar a formação de professores da Educação Básica.

Articulando-se, subjacentemente, a uma concepção de formação inicial e continuada de professores, que se ancora na perspectiva de que o conhecimento científico e tecnológico produzido pela universidade, financiado com recursos públicos, esse Plano serve necessariamente para uma finalidade pública, coletiva: ajudar na construção de um ensino de qualidade por meio da formação inicial e continuada dos professores.

A Universidade Federal do Pará, que é uma universidade multicampi, por força da dimensão continental do território paraense, não poderia deixar de participar dessa ação governamental, que, em certa medida, busca mitigar as mazelas sociais deixadas pela ausência de políticas públicas do Estado, principalmente no campo educacional.

Nesse contexto multicampi, destaca-se o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, que surgiu num processo de interiorização da Universidade há 30 anos e que, com o REUNI e o PARFOR, ampliou sobremaneira sua atuação e suas perspectivas, produzindo até mesmo um movimento de “interiorização da interiorização”, por meio da ampliação da oferta de cursos em diversos outros municípios do interior desse Estado, como Mocajuba, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, Baião, onde já há infraestrutura de Polo Universitário e também

onde, conseqüentemente, existem turmas do PARFOR desde 2009. Além desses municípios ainda há turmas no município de Bagre e outra já ofertada no município de Igarapé-Miri.

Assim, a partir dessa efetiva atuação do PARFOR, buscamos reunir nesta obra trabalhos oriundos dessa experiência, num esforço coletivo feito por professores e professoras, mas também por estudantes, e com o apoio irrestrito da Coordenação Geral do Campus de Cameté e da Coordenação Local do PARFOR, que mobilizaram os grupos e reuniram os textos, e da Coordenação Geral do PARFOR, que conseguiu os recursos para esta publicação.

Esse esforço conjunto demonstra que é necessário enfrentar as inúmeras dificuldades no interior da Amazônia para que, juntos, possamos “gritar bem forte” para que todos possam ouvir nossas vozes. Vozes de críticas, mas também, vozes de contribuições, de sugestões ao longo processo de construção e reconstrução da educação desse estado e desse país.

Trata-se, portanto, de um livro escrito por professores, estudantes e coordenadores do PARFOR, com o intuito de analisar as ações e as contribuições do Plano para a melhoria da qualidade da Educação Básica em nossa região. Por isso, a UFPA, por meio do PARFOR, busca registrar perspectivas teórico-críticas, práticas desenvolvidas por eles, bem como refletir sobre metodologias, além de socializar reflexões realizadas ao longo dos cursos. Todo esse material pretende ser uma contribuição, ainda que incipiente, para a compreensão do que é esse Programa e quais os seus resultados em nossa universidade, mas também para estimular a reflexão estratégica sobre suas ações e concepções teóricas.

Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva
Prof. Dr. Jorge Domingues Lopes

Sumário

Formação e valorização da carreira docente: Contribuições e os desafios da coordenação local do PARFOR no Campus Universitário do Tocantins/UFPA	13
Dilma Cardoso Pereira	
Dorielson do Carmo Rodrigues Gaia	
João Batista do Carmo Silva	
Osvaldo Luis Martins de Castro	
Universidade Multicampi: A interiorização e o PARFOR	29
Doriedson S. Rodrigues	
Gilmar Pereira da Silva	
Formação fluante: Percursos formativos de discentes do Curso de Pedagogia-PARFOR do campo amazônico	43
Edir Augusto Dias Pereira	
Reflexões sobre o TCC como componente curricular do Curso de Letras/Língua Portuguesa/PARFOR	61
Jorge Domingues Lopes	
Capacitando o aluno do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) para o exercício da docência de Língua Portuguesa	79
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa	
Curso de Pedagogia/PARFOR: Formação para autoria docente na Amazônia Tocantina	87
Ivanildo Mendes Gomes	
Quilombolas e o ensino de História: O PARFOR como instrumento de ação afirmativa para a identidade negra	103
Luiz Augusto Pinheiro Leal	
Igor Alessom Dantas Brito	
Thamires Beatriz Braga Barros	

O Surdo e a Libras: Percepções de acadêmicos do PARFOR da Universidade Federal do Pará	117
Hector Renan da Silveira Calixto Huber Kline Guedes Lobato Waldma Maíra Menezes de Oliveira	
Estatística Aplicada à Educação: Uma contribuição ao Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR	131
Romulo Everton de Carvalho Moia	
A formação de professores no Curso de Pedagogia do PARFOR: Os desafios da pesquisa na construção do Trabalho de Conclusão de Curso	137
Oscar Ferreira Barros	
Multiletramentos e elaboração de material didático de língua portuguesa	153
Luís de Nazaré Viana Valente	
Aos mestres, com carinho: Experiências desejanter na formação de professoras e professores	167
Carlos Alberto Amorim Caldas	
Uso de material concreto no ensino da Geometria Espacial	181
Árison Oliveira	
Formação e saberes dos alunos do PARFOR Pedagogia no município de Cametá-Pará	195
Egídio Martins Valdiléia Carvalho da Silva Adenil Alves Rodrigues	
Ambiguidade como recurso nas propagandas publicitárias da marca “Havaianas”	207
Elisângela Maria dos Santos Gomes Iêda de Fátima Pinto Barradas Maria do Carmo Dias Ferreira Sandra do Socorro Correa Valente Benedita Maria do Socorro Campos-de-Sousa	

“Não podemos completar sua aprendizagem, sua escola está fora da área de cobertura”: Um estudo sobre o uso do telefone celular nas práticas pedagógicas da EMEF Magalhães Barata	221
Ana Carina Ferreira Maia	
Benilda Miranda Veloso Silva	
Experiência teórico-metodológica da disciplina Tecnologia, Informática e Educação no curso de Pedagogia do PARFOR	235
Benilda Miranda Veloso Silva	
Tecnologia e Informática na Educação: Possibilidades e limites das redes sociais na Escola Jerônimo Milhomem Tavares no município de Limoeiro do Ajuru/PA	251
Eucione Balieiro Paixão	
Benilda Miranda Veloso Silva	



Artigos

Formação e valorização da carreira docente: Contribuições e os desafios da Coordenação Local do PARFOR no Campus Universitário do Tocantins/UFPA

Dilma Cardoso Pereira¹
Dorielson do Carmo Rodrigues Gaia²
João Batista do Carmo Silva³
Oswaldo Luis Martins de Castro⁴

Resumo: O objetivo, neste artigo, é analisar as contribuições e os desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito das políticas de formação de professores, destacando o papel dos Coordenadores Locais, frente à coordenação de um plano de Formação Docente. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso acerca das experiências da Coordenação Local. Os resultados explicitam as contribuições da Formação Continuada em relação às transformações, no que tange ao desenvolvimento de concepções na área do magistério, a melhoria das práticas pedagógicas e a vida pessoal desses docentes/estudantes, e as ações dos desafios e das perspectivas de mudança que foram implementadas para que se promova uma educação de qualidade e a valorização docente na Região da Amazônia Tocantina. Conclui-se que as atividades “meio”, desenvolvidas pela coordenação local, trazem uma

¹ Professor da Faculdade de Educação (FAED) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA. Doutor em Educação na linha de Políticas Públicas Educacionais pela UFPA/PPGED. Coordenador Local do PARFOR. E-mail: jbatista@ufpa.br

² Professor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED–Cametá). Mestrando em Educação, Cultura e Linguagem pelo PPGEDUC (CUNTINS-UFPA). Ex-Coordenador Local do PARFOR. E-mail: doricameta@hotmail.com

³ Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED–Cametá). Mestranda em Educação, Cultura e Linguagem pelo PPGEDUC (CUNTINS-UFPA). Coordenadora Local do PARFOR. E-mail: dillmma@yahoo.com.br

⁴ Especialista em Educação Ambiental (UFPA), Professor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED – Cametá) e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA). Ex-Coordenador Local do PARFOR. E-mail: olm.castro@yahoo.com.br

contribuição imprescindível para a efetivação do plano na área de abrangência do Campus.

Palavras-chave: Formação de professores; carreira docente; PARFOR.

O objetivo, neste trabalho, é analisar as contribuições e os desafios da equipe da Coordenação Local PARFOR-UFPA/Cametá no período de 2015 a 2016, frente à coordenação do processo de Formação de Professores da Educação Básica das redes públicas de educação do Estado do Pará, por meio do **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**, criado pelo Decreto n. 6.755/2009 e instituído pela Portaria Normativa n. 9, de junho de 2009, que lançou o PARFOR, cuja finalidade é atender as disposições do Decreto 6. 755/2009, instituído pelo Estado brasileiro, objetivando oferecer formação inicial e continuada de professores em nível superior, visando formar os docentes que já atuam na Educação Básica, seguindo as orientações da formação em serviço.

Esse plano é resultado de uma política de ação emergencial, voltada para a formação, em nível superior, de professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica, garantindo-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional, exigida pela Lei n. 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Para a efetivação do Programa, o PARFOR conta com a colaboração das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e desenvolve parcerias com Instituições de Ensino Superior, por meio de Termo de Convênio assinado com o Governo Federal, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Faz-se necessário, nesse contexto, analisar o trabalho da Coordenação Local do Programa frente às demandas para o funcionamento do Programa no *Campus* Universitário do Tocantins – Cametá, como uma forma de explicitar a relevância da articulação frente às demandas apresentadas pela diversidade social, cultural e educacional de nossa região.

Este artigo estrutura-se, inicialmente, por uma análise das contribuições da Coordenação Local na coordenação acadêmica e pedagógica do PARFOR, seguida da dimensão administrativa e política e encerra-se com as considerações finais.

O PARFOR E A COORDENAÇÃO ACADÊMICA E PEDAGÓGICA DE SUAS ATIVIDADES

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, conforme já destacado, surge de um esforço institucional coletivo, construído entre o Governo Federal, Capes, governos estaduais e municipais e as universidades.

Esse esforço institucional pressupõe necessariamente uma profunda articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, por meio de sua tradição acadêmica, centrada na indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão, fomentada pelo longo processo de formação inicial e continuada de professores por intermédio de seus cursos de licenciaturas.

Essa função social da universidade, em articular-se com a Educação Básica, se junta à necessidade de construção de uma política de formação de professores que já atuam na Educação Básica e que não têm curso superior ou têm curso superior, diferente da sua área de atuação.

Os cursos, ofertados pelo PARFOR, têm algumas particularidades no que tange aos seguintes aspectos:

- Público-alvo diferenciado, considerando que são todos professores das redes públicas de ensino (temporários ou efetivos);
- A maioria desse público do PARFOR já concluiu o Ensino Médio há alguns anos e está há alguns anos fora de cursos de formação inicial ou continuada;
- Já possuem experiência docente;
- Há uma forma específica de ingresso, por meio da Plataforma Freire;

- Os PPCs foram todos construídos com base nas necessidades dos PARFOR, principalmente, no que tange às atividades teórico-práticas;
- A forma de oferta é intensiva (intervalar) realizada por meio de blocos de disciplina.

Ao considerar essas especificidades, cabe à Coordenação Local – articulada com a Coordenação Geral e Coordenação dos Cursos do PARFOR, junto com a Coordenação do *Campus*, Direção das Faculdades – construir os meios necessários para a realização de um ensino de qualidade que é a finalidade da instituição.

As ações da Coordenação Local fundamentam-se na premissa de que as atividades de ensino do PARFOR devem associar-se as atividades de pesquisa e extensão, desenvolvidas no *Campus* de Cametá.

Faz-se mister, portanto, planejar esse processo de gestão das atividades do PARFOR nos municípios que estão sob a jurisdição do *Campus* de Cametá, assim como outros, como é o caso do Município de Bagre e Igarapé-Miri, que pertence a outros *Campus*, mas receberam cursos gestados pela Coordenação Local do *Campus* de Cametá.

Segundo Libâneo (1994, p. 222), o planejamento tem grande importância por tratar-se de “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Paro (2010) articula esse debate à necessidade de uma administração comprometida com a transformação social, pois:

[...] Uma visão da Administração Escolar que esteja comprometida com a transformação social deve preocupar-se com a reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior. Ou seja, se estamos convencido de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la da racionalidade

interna necessária à efetiva realização desses fins. (PARO, 2010, p. 204-205).

Fundamentados na concepção de Carvalho e Simões (1999, p. 17), é possível afirmar que a formação continuada de professores deve contemplar de forma interligada os seguintes aspectos:

- a socialização do conhecimento produzido pela humanidade;
- as diferentes áreas de atuação;
- a relação ação-reflexão-ação;
- o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo;
- as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais;
- a valorização da experiência profissional;
- a continuidade e a amplitude das ações empreendidas;
- a explicitação das diferentes políticas para a educação pública;
- o compromisso com a mudança;
- o trabalho coletivo;
- a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

Esses são alguns dos aspectos que fundamentam o processo de formação continuada desenvolvido pelo PARFOR, nos vários cursos que são ofertados. Principalmente no que se refere à relação ação-reflexão-ação e à valorização da experiência profissional, que são aspectos essenciais para a formação de professores em serviço.

O COORDENADOR LOCAL DO PARFOR ENQUANTO ARTICULADOR POLÍTICO PARA A EXECUÇÃO DO PROGRAMA

Os coordenadores locais, indicados pelas Secretarias Municipais de Educação para desenvolverem atividades junto aos cursos ofertados pelo PARFOR/UFPA são servidores públicos do quadro efetivo da UFPA, da secretaria estadual ou secretarias municipais de educação e tem a sua indicação aprovada pela Pró-Reitoria de Graduação da

UFPA. Mas quando se trata de servidor das secretarias estaduais ou municipais de educação, estes têm a sua indicação aprovada pelo representante máximo das respectivas Secretarias.

Trata-se de servidores com formação em nível superior e que precisam ter comprovada experiência de 3 (três) anos no magistério na Educação Básica ou 1 (um) ano no magistério no Ensino Superior.

São atribuições da Coordenação Local do PARFOR/UFPA:

- a) Auxiliar o coordenador de curso e coordenador geral no desenvolvimento de suas atividades;
- b) Acompanhar as atividades das turmas do PARFOR Presencial no município para o qual for indicado;
- c) Participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao PARFOR Presencial;
- d) Auxiliar o coordenador de curso no acompanhamento do registro acadêmico dos alunos matriculados nas turmas do município sob a sua coordenação;
- e) Acompanhar e supervisionar o cumprimento das atividades dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio que atuam nas turmas especiais do município sob a sua coordenação, com a finalidade de subsidiar a certificação do pagamento da bolsa pelo coordenador geral;
- f) Informar ao Coordenador de Curso a relação dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
- g) Solicitar o cancelamento ou suspensão ao Coordenador de Curso da bolsa concedida na modalidade de Professor Formador se for o caso, devidamente justificado;
- h) Auxiliar o Coordenador de Curso na elaboração dos documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- i) Manter o Coordenador de Curso informado sobre o andamento e desenvolvimento das turmas no município. (UFPA, 2012).

Os Coordenadores locais do PARFOR também desempenham uma função de articuladores da política educacional junto às comunidades, autoridades, escolas, órgãos e entidades no município, visto que um programa dessa envergadura e que atende um público de trabalhadores da educação local, precisa também dialogar com os governos locais, representados pelos secretários e secretárias de educação, chefes de departamento e diretores escolares.

A execução do programa, de forma satisfatória, requer que as parcerias estabelecidas se efetivem na prática cotidiana das instituições. Nesse ponto reside a necessidade do Coordenador Local ter um perfil de mobilizador/articulador. O dinamismo desse profissional adiciona elementos imprescindíveis para o êxito deste que é o maior programa de formação de professores da Educação Básica na região amazônica.

Trata-se de potencializar as ações de políticas públicas educacionais por meio do diálogo e da participação democrática. Conforme destaca Gurgel (2008, p. 31), “[...] a Gestão Pública Democrática significa uma posição ideológica e política que as condições do mundo moderno foram colocando gradativamente como uma exigência para os novos gestores públicos”.

O processo de comunicação, com toda a velocidade exigida pelos novos tempos, tem a internet como principal instrumento de disseminação de conteúdos. É por intermédio dela que os processos seletivos são divulgados e nos grandes centros urbanos e cidades mais avançadas, a internet certamente demonstra ser uma ferramenta de grande eficácia.

Nas cidades do interior, no entanto, onde a internet não tem a mesma qualidade e inúmeras interrupções acontecem, às vezes, por causa de uma simples chuva, é preciso outros meios para as informações chegarem até os professores. É o coordenador local, o encarregado de fazer chegar a informação, no interior mais distante, na vila ou ilha mais isolada, para o professor que espera a oferta daquele curso, visto que, o perdeu em ocasiões anteriores porque quando soube curso, já não havia mais tempo para a inscrição.

Os coordenadores locais mobilizam e disseminam as notícias por intermédio de rádios comunitárias, propaganda em carro volante, reuniões de entidades sindicais e associações comunitárias e, muitas vezes, também é preciso fazer a famosa “propaganda boca a boca”, de escola em escola, nos distritos e vilas de cada município. Um exemplo que pode ser mencionado foi a articulação e empenho para formar a turma de Licenciatura em Teatro, no ano de 2015.

É fato que a importância da intervenção dos coordenadores locais vai muito além, uma vez que nesse período de crise pelo qual o nosso país passa, onde já houve várias ocasiões de contingenciamento de recursos por parte do Ministério da Educação e também dificuldades para as universidades levarem o programa adiante. Isso tem exigido da equipe de gestão do PARFOR capacidade técnica e política de planejamento, acompanhamento e avaliação de suas atividades.

No segundo semestre de 2015 e no primeiro semestre de 2016, as bolsas – que custeavam a alimentação e o deslocamento, dos docentes que atuam no PARFOR, da capital do estado até os municípios, onde se localizam as turmas – foram cortadas. Para que não houvesse atraso no cronograma formativo das turmas, a orientação era que as universidades precisariam fazer uma ampla articulação junto às prefeituras e outras entidades, no sentido de que se garantisse a permanência dos educadores em cada município onde era ofertado o PARFOR. Dessa maneira, mais uma vez, os coordenadores locais contribuíram ativamente.

Nas cidades do interior desse nosso gigantesco estado, como deve acontecer nesse país afora, as prefeituras contratam seus professores não apenas por meio de concursos públicos, mas também, muitas vezes, ainda prevalece o regime de contratos temporários, principalmente nos interiores mais distantes do centro urbano.

Esses professores, por conta da falta de amparo legal do vínculo empregatício, não recebem proventos de décimo terceiro salário, nem durante as férias e recesso de janeiro. E, para quem é professor e só tem uma fonte de renda, não pode contar com os salários durante as férias, sendo que, isso inviabiliza a permanência desse profissional na

cidade no período formativo. Lutou-se junto à Secretaria Municipal de Educação, explicitando a necessidade de pagamento dos salários dos servidores temporários que se deslocavam para a sede do município no período das férias escolares para estudarem no programa. É importante ressaltar que o sucesso de articulações dessa natureza depende, sobremaneira, da vontade política do gestor municipal e do seu compromisso com a formação continuada de seu quadro docente, mas a iniciativa e articulação por parte dos coordenadores locais facilitou o processo.

Muitas vezes, o calendário acadêmico dos cursos regulares das universidades coincide com o período letivo das turmas do PARFOR, sendo necessária a viabilização de novas salas de aulas para que não haja prejuízos no percurso formativo das turmas do PARFOR. São os coordenadores locais que fazem esse trabalho.

Cada curso de licenciatura, de acordo com as resoluções que os regem, precisa de uma quantidade de créditos em atividade complementares de participação em eventos, a promoção de palestras, seminários e fóruns com temáticas de interesse de cada curso faz-se necessário. Os coordenadores locais são também os mediadores desses espaços de debate entre a comunidade acadêmica e a sociedade civil. Dentre tantos momentos que foram promovidos no *Campus* de Cametá, para os discentes do PARFOR, é possível citar:

- a Conferência sobre o regime de colaboração, o novo PNE e os desafios da construção dos PME'S;
- palestra: *Biodiversidade e o estado do conhecimento na Amazônia*;
- oficina de teatro com bonecos;
- seminário: *Integração e processos formativos na escola básica: elementos para as práticas pedagógicas inovadoras*, entre outros.

Além da realização do I Encontro do PARFOR que juntou alunos e professores dos vários polos no intuito de socializar os avanços e construir estratégias para ampliação desse plano.

De acordo com essas atribuições mencionadas, as atividades foram executadas com auxílio, orientação, acompanhamento e informação tanto da Coordenação Geral quanto das Coordenações de Cursos e, principalmente, dos Professores-discentes sobre os processos administrativos, pedagógicos e acadêmicos do referido Programa e da Instituição. As dificuldades foram vencidas, mediante diálogos e apoio, principalmente da Coordenação do *Campus*, Coordenação Geral do PARFOR, Coordenações de Cursos/PARFOR e a Secretaria Municipal de Educação/Cametá.

O PARFOR tem turmas no município de Cametá, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Bagre por meio da oferta de 18 turmas em 11 cursos diferentes (Pedagogia, Letras, Química, Física, História, Matemática, Espanhol, Ciências Sociais, Teatro, Filosofia e Ciências Biológicas). Com 788 alunos matriculados e 576 alunos ativos (cursando).

Por outro lado, vale ressaltar que a Coordenação Local não realiza a lotação dos docentes, nessas turmas, uma vez que essa é atribuição das Coordenações dos Cursos/PARFOR e das faculdades a lotação de docentes que ministram disciplinas no PARFOR/UFPA.

A Coordenação Local recebe o Planejamento do período de cada curso com o cronograma com as disciplinas, período e os professores que ministrarão na etapa. Cada coordenação de curso segue a lotação de docentes que ministram disciplinas no PARFOR/UFPA está regulamentada pela Instrução Normativa n. 2 de 06 de junho de 2009, sendo realizada da seguinte forma:

1. Os coordenadores de curso encaminham às faculdades a lista de oferta de acordo com o fluxo curricular previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC);
2. As Faculdades procedem à lotação dos docentes e encaminham às Coordenações de Curso a listagem e as possíveis pendências na oferta;
3. As Faculdades têm a prerrogativa de estabelecer critérios coletivos internos para a lotação de docentes nas turmas PARFOR;

4. Os coordenadores de Curso PARFOR têm a prerrogativa de suprir as lacunas provenientes das subunidades acadêmicas, indicando docentes que atendam aos requisitos previstos pela Capes para a concessão de bolsas. (BRASIL, 2009, s/p).

A lotação de docentes no PARFOR obedece a seguinte ordem de prioridade:

1. Docentes efetivos;
2. Docentes substitutos;
3. Docentes aposentados;
4. Docentes estudantes de Mestrado e Doutorado;
5. Colaboradores externos à instituição. (UFPA, 2012).

Ressalta-se que as atribuições do Coordenador Local, nas atividades quanto ao Estágio Supervisionado e de TCC, é estar informando e orientando o Professor-Discente para cumprir com as suas atribuições e fazer o contato com seus professores de estágios e orientadores.

Além disso, existiram os problemas com alunos no que se refere à Reoferta de Atividades Curriculares, uma vez, que o Programa ‘sofreu’ no período de 2016 corte de recursos. A reoferta acontecia das seguintes modalidades:

- Presencial, com a carga horária integral da atividade, prevista no Projeto Pedagógico de Curso.
- Mista, com o mínimo de 30% da carga horária da atividade na modalidade presencial.
- A Distância, se a instituição for credenciada pelo MEC para atuar nessa modalidade.

Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da **pessoa**, da **cidadania** e do **trabalho**. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção

de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p. 268).

Essas reflexões refletem uma preocupação política, acadêmica e pedagógica com o ensino ofertado pelo PARFOR, considerando que a educação é o processo de formação da pessoa, da cidadania e do trabalho, conforme mostra Veiga (2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão da coordenação local do PARFOR do *Campus* de Cametá pauta-se nos princípios da impessoalidade, transparência e da qualidade social da educação. Estes fundamentados na função social da ciência e da educação no processo de humanização da sociedade e na dimensão política da gestão democrática da educação.

Conclui-se que as contribuições da Formação Continuada, em relação às transformações no que tange ao desenvolvimento de concepções na área do magistério, a melhoria das práticas pedagógicas e da vida pessoal desses docentes/estudantes, conforme já destacado, e as ações dos desafios e das perspectivas de mudança que foram implementadas pelo PARFOR para que se promova a melhoria da qualidade da educação e valorização docente na Região da Amazônia Tocantina.

Portanto, a Coordenação Local caminha com uma equipe da Coordenação Geral do PARFOR, trabalhando em conjunto com as Coordenações de Curso no sentido de fortalecer o Programa nas suas atividades na busca de primar pelo contato direto com os Professores-estudantes, que são importantes nesse processo de formação de professores da Educação Básica das redes públicas de educação do Estado do Pará, especialmente, no município de Cametá.

Por fim, destaca-se que essa concepção de gestão surge para representar novas ideias e estabelecer na instituição uma orientação

mais próxima da comunidade, numa perspectiva mais ampla, mais abrangente, envolvendo desde o administrativo, financeiro (atividades meio da escola) até o pedagógico (finalidade da escola).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). *Lex-Coletânea de Legislação*: Edição Federal, Brasília-DF, 1996.

_____. *Relatório de Gestão*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). 2009-2013. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 20 mar.2017.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambú, MG: ANPED, 1999.

GURGEL, C. R. M. Gestão pública democrática. *Gestão pública: revista do Sistema de Formação e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos da Escola de Governo do Estado do Pará*, Belém, n. 2, p. 13-33, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2010.

UFPA. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Resolução n.1 de 18 de setembro de 2012. *Lex-Coletânea de Legislação*: Edição Federal, Belém, 2012. Suplemento.

_____. Instrução Normativa n. 2 de 06 de junho de 2011. *Lex-Coletânea de Legislação*: Edição Federal, Belém, 2011. Suplemento.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

APÊNDICE

Turmas de Cametá, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Bagre.

Nº	Turma	Nº de aluno (matriculados)	Nº de aluno (ati-vos)	Ano	Ano de conclusão	Cidade
01	Pedagogia	38	24	2010	Concluinte 2016	Cametá
02	Pedagogia	30	23	2011	Concluinte 2016	Igarapé-Miri
03	História	21	19	2011	Concluinte 2016	Cametá
04	História	24	14	2011.2	Concluinte 2016	Cametá
05	Letras (Língua Portuguesa)	39	33	2011	Concluinte 2016	Baião
06	Letras (Língua Portuguesa)	38		2012	Conclusão 2017	Baião
07	Letras (Língua Portuguesa)	37	26	2012	Conclusão 2017	Cametá
08	Letras (Língua Portuguesa)			2014	Conclusão 2018	Limoeiro do ajuru
09	Letras (Língua Portuguesa)			2014	Conclusão 2018	Mocajuba
10	Pedagogia	39	36	2011	Conclusão 2015	Cametá
11	Pedagogia	40	34	2011-2	Conclusão 2016	Cametá
12	Letras (Espanhol)	25	19	2013/1	Conclusão 2017	Cametá
13	Letras (Espanhol)	29	23	2013/2	Conclusão 2017	Cametá
14	Ciências Sociais	27	24	2013	Conclusão 2017	Cametá
15	Matemática	31	17	2014	Conclusão 2018	Cametá
16	Letras (Língua Portuguesa)	35	17	2011	Concluinte 2016	Cametá

17	Letras (Língua Portuguesa)	36	27	2014	Conclusão 2018	Cametá
18	Letras (Língua Portuguesa)	30	21	2015	Conclusão 2019	Cametá
19	Teatro	26	20	2015	Conclusão 2019	Cametá
20	Filosofia	35	23	2015	Conclusão 2019	Cametá
21	Ciências Biológicas / (2ª Licen-2015)	22	14	2016	Conclusão 2019	Cametá
22	Pedagogia	37	32	2015/1	Conclusão 2019	Bagre
23	Pedagogia	38	36	2015/2	Conclusão 2019	Bagre
24	Pedagogia	37	34	2015	Conclusão 2019	Oeiras do Pará
25	Pedagogia	36	24	2014/1	Conclusão 2018	Limoeiro do Ajuru
26	Pedagogia	38	36	2014/2	Conclusão 2018	Limoeiro do Ajuru

Fonte: Coordenação Local PARFOR – CUNTINS – UFPA.

Universidade Multicampi: A interiorização e o PARFOR¹

Doriedson S. Rodrigues²

Gilmar Pereira da Silva³

Resumo: O presente ensaio problematiza a importância do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) para a formação dos trabalhadores e trabalhadoras ligados ao cotidiano da Escola Básica, estabelecendo correlações entre o fazer acadêmico experimentado pelas primeiras turmas de graduação implementadas nos *campi* da Universidade Federal do Pará pelo seu Projeto de Interiorização, a partir dos anos 80 do século XX, e a vivência didático-pedagógica realizadas no contexto do PARFOR (Implementado na UFPA em 2009), a partir dos *campi* dessa mesma Universidade.

Palavras-chave: Interiorização; Parfor; Universidade Multicampi.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos uma reflexão sobre a importância do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação

¹ Uma primeira versão deste ensaio fora publicada em http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/pdf/acoes_gestao/universidade_multicampi_e_o_parfor.pdf (Acesso em: 03 abr. 2017). Para o presente livro, esta versão fora ampliada e revista.

² Doutor em Educação (UFPA). Mestre em Letras (UFPA). Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá – UFPA (2013-2017). Coordenador do Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa da UFPA (2011-2015). Ex-aluno da 2ª Turma de Letras do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (a turma que adentrara a UFPA em 1993 pelo Projeto de Interiorização). No Curso de Letras Língua Portuguesa PARFOR, ministra disciplinas ligadas ao campo da Linguística e ao campo da Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB-UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC-UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da UFPA (GEPTE). E-mail: doriedson@ufpa.br

³ Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Doutor em Educação pela UFRN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará – GEPTE/UFPA. E-mail: gpsilva@ufpa.br.

Básica (PARFOR) e do Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará para a formação de um conjunto de filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras da Amazônia Paraense, sem o que, possivelmente, não teriam condições de realizar um curso superior público, gratuito e com qualidade social.

O texto encontra-se estruturado em duas seções. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre o Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) no contexto das experiências vividas na condição de gestor de um dos *campi* da UFPA, o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, e na condição de discente do Curso de Letras (Graduação), na década de 90 do século XX. Na segunda seção, correlacionamos ações formativas vivenciadas no Projeto de Interiorização às realizadas por meio do PARFOR, mostrando paralelos formativos, tanto a partir da condição de coordenador de área do PARFOR Letras Língua Portuguesa na UFPA, entre final de 2011 e primeiro semestre de 2015, como em decorrência de também vivenciarmos a docência no Plano, como professor de disciplinas ligadas às Letras e à Educação.

A QUESTÃO DA INTERIORIZAÇÃO

Na segunda metade da década de oitenta do século XX, a Universidade Federal do Pará voltou-se mais intensamente para o interior da Amazônia paraense com a instalação de seus *campi*⁴, dando condições para que filhos e filhas de trabalhadores e de trabalhadoras

⁴ Segundo a UFPA, por meio do endereço http://vicereitoria.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=15 (Acesso em 03/04/2017), “Nos anos 80, quando o projeto de interiorização da UFPA iniciou-se, estima-se que mais de 60% da população do Pará moravam (sic) no interior e menos de 1% destes chegava ao término do que, hoje, chamamos de ensino fundamental. Além disso, apenas 1% dos professores contratados naquele período, os quais davam aulas nos ensinos fundamental e médio, possuía nível superior. Visto isso, surgiu na UFPA a necessidade de se implantar um processo de interiorização, que além de auxiliar no desenvolvimento intelectual da população, levasse a outros locais do estado cursos que pudessem fortalecer a educação básica dessas cidades e auxiliá-las com formação de mão de obra especializada”.

tivessem a oportunidade de pleitear um curso superior próximo de suas vivências culturais, afetivas, sociais e políticas.

Para além desses elementos, não se pode desconsiderar o fato de que se não fosse essa iniciativa, talvez um dos maiores projetos já desenvolvidos pela UFPA nessa nossa Amazônia, possivelmente muitos estudantes daquele período e de hoje não teriam oportunidade de realizar um curso superior, devido às dificuldades financeiras que não raro advêm para um interiorano quando tem de se deslocar para a capital do Estado do Pará, a fim de prosseguir seus estudos.

Por outro lado, também temos de compreender que a interiorização possibilitou que se iniciasse, nas regiões contempladas com a presença dos *campi*, um processo de reflexão cada vez maior sobre as formas de desenvolvimento nelas presentificadas historicamente, questionando-as, propondo formas outras de humanização, dando condições para que os egressos dos *campi* pudessem atuar como agentes políticos em instâncias diversas da sociedade civil e do Estado⁵. Tratou-se de uma formação em que tanto o *societas rerum* como o *societas hominum*, propostos por Gramsci (1978), encontravam-se articuladas⁶.

Não menos importante está também o fato de que a interiorização possibilitou que se iniciasse, ainda na década de oitenta, um processo para mudanças no quadro de formação de docentes que militavam

⁵ Muitos egressos das primeiras turmas do Campus da UFPA em Cametá, por exemplo, passaram a ocupar cargos de gestores municipais em seus municípios (vereadores e prefeitos, por exemplo, como nos municípios de Cametá, Limoeiro do Ajuru, Baião, Oeiras do Pará e Mocajuba, dentre outros), direção de Escolas, bem como atuando mais ainda junto a movimentos sociais, como Sindicatos e Colônia de Pescadores. Não menos importante está o fato de muitos ex-alunos da interiorização terem se constituído, por concurso, os primeiros docentes efetivos dos *campi* da UFPA.

⁶ Gramsci (1978) propõe uma formação integral, que propicie aos homens tanto os conhecimentos provenientes do *societas rerum*, de modo a garantir os saberes científicos necessários para dominar e transformar a natureza, quanto os do *societas hominum*, promovendo uma consciência sobre seus direitos e deveres, introduzindo-os na sociedade política e civil.

no antigo 1º e 2º graus. Nesse período, bastante diminuto ainda era o quantitativo de professores com formação superior nesses níveis de ensino, não raro atuando muitos docentes apenas com o magistério ou com Estudos Adicionais. Mas a UFPA, por meio da interiorização, reconfigura essa materialidade histórica⁷ e a vem buscando reconfigurar ainda mais por meio da sua inserção também pelo PARFOR.

Não se pode deixar de considerar, entretanto, que problemas constantemente surgiam na Interiorização. Em Cametá⁸, por exemplo, enfrentávamos, na época (1993, por exemplo), problemas de racionamento de energia elétrica na cidade, que prejudicavam consideravelmente as aulas no período noturno⁹, as salas de aula tinham o calor precariamente amenizado com ventiladores de teto,

⁷ Na década de oitenta do século XX, entrando na adolescência, morava eu nas proximidades do Campus Universitário do Tocantins/Cametá e lembro que não raro via muitos professores meus do 1º e 2º graus dirigindo-se para a Escola Maria Cordeiro, que fora cedida pela Prefeitura de Cametá, à época, para nela ser instalado o Campus. Passados alguns anos, passei a entender que os docentes estavam a cursar a Universidade, fazendo um curso superior.

⁸ De acordo com Rodrigues (2012, p. 22-23), “O município de Cametá, segundo o IBGE (2010), pertence à mesorregião do nordeste paraense e à microrregião Cametá, apresentando uma área correspondente a 3.122 km². Limita-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul, com o de Mocajuba, a leste, com o de Igarapé-Miri e a oeste, com o de Oeiras do Pará. Ainda segundo o (IBGE, 2010), o município cametaense apresenta uma população de 110.323 habitantes, dos quais 47.984 encontram-se na zona urbana e 62.339 na zona rural. Trata-se de um município com contingente rural maior do que o urbano. A fundação do município data de 24 de dezembro de 1635”.

⁹ Até aproximadamente o final da década de noventa do século XX, Cametá possuía energia elétrica oriunda de motores a diesel de uma pequena usina das Centrais Elétricas do Pará no município, que não raro enfrentavam problemas técnicos ou falta de combustível, provocando um sempre racionamento de energia na cidade, mesmo já havendo na região a Hidrelétrica de Tucuruí. Tínhamos aulas pela parte da manhã, 4h, e à tarde/noite, entrando às 16h e saindo às 20h. Quando faltava energia, as aulas da parte da noite eram mais que prejudicadas, bem como a possibilidade de se estudar com qualidade após as aulas da Universidade, sendo obrigados a usarmos luz de lamparina ou de vela para proceder às leituras e produções escritas, necessárias para as aulas do dia seguinte.

cujo barulho de rotação prejudicava as aulas (se desligado, o calor era que prejudicava), a biblioteca era pequena (poucos exemplares havia), o transporte de Belém para o município era tão somente por barco (12h) ou, às vezes, por meio de pequenas aeronaves, não raro prejudicando a vinda de professores para atuarem na Educação Superior do Campus. A reprodução de textos era também problema nesse período (pouquíssimas máquinas copiadoras havia ainda no município). Laboratório de Informática, um ainda sonho para todos dessa época, não raro havendo tão somente um computador no campus, quando começou a chegar.

Entretanto, havia um compromisso acadêmico-político de muitos professores para com a Interiorização, desenvolvendo aulas criativas e a partir da realidade vivida pelos acadêmicos, sem uso do tão moderno datashow¹⁰, até porque nessa época o que havia era tão somente um retroprojetor que, não raro, necessitava de transparências nem sempre presentes no mercado municipal. Tomando como base Rodrigues et al. (2017, p. 03), ao discutirem a necessidade de integração na Educação Básica e estendendo-a, para os propósitos deste trabalho, para o ensino superior, diríamos que havia nas experiências de graduação pela Interiorização da Universidade Federal do Pará “[...] um envolvimento muito maior com os sujeitos trabalhadores [...]” que adentravam o ensino superior, “[...] descobrindo-lhes a história de vida, suas origens de classe ou de fração de classe, tendo como ponto de partida, para a construção de uma integração entre conteúdos, métodos e formas, suas experiências e vivências, seus conhecimentos (FRIGOTTO, 2008)”. Essa mesma postura vem se assumindo no PARFOR, considerando-se a experiência docente no Curso de Letras Língua Portuguesa.

¹⁰ Não estamos a desconsiderar que o uso de novas tecnologias na educação não seja mais que necessário. O que estamos a destacar é que com as tecnologias disponíveis naquele período bons resultados na formação a interiorização propiciara, tomando a relação de mediação afetivo-teórica entre professor e aluno como elemento importante nesse processo de formação.

Além do mais, conforme Gramsci (1978, p. 147), diríamos que esses professores atuavam como mediadores do ensino e da aprendizagem, guiando o discente em seu percurso formativo, facilitando a pesquisa, orientando seminários, ajudando-os na produção textual, tal qual o descrito pelo autor quando de suas análises sobre o papel do docente nas universidades em sua relação com discente.

Neste caso, o professor realmente guia o seu aluno; indica-lhe um tema, aconselha-o no desenvolvimento, facilita-lhe as pesquisas, mediante suas conversas assíduas acelera a formação científica dele, faz-lhe publicar os primeiros ensaios nas revistas especializadas, coloca-o em contato com outros especialistas e se apodera dele definitivamente.

Por outro lado, há de se registrar que, nos idos da década de oitenta do século XX, não havia, nas salas de aulas, cadeiras com estofamento (E possivelmente até hoje) – eram de madeira mesmo; o quadro, nada de magnético – era de madeira, para ser grafado com giz. Entretanto, havia nas aulas muita reflexão, seminários e produção de textos. Muita produção de textos, caracterizada pela possibilidade de serem refeitos até alcançarem uma excelência na textualidade e na aprendizagem. As avaliações não estavam pautadas tão somente na atribuição de conceitos, na constatação de dificuldades, mas na possibilidade de o docente-formador redirecionar suas ações, cuidando para que os aprendizes realmente aprendessem. Refacção de textos era uma tônica na Interiorização. E o vem sendo também na docência pelo PARFOR, a partir do Curso de Letras Língua Portuguesa.

E esses procedimentos, dentre outros, mesmo diante de dificuldades, garantiram bons resultados para a interiorização. Em 1º de junho de 1999, por exemplo, o Jornal O Liberal noticiava que o Curso de Letras do Campus de Cametá estava entre os 46 melhores do país, a partir de classificação do MEC através do provão: “O Curso de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará, nos *campi* de Cametá

e Santarém, estão entre os 46 melhores do país, pela classificação do MEC através do provão. Nem o curso da capital se iguala a ele se sequer aparece na listagem [...]” (O LIBERAL, seção Primeira Coluna, 1º jun. 1999). Feitas as devidas ressalvas sobre a forma e a função que vêm desempenhando essas provas aplicadas junto ao ensino do país, não se pode deixar de considerar que naquele contexto esses resultados enalteciam o papel da interiorização na Amazônia, principalmente se atentarmos para a possibilidade de discursos que não raro buscavam silenciar a positividade desse projeto. Ou seja, caso o resultado fosse negativo, poderia haver uma possibilidade de ser intensificado o discurso de que se deveria acabar com tal iniciativa.

No demais, há de se considerar que sem a interiorização a Universidade Federal do Pará não daria conta, a partir tão somente de Belém, de propiciar formação superior que contemplasse as reais necessidades de investimento nesse nível de ensino no Pará¹¹. Ela permitiu com que a UFPA atendesse a uma demanda bastante tempo reprimida quanto ao acesso à educação universitária, possibilitando com que atualmente os *campi* desenvolvam o que o Ex-Reitor Carlos Edilson de Almeida Maneschky vinha chamando de a *interiorização da interiorização*, quando os *campi* avançam para outros municípios do Estado por meio de flexibilização de cursos, em articulação com as prefeituras, como o fizera a UFPA no início da interiorização na década de oitenta, ou por meio da oferta de novos cursos a partir de recursos da própria UFPA, promovendo ações de extensão, ensino e pesquisa, a partir do aumento mais que considerável de seus docentes nos *campi* por meio do *REUNI*.

¹¹ Atualmente, vem se intensificando cada vez mais a compreensão de que tão somente a criação dos *campi* e a oferta de cursos a partir deles não sejam suficientes para cobrir as reais necessidades de formação superior no Estado. Também já se vem compreendendo que a necessidade de se aumentar o quadro de doutores, de modo a se intensificar o conjunto de pesquisas na região, será viabilizada com a criação de mais Universidades no Estado, como já se realizou com a criação da UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará) e o processo de criação de novas outras Instituições, como a Universidade Federal da Amazônia Tocantina, a abarcar os *campi* de Cametá e Abaetetuba, por exemplo.

O PARFOR E A INTERIORIZAÇÃO

Feito esse apanhado histórico na seção anterior, entretanto, haveríamos de nos perguntar, no presente momento, sobre que interfaces podem existir do PARFOR com a interiorização iniciada pela UFPA nos idos de 1980. Para os propósitos deste ensaio, diríamos que as relações se constituem nas implicitudes que podem ser transplantadas para com a realização do PARFOR na UFPA.

Em primeiro lugar, há de se considerar que o PARFOR, presente em diferentes Cursos de Licenciaturas em vários municípios do interior do Pará¹², é a possibilidade real de se continuar dando condições para que os trabalhadores tenham acesso à formação superior próxima de suas vivências culturais, afetivas, sociais e políticas, como se fez e se continua fazendo por meio da interiorização. Além do que se continua a contribuir para que os trabalhadores da educação, como se oportunizou para as primeiras turmas da interiorização, não necessitem se deslocar para a capital a fim de prosseguir seus estudos, diante das dificuldades financeiras que não raro tendem a aumentar quando se estuda em grandes centros urbanos, vindo do interior, embora ainda enfrentem dificuldades financeiras, diante dos baixos salários que recebem e do nem sempre apoio das Prefeituras quanto à criação de condições para que os mesmos possam desenvolver seus estudos no PARFOR¹³.

Em segundo lugar, há de se entender que o PARFOR é outra possibilidade de a UFPA continuar seu processo de interiorização, interiorizando-se cada vez, como condição necessária de se atender a uma demanda historicamente reprimida no Estado quanto à formação superior, de modo a contribuir com a formação na educação básica,

¹² O Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa, por exemplo, estava presente, até 2013, em 21 municípios, caminhando em 2013 para 24, contemplando, nesse ano, 33 turmas.

¹³ Poucas são as Prefeituras que buscam criar condições para que seus docentes frequentem as aulas do PARFOR, garantindo-lhes, por exemplo, pelo menos uma ajuda de custo enquanto estão estudando ou liberação integral de seus trabalhos para fazer cada etapa de estudo do curso que estão desenvolvendo.

tal qual estivera a UFPA à frente quando implementara seus *campi* no interior da Amazônia paraense na década de oitenta¹⁴.

Por outro lado, tal qual a interiorização iniciada na década de oitenta, o PARFOR não deixa de apresentar problemas a serem superados, como a necessidade de se intensificar ações de pesquisa e extensão, muito embora já se venham desenvolvendo projetos de extensão a partir do Projeto Pedagógico de cada curso, bem como ações de pesquisas, muito contribuindo para isso a realização de seminários locais e regionais sobre tais questões, a partir dos polos onde acontecem os cursos¹⁵. Mas não se pode deixar de considerar que se trata de um projeto necessário para a melhoria da educação básica no Estado, que no ano de 2012 tivera os resultados do IDEB divulgados, mostrando-se metas não alcançadas no Estado, com baixos índices principalmente no ensino médio¹⁶.

¹⁴ Segundo o site <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/o-que-e-o-parfor> (Acesso em 03 de abril de 2017), “O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados”. E na Universidade Federal do Pará, “Ao firmar Acordo de Cooperação Técnica junto a CAPES, em Maio de 2009, a Universidade Federal do Pará assumiu uma decisão politicamente estratégica ante os desafios sinalizados pelo Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará que apontava para um quadro de 40 mil professores em exercício, nas redes públicas do Estado do Pará, sem a formação legalmente exigida para atuação em território nacional. Considerando sua capacidade instalada e a experiência já acumulada no processo de interiorização, a UFPA colocou-se o desafio de investir na formação de 16 mil desses professores e, assim, mobilizou o conjunto de suas Unidades Acadêmicas envolvidas com a oferta de licenciaturas para assumir essa tarefa”.

¹⁵ Em 2012, por exemplo, o Curso de Pedagogia PARFOR e o Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa realizaram dois grandes seminários, a fim de se discutir e apresentar resultados da formação por eles desenvolvida, em conjunto com as Faculdades dos Campi, Municípios, Estado.

¹⁶ Há de se considerar, contudo, que os problemas de baixos resultados no IDEB não podem ser computados aos docentes que militam na educação básica, que não raro buscam diferentes possibilidades de contribuir com a sempre melhoria da edu-

Além do mais, o PARFOR é situação ímpar para que a Universidade continue a pensar em seus processos formativos junto às camadas populares, de modo a se continuar garantindo ensino com qualidade, possibilitando aos aprendizes formação crítica e propositiva, permeada por meio de avaliações que permitam aos sujeitos avançarem em suas aprendizagens, como se fazia na interiorização, conforme experiência descrita neste texto e por nós vivenciada quando ainda estudante na graduação em Letras, nos anos 90 do século XX (e que se continua fazendo).

Em últimas linhas neste ensaio, destacamos que em viagens de visita acadêmica às 26 turmas, em 2012, de letras PARFOR Língua Portuguesa, quando coordenador de área do Curso de Letras PARFOR, sentíamos os ares da interiorização do início da década de oitenta, permeada por dificuldades de acesso a muitos municípios desse Estado, o que não deixa de revelar a falta histórica de políticas de trafegabilidade na região, mas também envolvida pelo forte desejo de formação presente nos professores-alunos que estão no PARFOR, enfrentando desafios também para continuar a formação, quer de ordem teórica, financeira, afetiva, cultural, como o que vivíamos também quando presente na interiorização como aluno de graduação no Curso de Letras Língua Portuguesa, em 1993. Temos também vivenciado militância acadêmico-política de muitos docentes e das Faculdades, no sentido de serem vencidos obstáculos, reinventando-se academicamente no processo de formação, a fim de dar conta de uma formação universitária eficiente e eficaz, como se desenvolvesse a interiorização nos idos da década de oitenta, promovendo-se cursos, minicursos, ações extensionistas e de pesquisa por meio do PARFOR¹⁷.

ção, mesmo diante do não apoio do Estado, como observamos em relatos de docentes quando em processo de formação, mas à falta de diretrizes públicas que definam a perspectiva de formação no Estado, a investimentos na infraestrutura das escolas, a um debate intenso e prospectivo sobre a gestão da educação neste Estado.

¹⁷ Em 2012, por exemplo, as Faculdades de Letras do Campus de Castanhal e de Bragança realizaram Seminários de Letras PARFOR Língua Portuguesa, possibilitando aos professores-alunos do PARFOR apresentação de trabalhos, participa-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa de uma Universidade Pública, Gratuita e com Qualidade Social¹⁸ deve continuar se constituindo um norte nas lutas educacionais de acesso e permanência ao Ensino Superior para a classe trabalhadora, principalmente diante de uma sociedade de classe em que as disputas entre capital e trabalho intensificam-se, à medida que o capital, por meio do Estado, busca imprimir seus interesses de classe, voltando-se para uma perspectiva de negação desse caráter público, gratuito e com qualidade social.

Fora essa perspectiva, por exemplo, que norteava, nos oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso, conforme Cunha (2003, p. 58), uma intensa política de privatização do ensino superior, haja vista que nesse período

[...] o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e nos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento fez-se com

ção em conferências e mesas redondas. Ainda em 2012, foram ofertadas aos discentes do PARFOR 26 minicursos, como ações de extensão por meio do Projeto Pedagógico do Curso. Em outubro de 2012, o Campus de Marabá, por meio de sua Faculdade de Letras, promovera evento nacional sobre leitura e ensino-aprendizagem, proporcionando condições também a alunos do PARFOR para apresentação de trabalhos e participação nas conferências, palestras e mesas redondas.

¹⁸ De acordo com Silva (2009, p. 225), estamos considerando que “A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas”.

a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro.

E essa intensa privatização do ensino superior, dentre outros fatores como a entrada precoce de jovens no mercado de trabalho e a não abertura de mais vagas nas universidades públicas, possivelmente impediu a um conjunto de professores e professoras da educação básica o acesso ao ensino superior, revertida essa situação (ainda que lentamente, mas com perspectiva classista voltada para os interesses dos trabalhadores por formação universitária), à medida em que, a partir dos Governos Lula e Dilma, intensificou-se a possibilidade real de os trabalhadores e trabalhadoras da educação básica poderem realizar uma formação universitária pública, gratuita e com qualidade social por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

E, tomando como base O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), postulamos que se continue a defender a Educação Superior inteiramente gratuita, desempenhando, como conquista social diante da luta entre capital e trabalho, a “[...] a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 2006, p. 199), muito contribuindo para isso as duas realidades formativas universitárias expostas neste ensaio.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública. In: SECRETARIA DE

ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. *Fórum de Ensino Médio: interrogações, desafios e perspectivas*. Belém: SEDUC, 2008.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

O LIBERAL. Seção Primeira Coluna. 1º de junho de 1999.

RODRIGUES, Doriedson S.; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RODRIGUES, Maria Isabel Batista. *Ensino Médio Integrado: Implicações nas Práticas Docentes e nas questões de Gestão e Financiamento Público*. (No Prelo, 2017)

_____. *Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 – Cametá/Pará*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - PPGED, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas Aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

Formação fluante: Percursos formativos de discentes do Curso de Pedagogia-PARFOR do campo amazônico

Edir Augusto Dias Pereira¹

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais.

António Nóvoa (1994)

Resumo: O presente texto aborda os percursos formativos de professores de escolas do campo do curso de Pedagogia – PARFOR da UFPA-Cametá. A partir do trabalho com relatos do processo de escolarização e atuação profissional de docentes de diferentes localidades da Amazônia Tocantina, analisamos o modo como o envolvimento destes com a educação se dá em diferentes espaços-tempos formativos. Defendemos a ideia de que a formação e atuação docentes se dão em movimento, em um deslocamento que envolve a passagem por múltiplos espaço-tempos de vida e trabalho. A formação e identificação destes profissionais também implica numa formação deslocada, mas a partir da experiência de formação no curso de pedagogia passam a construir outras formas de envolvimento com as comunidades e escolas em que atuam, redefinindo suas identidades pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Formação docente; Percurso formativo; Pedagogia.

Professor(a) não é simplesmente uma profissão, é um projeto. E que projeto é este sujeito indeterminado chamado professor(a)? Como constitui a sua identidade-professor(a)? Mais especificamente poderíamos perguntar: como exerce sua posição de professor(a) no campo amazônico? Professor(a) não é o mero exercício de uma

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Educação (UFPA-Cametá), doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: edirdias@ufpa.br.

função, é a construção de uma *posição de sujeito* em relações de poder (HALL, 2000) que envolvem a educação escolar. Professor(a) é um sujeito que exerce poder, forjado em relações de poder e envolto em práticas de resistência. E as relações de poder nas quais se constitui o professor que atua no campo amazônico são marcadas pelo “colonialidade” (QUIJANO, 2005).

Neste texto abordamos a *formação* do(a) professor(a) do campo amazônico, enquanto um processo complexo, contraditório e ambíguo em que se constitui uma “subjetividade professoral”, muito mais que uma identidade profissional docente; um processo em que o docente é protagonista de sua formação em um contexto social e territorial marcado por adversidades e diversidades. É neste sutil liame entre *formação docente* e *identificação docente* no campo amazônico que se introduzem e movem estas reflexões a partir de experiências formativas com docentes graduandos dos cursos de Pedagogia – PARFOR, da Faculdade de Educação da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

A *formação de docentes* é colocada aqui dentro de uma moldura teórica que a considera como formação de uma identidade social e territorial. Um processo que se dá em um “percurso formativo” no qual “linhas de forças” (DELEUZE, 2005) de diferente intensidade se cruzam. Neste sentido, este processo/experiência de formação pode se visto em três momentos/movimentos articulados, que são também três horizontes ou configurações da formação docente: *a formação em deslocamento*, *a formação deslocada* e *a formação localizada*. E, numa licença ensaística, tratarei também do prenúncio de uma *formação descolonial*, em vista de uma educação como *envolvimento sócio-espacial*.

1. FORMAÇÃO EM DESLOCAMENTOS

Muitos são professores por “acidente”, por acaso ou por necessidade². Outros se tornam professores por inclinações pessoais

² Talvez, fosse melhor, como Nóvoa (2009), utilizar o termo *disposição*, ou seja,

desenvolvidas ainda na infância. Se a escola na qual passam a atuar como professor(a) é em localidade do campo (às vezes onde nasceram e estudaram nos primeiros anos de escola), esta imposição ou escolha ganha outros conteúdos, contornos e significados. Significados que são construídos pelos professores ao longo do exercício profissional, de sua prática educativa, negociando posições, redesenhando suas “raízes e suas opções” (SOUSA SANTOS, 1994), “as opções que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ser a nossa maneira de ensinar” (NÓVOA, 1995: 39). Significados que são sempre constituídos pela reconstrução do seu percurso formativo, desde os primeiros tempos da escola.

Nóvoa (1995: 32) afirma que nos anos de 1960 os professores foram ignorados; nos anos 1970 foram esmagados, “foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar” (NÓVOA, 2009: 12); nos 1980 foram controlados/avaliados, “vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo” (NÓVOA, 2009: 12); já “nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão” (NÓVOA, 2009: 12). Mas é preciso lembrar que em cada um desses momentos históricos os professores reagiram, resistiram, buscaram respostas e alternativas ao que se lhes impunha, inclusive como imagem: “Ao defrontar-nos nas décadas de 1980 e 1990 com as marcas sociais que pesam sobre a escola e especialmente sobre o magistério tivemos de defrontar-nos com as teorias e concepções que davam sentido a nossa docência” (ARROYO, 2009: 17).

As “imagens quebradas” dos professores (ARROYO, 2009) são reconstituídas a partir de práticas e políticas, de discursos e estratégias impulsionadas pelos professores e suas organizações,

trata-se de uma (pre)disposição à docência, “que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural” (p. 30), no percurso formativo em que se cruzam a *personalidade* e a *profissionalidade* da docência.

seja na luta coletiva, seja no trabalho cotidiano: “Conseguimos que a sociedade e os governos nos olhassem com outra mirada. Nós mesmos nos reconhecemos outros e outras” (ARROYO, 2009: 9). No entanto, a situação atual impõe limites, e são outros os desafios que redefinem a identidade do(a) professor(a), em particular daqueles que atuam no campo amazônico. “Se descobrimos nossa imagem política ao defrontar-nos com os governantes, agora, ao defrontar-nos com a trajetória das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos, poderemos descobrir nossa imagem humana” (ARROYO, 2009: 17). Pois, na experiência educativa trata-se do *encontro de trajetórias*, inclusive dos docentes.

[...] os professores constroem sua identidade por referência a saberes (teóricos e práticos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. Donde a afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre características pessoais e os percursos profissionais (NÓVOA, 1995, p. 33).

Este *equilíbrio* entre características pessoais e percursos profissionais que definiriam a identidade de professor, além de singular e complexo é, muitas vezes, vivido de forma precária ou problemática em seu percurso formativo. Para professores do campo este percurso formativo envolve necessariamente deslocamentos sócio-espaciais muitas vezes dramáticos e traumáticos, de todo modo, pessoal e profissionalmente marcantes. A formação do professor do campo se dá nestes deslocamentos sucessivos desde os primeiros tempos de vida e de escola, e continuam, de certo modo, na sua atuação no magistério em escolas do campo. Entendendo que a formação “é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar” (LARROSA, 2016: 52-3).

No estado do Pará, esta formação em deslocamentos não

é apenas uma constante na vida de professores do campo do sul e sudeste paraense, na sua maioria migrantes ou filhos de migrantes, que vieram de fora do estado ou da região amazônica, que já passaram por vários lugares e que se sentem muitas vezes deslocados onde estão. É um traço também dos professores do campo do nordeste paraense, ainda que não tenham vindo de outra região, mas tiveram que se formar nesse processo de deslocar-se do campo para cidade, de uma cidade para outra, de uma localidade para outra, na luta pela sobrevivência e na busca pela educação e trabalho.

Iniciei meus estudos aos 7 anos de idade frequentando a mesma escola até a metade da 4ª série [em Porto Grande, Cametá], no 2º semestre fui morar com uma tia em Belém onde fiquei até o final do ano, este fato foi marcante para mim porque tive que me separar da família, nessa época a escola só atendia alunos de 1ª a 4ª série, então, para continuar os estudos morei na casa de uma família conhecida de meus pais junto com duas irmãs aqui na cidade [Cametá], da 5ª a 8ª série estudei do GEAN [Ginásio Estadual Governador “Alacid Nunes”]. Depois de formada passei cinco anos sem trabalhar e estudar, quando consegui emprego fui trabalhar em uma escola de lá da vila [Porto Grande] onde permaneci por quatro anos como funcionária do Estado, depois fui destrutada e no ano seguinte houve o concurso do Município, fiz passei para trabalhar com turmas de 1ª a 4ª série, mas quando houve necessidade trabalhei com turmas de 5ª a 8ª série e EJA, atualmente estou atuando na Educação Infantil. (Waldicéia Barbosa Guimarães, nasceu em 1971, em Cametá).

Comecei a frequentar a escola formal com 7 anos, na escola estadual de Mutuacá [localidade ribeirinha de Cametá], no lugar onde eu moro hoje, as aulas eram dadas na casa da professora, era uma boa aluna, conclui a 4ª série com 10 anos, mas continuei estudando a 4ª série como aluna ouvinte porque a escola só tinha até essa série durante 4 anos, eu sempre gostei de estudar, as vezes eu substituí a professora, ajudava os alunos que tinham dificuldade etc. No natal de 1984 minha tia Maria (por parte de mãe)

que mora em Belém veio passar o natal com a gente e me levou para morar com ela para eu continuar estando. No começo foi difícil eu não acostumava longe do pai, da mãe e dos manos. (Rosa Angela de Jesus S. Mesquita, nasceu em 1974, em Mutuacá, Cametá-PA).

Os deslocamentos para a formação escolar são formadores do modo de ser professor. Constituem espaços e tempos de aprendizados para estes professores. Porque envolvem confrontar-se com diversas realidades sócio-espaciais e culturais, onde suas experiências muitas vezes não contam muito, por isso tem que reaprender a viver, a se movimentar e se relacionar. Estes deslocamentos, em geral, são forçados (ainda que pareçam espontâneos), impulsionados por situações contextuais e familiares problemáticas. Experimentados desde a infância: para estudar no campo tiveram que se deslocar, com muitas dificuldades, quando não havia transporte escolar; para continuar estudando tiveram que sair do campo, ir para a cidade, às vezes próxima, outras vezes distante do lugar em que nasceram.

Meu processo de escolaridade aconteceu em três escolas, do Jardim à terceira série estudei na escola de Mutuacá, da quarta série até a oitava estudei na escola Maria Silvia do Santos na Vila Permanente em Tucuruí. O ensino médio, no curso de magistério, cursei na escola Rui Barbosa também na Vila Permanente [Tucuruí]. Escolhi o magistério porque depois de medicina que era o que eu pretendia fazer, mas as condições no momento não me eram favoráveis, pois trabalhava em casa de família para manter meus estudos. O magistério era o único curso que depois de medicina me chamava a atenção e algo me dizia que nessa área eu me sentiria realizada, pois sonhava em me formar e voltar pra minha comunidade e contribuir com meu trabalho ajudando as famílias a terem mais conhecimento diante de certos acontecimentos. (Maria Rosa de Freitas Medeiros, nasceu em Mutuacá de Cima, distrito de Juaba, no Município de Cametá-Pa, mais de oito anos atuando como professora).

Se nasceram e viveram todo tempo na cidade, muitas vezes tiveram que se deslocar para o campo, onde vieram a se tornar professores. Nos municípios do baixo Tocantins muitos docentes atuantes em escolas do campo (ribeirinho e terra-firme) vivem na cidade e se deslocam diariamente para uma escola do campo ou passam alguns dias ou toda semana e voltam para suas casas na cidade no fim de semana. Ao aprendizado que tiveram na vida escolar como estudantes, somam-se este aprendizado nos deslocamentos para trabalhar como professor/a. O deslocamento é tanto uma questão de geográfica, de acesso à educação e ao trabalho, como uma metáfora dos percursos sociais, políticos e culturais que constituem sua formação.

A ampliação do ensino fundamental nas escolas do campo, para além dos primeiros anos do ensino fundamental, através do estabelecimento do ensino de 5^a a 8^a série (atualmente 6^o e 9^o ano) e do ensino médio modular (SOME), tem implicado numa relativa diminuição de deslocamento de estudantes do campo para cidade, mas em um aumento nos deslocamentos de professores que vivem nas cidades para os campos. Aos deslocamentos de seus percursos formativos iniciais, em sua prática educativa impõe-se mais uma vez o deslocamento como condição do exercício de sua profissão, com frequência por vias aquáticas e rodovias, em geral em longas distâncias e péssimas condições de mobilidade. O que implica uma identidade de professor da escola do campo que vive na cidade, que se deslocada da cidade para o campo.

2. FORMAÇÃO DESLOCADA

Além desta formação sócio-educacional em deslocamento, muitas destes professores tiveram e têm uma formação escolar e acadêmica *deslocada*. Muitos estudaram na infância em turmas multisseriadas no campo, em casas particulares ou salões comunitários, e, quando mais velhos tinham que ajudar os mais novos na escola, principalmente se já haviam estudado até a 4^a série oferecida nesta

“escola”. Continuavam repetindo a mesma série, estudando com professores leigos, na maioria das vezes.

É isto que chamo de uma *formação deslocada*, porque se constitui sem o mínimo necessário de condições materiais e pedagógicas para uma formação escolar e profissional consistente e condizente com suas necessidades e realidades sócio-espaciais e culturais. Os conteúdos vistos nas escolas são, em geral, os dos livros didáticos, sem relação com o contexto local, através de ensino de professores leigos. Ao continuar seus estudos, em alguma cidade, morando em casa de parentes ou conhecidos, onde, se meninas, são verdadeiras empregadas domésticas, se rapazes tem que trabalhar e estudar, também não obtém uma formação escolar adequada. Estas condições (morar na casa dos outros, trabalhar e casar cedo, engravidar e criar filhos) fazem com que seus estudos sejam marcados pelo cansaço, desinteresse, desmotivação e pela descontinuidade ou intermitência. Muitos só conseguem terminar os estudos básicos (ensino fundamental e médio) depois de alguns anos sem freqüentar a escolar, depois de muitas desistências e repetências. E, só muito tempo depois têm acesso ao ensino superior, muitas vezes através de cursos pagos em faculdades particulares, até a inserção universitária via PARFOR.

Os relatos de duas professoras de Cametá retratam bem as situações de estudo e trabalho em se deu sua formação deslocada:

Minha 2ª escola foi numa casa barreada, cobertura de palha, com água fria no pote de barro, chão de terra, minha professora era deficiente, mas muito eficiente em nos ensinar, com ela aprendi o que hoje me reforça como ser humano. Ela tão pequena, mas tão boa, dedicada, atenciosa e corajosa, pois quando estava nos ensinando, lá vinha seu pai bêbado querendo nos bater, era terrível quando aquele homem chegava bêbado, coríamos todos para o terreiro, íamos nos esconder. (Ângela Maria de Farias Costa, nascida em Cametá)

Aos 17 anos fiz o processo de seleção para estudar na escola normal, Instituto Educacional do Pará (IEP), onde fiz o curso Pedagógico que capacitava o aluno a trabalhar como professor de 1ª a 4ª série, onde cursei o 1º e 2º ano, interrompi os estudos por estar grávida do primeiro filho. Depois de alguns anos retornei meus estudos aqui na cidade de Cametá, no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA) e assim terminei o meu segundo grau, que me possibilitou trabalhar como professora de 1ª a 4ª onde trabalho até os dias de hoje. (Maria Augusta Pires de Brito, nasceu em 1961, na cidade de Cametá-PA)

Esta descontinuidade na formação escolar, que os obriga a fazer cursos noturnos, em geral nas modalidades de EJA ou Supletivo, também marca sua passagem pelas escolas e suas escolhas docentes. E conseguir entrar na Universidade pública para estes docentes/estudantes é um grande desafio e envolve um longo percurso. Em geral têm que fazer algum cursinho. Depois que completam o ensino médio (o magistério) permanecem anos sem tentar e conseguir entrar um curso superior, porque não tem condições de pagar uma faculdade particular, se deslocar da localidade em que vivem – onde, muitas vezes, já trabalham como professores – ou pagar um cursinho para fazer o vestibular. Vejamos como exemplo o percurso de um professor de escola ribeirinha de Cametá. Ele conta que após ter estudado até a 3ª, na sua localidade:

[...] parei dois anos porque não tinha quarta série, aí, depois de dois anos vem aquela história, aquela moça que se formou que era lá da ilha, professora Graça, aí ela lecionou a quarta série eu voltei a estudar. Depois disso eu fiquei parado mais três anos, aí, quando eu vim fazer a quinta série, aqui em Cametá, eu tava com dezoito anos [...].(Reginaldo Sá, entrevista maio de 2010, escola ribeirinha de Cacoal, Cametá-PA).

Em 1986 começou a trabalhar como professor em sua localidade, com 21 anos de idade:

[...] depois de quase dez anos trabalhando como professor leigo surgiu o Projeto Gavião e através do Projeto Gavião eu terminei o ensino médio, naquele tempo chamado magistério, [...] trabalhamos ainda uns três ou quatro anos, ainda com turma multisseriada, cada um trabalhando em casa particular ou em barracão. Eu cheguei a trabalhar numa escola de duas salas que tinha lá, depois não prestou mais a escola. Eu trabalhei no barracão da comunidade, depois eu trabalhei em casa [...]. Em [19]96 eu fiz o vestibular, aí, naquele tempo, assim, eu não tinha uma preparação na área de redação, porque a gente não estudava a redação, [...] passei na primeira fase, não procurei me preparar, não fui procurar um cursinho nada, aí não passei na segunda fase [...]. Depois de quase dez anos, em 2004, tornei a me inscrever, fiz, tornei passar primeira e segunda fase na terceira não consegui (Reginaldo Sá, entrevista maio de 2010, escola ribeirinha de Cacoal, Cametá-PA).

Mais recentemente muitos professores do campo têm conseguido fazer um curso superior em instituições públicas ou privadas. A maioria dos professores que estudam pelo PARFOR são professores que atuam em escolas do campo³. Muitos destes fazem ou já faziam curso em alguma faculdade particular. Assim, a formação universitária continua exigindo deslocamento e continua a ser muitas vezes deslocada, porque não atende as especificidades da educação do campo amazônico, das escolas, dos professores e estudantes. São cursos feitos para professores que devem atuar nas cidades e para cidade.

A escolha pelo magistério, de início era conclusão do 2º grau, mais com estágios de sala de aula, incentivaram, eu

³ Os cursos de formação de professores do PARFOR colocam em evidencia o problema/necessidade apontada por Nóvoa (2009: 17) de fazer com que a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” se tornem mais permeáveis e imbricadas. Raramente alcançamos no PARFOR construir “dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (idem: 19).

decidir ser professora, mais ainda impulsionava a vontade de fazer o vestibular para pedagogia, tentei depois de 03 anos que estava parada, com a cara e a coragem, a minha filha estava morando comigo, eu não tinha tempo de fazer cursinho, mais eu sempre dizia, que eu iria cursar uma universidade, nem que eu tivesse com 60 anos. Comecei a trabalhar de professora no interior na ilha Cuxiari, mais o desejo era grande de cursar a universidade, e toda vez que uma turma passava no vestibular, eu ficava muito triste de não conciliar, o trabalho com o cursinho. (Maria José Lima Barros, nascida em 1965, na localidade de Cuxiari município de Cametá).

Ao chegar na universidade estes docentes já percorreram longas e enviesadas trajetórias pessoais, familiares, escolares e profissionais. Muitos professores que fazem Pedagogia – PARFOR carregam consigo sonhos, frustrações, expectativas, anseios diversos resultados de sua trajetória de vida, onde a escolarização e atuação docente os marcou de um modo único. Estudar para eles exigiu grande esforço e desprendimento, também atuar como professor/a exigiu e exige outras tantas renúncias e adiamentos. Alguns desses professores já viram seus filhos entrar e sair da Universidade, e esta permanência para eles como algo inalcançável. Ao entrar na universidade, de certo modo, também continua para eles a formação em deslocamento e, não de raro, a formação deslocada.

Mesmo assim, muitos alteram suas concepções e práticas educativas a partir da entrada em cursos superiores. E mudam também a maneira como *se identificam* enquanto professores e, principalmente, como professores de escola do campo.

Com relação a minha história e a do campo, eu acredito que é bastante proveitosa, mantendo amizades com pessoas no meio rural, que são pessoas simples com costumes bem diferentes, afinal respeitando seus modos, dando sugestões, em algumas situações vividas, percebemos que aprendemos bastantes com elas e eles conosco, apesar de terem seus defeitos devemos observar mais suas qualida-

des. (Terezinha Cunha de Alencar, desde 2008 trabalha na zona rural em Tucuruí)

Alguns que estavam atuando em escola do campo só porque não tiveram outra oportunidade de emprego na cidade, passam a reconsiderar sua atuação, inserção e perspectivas. Em geral, passam a assumir a *identidade de professor do campo*, sejam moradores ou não do campo, porque passam a se *envolver* com a comunidade na localidade em que atuam. O *envolvimento sócio-espacial* ressignifica suas práticas e suas identidades de professores do campo.

3. FORMAÇÃO LOCALIZADA

Este envolvimento sócio-espacial com as comunidades e os sujeitos do campo em que atuam, mesmo não residindo na localidade, é um fator decisivo do que podemos chamar de *formação localizada*. As experiências de envolvimento dos professores com e nas localidades do campo em que atuam é fundamental para sua formação e identificação sócio-profissional. Há toda uma rede complexa de relações e valores que se tornar constitutiva de seu trabalho, de sua formação e sua identificação social. Não pode haver no professor do campo uma identidade profissional deslocada do lugar em que atua e/ou vive, do grupo social ao qual pertence e da cultura na qual se formou e da qual partilha significados.

Os professores da escola do campo são formados, tem sua formação, pelos lugares em que atuam, quanto mais se envolvem com estas comunidades, dentro e fora da escola, pois em geral o professor é solicitado a participar de outras atividades desenvolvidas pela comunidade e que reforçam seus laços de pertencimento e definem um *regime de sociabilidade* do campo, no qual a instituição escolar cumpre um papel importante. O envolvimento⁴ sócio-espacial

⁴ Elias (1998) trata de envolvimento e alienação, na perspectiva da teoria do conhecimento, sendo que envolvimento para o autor se refere à “afetividade e sobretudo a participação emocional” do sujeito com o conhecimento e o grupo/contexto ao qual pertence. No presente texto, compreendo o envolvimento como uma comple-

dos professores com a localidade e comunidade do campo em que atuam torna-se importante para sua formação e identificação, ou seja, para o modo como passam a perceber e desenvolver suas práticas educacionais escolares. Antes de um processo meramente subjetivo e afetivo, o envolvimento constitui as estratégias dos docentes de reprodução e reconstrução da sociabilidade, de negociação e de resistência socioculturais.

Com o passar do tempo o docente percebe que as pessoas com quem trabalha tem saberes, valores, crenças, interesses, necessidades que se complementam ou se opõem. Compreenderá que a maneira que esta comunidade concebe o ensino escolar se localiza dentro de redes de relações e valores culturais historicamente constituídos. Os sentidos da profissão do professor do campo se redefinem com muitos destes significados que a comunidade empresta à educação escolar e impõe-lhe grandes desafios à prática, assim como abre-lhe outras possibilidades. Nos cursos universitários toda essa experiência vem à toda, é problematizada e ressignificada a partir de discussões, leituras, atividades, interações com outros colegas professores e formadores.

Ainda que exista um currículo organizado em torno de conteúdos predefinidos e baseado no modo de vida urbano/moderno/ocidental; ainda que haja nestas escolas do campo um conjunto recorrente de restrições e coações físico-materiais, sociais e políticas ao trabalho docente, a sua formação localizada passa a ser uma referência necessária para sua atividade docente e para o modo como se identifica com seu trabalho, para sua imagem de educador(a) do campo, residindo ou não no campo. A experiência na formação em Pedagogia os leva, paulatinamente, a situar-se de outro modo em relação não apenas à educação e à escola em que atuam, mas em relação à localidade, às pessoas, ao meio ambiente, à cultura e história local.

xa e, muitas vezes, sutil cadeia de relações sócio-espaciais, que têm por a base a rede de relações através dos quais os sujeitos sociais constroem suas identidades, diferenças e territorialidades.

No entanto, esta formação localizada ainda se estrutura com base neste percurso formativo no qual os professores tiveram uma formação inicial marcada pela colonialidade do saber/poder (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005). Ou seja, a formação localizada se defronta com um “projeto global” (MIGNOLO, 2003) de educação que a vincula ao discurso eurocêntrico do desenvolvimento (ESCOBAR, 2005). Este projeto global, de tal forma se impõe na formação localizada dos professores que atuam no campo que mesmo a inserção no curso universitário muito dificilmente consegue abalar esta base moderno/colonial da educação escolar. Assim, a escola impõe que os professores pratiquem a formação deslocada que receberam, mesmo que consigam reconhecê-la e questioná-la. Por isso, faz-se necessário uma “descolonização” da educação escolar, que passa pela descolonização da formação do professor e pela reconstrução e ressignificação de sua identidade cultural.

4. FORMAÇÃO DESCOLONIAL

Lutar por uma formação “descolonial” do professor do campo é lutar para que a educação seja desvinculada do discurso e da política de *desenvolvimento* imposta ao campo em toda sua diversidade geográfica, histórica, social e cultural. Este “giro descolonial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007) na formação docente do professor do campo já vem se dando em vários contextos, a partir de várias experiências, relacionadas a estes movimentos que se abrigam sobre a rubrica de *educação do campo*.

No entanto, pesam na teoria e nas reflexões, nos currículos universitários e escolares, os anátemas nefastos da “educação para o desenvolvimento”. A escola Florestan Fernandes do MST, as Casas Familiares Rurais, baseadas na Pedagogia da Alternância, bem como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, também estruturados em torno da Alternância Pedagógica, são alguns exemplos/espacos em que experimentamos ensaios destas “pedagogias descoloniais”. E também os cursos do PARFOR tem colocado em evidência, em

particular no curso de Pedagogia, a necessidade de ensaios de giros descoloniais no processo formativo docente.

O giro descolonial na formação dos professores do campo exige levantarmos algumas questões bastante incômodas para a Universidade e a estruturação de seus cursos de formação de educadores, bem como para as reflexões teórico-acadêmicas tecidas em torno da formação docente e da educação do campo. Significa colocar em questão todo o edifício conceitual e político-institucional da Universidade enquanto espaço e agente de formação de professores, enquanto espaço de construção de conhecimentos e tecnologias. Para além daquelas dicotomias usualmente problematizadas, como da separação entre teoria e prática ou urbano e rural. Há outras separações moderno-coloniais (LANDER, 2005) imperativas para a formação docente.

Para Nóvoa (1995:39) “Há uma diferença fundamental entre formar e formar-se. Até hoje os professores têm sido formados por grupos sociais diversos, sem que suas próprias práticas de debate e de troca de experiências tenham sido valorizadas”. Nos cursos de PARFOR, talvez, esta contradição entre formar e formar-se se mostra com muita força, pois os docentes que pretendemos formar já têm uma formação constituída em sua longa trajetória de vida e docência. O giro descolonial na formação docente envolve está auto-formação do professor, a partir desse “saber emergente da prática” e a conquista de autonomia no seu trabalho. Inclusive Nóvoa (1995: 39) lembra que a participação a que fazem apelo as políticas educativas atuais colocam aos professores a possibilidade de “definir novas *territorialidades* (entre o nível *macro* do sistema de ensino e o nível *micro* da sala de aula) que dêem sentido à reivindicação de uma maior autonomia profissional”. A autonomia profissional do professor no campo está na sua capacidade de estabelecer estas *novas territorialidades*, ou seja, de constituir a sua identidade profissional enquanto uma identidade sócio-espacial.

Um giro descolonial na formação de docentes do campo exige também questionarmos o nosso atual sistema de ensino e a forma

como as escolas vêm se instituindo no campo enquanto espaço de poder/saber moderno-colonial. Não só o modelo de educação que estas escolas propagam, que é um projeto de sociedade moderno-colonial, capitalista, cristã, ocidental, patriarcal. Mas, as redes institucionais de poder que estabelecem estas escolas na configuração atual do campo amazônico, como dispositivos de poder/saber que formam subjetividades subalternas colonizadas.

Será que a formação que estamos requisitando para o professor não é uma formação até a medula comprometida com esta “matriz de poder moderno-colonial” (MIGNOLO, 2008), com estes “projetos globais” (MIGNOLO, 2003), com a “colonialidade global” (ESCOBAR, 2005) e os “globalitarismos” (SANTOS, 2001) que hoje se disfarçam sob os mais diferentes mantos e rótulos: desde a religião, passando pelas comunicações, tecnologias, pelo dinheiro e consumo, e pelas relações de trabalho e de vida?

Uma nova política de formação do professor do campo colocará em cheque as concepções que se tem hoje do que seja esta formação adequada ao campo, e a própria emergência de escolas no campo como espaços de dominação, controle, apropriação e subjetivação capitalista moderno-colonial. Nunca se clamou tanto por escolas para o campo, melhores escolas, e nunca se ampliou tanto no campo um *regime de sociabilidade* moderno-colonial no qual estas escolas cumprem o papel, contraditória e ambigualmente, de difusoras e normatizadoras de relações capitalistas perversas, que destroçam os regimes de regulação locais.

Uma política de formação de docentes do campo, que lute por uma formação descolonial, faz parte de uma luta contra os imperativos teórico-políticos moderno-coloniais, que coloniza saberes, culturas, sujeitos, ideias, imaginários e utopias. Uma política descolonial de formação docente apresenta-se como um contraponto e desprendimento da “lógica da colonialidade e retórica a modernidade” (MIGNOLO, 2010), em defesa de uma sociedade do *bem viver*, uma educação para o bem viver (MINTEGUIAGA, 2012; BURGOS, 2012).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFUGUEL Ramón. *Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*. In: CASTRO-GÓMEZ Santiago; GROSFUGUEL Ramón (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

BURGOS, Carlos Crespo. *Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación*. In: CONTRATO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN (Org.). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Ecuador: Contrato Social por la Educación, 2012.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

ELIAS, Nobert. *Envolvimento e Alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ESCOBAR, Arturo. *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia/ Universidad del Cauca, 2005.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. cap. 3, p. 103-133. (Coleção Educação pós-crítica)

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Orgs). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 21-53.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MINTEGUIAGA, Analía. Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. In: CONTRATO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN (Org.). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Ecuador: Contrato Social por la Educación, 2012.

MIGNOLO, Walter. D. *Desobediencia Epistémica: retórica da modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. (Colección Razón Política).

_____. *Histórias Locais /Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

_____. *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: MENESES, Maria Paula; SOUSA SANTOS, Boaventura de. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-144.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Modernidade, identidade e a cultura de fronteira*. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. **5**, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Reflexões sobre o TCC como componente curricular do Curso de Letras/ Língua Portuguesa/PARFOR

Jorge Domingues Lopes¹

O importante é fazer as coisas com gosto. E se escolheu um tema que lhe interessa, se decidiu dedicar realmente à tese o período, mesmo curto, que lhe foi prefixado [...], verá agora que a tese pode ser vivida como um jogo, como uma aposta, como uma caça ao tesouro.

Umberto Eco (1983)

Resumo: Trata de uma análise do Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto atividade curricular obrigatória dentro do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa PARFOR da UFPA. Parte-se de uma breve exposição sobre o contexto nacional desse trabalho em cursos de graduação de IES, delimitando-se até chegar ao espaço universitário do PARFOR/Letras UFPA, onde são apresentados e comentados documentos orientadores do TCC: o Regimento de Graduação da UFPA; o PPC de Letras/Língua Portuguesa PARFOR e a Instrução Normativa 005/2012. Na última parte do artigo são feitas considerações acerca da atividade curricular TCC I, com sugestões para seu aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Curso; Curso de Letras / Língua Portuguesa; PARFOR.

1. INTRODUÇÃO

A atual Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) estabelece, no segundo item do seu artigo 21, que a Educação Superior faz parte da educação escolar e tem como um de seus

¹ Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília, Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, lotado na Faculdade de Linguagem do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Atua no PARFOR ministrando disciplinas relacionadas à Linguística, ao Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e ao Trabalho de Conclusão de Curso. É coordenador pedagógico do PARFOR Letras na UFPA desde 2016. E-mail: jdlopes@ufpa.br.

objetivos “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996).

Para que um curso de nível superior, seja ele do tipo licenciatura, bacharelado ou formação tecnológica, oferecido por universidade, centro universitário, instituto superior ou centro de educação tecnológica (BRASIL, 2009), consiga desenvolver o “espírito científico” e o “pensamento reflexivo”, ele precisa dispor não somente de uma infraestrutura adequada e de um corpo docente qualificado, mas também de currículo e planejamento que busquem, ao longo da formação, atingir esses objetivos.

Cada atividade curricular possui, assim, relevância na construção desse projeto maior de formação de nível superior, mas algumas delas se destacam por sua própria natureza — científica e reflexiva —, tal é o caso dos trabalhos monográficos solicitados para conclusão dos cursos.

Esses trabalhos constantes na maior parte das grades curriculares dos cursos de graduação das instituições de ensino superior (IES) do Brasil, possuem a característica peculiar de serem atividades curriculares que exigem do aluno uma reflexão teórica sobre tema(s) relacionado(s) a conteúdo(s) estudado(s) durante a sua formação², além do uso de metodologia(s) científica(s) aprendida(s) no seu percurso de estudo. Segundo a NBR 14724, o TCC é um documento que “[...] representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador” (ABNT, 2002, p. 3).

² Não há, na atual legislação educacional nacional, nenhum documento que trate, especificamente, da obrigatoriedade ou não de trabalhos monográficos para conclusão para todos os cursos de graduação. O que há são resoluções específicas, como a Resolução CNE/CES nº 9, de 29/09/2004, que se refere aos cursos de Direito, e a Resolução nº 1, de 13/01/2014, dos cursos de graduação em Administração. Já a Resolução CNE/CES nº 10, de 16/12/2004, sobre os cursos de Ciências Contábeis, deixa o TCC como componente opcional da instituição. No geral, as orientações sobre esse tema ficam a cargo das próprias IES.

No caso dos Cursos de Letras, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem sido introduzido, sem grande polêmica, nas grades curriculares de muitas IES brasileiras, constituindo-se, geralmente, componente obrigatório para obtenção do título de graduado em Letras.

Esse também é o caso das turmas do Curso de Letras, tanto as regularmente ofertadas quanto as derivadas de programas especiais, em suas diversas habilitações, mantidos pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em seus múltiplos Campi. Neste artigo, analisaremos a oferta do TCC como componente de um desses cursos especiais.

Nesse contexto, destacamos as turmas de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, ofertadas no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)³. Adotado pela UFPA em 2009, esse programa tem o objetivo de:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela [...] LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (CAPES, 2010)

Ao selecionar um público específico para compor as turmas de Licenciatura em Letras – “professores em exercício na rede pública de educação básica” – para obterem a primeira ou segunda licenciatura, esse Programa estabelece um contexto novo para a oferta de curso, pois agora o público, além de possuir uma média de idade superior à dos estudantes que ingressam por meio de processos seletivos como

³ Para uma rápida contextualização sobre a natureza desse programa, a CAPES assim o define: “O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as [...] IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: I. Licenciatura [...]; II. Segunda licenciatura [...] e III. Formação pedagógica...” (CAPES, 2010).

o Enem, trazem toda uma experiência anterior ligada à docência.

Só esse último argumento já seria suficiente para demonstrar o quanto o PARFOR é singular e importante, pois traz para o interior da universidade a possibilidade de um diálogo que, de certo modo, está posto na própria LDB 9.394, ao se referir ao ensino superior:

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que *aproximem os dois níveis escolares*. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

2. O TCC NO CURSO DE LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA PARFOR DA UFPA

Com Projeto Pedagógico aprovado apenas em 2011, pela Resolução UFPA/CONSEPE n.º 4.128, o Curso de Licenciatura em Letras PARFOR já constava na primeira oferta de turmas feita pela UFPA em julho de 2009, abrangendo os campi de Abaetetuba, Bragança, Belém e Cametá.

Com carga horária total de 2.940 horas, o Curso de Letras Língua Portuguesa PARFOR está programado para durar 8 (oito) semestres letivos, com um total de 46 atividades curriculares, segundo seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Duas dessas atividades, ofertadas no penúltimo e no último semestre, respectivamente, são destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Enquanto ligado à UFPA, o Curso de Letras PARFOR deve atender à legislação maior da instituição, ou seja, o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA, e, neste documento, seguir as orientações quanto ao TCC (Seção IV do Capítulo III) (cf. UFPA, 2008).

Além do Regimento de Graduação e do próprio PPC de Letras, outro documento que orienta a elaboração do TCC no âmbito desse Curso do PARFOR é a instrução normativa, que estabelece prazos

e procedimentos específicos para a realização desse trabalho de conclusão.

Analisaremos brevemente, a seguir, cada um desses documentos a fim de delinear o perfil do TCC no Curso dessa IES.

2.1 O TCC NO REGIMENTO DE GRADUAÇÃO

A UFPA, por meio do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), aprovou no dia 18 de fevereiro de 2008 o seu Regulamento do Ensino de Graduação, e nele apresentou o trabalho de conclusão de curso no âmbito do PPC.

Em cinco artigos constantes na quarta seção do Capítulo III, o Regimento trata do TCC na UFPA. Inicialmente, apresenta uma definição de sua natureza e estabelece a obrigatoriedade dessa atividade:

Art. 92. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade curricular obrigatória, componente do projeto pedagógico do curso, com o fim de sistematizar o conhecimento de natureza científica, artística ou tecnológica, por meio de estudo de um determinado tema. (UFPA, 2008, p. 20).

No entanto, apesar de estabelecer que caberá a cada subunidade da UFPA definir as características e formas de apresentação do TCC, o Regimento já traz uma delimitação: a de que o tema escolhido esteja de acordo com a área de conhecimento do curso. Aliás, a escolha do tema fica a cargo do próprio discente, com a anuência do orientador.

Esse documento também estabelece que cada TCC seja elaborado por apenas um aluno, mas que há possibilidade de serem realizados trabalhos em dupla.

Uma vez concluído o trabalho, este deverá ser “[...] defendido em sessão pública, perante banca examinadora constituída de, *no mínimo, dois membros*, sendo um deles, obrigatoriamente, o orientador” (UFPA, 2008, p. 20, grifo nosso).

O Regimento apresenta, por fim, aspectos relacionados à orientação do trabalho, bem como a forma de sua apresentação final à Faculdade.

Com isso, percebemos que o TCC, tal como orientado no Regimento, não é uma atividade optativa dos cursos sob sua responsabilidade, o que implica, obrigatoriedade também nos cursos de natureza especial como o PARFOR.

2.2 O TCC NO PPC DE LETRAS

O PPC de Letras / Língua Portuguesa / PARFOR trata do TCC em seu Artigo 7º e, assim como no Regimento da UFPA, ele busca especificar a natureza desse trabalho:

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) consistem em monografias ou projetos de intervenção escritos individualmente ou em dupla pelos discentes, baseadas em pesquisa bibliográfica e/ou empírica, a partir de temas por estes estudados ao longo do Curso. (UFPA, 2011, p. 4).⁴

No § 1º do Art. 7º, o documento especifica uma atividade curricular, o TCC II, e apresenta quais serão os elementos a serem considerados na avaliação do trabalho:

[...] criatividade, a capacidade de análise de sua área de estudo, a competência como estudante-pesquisador, a escrita original que inter-relaciona competência e compreensão de leituras sobre teorias e pesquisas desenvolvidas na área de Letras e outras afins, bem como a observância adequada das normas técnicas para produção de trabalhos acadêmicos. (UFPA, 2011, p. 4).

Já no § 2º, o documento apresenta uma orientação metodológica importante para a oferta do TCC: dividir o trabalho em duas partes. Na

⁴ Essa versão do PPC do Curso de Letras Língua Portuguesa PARFOR é a que consta junto à Resolução UFPA/CONSEPE n.º 4.128/2011. A versão completa do PPC também foi utilizada nesta análise.

primeira, deve ser desenvolvida uma “[...] discussão sobre pesquisa científica, identificação de normas e técnicas para efetivamente elaborar projetos e monografias acadêmicos”, e, na segunda, deve ser reservada para a “elaboração e realização da Monografia ou do projeto de intervenção” (UFPA, 2011, p. 4-5).

Quanto à natureza do trabalho, deve-se destacar que o PPC prevê “monografias ou projetos de intervenção [...] baseadas em pesquisa bibliográfica e/ou empírica, a partir de temas por estes estudados ao longo do Curso” (UFPA, 2011, p. 4). Como o Regimento da Graduação deixou a critério da subunidade estabelecer as características do trabalho, o Curso de Letras Língua Portuguesa PARFOR resolveu limitá-lo a dois gêneros: a monografia e o projeto. Enquanto o primeiro é a forma mais comum para apresentação de trabalhos desse tipo, o projeto de intervenção aparece como uma possibilidade diferenciada, bastante condizente com a natureza de um curso de licenciatura.

Outro aspecto que se há de destacar é que foi reservado um total de 120 horas de atividades curriculares para a elaboração do TCC, o que representa um tempo significativo, considerando que a maioria dos cursos de graduação regulares dispõe de metade desse tempo.

Já os § 3º e 4º orientam quanto à composição da banca examinadora do trabalho. Neste ponto deve-se destacar que as informações coincidem em grande parte com as que constam no Regimento da UFPA, mas se distingue dele ao estabelecer a necessidade de, no mínimo, três componentes na banca examinadora.

Uma última observação deve ser feita ainda com relação à defesa do TCC: no documento publicado junto à Resolução UFPA/ CONSEPE n.º 4.128/2011, não foi incluída a informação detalhada sobre os procedimentos de defesa do trabalho, que consta no PPC original, que está disponível no site institucional do PARFOR Letras da UFPA:

Na data e hora marcadas para a Defesa do TCC em sessão aberta ao público interessado, após divulgação na UFPA,

o(s) discente(s) autor(es) do trabalho terá(ão) de vinte a trinta minutos para a apresentação e em seguida cada um dos examinadores terá até vinte minutos para fazerem a arguição sobre o trabalho escrito e a apresentação. Após as arguições o(s) discente(s) deverá(ão) responder as questões levantadas pelos membros da Banca Examinadora e esta se sentirá à vontade para se manifestar em tréplica sobre as respostas. O professor-orientador após este momento, na condição de presidente da Banca Examinadora, solicitará a todas as pessoas presentes, inclusive o discente autor do TCC que se retirem por até trinta minutos para que a Banca possa se reunir para exarar o parecer final. Cada membro da Banca Examinadora atribuirá, após manifestar uma proposta própria de parecer, um conceito ao TCC; após a atribuição dos três conceitos se fará a média dos mesmos e se elaborará um parecer final que será lido para o público presente à sessão.

Esse detalhamento sobre o procedimento de defesa do TCC demonstra uma formalidade no processo e a preocupação em assegurar a qualidade e a idoneidade da avaliação do trabalho defendido.

2.3 O TCC EM INSTRUÇÃO NORMATIVA

Para efeito de análise, selecionamos a Instrução Normativa nº 005/2012, do Curso de Letras Línguas Portuguesa – PARFOR, que orientou a elaboração do TCC até o ano de 2016. Esse documento, apesar de apresentar informações pontuais sobre procedimentos e prazos, retoma muitas das informações constantes tanto no Regimento de Graduação quanto no PPC.

Essa Instrução estabelece com clareza, no item 2.1.1., que “o discente deverá apresentar seu Anteprojeto de TCC (ver Anexos), com indicação de orientador”, elemento este que não ficou bem explicitado no PPC. Outro aspecto, de natureza mais operacional, é apresentado no item 2.2.1, que define a quantidade de alunos para constituição de uma turma, ou seja, no mínimo cinco, bem como o limite de turmas por professor-orientador.

Com relação à orientação, a Instrução define a quantidade de oito encontros presenciais, a partir de cronograma estabelecido pela Coordenação do Curso.

Outra informação reproduzida literalmente do PPC diz respeito ao prazo para entrega da versão final do TCC para os professores-avaliadores da banca examinadora, ou seja, de dez dias úteis. Da mesma maneira, os critérios de avaliação da Instrução (item 12 do documento), apenas reproduzem os já constantes no PPC.

Ao final da Instrução, há uma orientação para a entrega de cópias eletrônicas e impressas à subunidade, em conformidade com o que prevê tanto o Regimento quanto o PPC.

3. O TCC I

TCC I é uma atividade curricular prevista para o sétimo semestre letivo do Curso de Letras Língua Portuguesa PARFOR da UFPA. Conforme discutimos no capítulo 2, ela antecede o momento de elaboração do TCC propriamente dito, constituindo-se uma etapa de planejamento com preparação/fundamentação teórico-metodológica e elaboração do anteprojeto.

Essa atividade dispõe de carga horária de 60 horas e, dependendo da quantidade de estudantes a serem orientados na turma, ela pode ser conduzida por até dois professores simultaneamente.

No PPC de Letras consta a ementa dessa atividade curricular, que define como seu conteúdo: “A construção de uma pesquisa: definindo teorias e métodos. As diferentes formas de elaboração de pesquisas acadêmicas. Da elaboração à apresentação de artigos e monografias” (UFPA. PARFOR, 2010).

Analisando essa ementa, percebemos que ela parte de uma discussão ampla sobre a definição de teorias e métodos, termos necessários para o domínio científico. Busca, em seguida, apresentar um tema relacionado à prática de pesquisa no âmbito acadêmico, definindo quais são as diferentes formas de realizar pesquisas. Por fim, a ementa contempla um item igualmente extenso, o da elaboração e

apresentação de dois gêneros comuns no meio acadêmico-científico, o artigo e a monografia.

Considerando que esse PPC é o documento norteador dos conteúdos e práticas a serem desenvolvidos junto a um público tão específico quanto o do PARFOR, e que ele é um documento dentro de uma dinâmica que exige o seu constante acompanhamento para melhoria/aperfeiçoamento, teceremos algumas considerações acerca do conteúdo proposto nessa ementa. A primeira diz respeito à própria ideia de “construção de uma pesquisa”. Se considerarmos que o PPC de Letras oferece a possibilidade de fazer, além da monografia, um projeto de intervenção, a construção da pesquisa precisa dar conta também dessa outra vertente do conhecimento, cuja metodologia da pesquisa, mesmo sendo necessária, não é ainda suficiente. Esse comentário tem implicação direta sobre os dois outros itens da ementa, uma vez que as “formas” a serem apresentadas devem abranger também o planejamento e a execução de atividade de ensino (para contemplar a possibilidade de o discente optar pela construção de um projeto de intervenção); o mesmo se pode dizer do último item da ementa, que prevê a orientação para a construção de monografias e artigos. No caso deste último gênero, ele não havia sido previsto nem no PPC, nem na Instrução Normativa analisada.

Se considerarmos a orientação dada pelo PPC de Letras, a ementa está perfeitamente ajustada a ele, pois propõe a “discussão sobre pesquisa científica, identificação de normas e técnicas para efetivamente elaborar projetos de intervenção e monografias acadêmicos”. No entanto, ao tomarmos a Instrução Normativa 005, em vigência até 2016, além desse conteúdo teórico-prático, há a orientação expressa para a construção do anteprojeto no interior dessa atividade curricular, numa interpretação pragmática do saber “elaborar projetos de intervenção e monografias acadêmicos” constante no PPC.

Logo, percebemos que um dos ajustes a serem feitos na revisão do PPC de Letras vai no sentido de não apenas criar uma melhor sintonia entre a ementa dessa atividade curricular com o texto em si

do documento, mas também de torná-lo ainda mais adequado a um curso de licenciatura em Letras Língua Portuguesa.

Feitas essas observações, vamos passar à discussão de aspectos relacionados ao desenvolvimento da atividade curricular TCC I.

Como qualquer outra atividade ofertada no PARFOR, ela conta com uma carga horária que se divide em duas partes: a primeira, com 12 horas, corresponde à aplicação de uma atividade a distância, que é enviada em período que antecede o início da etapa⁵; a segunda, com 48 horas, se distribui ao longo de 12 encontros presenciais de 4 horas cada ao longo de 6 dias (de segunda a sábado).

Assim, um desafio que se impõe é como estabelecer, dentro dessa configuração temporal específica, a relação entre o conteúdo teórico-metodológico e a construção da proposta de projeto de TCC⁶. Essa dificuldade se acentua ao considerarmos o volume de informações relacionadas a cada tópico de discussão proposto na ementa da atividade, e que não podem ser negligenciados.

Como proposta para orientar essa ação, pode-se planejar o conteúdo teórico-metodológico para que, em cada tópico tratado, ele corresponda a uma etapa da construção do anteprojeto em si. Por exemplo, ao tratar da questão relacionada a teorias, o docente pode iniciar a exposição de teorias relacionadas às áreas da literatura, da linguística, do ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que tenta delimitar, junto com os estudantes, os seus temas para pesquisa.

Outro momento relevante da disciplina está relacionado ao processo mesmo de construção de anteprojetos pelos discentes. Trata-se de uma etapa em que o professor deverá coordenar de maneira adequada os trabalhos, de modo que seja respeitada a autonomia de trabalho e de escolha do tema por parte dos estudantes. Nessa fase, a situação mais comum, conforme observamos nas atividades já realizadas, é que as propostas sejam abrangentes demais, necessitando

⁵ O resultado dessa atividade pode ser aproveitado pelo professor como uma das avaliações do discente.

⁶ Apresentamos aqui essa problemática, considerando a realidade vivida em turmas que já se formaram sob a orientação da Instrução Normativa 005/2012.

de orientação para que o recorte corresponda, por exemplo, a uma pesquisa factível dentro do tempo do TCC 2, mas também dentro da realidade e das intenções de cada orientando.

A boa condução dessa etapa pode contribuir significativamente para a construção de propostas bem consolidadas, dentro do interesse do discente, que pode ficar motivado para desenvolver seu trabalho. Além disso, um trabalho bem planejado contribui para que o aluno-orientando ganhe tempo e tenha mais possibilidade de realizar sua atividade dentro do tempo previsto do curso.

Como avaliação dessa atividade, também pode ser considerada, além do texto escrito produzido pelo estudante, a própria exposição-socialização do trabalho, ao final do período, aos demais colegas de classe, sempre sob a supervisão do(s) professor(es)-orientador(es).

Por fim, como sugestão para essa atividade curricular, há de se considerar a necessidade de incluir a orientação para o trabalho de revisão, como uma etapa fundamental da construção do TCC.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho de Conclusão de Curso, atividade obrigatória no contexto do Curso de Letras Língua Portuguesa PARFOR da UFPA, representa um momento ímpar de trabalho intelectual que, se bem relacionado aos objetivos e conteúdos do Curso, pode representar uma experiência única na vida de um estudante de nível superior.

Por isso, acreditamos que, mais do que o cumprimento de exigências impostas por uma instituição, o TCC pode ser uma contribuição significativa para motivar a continuidade de atividades de pesquisa ao longo da vida profissional do egresso da Universidade, sobretudo aquele que já traz em sua história experiências anteriores de uma práxis de docência na Educação Básica.

No entanto, o que ainda há de ser (e já está sendo) feito é o ajuste do PPC de Letras, de modo que o TCC assuma, definitivamente, as características do curso de licenciatura para contribuir, cada vez mais, para uma formação ainda melhor dos professores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 14724. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, de 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. *Saiba como funciona sistema de ensino superior no Brasil*. Brasília, DF: Governo Federal/Portal Brasil/Secom, 2009. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

CAPES. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

UFPA. CONSEPE. Resolução n.º 3.633, de 18 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA. Belém: UFPA/CONSEPE, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/cppd/Regulamentograduacao363308.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. Resolução n.º 4.128, de 25 de maio de 2011. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras adaptado para o PARFOR. Belém: UFPA, 2011. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/pdf/curso/resolu do curso.pdf>>

UFPA. PARFOR. Curso de Letras. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras – PARFOR/Letras*. Belém: UFPA/PARFOR, 2010. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/pdf/curso/ppc - letras parfor - portugus.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. *Instrução normativa 005/2012*. Belém, 2010. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/pdf/instrucoes_normativas/instruo para feitura de tcc no parfor letras lngua portuguesa.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

ANEXOS

Resolução UFPA/CONSEPE nº 4.128, de 25/05/2011



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO N. 4.128, DE 25 DE MAIO DE 2011

Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras adaptado para o PARFOR.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão da Colenda Câmara de Ensino de Graduação e do Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão realizada em 20.10.2010, e em conformidade com os autos do Processo n. 026907/2010 – UFPA, procedentes da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, promulga a seguinte

R E S O L U Ç Ã O :

Art. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, adaptado para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, de interesse do Instituto de Letras e Comunicação, de acordo com o Anexo (páginas 2 - 23), que é parte integrante e inseparável da presente Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 25 de maio de 2011.

CARLOS EDÍLSON DE ALMEIDA MANESCHY
Reitor
Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

Instrução Normativa PARFOR Letras Língua Portuguesa 006/2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
- PARFOR
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA - PARFOR

INSTRUÇÃO NORMATIVA 005/2012

O Coordenador do Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa, a fim de orientar a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso PARFOR Língua Portuguesa da UFPA, resolve instruir o que segue:

1. Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) consistem em monografias ou projetos de intervenção escritos individualmente ou em dupla pelos discentes, baseados em pesquisa bibliográfica e/ou empírica, a partir de temas por estes estudados ao longo do Curso;
 - 1.1 – Nos casos de TCC em dupla, a solicitação deverá ser devidamente justificada e aceita pelo Conselho da Faculdade em conjunto com a Coordenação do Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa da UFPA;
2. O TCC deverá ser desenvolvido em duas etapas:
 - 2.1 A primeira etapa começa com discussão sobre pesquisa científica, identificação de normas e técnicas para efetivamente elaborar projetos e monografias acadêmicos, na disciplina TCC I, ofertada no sétimo semestre letivo;
 - 2.1.1 No TCC I, o discente deverá apresentar seu Anteprojeto de TCC, com indicação de orientador;
 - 2.2 A segunda etapa começa com orientação individual ou em dupla, por um docente, no oitavo semestre, para elaboração e realização da Monografia ou do projeto de intervenção (TCC II);
 - 2.2.1 No TCC II, cada turma será constituída por 07 alunos, podendo ter o mínimo de 05 discentes;
 - 2.2.1.1 Cada docente-orientador poderá assumir até duas turmas de TCC II, devendo receber pela orientação de cada turma 01 bolsa com 04 parcelas;
 - 2.2.1.2 As Turmas de TCC II serão constituídas por áreas de aproximação temática;
3. No TCC II, cada turma deverá receber 08 orientações presenciais, a partir de cronograma estabelecido pela Coordenação do Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa em conjunto com as Faculdades de Letras;
 - 3.1 Logo após o 7º período, os discentes serão informados sobre seus orientadores, bem como sobre o cronograma de orientação de TCC II, período de entrega de versão de TCC para defesa e da defesa de TCC, além da entrega de versão final do TCC, após a defesa, junto à Faculdade de Letras e à Coordenação de Letras PARFOR Língua Portuguesa;
4. A orientação de TCC II incluirá as 08 orientações presenciais e a participação na defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, na qualidade de orientador;
5. O Trabalho de Conclusão de Curso deverá ser orientado por docente da UFPA vinculado à área temática proposta pelo discente e indicado, sempre que possível, por esse último;
 - 5.1 Profissionais externos à instituição podem orientar trabalhos desde que credenciados pelas Faculdades de Letras em conjunto com a Coordenação do Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa;

6. A defesa de TCC será realizada em evento coletivo, envolvendo todas as turmas de TCC II de cada turma que as originara;
7. As 04 parcelas que constituem uma bolsa de TCC II serão pagas da seguinte maneira: 1ª parcela compreenderá a 1ª e 2ª orientações; 2ª parcela compreenderá a 3ª e 4ª orientações; 3ª parcela compreenderá a 5ª orientação e 6ª orientações; 4ª parcela compreenderá a 7ª e 8ª orientações, bem como a defesa de TCC II (ver item 2.2.1.1);
8. O TCC II deve ser defendido em sessão pública com banca composta por, no mínimo, 02 membros, sendo um deles o orientador, conforme Regimento de Graduação da UFPA;
9. A composição das bancas deverá ser proposta pelo orientador em acordo com a Coordenação do Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa, ouvidas as Faculdades de Letras;
10. A versão final do TCC deverá ser entregue à Faculdade de Letras que coordena o Polo onde se encontra a Turma de TCC II, em meio eletrônico (01 cópia para a Faculdade de Letras; 01 cópia para a Coordenação de Letras PARFOR Língua Portuguesa), e dois exemplares impressos para fins de arquivo: 01 para a Faculdade de Letras; 01 para a Coordenação de Letras PARFOR Língua Portuguesa;
11. A solicitação de orientação de TCC II deverá ser formalizada por meio de documentos próprios (Modelos em Anexo), acompanhada de cópia do anteprojeto de TCC (Modelo em Anexo);
12. No TCC II será avaliada a criatividade, a capacidade de análise de sua área de estudo, a competência como estudante-pesquisador, a escrita original que inter-relaciona competência e compreensão de leituras sobre teorias e pesquisas desenvolvidas na área de Letras e outras afins, bem como a observância adequada das normas técnicas para produção de trabalhos acadêmicos;
13. Após a elaboração da redação final do TCC, o professor-orientador entregará com, no mínimo, dez dias úteis, o trabalho para a banca avaliadora com reconhecida competência na área de abordagem do trabalho;
- 13.1 Os professores/pesquisadores componentes da Banca Examinadora deverão ser definidos a partir das seguintes prerrogativas: (i) devem possuir reconhecida competência e conhecimento sobre os temas abordados no trabalho; (ii) a Banca Examinadora deverá ser constituída pelo professor-orientador, na condição de presidente, e por no mínimo um professor, na condição de examinador (vinculado ou não) à Faculdade de Letras à qual está vinculada a turma; (iii) no caso de o(s) examinador(es) ser(em) externo(s) à Faculdade ou à UFPA, deverá(ão) ser previamente cadastrado(s) junto à direção da Faculdade, após uma análise de seu *curriculum vitae*, para compor bancas examinadoras como convidados.

Dê-se ciência e cumpra-se.

Universidade Federal do Pará/Coordenação do Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa.

Belém, 06 de setembro de 2012.

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Coordenador do Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa – UFPA
SIAPE – 2321894

Prof. MSc. Maria Eneida Pires Fernandes
Coordenadora Adjunta do PARFOR Letras Língua Portuguesa - UFPA

Modelo de Anteprojeto de TCC (Anexo I do PPC)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA - PARFOR

ANEXO I – MODELO DE ANTEPROJETO

NOME DO ORIENTADOR (A):

UNIDADE:

SUBUNIDADE:

NOME DO ORIENTANDO:

TÍTULO DO ANTEPROJETO:

DELIMITAÇÃO DO TEMA:

JUSTIFICATIVA (As razões que levaram a escolha do tema, a motivação, a importância, a relevância do projeto a ser implementado. Por que fazer: destacar os aspectos inovadores do trabalho e sua relação com o contexto social).

OBJETIVO GERAL (O que deseja alcançar)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS (O que será feito ao longo do projeto)

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS (Autores que serão referência para o estudo: teorias que serão utilizadas).

METODOLOGIA (Teoria da proposta metodológica adotada (autores), descrever passo a passo como o projeto vai ser desenvolvido)

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADES	MESES											

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS INICIAIS

Capacitando o aluno do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) para o exercício da docência de Língua Portuguesa

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa¹

Resumo: A formação dos profissionais da educação requer um ensino de qualidade, que proporcione o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao seu exercício na sala de aula. Nessa perspectiva, os trabalhos realizados em sala de aula devem ser pensados levando em conta a necessidade de se conhecer as teorias existentes sobre a área de formação, aplicá-las em um *corpus* para que os alunos/docentes possam experienciar as diferentes possibilidades de leitura e de análises dos textos que são veiculados pelos livros, pela TV, pelas interações diárias. Este estudo consiste em um relato de experiência de docente da disciplina *Semântica e Pragmática*, na turma de Letras Língua Portuguesa/2014, Campus de Cametá-PA, Polo Universitário Sérgio Maneschky, no município de Mocajuba, no período de 18 a 23 de janeiro de 2016, com o objetivo de analisar diferentes gêneros textuais, numa perspectiva semântica e pragmática, partindo do estudo de fenômenos tão comuns a nossa língua como o são as metáforas, a duplicidade de sentidos, a polissemia, entre outros. O trabalho desenvolvido na sala de aula foi realizado em grupo, cada um se debruçou sobre um gênero e um dos fenômenos citados acima. De modo que ao final da pesquisa todos apresentassem suas análises acerca do fenômeno estudado. Constatamos que a produção de trabalhos dessa natureza na sala de aula, permitiu que as discussões se tornassem mais interessantes porque exigia do analista, pesquisa, observação e descrição de vários meios para que eles pudessem compreender o meio linguístico e, da mesma forma, os meios linguísticos permitiram um melhor entendimento da totalidade dos gêneros analisados.

Palavras-chave: Formação; Significado; Meios de aprendizagem.

¹ Professora Doutora em Estudos Linguísticos/Sociolinguística. Professora da UFPA, Faculdade de Linguagem (FAL), Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-PA.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Formação de Professores de Língua Portuguesa (Parfor) da UFPA proporciona ao professor do ensino básico formação superior, seja primeira ou segunda graduação, oferece recursos teóricos e práticos de modo que o aluno/docente possa desenvolver maior conhecimento científico e criar recursos didático-pedagógicos que auxiliem no melhoramento de suas atividades, vendo teoria e prática como aspectos *inter-relacionados*.

Na prática docente, observa-se que os alunos/docentes, em grande parte, possuem um conhecimento empírico da vivência em sala de aula, promovem ações, formam, mas falta-lhes maior aprofundamento científico, o que muitos afirmam buscar nas universidades. As Universidades, como centro de referências nas formações, encarregam-se dessa tarefa. Contudo, pesquisadores apontam que os cursos de licenciatura andam na contramão do desenvolvimento atual, uma vez que dicotomizam o ensino na relação teoria-prática, priorizam o conhecimento teórico, deixando uma lacuna na preparação pedagógica.

As universidades tem fragmentado a formação, de modo que se estuda a teoria e em outra disciplina de nome peculiar, intitulada *oficina*, promove-se a “aplicação do conhecimento”, separando o conhecer do saber fazer. Reforçando a existência da complicada relação entre teoria e prática.

Diante disso, é necessário compreender que a docência é uma atividade que exige tanto o domínio do conteúdo, quanto a forma de aplicá-lo, constituindo-se em uma atividade bastante complexa. Além de que, a formação em letras torna imperativo ao aprendente um conhecimento crítico, lógico-interpretativo, do contexto de produção dos textos veiculados na sala de aula, do contexto pragmático. Não se pode desvincular daqui a base do *letramento* tão necessário para uma leitura ampla da realidade em que se vive.

Atualmente, autores ressaltam que a formação de professores precisa está voltada para mudanças curriculares que atendam à

necessidade da conjuntura atual, atendendo as bases apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, o Programa de Formação de Professores (PARFOR) torna-se essencial, uma vez que proporciona aos já docentes, refletirem sua prática, aprofundarem seu conhecimento sobre o assunto, correlacionarem com suas práticas e, ainda, voltarem para suas salas de aulas e desenvolverem novas formas de aplicação do conhecimento.

Retornar à sala de aula os conhecimentos desenvolvidos na academia é o grande desafio. Como proporcionar novas vivências do conhecimento em sala de aula sem ser meramente teórico? Como incentivar a prática sem ser superficial, sem desconsiderar os conhecimentos historicamente construídos?

Com base nas inquietações da formação de profissionais da educação, pretendemos desenvolver aqui um breve relato de experiência sobre o nosso trabalho nas turmas do PARFOR/Língua Portuguesa, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá e de sua área de abrangência (Baião, Mocajuba e Oeiras do Pará). Desde 2009, vimos trabalhando nessa região com as disciplinas: Introdução ao Latim, Filologia Românica, Morfologia do Português, Oficina de Compreensão e produção Oral em Português, Psicolinguística e Ensino da Língua Portuguesa e Semântica e Pragmática. Nosso relato, se construirá em torno do desenvolvimento da disciplina Semântica e Pragmática, realizada no período de 18 a 23 de janeiro de 2016, no município de Mocajuba, na turma Letras/Língua Portuguesa do ano de 2014.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará chegou a Cametá em 2009, com o objetivo de formar docentes que não possuíam curso superior ou que possuíam formação superior em áreas diferentes de sua área de atuação. Esse plano resultou da ação

conjunta do Ministério de Educação e Cultura (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, atendendo ao Plano de Metas traçadas pelo PDE, que prever um regime de colaboração entre os estados e os municípios. Embora o PARFOR tenha sido criado em 2009, já vinham sendo articuladas ações para atender as necessidades de formação desde 2007, pois as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – aprovada em 1996, já estabelecia como formação obrigatória para o exercício docente da educação básica, a formação superior.

A partir dos planejamentos estratégicos, com o Decreto 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação dos Docentes de Educação Básica foi implementada, obedecendo a um acordo de colaboração entre a União, os estados e os municípios. Assim, grande parte do território nacional foi contemplada com essa formação, promovida efetivamente por universidades federais, estaduais e comunitárias.

Dessa conjuntura, surgiram os cursos de diferentes áreas do conhecimento no Campus Universitário do Tocantins/Cametá-Pa. Aqui trataremos, especialmente, dos cursos de letras desenvolvidos pela Faculdade de Linguagem. Estes são desenvolvidos por meio de encontros presenciais e por atividades realizadas à distância. Os encontros presenciais, geralmente ocorrem nos meses de janeiro-fevereiro e julho-agosto, de modo que possamos proporcionar orientações, debates, realizações de pesquisas. Nos demais meses, são realizadas atividades à distância. Já formamos e estamos formando um número significativo de profissionais da área de letras, mas para este relato consideraremos uma turma em particular, como poderão acompanhar no item a seguir.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CURSO DE LETRAS/2014 NO POLO DE MOCAJUBA-PA

O período da disciplina Semântica e Pragmática, tal como o supracitado, foi de 18 a 23 de janeiro de 2016, contudo as orientações para a realização das atividades que culminariam na produção de um texto de caráter monográfico começaram ainda em novembro de 2015. As orientações iniciais foram dadas à distância, por e-mail ou telefone, sugerimos a leitura de material teórico necessário à realização do trabalho. Em seguida, a turma foi subdividida em cinco grupos, cada um responsável em estudar um fenômeno e analisar seu comportamento em um determinado gênero: (1) análise da ambiguidade em textos propagandas de televisão; (2) análise da polissemia em propagandas impressas; (3) análises das metáforas em letras de música; (4) análise da metáfora em fábulas e (5) análises das configurações linguísticas que compõem as piadas. Após a divisão dos temas, orientamos cada um dos passos do trabalho, começando pela temática, delimitação da temática, metodologia e análise do *corpus*. Estabelecemos, também, que os grupos fariam a coleta dos dados a serem analisados antes dos nossos encontros presenciais, de modo que todos já os tivessem quando nós estivéssemos interagindo face a face.

Após essa primeira fase de organização do trabalho, seria preciso que os alunos tivessem um bom embasamento teórico dos fenômenos que analisariam, para isso nossas orientações à distância não eram suficientes, pois faltava-nos meios de maior interação, essa lacuna foi preenchida a partir dos encontros presenciais no período de 18 a 23 de janeiro de 2016. Dentre os conteúdos discutidos em sala de aula, elencamos algumas temáticas, como: o objeto de estudo da Semântica e da Pragmática, conceito e conceitualização; categorização e os problemas que podem representar; contexto e referência; significado e relações semânticas entre as palavras e frases; pressuposição e subtendido; enunciação (pessoa, tempo e espaço); dêixis, atos de fala, problemas na classificação dos atos de fala.

A primeira temática foi desenvolvida a partir da determinação do objeto de estudo da Semântica e da Pragmática, retomamos os conceitos de signo linguístico de Saussure, depois encaminhamos

as discussões para a aplicação do signo dentro de um contexto, demonstrando uma aplicação mais pragmática. A segunda temática, procuramos desfazer a confusão entre o *significado* e um *objeto do mundo real*, pois muitos alunos interpretam como se o significado fosse o objeto/ ou o referente, não entendem a princípio que o significado é uma entidade abstrata. Depois discutimos a habilidade que o ser humano tem de identificar semelhanças e diferenças, de agrupar por certos caracteres, formando a categorização dos elementos e os problemas que elas apresentam. Perpassamos por teorias linguísticas que ressaltam a capacidade humana de criar expressões complexas a partir de unidades simples, como a composicionalidade.

No desenvolvimento das temáticas da disciplina, consideramos a natureza enciclopédica do significado, assim como o conhecimento enciclopédico necessário ao nosso entendimento na interação verbal. Analisamos as palavras e expressões que apresentam duplicidade de sentidos, assim como as de sentidos amplos e *stricto*, semelhantes ou opostos. Finalizamos as nossas discussões acerca dos significados que precisam ser analisados a partir dos contextos, como as expressões dêiticas e os atos de fala de Austin (1962) e Searle (1972), ressaltando a interseção entre a visão semântica e a pragmática da percepção do significado.

Simultaneamente às nossas discussões diárias, os alunos produziam seus textos sobre as temáticas destinadas a cada grupo, fizeram a transcrição dos *corpora*, daí então passamos às análises de cada fenômeno a partir dos pressupostos da Semântica e da Pragmática, com base em Austin (1993); Cervoni (1989); Armagnaud (2006); Lakoff (1979); Moura (1999); Mainguenu (2001), Sardinha (2003), Duarte (2003), Ducrot (1978), Faraco (2009), Fiorin (2004), Flores 2005; Levinson (2007), Moura (1999; Mainguenu (2001). Mussalim e Bentes (2001), McCleary e Viotti (2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo de construção das ‘monografias’, observamos que os discentes apresentavam certa dificuldade em seu

desenvolvimento, demonstrando sua fragilidade na hora de aplicar o seu conhecimento teóricos a um *corpus* específico. Entretanto, à medida que compartilhávamos as leituras, exemplificávamos, sentiam-se mais seguros, conseguiam reconhecer as ocorrências dos fenômenos e o significado de sua aplicação em cada gênero estudado.

Percebemos o grande engajamento dos grupos em prol da realização do trabalho, assim como a maior sistematização do conhecimento estudado, organizando sequencialmente as temáticas e seus desdobramentos, mostrando sua capacidade criativa, percebendo as diferentes formas que o significado pode ser construído e de que forma o contexto de produção e o contexto de uso podem influenciar para as diferentes dimensões que o significado pode alcançar. Da mesma forma, por meio da realização desse trabalho, os discentes perceberam que é possível depreender as subjacências dos textos veiculados ao nosso meio, principalmente pela mídia e que estes não são inocentes, mas apresentam uma intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES

A realização do trabalho em questão, seguindo as caracterizações já descritas, foi capaz de oportunizar a reflexão sobre o papel desenvolvido pelo docente no processo de leitura, de um modo geral e, especificamente, na forma como os significados são construídos pela mídia, no caso das propagandas televisivas, pela literatura, como são postos nas fábulas, nos contos e crônicas; da mesma forma, também, como somos levados a construir as piadas, disseminando preconceitos de toda ordem.

A relevância da construção deste trabalho com os discentes do Parfor está no fato de eles exercerem o papel docente e poderem multiplicar esses conhecimentos, levando a seus alunos nova forma de interpretar a realidade em que vivem, disseminando as subjacências das informações que são veiculadas por diferentes mídias, que estão frequentemente dentro das nossas casas, internalizando-nos comportamentos reproduzidos por uma classe privilegiada. Além de

que, são *os alunos do Parfor* sujeitos construtores da nossa educação, tendo dois poderes nas mãos: o de torná-la melhor, transformá-la, ou de mantê-la sem novas perspectivas, anulando todo conhecimento construído ao longo de suas formações.

REFERÊNCIAS

- ARMAGENAUD, Françoise. *A Pragmática*. São Paulo: Parábola, 2006.
- AUSTIN, J. *Sentido e percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 1993.
- CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.
- DUARTE, Maria Helena M. *Iniciação à Semântica*. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Linguística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José Luís. *Introdução à Linguística: princípios de análise*. 3.ed. – São Paulo: Contexto, 2004.
- FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. Tradução de Luís Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão técnica de Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. *Semântica e Pragmática*. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, 2009.
- MOURA, Heronides. *Significação e Contexto*. Uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Insular, 1999.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística – domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. V.2.
- UFPA. Site do Parfor/UFPA. *O que é o Parfor*. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/o-que-e-o-parfor>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

Curso de Pedagogia/PARFOR: Formação para autoria docente na Amazônia Tocantina

Ivanildo Mendes Gomes¹

Não quero faca nem queijo, quero é fome.
Adélia Prado

Resumo: O objetivo deste texto é mostrar, através de um olhar avaliativo e das vozes dos educadores-alunos, que o curso de Pedagogia, implementado através do Plano de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR/Campus de Cametá), na Universidade Federal do Pará (UFPA), sem desconsiderar suas limitações, tem reconhecido e estimulado os educandos-professores a assumirem, de forma cada vez mais crítica e permanente, as suas autorias docentes. A análise está pautada nas ideias de Miguel Arroyo que tem dado voz a significativa criatividade de educadores(as) em usar outros conhecimentos e fazeres docentes reverberando nos currículos praticados. Identifica como positivo a relação teoria e prática que as diferentes disciplinas proporcionam aos educandos-alunos do PARFOR assim como faz com que estes reflitam sobre suas práticas e as inove; por outro lado ver como uma das limitações as parcerias que não se efetivam na prática principalmente no que diz respeito ao processo de construção do currículo que forma o educador. Por fim, analisando as falas dos educandos-alunos, põem em evidência as reverberações da formação destes na forma de pensar e agir diante do desafio de educar as crianças de Educação Infantil, o que mostra suas autorias docentes.

Palavras-chave: Pedagogia; PARFOR; Formação de educadores; Autoria Docente.

¹ Doutor em Educação; professor da Universidade Federal do Pará, lotado na Faculdade de Educação, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá; atua como Professor Formador no Plano de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR/Cametá), ministrando disciplinas de FTM de Educação Infantil, Prática de Ensino na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Prática Pedagógica, dentre outras. E-mail: igomes@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Discutir a formação do pedagogo é necessário diante dos desafios que esse profissional enfrenta nos espaços escolares, mais especificamente. A sociedade tem desafiado a escola e os sujeitos que desenvolvem suas atividades no seu interior a não se tornarem obsoletos diante das informações, conhecimentos e saberes que estão disponíveis em diferentes veículos, em diferentes formatos e com diferentes interesses. Os desafios de se manter útil como profissional da educação coloca aos pedagogos a necessidade de manter viva sua *fome*. Baseado nessa afirmação de Adélia Prado, Rubens Alves esclarece que “[...] se eu tiver faca e queijo e não tiver fome, não comerei. Mas se eu tiver fome, irei à procura da faca e do queijo...” (ALVES, 2014, p. 38).

Na epígrafe podemos entender o sentido de *fome* como *curiosidade*, que por sua vez favorece a *criatividade* necessária para nossa *autoria profissional*. Autoria que não rima com modelos curriculares impostos, com planejamentos feitos na ausência do educador, com recursos didáticos escolhidos por terceiros etc. Estes são exemplos de *faca* e *queijo* que nos forcem a usar, mas que quase sempre não satisfazem nossa *fome*, nossa curiosidade.

O objetivo deste texto busca isso: mostrar, através de um olhar avaliativo e das vozes dos educadores-alunos, que o curso de Pedagogia, implementado através do Plano de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR/Campus de Cametá), na Universidade Federal do Pará (UFPA)², sem desconsiderar suas limitações, tem servido para reconhecer ou estimular ou provocar a *fome* (curiosidade) dos educandos-professores necessária para assumirem, de forma cada vez mais crítica e permanente, as suas autorias docentes.

A discussão sobre autoria docente está pautada nas ideias de Miguel Arroyo que tem dado voz a significativa criatividade de

² Ao longo do texto usarei Pedagogia/PARFOR para designar este curso especificamente.

professores(as) e de suas disputas positivas em consolidar outros conhecimentos e fazeres docentes reverberando nos currículos praticados nos espaços das salas de aula. Essa incursão pela construção de novos currículos na prática, contra o “reducionismo aulista” da condição docente, é assumida por parte dos professores, que por atingirem uma criticidade embasada, reconhecem “[...] o dever de reagir a essa subordinação diante das exigências que vêm dos educandos de que lhes seja garantido seu direito à educação, à formação, socialização, aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura, das identidades.” (ARROYO, 2011, p. 26).

1. A PRESENÇA DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA AMAZÔNIA TOCANTINA

O curso de Pedagogia implementado dentro do Plano de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR/Campus de Cametá), na Universidade Federal do Pará (UFPA), pode, e de certa forma consegue, formar educadores mais reflexivos, críticos e humanos. Posso perceber isso na forma como os educandos-professores se envolvem nas discussões e análises sobre as temáticas propostas pelas disciplinas que tenho ministrado em diferentes turmas, em diferentes municípios da Amazônia Tocantina³. São muitos os relatos, são diversos os questionamentos, são inesperadas as respostas e são constantes os depoimentos que mostram que o curso ajuda a se verem como educadores e a analisarem a educação de outros ângulos.

São educandos-professores com experiências na área, alguns com mais de duas décadas de atuação na docência, que nos colocam, como formadores, o dever de nos perguntar: como tornar significativa, interessante e, até mesmo, necessária a esses sujeitos as disciplinas que nós assumimos para ministrar?

³ Amazônia Tocantina é um termo histórico resgatado pelo Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes, em sua Tese de Doutorado, para delimitar geográfica, social, política e culturalmente uma micro-região (banhada pelo rio Tocantins) dentro da Região Amazônica.

Na Faculdade de Educação (FAED), do Campus Universitário do Tocantins/Camaetá/PA, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia/PARFOR tem sido foco de preocupação no sentido de adequá-lo às legislações educacionais sem perder de vista as necessidades presentes no contexto da Amazônia Tocantina. Posso afirmar, então, que tal documento está parcialmente próximo aos objetivos formativos necessários diante da conjuntura e as condições da formação dos professores da região e do Brasil.

Isso é evidenciado pelo fato de grande parte das disciplinas tratarem de questões atuais que compõem o contexto da educação no Brasil, como por exemplo, a educação do campo, educação inclusiva, pedagogia em ambientes não escolares, as condições da infância na Amazônia, etc. Estudos sobre essas questões estiveram ausentes historicamente do currículo oficial que tem formado os pedagogos e ausentes também das diretrizes que, por muito tempo, lastrearam a formação do Magistério do antigo 2º Grau e do magistério na modalidade Normal de Ensino Médio.

Eu tenho apontado como muito relevante, também, o acesso proporcionado pela Pedagogia/PARFOR às diferentes teorias que tratam ou servem para pensarmos e fazermos educação. As teorias educacionais, que por serem mais aprofundadas e compreendidas dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, fazem com que os educadores-alunos reflitam sobre suas experiências enquanto docentes da educação básica. Isso tem provocado reações em alguns alunos do PARFOR que dizem: “Professor, eu tenho décadas de experiência na sala de aula, mas nunca tinha pensado nisso”. Ou então: “Eu já fazia isso, mas não sabia que existia uma teoria que tratasse disso”. Ou um olhar mais radical de alguém que diz: “Eu estava fazendo tudo errado”.

Destaco, também, outro fator positivo da Pedagogia/PARFOR na Amazônia Tocantina que é o importante papel das várias, diversificadas e necessárias atividades práticas tanto de ensino quanto de pesquisa e extensão que proporcionam uma formação mais significativa porque se caracterizam como reflexiva. Essas atividades

têm proporcionado momentos ricos de autoria docente por serem momentos em que a relação entre teoria e prática se mostra como um requisito necessário para a autonomia desses profissionais em construir novos percursos curriculares, nos espaços das escolas e, mais especificamente, das salas de aula que sejam mais dialógicos e menos monoculturais, pois “[...] hoje, mais do que nunca, importa em construir um modo verdadeiramente dialógico e engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento.” (SANTOS, 2008, p. 154).

Reconheço que a autoria docente não se torna realidade sem resistências, sem conflito. No entanto, uma formação pautada na descolonização do pensamento sobre as problemáticas que a educação apresenta em nossa região, numa perspectiva de que outros processos formativos são possíveis e necessários (e o curso de Pedagogia/PARFOR pode e deve proporcionar isso), é que ajudará o educador “[...] a ir construindo a sua identidade educadora na contramão, num clima de transgressão, de solidão sem apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático.” (ARROYO, 2011, p. 31).

O curso de Pedagogia/PARFOR apresenta um formato sob regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC) e os demais entes federados (estados e municípios) considerando a contrapartida de cada um assumidos nos acordos fechados entre eles quanto às questões estruturais, à metodologia de execução do programa e às perspectivas formativas a partir das orientações das instituições formadoras, entre outros compromissos e metas.

Considerando esse aspecto, como professor formador do programa, avalio que o PARFOR está sendo muito bom no sentido de que tem suprido a necessidade de formação dos docentes em nível superior, mas não só isso, ele não se configura apenas num curso de certificação de professores, mas, como o próprio título diz, proporciona “formação” profissional. Embora se trate de “formação de professores”, nos cursos de Pedagogia/PARFOR, da Faculdade de Educação (FAED), do Campus Universitário do Tocantins/

Cametá/ PA, ela vai além, pois favorece também uma formação em gestão escolar e coordenação pedagógica. Isso possibilita uma formação mais abrangente no sentido das funções que o profissional da educação, formado em pedagogia, podem assumir nos ambientes formativos, como nas escolas de Educação Básica. Tal formação é muito mais significativa por ela se dá lastreada na relação teoria e prática e pautada em competências técnica, política, ética e estética, o que possibilita que formemos professores mais reflexivos e inclusivos – pelo menos nas minhas disciplinas eu busco isso.

Nesse sentido, posso destacar uma diferença que se evidencia quando comparamos os cursos de Pedagogia/PARFOR com demais cursos que formam pedagogos: é uma guinada para a prática reflexiva, ou o que Santos (2008) chama de *reflexão epistemológica* a qual deve estar voltada não aos conhecimentos abstratos, mas às práticas de conhecimento que acabam impactando em diferentes práticas sociais. Percebo tal diferença nas discussões que são provocadas por afirmações teóricas que são constantemente colocadas a prova pelas experiências dos professores, assim como as práticas dos docentes são analisadas com base nas diferentes teorias educacionais. Percebo, diante disso, que a diferença maior está no nível do currículo praticado, o currículo que se constrói no dia a dia das práticas formativas nas diferentes ações que ocorrem na universidade tanto na sala de aula quanto nos momentos de planejamento, execução e avaliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os educadores-alunos do PARFOR. O currículo praticado nas disciplinas que assumo como formador é bem mais rico, abrangente e multidimensional que o currículo oficial.

Por isso, curso proporciona também certa consistência formativa na relação teoria e prática, pois, nessas disciplinas observo que os educadores-alunos fazem a todo tempo esse exercício de pensar a sua prática a partir das teorias estudadas, assim como desconfiam das teorias quando veem como difícil, diante da realidade educacional na qual atuam, colocar em prática o que teoricamente parece a “solução”. A comparação com outros cursos mostra, também,

essa consistência, pois na Pedagogia/PARFOR as discussões, questionamentos, reflexões, o debate, a prática da dúvida etc. estão muito evidentes, acontecem muito mais do que no curso “regular”, pois para o primeiro a experiência na área da educação faz com que a troca e o envolvimento sejam estabelecidos mais facilmente que na outra que esperam que o professor explique, elucide, dê exemplo etc., pois tem experiência na área da educação apenas na condição de aluno e pouco conhecimento prévio sobre as teorias da educação.

Por outro lado, identifico algumas limitações que precisam passar por uma reflexão. A primeira diz respeito ao fato de ser a Pedagogia/PARFOR, objeto deste estudo, um curso pertencente a um programa de formação de professores, no entanto, grande parte da carga horária é preenchida com disciplinas que formam o técnico. Isso porque há a intencionalidade de formação “multifuncional” ou “politécnico” ou “polivalente” do pedagogo que, além de ser habilitado para o magistério, também é para a gestão escolar e para a coordenação pedagógica além de ocupar outras funções. Sendo formação de professores, não deveria ser um curso preocupado em formar o pedagogo na área do magistério destinando a totalidade da sua carga horária para esse intento, com qualidade socialmente referenciada? Neste caso, o currículo da formação do pedagogo tem sentido a ausência dos conhecimentos necessários para as práticas pedagógicas marcadas pela autoria docente, pois segundo Arroyo (2011, p. 71) “Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem.”

Outra característica dos cursos do PARFOR é a parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias Municipais de Educação para efetivação do Programa que, de um ponto de vista mais geral, seria positiva e necessária, pois o interesse é melhorar a educação no Brasil e, diante disso, todos devem se esforçar para conseguir esse objetivo. Mas a parceria tem que se efetivar na prática, com participação das partes em todas as decisões e ações referentes ao Programa. No entanto, essa é outra limitação, pois a parceria tem

resumido em garantir o funcionamento do curso sem se importar, em muitos municípios, com uma estrutura que possibilite que as ações, tanto de ensino quanto de pesquisa e extensão, aconteçam. Em alguns casos, as escolas cedidas para o funcionamento das turmas não possuem salas adequadas, laboratório de informática, biblioteca, segurança pública.

Outro problema, a meu ver, nesta parceria, é o distanciamento das Secretarias Municipais de Educação das discussões e decisões quanto às características, qualidades e competências necessárias ao pedagogo que são formados nos diferentes municípios. O Projeto Pedagógico do Curso é pensado e decidido por profissionais ligados apenas à universidade silenciando os coletivos sociais interessados em discutir a formação desses profissionais em diferentes contextos.

Considerando esses pontos positivos e os limites presentes no curso de Pedagogia/PARFOR/CUNTINS/UFPA, posso afirmar que esta formação inicial é necessária tanto para os profissionais que estão atuando nos espaços das escolas no sentido favorecer suas ações pedagógicas mais reflexivas sendo estas fundamentais para estimular e consolidar suas autorias docentes, quanto para a educação na Amazônia Tocantina que carece de um ensino que prime por aprendizagens mais significativas para os diversos grupos populacionais aqui existentes em diferentes condições de vivência e convivência social, econômica, política e cultural.

Por acreditar na possibilidade do curso de Pedagogia/PARFOR favorecer o empoderamento dos professores na disputa por esse território conformado, cercado, que é o currículo escolar neste início do século XXI, que tenho buscado, nas disciplinas que ministro, ajudá-los a assumirem, cada vez mais, suas autorias docentes. A verem como saída, frente à onda conservadora que tem ordenado o currículo escolar no Brasil, o exercício da autonomia para construir com suas práticas reflexivas novas perspectivas curriculares para a nova escola que precisamos construir. No caso das escolas do Baixo Tocantins, os currículos precisam estar cheios de vidas vividas em diferentes condições pelas crianças, jovens, adultos e idosos desta

parte da Amazônia, descolonizando concepções conservadoras e representações sociais não condizentes com a realidade e necessidade da educação local e que têm justificado os mecanismos de controles da autoria e criatividade do educador e do educando. Isso acontece quando:

Privilegiamos como atores os educadores e educandos, a pluralidade de ações, propostas, temas geradores, oficinas, projetos de estudo etc. que estão acontecendo na maioria das escolas e salas de aula. Vemos essa pluralidade de ações e iniciativas profissionais como tentativas de outros currículos na prática. (ARROYO, 2011, p. 18).

Nas disciplinas que ministro, no curso de formação de pedagogos do PARFOR, tenho buscado e, de certa forma conseguido, pelo menos nas das atividades acadêmicas⁴, que os educadores exerçam sua autonomia nas interpretações e nas proposições teórico-práticas, como tem acontecido na disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos (FTM) da Educação Infantil.

2. PRIMEIRO PASSO PARA A AUTORIA DOCENTE: O RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Interessante perceber que para muitos educadores-alunos da Pedagogia/PARFOR o mais importante não é o conhecimento, mas uso que eles poderão fazer dele no cotidiano das salas de aula, junto aos sujeitos que ajudam a educar. Isso porque muitas das vezes, mesmo contra suas vontades, assumem práticas que são frutos de décadas de controle de gestores, das políticas curriculares, das políticas de avaliação e, até mesmo, de colegas que acabam por criticar aquele que resiste e reafirma sua autoria docente no cotidiano das escolas.

⁴ É necessário um estudo aprofundado dos impactos da formação dos egressos do curso de Pedagogia/PARFOR em seu trabalho nos espaços da sala de aula, pois é no trabalho que marcamos nossa formação, vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência (ARROYO, 2011).

Devido às disputas no campo do currículo e da docência estarem cada vez mais postas com novas e refinadas radicalidades é que devemos formar para a autoria docente. A ameaça conservadora não deve impedir os educadores atuantes na Educação básica abandonem a prática de resistir, pois:

Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas. (ARROYO, 2011, p. 52).

Essa resistência e reafirmação da autoria docente é que tem que ser estimulada pelos saberes praticados nas diferentes disciplinas do curso de Pedagogia/PARFOR. Na disciplina de FTM da Educação Infantil provooco os educadores-alunos a refletirem e se posicionarem (através de textos, projetos, seminários de estudo etc.) criticamente diante de temáticas e práticas que envolvem o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade com o objetivo de torná-la interessante, necessária e agregadora de saberes teóricos e práticos aos já experientes profissionais. Fica evidente que eles conseguem enxergar a importância do curso e da disciplina quando relatam:

[...] podemos dizer que iremos tirar muito proveito para nossa prática pedagógica, visto que já usamos esse método em nossas aulas, mas agora vamos usar de forma correta [...], a partir de agora temos um novo olhar sobre o uso da música, que não é usar a música para “matar” tempo, mas ter um objetivo. O mais interessante é a divisão que existe dentro da música, a qual não conhecíamos como os acalantos, as cantigas e etc. Dentro de nossas atividades nós não sabíamos as variadas formas musicais. De agora em diante teremos mais informação e isso tornará mais interessante as nossas aulas. (GRUPO 1, 2016, p. 4)⁵.

⁵ Grupo de estudo formado pelos(as) alunos(as) da turma de Pedagogia/PARFOR, do município de Limoeiro do Ajurú/PA, Esmeralda dos Santos Valente, Jocivaldo Costa dos Santos, José Luiz da Silva Santana, Nédia Maria Silva Gaia e Odivan

Tirar proveito dessas lições assumindo uma postura reflexiva para tornar suas aulas mais interessantes é um dos objetivos desses profissionais que procuram a universidade e se esforçam para permanecer nela. Pensar criticamente sobre as metodologias cristalizadas nas práticas cotidianas e perceber que elas precisam ser mudadas é um passo importante para tornar “mais interessante as nossas aulas”. Essa fala é reveladora de que podemos, como formadores de professores, fazer com que eles caminhem “[...] no sentido de construir sua autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa.” (KRAMER, 2003, p. 37).

Esses aspectos apontados por Sônia Kramer são fundamentais para a autoria docente que vão tomando força nos espaços das escolas na contramão de visões conservadoras e neoliberais de educação presentes dos diferentes instrumentos oficiais (diretrizes, grades curriculares etc.) que cercam o pensar e o fazer educativo na Amazônia Tocantina.

Mas os educadores atuantes na Educação Básica, educadores-alunos da Pedagogia/PARFOR, têm se interessado cada vez mais pela Educação Infantil. Primeiro pela numerosa produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na área; segundo por apresentarem preocupações com aspectos que antes não eram trabalhados de forma ampla no processo educativo da criança como é o caso da música, acima referida, bem como do Movimento e da Arte Visual.

O Movimento por muito tempo ficou limitado ao trabalho que levasse ao desenvolvimento da coordenação motora necessária ao ato de escrever sem a perspectiva da formação integral da criança. Os alunos que estudaram essa área perceberam que:

É importante que o professor perceba os significados que podem ter as atividades motoras para as crianças. Pois é através dessas atividades que a criança vai se transformando,

Novaes dos Santos para realizar um estudo sobre a área da Música na Educação Infantil. Essa atividade fez parte da disciplina FTM da Educação Infantil, por mim ministrada.

se expressando e tendo liberdade [de ir] *aperfeiçoando mais suas competências motoras. O professor deve refletir suas possibilidades [das crianças] de posturas e motoras, oferecidas no conjunto das atividades, e planejar situações de trabalho lúdico, voltados para o desenvolvimento corporal e motor.*

[...]

Cabe, portanto, ao educador mostrar um modo diferente de brincar para aprender e argumentar; com os pais, o valor das brincadeiras no processo de ensinar e em todas as áreas do conhecimento, do desenvolvimento e da aprendizagem. (GRUPO 2, 2016)⁶.

Essa é uma visão mais ampla e mais crítica, que provém de atitudes reflexivas, sobre o aspecto motor que precisa ser estimulado e desenvolvido na criança, inclusive respeitando a espontaneidade da criança, pois movimentar-se é agir sobre o meio (realidade) e dessa forma vai tomando consciência das possibilidades de seu corpo assim como o do outro num mundo cheio de coisas e seus significados. Lima (1991) ressalta que nossas escolas tendem a conter esta energia natural e necessária das crianças, através de um sistema repressivo conhecido como “normas disciplinares”. O que ela deveria fazer mesmo era organizar esta energia de forma produtiva por meio de atividades como jogos e brincadeiras que envolvesse ação, aprendizagem e prazer.

Dizer que diante desse desafio o professor precisa refletir sobre as possibilidades da criança para desenvolver um trabalho de qualidade na área do Movimento, “planejar situações de trabalho lúdico” com autonomia e criatividade, é assumir a necessária autoria docente para garantir o direito do educando ao conhecimento necessário e ao desenvolvimento integral “[...] valorizando a cultura

⁶ Grupo de estudo formado pelos(as) alunos(as) da turma de Pedagogia/PARFOR, do município de Limoeiro do Ajurú/PA, Jairo Gonçalves Moreira, Maria Darcilene Santos Silva, Odair José Viana Barreiros, Simone Martins Fonseca e Valmir Mendes Pantoja para realizar um estudo sobre a área do Movimento na Educação Infantil. Essa atividade fez parte da disciplina FTM da Educação Infantil, por mim ministrada.

de origem da criança, permitindo-lhe progressivamente compreender a dominação que sofre e questioná-la, instrumentalizando tal criança para atuar nessa sociedade desigual e competitiva que a torna ‘carente’”. (KRAMER, 2003, p. 45).

Educar para compreender melhor o seu meio de vivência e convivência passa também pelos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Uma área importante para a educação das crianças que pode facilitar a formação nessa perspectiva e que precisa ser melhor explorada na Educação Infantil é a de Artes Visuais.

Tradicionalmente as atividades de desenhar e pintar estão muito presentes nas ações educativas desenvolvidas com as “crianças pequenas”. Mas muitos professores que atuam na Educação Infantil desconhecem, ou se conhecem desconsideram, a real importância que tem a apreciação e o fazer artístico na aprendizagem e desenvolvimento da criança. É o “desenho pelo desenho”, a “pintura pela pintura” e o “ver e copiar”. Atividades muitas das vezes sem sentido, sem aguçar a criatividade, sem proporcionar prazer e sem valorizar a criança e sua cultura, seu desejo, seu gosto, seu saber. Por isso é importante o alerta que nossos educandos-alunos da Pedagogia/PARFOR fazem em relação ao trabalho com a Artes Visuais:

Deve-se tomar bastante cuidado, pois, em muitas propostas, as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, pintar, colar e modelar com argila e massinha são destituídas de significados [...] Tendo clareza do seu projeto de trabalho, o professor pode imprimir maior qualidade à sua ação educativa. (GRUPO 3, 2016)⁷.

⁷ Grupo de estudo formado pelos(as) alunos(as) da turma de Pedagogia/PARFOR, do município de Limoeiro do Ajurú/PA, Benedito Edno Rodrigues, Maria Rosilene Nunes Leão, Maria Zenóbia de Sena Tavares, Odair Novaes dos Santos e Osvaldino Novaes dos Santos para realizar um estudo sobre a área de Artes Visuais na Educação Infantil. Essa atividade fez parte da disciplina FTM da Educação Infantil, por mim ministrada.

Reconhecem que as práticas pedagógicas de muitos professores acabam se caracterizando como “passatempos”, pois a representação social de muitos professores, técnicos e administradores da educação quanto ao trabalho com crianças de zero a cinco anos é a de que não precisa saber muito sobre elas, não precisa conhecer as teorias da educação, não precisa realizar um processo sério de planejamento etc.. Basta gostar de crianças, conhecer muitas “musiquinhas” e “joguinhos” para ser educador na Educação Infantil. Ser autor de sua atuação docente não significa fazer educação de qualquer jeito, sem objetivo, sem “seu projeto de trabalho”, sem conhecimentos específicos e necessários para atuar com propriedade na referida etapa da Educação Básica.

Diante dessa realidade, os formadores que atuam no curso de Pedagogia/PARFOR precisam olhar para as identidades de quem educa e cuida de crianças pequenas em Creches e Pré-Escolas e, também, nas demais etapas da Educação Básica, assim como lançar um “[...] olhar diferenciado para a criança, vista como protagonista e produtora de cultura [...]” (GOMES, 2009, p. 26), ou seja, reconhecer a criança não como ser abstrato, mas como sujeito real, situado geográfica, econômica, social, cultural e legalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que existem autorias docentes acontecendo nos espaços da sala de aula e possibilitar que os educadores-alunos, através do curso de Pedagogia/PARFOR, percebam a existência e deem mais importância a isso, bem como potencialize suas práticas autorais, mostra que nós, formadores de educadores, estamos exercendo nossas próprias autorias enquanto profissionais da educação. Estamos fazendo com que os educadores que estão atuando na Educação Básica, num processo descolonizador de ensino, possam assumir cada vez mais a autoria de suas práticas pedagógicas que são e/ou podem ao mesmo tempo se tornar cada vez mais práticas educacionais não só técnicas, mas também políticas e culturais.

As autorias estão evidentes nos trabalhos práticos que são desenvolvidos e nos textos que são produzidos dentro das disciplinas, como na FTM de Educação Infantil, por mim ministradas nas diversas turmas de Pedagogia/PARFOR, como resultado das provocações teórico-práticas. São necessárias ações afirmativas das autorias docentes, aguçando a curiosidade pedagógica (*fome, de acordo com Adélia Prado*) que leve às práticas educativas mais dialógicas, que considere os educandos da Educação Básica como sujeitos reais, a partir do que “eles são” e não do “eles não são”.

Parafraseando Valdo Barcelos, afirmar as autorias docentes é considerar esses profissionais como “construtores de trilhas”, pois estão constantemente se lançando a novos projetos, a outros desafios metodológicos que não estão prontas como uma “estrada pavimentada” para ser percorrida, mas em construção como uma nova trilha; considerar também como “lavradores de onda” que a cada onda sucessivas, sempre diferente uma das outras, vai escolhendo suas técnicas, suas manobras, para poder surfar com sucesso. Como formadores, estamos sempre nos deparando com novas situações, novas turmas, outros alunos situados, com outros saberes e interesses pela educação e que nos força a refletir, decidir e agir sempre de forma diferente com autonomia. A Pedagogia/PARFOR deve promover isso.

É dessa forma que vamos construindo nossas epistemologias enquanto profissionais da educação como considera Santos (2008), em que é necessária uma “ecologia de saberes” científicos, técnicos, políticos e culturais que alimentam e se alimentam das nossas práticas formativas como um processo afirmativo das autorias docentes.

REFERÊNCIA

- ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Educação Infantil)

KRAMER, Sônia. *Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14ª Ed. São Paulo: Ática. 2003.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-Escola e Alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

Quilombolas e o ensino de História: O PARFOR como instrumento de ação afirmativa para a identidade negra

Luiz Augusto Pinheiro Leal¹

Igor Alessom Dantas Brito²

Thamires Beatriz Braga Barros³

Resumo: Esse artigo visa apresentar criticamente uma reflexão sobre a importância do ensino de história para as comunidades quilombolas da região tocantina e chamar a atenção para a necessidade de ampliar a temática afro-brasileira e indígena no currículo do ensino de história, que segue o modelo da UFPA Belém, predominantemente eurocêntrico, e não o da UFPA Cametá, que atualizou seu projeto político pedagógico de acordo com a lei 11.645/2008. A formação de professores, na região tocantina, tem sido marcada pela presença frequente de professores negros e quilombolas. Nas diferentes turmas de história, de Cametá, tal peculiaridade pode ser compreendida como uma conquista para o fortalecimento das comunidades. O benefício consistiu em positavações da identidade negra e da identidade quilombola frente a um contexto secular de depreciação social e racial. Assim, o projeto de formação docente para a educação básica – PARFOR pode ser classificado como um mecanismo de ação afirmativa para a identidade negra e quilombola. As ações afirmativas consistem em iniciativas públicas ou privadas com o objetivo de corrigir desigualdades raciais e de gênero existentes na sociedade brasileira. Desse modo, o PARFOR, ao disponibilizar formação para comunidades tradicionais, contribuiu, mesmo não sendo seu objetivo formal, para o empoderamento social de sujeitos que antes eram excluídos da formação universitária.

Palavras-chave: Lei 11.645/2008; Quilombolas; Educação; PARFOR.

¹ Doutor em Estudos Étnicos e Africanos, Professor Adjunto da UFPA, Professor Formador do PARFOR, ministrante das disciplinas de História da África, Antropologia histórica, Estágio supervisionado, História da Amazônia e História do Brasil.

² Graduando em História pela UFPA/Núcleo Baião.

³ Graduanda em História pela UFPA/Núcleo Baião.

A formação de professores, na região tocantina, tem sido marcada pela presença frequente de professores negros e quilombolas. Nas diferentes turmas de história, de Cametá, tal peculiaridade pode ser compreendida como uma conquista para o fortalecimento das comunidades. O benefício consistiu em positivamente da identidade negra e da identidade quilombola frente a um contexto secular de depreciação social e racial. Assim, o projeto de formação docente para a educação básica – PARFOR pode ser classificado como um mecanismo de ação afirmativa para a identidade negra e quilombola. As ações afirmativas consistem em iniciativas públicas ou privadas com o objetivo de corrigir desigualdades raciais e de gênero existentes na sociedade brasileira.⁴ Desse modo, o PARFOR, ao disponibilizar formação para comunidades tradicionais, contribuiu, mesmo não sendo seu objetivo, para o empoderamento social de sujeitos que antes eram excluídos da formação universitária. Esse artigo visa apresentar criticamente uma reflexão sobre a importância do ensino de história para as comunidades quilombolas da região tocantina e chamar a atenção para a necessidade de ampliar a temática afro-brasileira e indígena no currículo do ensino de história, que segue o modelo da UFPA Belém, predominantemente eurocêntrico, e não o da UFPA Cametá, que atualizou seu projeto político pedagógico de acordo com a lei 11.645/2008.⁵ Tal ampliação permitiria instrumentalizar a

⁴ Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 29 mar. 2017, 19:26h.

⁵ A lei que vigora apresenta o seguinte texto: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em espe-

formação docente com conteúdos pertinentes as necessidades de cada uma das comunidades beneficiadas pela formação via PARFOR.

É claro que a introdução de novos conteúdos não significa a inversão do atual currículo eurocêntrico, predominante no Brasil, por um currículo afrocêntrico ou indigenocêntrico.⁶ Pelo contrário, a inclusão traz a possibilidade de se fazer justiça em relação a formação histórica do Brasil e cumprir o próprio texto constitucional que considera as contribuições afro e indígenas para a formação da nação brasileira. Além disso, o conteúdo da lei, longe de ser um reflexo de sensibilidade social por parte do Estado brasileiro, foi uma conquista dos movimentos sociais. Estes movimentos pressionaram o governo visando a inclusão da temática etnicorracial nas entidades de ensino. Desse modo, “os grupos sociais envolvidos na temática racial passaram a ser sujeitos envolvidos na formulação de políticas públicas específicas na questão racial, no âmbito da saúde e educação principalmente” (DIEESE: Nota técnica, nº 141, 2014, p. 4).

Apesar da importância da implementação da lei 11.645/2008, ela ainda é muito mal aplicada em relação a formação de licenciados em diversas áreas. São diversos os fatores que implicam em sua má aplicação: 1) desinteresse pela questão indígena; 2) ausência de formação especializada entre os docentes; 3) desinteresse para a atualização de formação e, entre outras, 4 a manutenção do currículo eurocêntrico. Em relação ao primeiro item, há uma posição estranhamente conservadora e resistente, por parte de educadores e militantes, em reconhecer a inclusão da temática indígena na

cial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 25 nov. 2016.

⁶ Segundo o parecer do CNE/CP número 3 de 10 de março de 2004: “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz Europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir nos contextos de estudos e atividades que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes asiáticos, além das de raiz Africana e Europeia”. (BRASIL, 2004, p. 8).

formação escolar. Exaltam a lei 10.639/2003 como uma conquista dos movimentos sociais, mas não conseguem entender que sua atualização também faz parte do processo. Alegam a não regulamentação da nova lei e a tratam como inexistente. Na prática, partem da mesma perspectiva de comodismo dos que criticam a inclusão de história da África no currículo escolar.

O segundo fator que faz com que haja uma aplicação inadequada da lei 11.645/2008, nas instituições de ensino, vem do reflexo da formação dos profissionais das áreas de licenciatura, em particular os formados na área de História. Será que dentro da academia a formação, relacionada à História e cultura Afro-Brasileira e Indígena, foi realmente de qualidade? E as pessoas formadas antes da lei? Como os professores podem ter contato com essa formação complementar? Há cursos de pós-graduação disponíveis para os profissionais que decidam seguir essa área? Visando responder essas questões, observaremos adiante como a formação desatualizada dos novos e antigos docentes está relacionada com o processo de formação baseado em um currículo ainda predominantemente eurocêntrico (tema do quarto item). Para alguns autores,

Uma das causas de não haver uma maior aplicação da lei é a questão da formação desses professores, pois a maioria, não teve durante a sua graduação disciplinas que lhes proporcionassem algum conhecimento sobre a História Africana, então se faz necessário, a formação continuada destes docentes e, a devida valorização dos mesmos para a aplicabilidade da lei 10.639/03, pois assim estes profissionais poderão disponibilizar aos seus alunos um ensino comprometido com a ética e a valorização das diversas culturas que formam a sociedade brasileira. (GUEDES, 2013, p. 425).

Claro que, comentando o item 3, a formação inadequada poderia ser superada pela busca de qualificação na pós-graduação ou em outros cursos de capacitação. Várias universidades, inclusive particulares, oferecem tal formação em níveis de especialização ou

de cursos de curta duração. Universidades como a UFPA/Cametá ofereceram formações qualificadas por anos sucessivos através das Semanas da consciência negra e do Curso de Especialização em História Afro-brasileira e Indígena. Outras universidades fizeram o mesmo, através da ação de docentes engajados na causa de inclusão da temática afro-indígena na formação universitária. Contudo, iniciativas mais consistentes e permanentes precisavam ser implementadas visando mudar o quadro de formação desigual na qualificação docente. Algumas deveriam passar pela formalização institucional. Por exemplo, segundo Jaciara Pessoa:

Seria relevante que as instituições de ensino superior passassem a incluir na sua grade curricular, não mais como eletiva (caso de algumas instituições de ensino no nosso país) e sim como disciplinas obrigatórias o estudo da história e cultura desses povos, haja vista a necessidade de uniformizar o preparo dos professores para o enfrentamento em sala de aula de tais temas. (PESSÔA, 2010, p. 415).

Aqui chegamos a um ponto crucial para a formação com qualidade em relação a temática etnicorracial. Sem uma alteração crítica e concreta do currículo tradicional, o tema continuará a ser invisibilizado ou tratado como simples folclore. E folclorizar significa a “morte” da prática cultural dos sujeitos. Na prática, as questões etnicorraciais teriam ficado apenas em um passado remoto e caberia simplesmente, ao educador, lembrar delas para informar aos estudantes que um dia elas existiram. Assim, para se analisar o porquê de uma escola tornar invisível a história e a cultura Afro-Brasileira e indígena, deve-se analisar os currículos de formação de seus docentes. Segundo Silva, “o currículo apresenta-se como campo privilegiado para o entendimento de sua institucionalidade, uma vez que a ação pedagógica materializa-se pela intencionalidade expressa nas práticas curriculares” (SILVA, 2009, p. 15). Sendo assim, é através da análise das grades curriculares que poderemos compreender como a lei 11.645/2008 está sendo implantada em relação a qualificação dos novos docentes. Através desses currículos, poderemos compreender

o grau de qualificação dos profissionais formados para trabalhar com a referida lei nas séries fundamentais e médias.

Recolhemos, para essa análise, as grades curriculares de cinco universidades que têm suas sedes no Estado do Pará, sendo divididas entre três instituições públicas e duas privadas. As primeiras foram: Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Belém e Campus Cametá; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), campus Marabá e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Em relação às privadas, escolhemos a Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA) e o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Essas universidades foram escolhidas por serem as que disponibilizam publicamente acesso a informações como o calendário de provas, matrículas e a grade curricular dos cursos ofertados. Seus dados foram acessados através dos sites de cada uma delas. Analisaremos com mais profundidade os dados da UFPA, Campus Cametá, devido ser nosso núcleo de desenvolvimento de atividades.

A maioria das universidades pesquisadas apresenta em sua grade curricular a matéria em comum “História da África”, algumas apresentando também “História da África pré-colonial e pós-colonial” (UNIFESSPA/Marabá)⁷ ou História da África pré-colonial e história da África contemporânea (UFPA/Cametá)⁸. Na UFPA, Campus de Belém, que tem sua grade curricular utilizada como referência para o curso de história do PARFOR, existem apenas uma disciplina para história da África e uma para história indígena e do indigenismo⁹. Na UNIASSELVI, há apenas uma disciplina voltada a questões etnicorraciais presente na grade curricular da instituição.¹⁰

⁷ Disponível em: <<https://historia-maraba.unifesspa.edu.br/index.php/curso1>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

⁸ Disponível em: <http://www.campuscameta.ufpa.br/documentos/FACHTO/PPC_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.

⁹ Disponível em: <<http://www.ufpa.br/historia/projeto%20pedag%C3%B3gico.PDF>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.nead.com.br/hp-2.0/cursos/cursos.php>>. Acesso em: 1 out. 2015.

Na instituição privada FIBRA, a disciplina “Estudos de Africanidade” era a única que se aproximava do conteúdo proposto pela lei. Na verdade, essa instituição não possuía em sua grade nenhuma disciplina voltada a lei 11.645/2008. Contudo, reformulou seu currículo em 2010 e colocou em vigor, no mesmo ano, cinco disciplinas que a adequavam a lei. Sendo essas disciplinas: “História da África”, “História indígena e do Indigenismo”, “Produção cultural Indígena”, “História e cultura Afro-Brasileira” e “Estudos de Africanidade”¹¹. Entre as universidades particulares pesquisadas, a FIBRA é a Instituição que apresenta um maior número de pós-graduações voltadas à lei 11.645/2008, sendo elas: “História dos povos indígenas e do Indigenismo na Amazônia” e “História e cultura Afro-Brasileira e Africana”¹²

Na instituição UNIFESSPA foram encontradas cinco disciplinas adequadas a Lei 11.645/2008, entre elas estava presente a disciplina “Estratégias de ensino de História para as relações Etnicorraciais” a qual possuía carga horária de 60 horas totalmente voltadas à parte prática. Essa disciplina não foi encontrada em nenhuma das outras universidades pesquisadas, um ponto positivo, já que as demais disciplinas pesquisadas possuem ou somente carga horária teórica ou uma grande parte de carga horária teórica e uma menor parte de carga horária prática. As demais disciplinas da grade de História da UNIFESSPA são: “História das sociedades Africanas”, “História do Indigenismo na Amazônia”, “História e Cultura Afro-Brasileira” e “África colonial e Pós colonial”¹³. A mesma não possui pós-graduações na área que se embasa a Lei por nós trabalhada.

Outra universidade pública trabalhada foi a UFOPA, onde se apresenta apenas o curso de Licenciatura integrada em História e

¹¹ Disponível em: <<http://fibrapara.edu.br/site/graduacao/historia-licenciatura>>. Acesso em: 01 out. 2015.

¹² Disponível em: <<http://fibrapara.edu.br/site/pos-graduacao>>. Acesso em: 01 out. 2015.

¹³ Disponível em: <<https://www.unifesspa.edu.br/index.php/component/content/article?id=174>>. Acesso em: 01 out. 2015.

Geografia. A mesma possui na grade curricular deste curso quatro disciplinas, sendo “História da África I”, “História da África II”, “História Indígena e do indigenismo” e “Educação Etnicorracial”¹⁴. A UFOPA também não apresenta pós-graduações voltadas à temática Afro-Brasileira e Indígena.

A última faculdade a ser analisada foi a UFPA, nela analisamos dois Campus: O campus sede de Belém e o Campus de Cametá. O campus de Belém apresenta em sua grade curricular do curso de História, tanto de bacharelado quanto de Licenciatura, apenas duas disciplinas voltadas à lei 11.645/2008, sendo estas: “História da África” e “História indígena e do Indigenismo”¹⁵. O campus de Cametá se diferencia radicalmente do da capital em relação ao seu currículo de história. Ao contrário de Belém, possui na grade curricular do curso de Licenciatura em História sete disciplinas referente à lei já citada, sendo, de todas as instituições analisadas, o que possui maior abordagem de ensino inspirado na lei 11.645/2008. As disciplinas ofertadas são: “História da África pré-colonial”, “História e cultura Afro-Brasileira”, “História do Brasil Indígena e colonial”, “História da América Indígena e Colonial”, “História aplicada à educação Indígena”, “História da África Contemporânea” e “História Indígena e do Indigenismo”¹⁶. A mesma apresenta duas pós-graduações sendo elas: “Mestrado em Educação e Cultura” e a pós Graduação Lato Sensu em “História Afro-Brasileira e Indígena” que já está em sua segunda versão¹⁷.

O ensino de história da África, no PARFOR, tem seguido a base curricular da Faculdade de História da UFPA/Belém. Apenas

¹⁴ Disponível em: <http://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> Acesso em: 01/10/2015.

¹⁵ Disponível em: http://www.ufpa.br/historia/Plano_Academico_2014.pdf. Acesso em: 01 out. 2015

¹⁶ Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/graduacao/curriculo/lista.jsf>. Acesso em: 02 out. 2015.

¹⁷ Disponível em: http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=105:2015-05-19-16-36-02&catid=5:2015-01-27-00-07-18. Acesso em: 02 out. 2015.

51 horas aulas eram disponibilizadas para dar conta de conteúdos seculares e, ao mesmo tempo, qualificar os discentes para um ensino crítico e de qualidade sobre o continente. Evidentemente, se considerarmos a carga horária dispensada para disciplinas voltadas para a história da formação e da expansão do Ocidente, o currículo de formação é claramente eurocêntrico. Isso significa que o desafio é maior do que o esperado para cumprir os objetivos mínimos do que se espera em relação ao conhecimento sobre o continente africano e sua relação com a formação da nação brasileira. O acesso desigual ao conhecimento gera a continuidade da desigualdade entre saberes. Contudo, o uso criativo de metodologias e o conhecimento crítico sobre o tema e a realidade discente, pode dar uma direção nova ao que antes parecia ser apenas um desafio. A oportunidade de lecionar história da África, pelo PARFOR, em três turmas diferentes no interior do Pará, mostrou o quanto é importante o conhecimento sobre a realidade dos alunos. A turma que tinha quilombolas integrados proporcionou uma experiência diferente. Contudo, com um currículo de história com mais conteúdo baseado na lei 11.645/2008, os resultados poderiam ser bem diferentes. Como exemplo, apresentaremos nossa experiência de prática de ensino na comunidade quilombola do Umarizal, na cidade de Baião/PA.¹⁸

No dia 01 de agosto de 2015, após formação teórico-metodológica em sala de aula, uma turma de história, sob orientação do professor Augusto Leal, realizou atividade de pesquisa de campo na comunidade quilombola do Umarizal, na cidade de Baião/PA. A vila de Umarizal, situada à margem esquerda do rio Tocantins, possui, aproximadamente 1300 habitantes.¹⁹ É uma das comunidades mais antigas da região e se caracteriza pela forte presença negra entre os

¹⁸ O PARFOR, na região tocantina, contemplou a formação docente em diferentes comunidades quilombolas. Não conhecemos dados completos sobre sua abrangência, mas a experiência docente do prof. Augusto Leal, através do ensino de História pelo PARFOR, observou a presença de quilombolas do Umarizal/Baião, Porto Alegre e Tomásia/Cametá, entre outras comunidades quilombolas.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.baiiao.pa.gov.br/o-municipio/turismo-e-lazer>>. Acesso em: 03 set. 2015.

moradores. A pesquisa consistia em conhecer aspectos socioculturais e históricos da comunidade e dialogar sobre ações afirmativas e afro-religiosidade com a comunidade. As temáticas foram apresentadas na comunidade em forma de oficinas.

A equipe de Ação afirmativa introduziu a oficina começando a fala sobre as lutas sociais negras, a visão dos livros didáticos sobre os negros, cotas nas universidades e a participação dos negros na sociedade. A comunidade se mostrou empolgada e participativa durante as discussões. Uma fala sobre a questão de cotas que nos chamou atenção foi a de um morador da comunidade, o senhor Divaldo, que deu sua opinião dizendo que “As escolas públicas no Brasil trabalham ‘pro’ governo, mas não capacitam os alunos para entrar nas universidades públicas”, identificando nesse comentário a grave falha no sistema educacional existente em nosso país, não apenas em preparar os alunos para o ingresso nas universidades, mas em relação as questões de igualdade racial. Ao tratar do tema das cotas raciais, o senhor Divaldo ainda opinou que “não deixa de ser um preconceito com o negro, pois parece que nós não temos a capacidade de entrar em uma universidade”.²⁰ Aparentemente, coincide com a de alguns intelectuais que criticam a aplicação das cotas (MAGGIE; FRY, 2002, p. 69). Entretanto, segundo Seu Divaldo, a oportunidade de acesso à universidade através das cotas raciais não deixa de ser um avanço, pois “finalmente [os negros] estão chegando às escolas e universidades, e isso é uma coisa muito boa para nós”. Através desse debate pudemos experimentar e tentar vivenciar o sentimento e opiniões da própria comunidade negra sobre o tema das ações afirmativas, compreendendo através dos moradores da comunidade e de suas opiniões as lutas sociais em favor e contra as ações afirmativas na visão dos principais interessados em sua aplicação.

Houve também uma fala da senhora Dorilene sobre os conteúdos abordados nos livros didáticos relacionado à história dos negros escravizados no Brasil. A mesma atenta para o fato de que

²⁰ Seu Divaldo foi aluno de Ciências Sociais pelo PARFOR da UFPA/Tucuruí.

os livros didáticos retratam a escravidão negra em pequena escala e de maneira pejorativa. Em contrapartida, o branco europeu que é mostrado em uma longa escala e sempre citado como o protagonista das histórias. Segundo Dorilene: “enquanto o branco é mostrado em quatro páginas do livro, o negro é mostrado mal em duas, e quando tem duas sempre vem uma foto enorme de um negro sendo explorado ou açoitado”²¹. E esse é um debate muito importante em relação a visão que se constrói sobre o negro brasileiro. Nesse comentário observamos a importância do livro didático como formulador de perspectivas, e de como essas visões estereotipadas sobre o negro influenciou o aumento do racismo. Bitioli e Toniosso citam que “é preciso libertar-se dessa imagem folclórica do negro no Brasil e dessa concepção escravista criada por antigos historiadores, considerando a extensa participação africana no processo de formação do país” (BITIOLI; TONIOSSO, 2013, p. 60).

A oficina sobre religiões afro-brasileiras desenvolveu um debate sobre intolerância religiosa e evidenciou a diversidade afro-religiosa existente no Brasil. Deu-se ênfase para a prática conhecida com o Tambor de mina, pois é religião bastante difundida no Maranhão e na Amazônia, mesmo considerando seu sincretismo com o catolicismo (FERRETTI, 2008, p. 204). Tal aproximação com a religião do colonizador, na verdade, teria sido uma forma de adaptação para que as práticas afro-religiosas não se perdessem. Afinal, “a deportação dos africanos e a imposição do regime escravista acarretaram um processo de ressignificação mítico-religiosa, de atribuição de outros e novos significados às coisas e ao mundo que nos rodeiam, por parte dos nossos ancestrais com suas divindades e crenças” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 140).

Seu Divaldo deu sua opinião falando sobre as referências aos cultos afro-brasileiros nos livros didáticos, que são apresentados como algo negativo e pejorativo, e isso, segundo ele, é ruim, pois traz uma imagem que fica gravada como se o negro fosse algo ruim.

²¹ Dorilene foi aluna do curso de História pelo PARFOR, pela UFPA/Cametá.

Tal argumento traz à tona o cuidado que se deve ter no uso do livro didático. Muitas vezes, ele “tende a ser visto como algo ‘rigoroso’, ‘sério’, e ‘científico’, (...) o que faz com que as informações neles contidas acabem se fixando no fundo da memória de todos nós. Com elas se fixam também as imagens etnocêntricas” (ROCHA, 1994, p.16).

Dona Dorilene considerou que nos livros didáticos, geralmente, os cultos são invisibilizados ou têm pouco espaço de representação. Tal situação revela a situação escolar no Brasil em relação à diversidade. Sobre a questão, José Fernandes ressalta que “a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços (FERNANDES apud BITIOLI; TONIOSSO, 2013, p. 60).

Tais argumentos, oriundos de quilombolas formados pelo PARFOR, ressaltam a importância da presença de grupos sociais, como os que formam os quilombos no Brasil, em particular os da região Tocantina, em um programa de formação docente que assumiu, de modo alternativo, uma política de ação afirmativa para a população negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições pesquisadas apresentam em sua grade as disciplinas devidamente regulamentadas na lei 11.645/2008, ainda que algumas com menos números de disciplinas e outras mais completas, apresentando até cursos de pós-graduação na área. Considerando que esse primeiro passo já foi dado pelas instituições, resta agora levar aos discentes um pouco mais de experiências práticas, haja vista que poucas delas (apenas UFPA/Cametá, UNIFESSPA e FIBRA) apresentam nas suas disciplinas uma carga horária extraclasse, fazendo com que o discente experimente o conhecimento teórico, mas também conheça experiências práticas estudando o meio social e cultural das comunidades negras.

Com esse trabalho, buscamos demonstrar a importância do ensino de história para a afirmação da identidade negra e quilombola na região tocantina. Contudo, não o ensino de qualquer história, mas o ensino de uma história pautada em um currículo comprometido com o combate ao racismo. Tal currículo, baseado na inclusão de temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, levaria a reflexão crítica sobre a identidade negra e quilombola para o espaço escolar. Tratando tal perspectiva como uma ação direta no ensino de história, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica poderia ser compreendido efetivamente como um mecanismo de ação afirmativa para a identidade negra.

REFERÊNCIAS

- BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História: Especialidades e abordagens*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BITIOLI, Michele; TONIOSSO, José Pedro. História e cultura Afro-brasileira no currículo escolar. *Revista Fafibe online*, n. 6, 2013.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação/Conselho pleno*, Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 05 out. 2015.
- CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH, 27, 2013. *Anais...* Natal, 2013.
- DIEESE. Transformações recentes no perfil do docente das escolas Estaduais e Municipais de Educação Básica. *Nota técnica 141*. Outubro de 2014. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.
- FERRETTI, Sérgio F. O culto e as divindades no Tambor de Mina do Maranhão. In: MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisele Macambira (Orgs.). *Pajelança e religiões africanas na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2008.
- GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, Edição Especial, p. 421-430, ago. 2013.

IBGE. Pnad. *Microdados*. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013.

MAGGIE, Yvone. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educ. Soc.*, Campinas, v.27, n. 96, Especial, 2006.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. “A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras”. *Enfoques*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2002.

MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisele Macambira (Org.) *Pajelança e religiões africanas na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. A produção cultural e artística dos negros no Brasil. In: *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

PESSÔA, Jaciara Maria de Medeiros. Leis 10.639/03 e 11.645/08: (Re) construindo a história afro-brasileira e indígena”. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA, 4., 2010. *Anais...* UNICAP, 2010. p. 414-420.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da Lei Nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: SILVA, Marcia Ângela da et al. (Orgs.). *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. V.2.

O Surdo e a Libras: Percepções de acadêmicos do PARFOR da Universidade Federal do Pará

Hector Renan da Silveira Calixto¹
Huber Kline Guedes Lobato²
Waldma Máira Menezes de Oliveira³

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar as percepções de acadêmicos em Ciências Biológicas do PARFOR da UFPA sobre o Surdo, em função do seguinte questionamento: quais as percepções de acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do PARFOR da UFPA sobre o Surdo? E qual o possível efeito da disciplina de Libras do referido curso na percepção que os acadêmicos possuem sobre o Surdo? De forma específica pretendemos: apresentar as percepções dos acadêmicos do referido curso a respeito do Surdo antes de cursarem a disciplina de Libras; apresentar as percepções destes acadêmicos depois da disciplina de Libras; e analisar a mudança das percepções dos acadêmicos acerca do Surdo. Este artigo está fundamentado em Brasil (2005); Gesser (2009); Lopes (2012); Lunardi (2005); Oliveira (2010); Santana (2007); Skliar (1998); entre outros. Como metodologia temos um estudo de caso, com

¹ Professor Auxiliar da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Libras e Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Co-coordenador e pesquisador do Núcleo de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusiva (NUPPEEI) do Programa Movimentos Sociais, Diferenças e Educação (PROMOVIDE) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/ UERJ). E-mail: hector.calixto@uerj.br

² Professor Assistente da UFPA. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenador e professor do curso de Letras Libras / Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da UFPA e vice coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR). E-mail: huberkline@ufpa.br

³ Professora Assistente I da UFPA. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada a linha Educação Inclusiva e Diversidade, e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de estudos surdos na Amazônia Tocantina- GESAT e da Divisão de Inclusão Educacional - DIE da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br

coleta de dados por meio da técnica de associação livre de palavras. Participaram da pesquisa 16 sujeitos, cursistas da disciplina de Libras na licenciatura em Ciências Biológicas vinculado a UFPA. Os dados foram coletados no início da disciplina e no final. Após as análises, concluímos que: no início da disciplina a presença da percepção clínico-terapêutica da surdez, com uma visão do Surdo como deficiente, e da Libras como apenas mímica ou gestos; no final da disciplina uma percepção socioantropológica, reconhecendo o Surdo como sujeito social, cultural e linguisticamente diferente.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Libras; Educação de Surdos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as percepções de graduandos em ciências biológicas do PARFOR.⁴ Destacamos que o interesse por escrever sobre esta temática justifica-se pelo fato desta disciplina ser um componente curricular dos cursos de licenciatura, embasado no Decreto nº 5.626/2005, que determina que os professores em formação tenham acesso aos conteúdos a respeito da Libras e do Surdo⁵, o que possibilita maiores reflexões e a construção de outras percepções a esse respeito.⁶

A inclusão da disciplina de Libras no currículo das licenciaturas é algo relativamente recente em algumas instituições de ensino superior, mesmo após a obrigatoriedade desta disciplina ter sido instituída pelo Decreto nº 5.626/2005, que determina em seu Art. 3º

⁴ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) objetiva ofertar Ensino Superior para professores atuantes na rede pública de educação básica, contemplando as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

⁵ A palavra Surdo, com letras maiúscula, refere-se ao indivíduo que não é caracterizado pela sua deficiência, mas pelo direito a uma identidade própria e a ser respeitado na sua diferença. O termo é da autora Maria Cecília de Moura, fonoaudióloga e pesquisadora do tema.

⁶ Neste estudo utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com cada acadêmico de uma turma do curso de licenciatura em ciências biológicas do PARFOR da UFPA.

a presença desta disciplina “nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005).

Em vista disso, as diversas instituições de ensino passaram a ter profissionais para o ensino da Libras em seu quadro funcional. Esses profissionais têm como objetivo ensinar os conceitos básicos da Libras, mas as ementas das disciplinas não são unificadas, sendo que cada instituição de ensino superior exerce sua autonomia em criar as ementas, e cada professor também exerce a mesma autonomia ao criar seu plano de curso para essas disciplinas.

A fim de utilizar esse espaço do ensino de Libras nas licenciaturas como momento de reflexão a respeito do Surdo e da sua inclusão na sociedade, foi incluído entre os conteúdos abordados na disciplina ministrada no curso de licenciatura em ciências biológicas discussões sobre o Surdo no decorrer da história, apontando para quais as abordagens educacionais estão presentes neste momento no Brasil.

Neste sentido, os Surdos estão presentes na sociedade contemporânea, e são vistos e percebidos como sujeitos, por alguns como sujeitos diferentes e por outros como sujeitos deficientes. Assim, surgem os seguintes questionamentos: quais as percepções de graduandos em ciências biológicas do PARFOR da Universidade Federal do Pará sobre o Surdo e qual o possível efeito da disciplina de Libras no que diz respeito a mudança de representações que os futuros professores possuem sobre o Surdo?

Para responder a este questionamento traçamos como objetivos específicos: apresentar as percepções dos acadêmicos de licenciatura a respeito dos Surdos antes de cursarem a disciplina de Libras; apresentar as percepções dos acadêmicos de licenciatura a respeito dos Surdos depois de cursarem a disciplina de Libras; e analisar a mudança das representações dos acadêmicos acerca do Surdo.

METODOLOGIA

Como metodologia neste artigo temos estudo de caso, que se constitui como um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 29), com coleta de dados inspirada na associação livre de palavras, que consiste numa técnica projetiva, que por meio de estímulos indutores, que podem ser não verbais ou verbais, “é possível evidenciar as representações de um indivíduo acerca do objeto indutor” (COUTINHO; NÓBREGA; CATÃO, 2003, p. 51).

Participaram da pesquisa 16 acadêmicos do referido curso, sendo que a coleta de dados foi realizada no início da disciplina e ao final da disciplina, no período de 11 a 16 de fevereiro de 2016.

1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PARFOR DA UFPA

O objetivo do curso de ciências biológicas do PARFOR da UFPA é formar profissionais para atuar na área da biologia como biólogo pesquisador e docente. No âmbito deste curso a disciplina de Libras tem caráter de atividade complementar com 45h de carga horária, que geralmente é ofertada aos acadêmicos no 6º (sexto) semestre do curso.

Na disciplina de Libras são abordados aspectos que constituem a Educação de Surdos e a Libras em seu nível introdutório, tais como: aspectos da gramática da Libras; mitos relacionados à Língua de Sinais; ouvintismo e identidades surdas; temas diversos para aprendizagem de sinais, conversação e difusão da Libras. Assim, a inclusão de Libras como disciplina no desenho curricular das licenciaturas

[...] marca uma nova visão acerca do indivíduo surdo, a partir da divulgação da sua língua em um ambiente privilegiado e de acesso restrito a uma pequena parcela da população; a presença da Libras no espaço acadêmico eleva

seu status e desmistifica alguns preconceitos. (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 240)

Desse modo, a metodologia da disciplina é encaminhada de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos: exposição oral, com abordagem de conceitos teóricos previstos; exibição de filmes para enriquecimento dos conteúdos; análise de filme e produção escrita de resumo; realização de pesquisas sobre questões concernentes à Libras; realização de atividades práticas, como apresentação de conversações em Libras, atividades de leituras individuais, em duplas, em trios e etc.

Com base nisto, realizamos a investigação que embasa este artigo, em que fizemos a coleta de dados a partir da técnica da associação livre de palavras. Sendo que no dia 11/02/2016 fizemos uma dinâmica em sala de aula com acadêmicos de licenciatura de ciências biológicas do PARFOR, em que cada acadêmico deveria mencionar uma palavra sobre o Surdo.

E na data de 16/02/2016, após terem estudado os conteúdos da disciplina de Libras, fizemos a mesma proposição aos acadêmicos da turma. Assim, os acadêmicos do PARFOR mencionaram outras palavras sobre o Surdo que serviram de dados para a organização deste estudo. Com relação aos dados obtidos durante as atividades, perceberemos nos tópicos a seguir a mudança das percepções dos acadêmicos acerca dos Surdos e a possível influência da disciplina de Libras na mudança desta percepção.

2. A PERCEPÇÃO CLINICOTERAPÊUTICA ANTES DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Neste tópico de nosso estudo iremos apresentar as percepções dos acadêmicos de licenciatura em ciências biológicas do PARFOR da UFPA a respeito dos Surdos antes de cursarem a disciplina de Libras, conforme apresentaremos a partir da visualização do Quadro 1.

Quadro 1: Respostas dos acadêmicos antes da disciplina de Libras

Palavras	Ocorrências
Deficiente auditivo	4
Mímica	1
Surdo-mudo	4
Não ouve	4
Não fala	1
Ouve pouco	1
Gestos	1
Deficiência	2
Transtorno	1
Precisa de atenção	1
Mobilidade	1
Respeito	1
Educação	1
Preconceito	1
Obstáculos	1
Falta de apoio	1
Excluído	1
Sem comunicação	3
Anormal	1
Normal	1

Fonte: elaboração própria (2016)

No que tange a percepção destes a respeito do Surdo, podemos observar a repetição dos termos *deficiente auditivo*, *não ouve*, *sem comunicação* e *deficiência*. Isso aponta para uma associação do Surdo com algo “que falta” ou deficiente. Esta percepção está associada com a demarcação do Surdo como um indivíduo inferior, incompleto, como apontado por Lopes (2012)

A representação clínico-terapêutica entende os surdos como deficientes e os classifica segundo graus de perda de audição. Nessa representação, o surdo é visto como um sujeito inferior, incompleto, que deve ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização, a fim de que se pareça, o mais possível, com os que ouvem. A representação clínico-terapêutica nega, assim, a existência das identidades e da diferença surda. (p. 157).

Ainda podemos observar a repetição do termo *surdo-mudo*, apontando para um dos mitos presentes na sociedade contemporânea, de que o Surdo é também mudo. No entanto, a surdez não influencia o aparelho fonador, e caso haja treinamento ou tratamento fonoaudiólogo, o Surdo pode ser oralizado. (GESSER, 2009)

Observamos ainda outras palavras que imputam uma responsabilidade ao Surdo (*não fala, ouve pouco, transtorno, precisa de atenção*), marcando a dificuldade que, aparentemente, o Surdo tem, atribuindo isso ao sujeito, e não à sociedade. Podemos observar nisso a presença do “ouvintismo”, ou seja, “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15).

Mas também podemos ver algumas respostas que também responsabilizam a sociedade (*preconceito, obstáculos, falta de apoio*), mas ao mesmo tempo percebemos que a sociedade não recebe bem o Surdo, por não o considerar dentro dos seus padrões (*excluído, anormal*). Essa visão da sociedade do que não está dentro dos “ideais” para uma sociedade homogênea é apontada por Gesser (2009) quando trata da visão negativa que a sociedade tem a respeito da surdez, quando diz que:

Na nossa sociedade, portanto, ser ‘normal’ é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem ‘desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais (p. 68).

Ainda a este respeito, Santana (2007) aponta que essas normas colocadas pela sociedade nos fazem imputar ao Surdo essa dificuldade, tirando do restante da sociedade a necessidade de adequação para aceitação do sujeito como diferente.

Assim, vemos que as normas sociais – organizadoras de toda a nossa vida social (modos de falar, de se vestir, de atuar no mundo, de pensar etc.) – “autorizam” a segregação. A forma como a surdez é descrita está ideologicamente relacionada com essas normas (p. 32).

Desta forma, podemos perceber a presença de uma visão, em sua maioria, pautada na percepção clinicoterapêutica da surdez, com essas percepções aparentemente negativas, mas ainda podemos observar algumas que apontam para uma preocupação em incluir o Surdo (*mobilidade, respeito, educação*), e que essa mudança pode ocorrer por meio da educação.

No entanto, para essa ruptura da visão clinicoterapêutica, passando pelo processo educacional, requer o reconhecimento da Libras com seu estado de Língua, o que não ocorre entre os participantes pesquisa. Os mesmos apontam para uma concepção reduzida e diminutiva em relação a Libras, quando usam os termos *mímica e gestos*.

Essa percepção, que não identifica a Libras como uma língua legítima, está de acordo com as associações anteriores que colocam o Surdo com dificuldades, pois como Santana (2007, p. 33) aponta “ser anormal é caracterizado pela ausência da língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem, etc)”.

Isso está de acordo com o discurso binário de normal/anormal, que permeia nossa sociedade por décadas e que se reflete nas práticas educativas que eram praticadas anteriormente a utilização da perspectiva inclusiva na educação básica no Brasil, a partir do final da década de década de 1990 e início da década de 2000.

Lunardi (2005) corrobora isso quando aponta esses discursos:

Os discursos, ao redor e dentro dos quais se produzem as noções de normalidade em torno dos sujeitos surdos, estão estruturados a partir de algumas dicotomias ou oposições binárias – ouvinte / surdo, língua oral / língua de sinais, deficiência / diferença, normalidade / anormalidade, minoria / maioria, saúde / enfermidade – que colocam, de um lado, um termo dominante que acaba funcionando como referência e que, por sua vez, só pode ser sustentado pelo segundo, que significa a falta ou a negação. (p. 3)

Desta forma, a mudança destas percepções precisa acontecer, mas não é algo que ocorra de forma imediata, é preciso tempo para que essas mudanças tenham efeito nas percepções que os sujeitos dessa sociedade, em especial os educadores, tem a respeito dos Surdos e da Libras, e isso perpassa pela disciplina de Libras e pelos conteúdos abordados durante as aulas, pois, como Santana (2007) aponta é “a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda” (p. 33), uma vez que a língua de sinais valoriza e legitima o surdo como um indivíduo capaz de transformar a anormalidade em potencialidade e diferença.

3. A PERCEPÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA DEPOIS DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Em função do exposto anteriormente, neste tópico iremos apresentar as percepções dos acadêmicos de licenciatura em ciências biológicas do PARFOR da UFPA a respeito dos Surdos depois de cursarem a disciplina de Libras. Assim, as respostas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Respostas dos acadêmicos depois da disciplina de Libras

Palavras	Ocorrências
Respeito	1
Compreensão	2
Dificuldade	1

Acessibilidade	2
Capacidade	1
Carinho	1
Atenção	1
Desafio	1
Adaptação	1
Normais	3
Valorizar	1
Socializar	1
Integrar	1
Diversidade	3
Integridade	1
Ensinar	1
Cultura	2
Inclusão	2
Surdo	3
Percepção diferente	1
Inteligência	1

Fonte: elaboração própria (2016).

No que diz respeito a como percebem o sujeito Surdo, podemos observar nas respostas dos participantes que sua visão já demarca a diferença, e não mais a deficiência, primeiramente pela ausência das palavras que se associavam a isso no início da disciplina, e pela presença de termos com repetição que apontam para isso (*normais, diversidade, cultura, surdo, percepção diferente*), como Santana (2007, p. 33) aponta “a ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda”.

Com isso, vemos a presença do mesmo discurso assumido por Surdos que usam a língua de sinais, tendo uma perspectiva Socioantropológica da surdez. Como Lopes (2012) descreve:

Esses vêm a surdez a partir de uma representação socioantropológica, representação que os narra como sujeitos pertencentes a um grupo cultural e linguístico minoritário. Nessa representação, os surdos constituem uma comunidade linguística e cultural minoritária, constituída por sujeitos que possuem uma cultura visual, para o entendimento e apreensão do mundo (p. 164).

Também podemos notar uma presença de termos que apontam para uma preocupação de inclusão dos Surdos na sociedade, mudando o foco de responsabilidade, tirando do Surdo o “fardo” de se adequar a sociedade, mas sim da sociedade se preparar para incluir (*respeito, compreensão, acessibilidade, carinho, atenção, adaptação, valorizar, socializar, integrar, ensinar, inclusão*).

Isso representa uma importante mudança, uma vez que com essa visão esses futuros educadores podem influenciar mudanças maiores por meio de suas atitudes dentro do ambiente escolar, uma vez que “a escola é um dos espaços privilegiados, espaço socialmente legitimado para a construção e a reconstrução das subjetividades, é o espaço onde a cultura difunde e se recria” (OLIVEIRA, 2010, p. 4), ou seja, a escola é responsável por mudar a percepção que a sociedade tem a respeito de determinados assuntos e determinados sujeitos, e por este motivo, a visão dos futuros professores acerca do Surdo, tendo uma concepção de sujeito diferente, influenciará em como a sociedade perceberá também o sujeito Surdo.

Ainda neste contexto, podemos observar que a visão do Surdo como sujeito com dificuldades, ou até mesmo com transtornos, muda, e apesar de ter *dificuldade* e apresentar *desafios* no seu processo educacional, notamos que esses futuros professores percebem a *capacidade* e a *inteligência* do sujeito surdo, criando um ideal de *integridade* a ser alcançado no processo educacional no qual estes professores irão intervir.

Desta forma, o resultado que a disciplina, possivelmente, teve sobre a percepção desses sujeitos em relação ao Surdo se apresenta de forma positiva, uma vez que em suas associações, após a disciplina,

não encontramos marcas do preconceito presentes nas associações no início da disciplina. Ainda assim, acreditamos que essa mudança não ocorre em larga escala de forma espontânea e nem instantânea e não se constitui na simples associação de palavras diferentes, como Santana (2007) nos diz:

Fazer que a surdez passe de doença à diferença não é uma simples mudança de ponto de vista; para isso é necessário estabelecer novas normas, o que não é imediato, já que implica mudanças sociais decorrentes da alteração dos padrões ao longo da história (p. 32).

Assim, conseguimos perceber que a percepção dos acadêmicos após a disciplina apresenta características que reconhecem o Surdo como um sujeito diferente, e não como deficiente, possibilitando uma mudança de atitudes em face da diferença apresentada pelos Surdos, principalmente no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste presente trabalho, podemos notar que as percepções dos futuros professores a respeito do Surdo sofreram mudanças, possivelmente em função de cursarem a disciplina de Libras durante o seu processo de formação no curso de licenciatura de ciências biológicas do PARFOR da UFPA.

Notamos nas associações de palavras no início da disciplina a percepção clinicoterapêutica da surdez, marcada principalmente por verem o Surdo como deficiente e que a sua forma de comunicação, a Libras, tem uma característica apenas de mímica ou gestos. Ambos conceitos não são formados por preconceito somente dos entrevistados, mas por uma construção em função do meio social, que tem a mesma percepção.

Após cursarem a disciplina observamos uma outra perspectiva sobre a surdez, ou seja, uma percepção socioantropológica, evidenciada nos termos associados pelos participantes, reconhecendo o Surdo

como um sujeito que se constitui social, cultural e linguisticamente diferente.

Destacamos que no âmbito do curso de licenciatura de ciências biológicas do PARFOR da UFPA a disciplina de Libras possui uma carga horária que consideramos reduzida e apresenta um caráter de nível básico, não possibilitando que os futuros professores desenvolvam, em sala de aula, metodologias de ensino com base na Libras.

Contudo, também destacamos a relevância da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas, uma vez que essa percepção do Surdo como sujeito diferente presente nestes futuros educadores, se constitui como meio de difusão do reconhecimento linguístico, cultural e social do Surdo, e principalmente pela presença desta perspectiva na escola, a mesma se constitui como formadora de cidadãos que terão essa percepção, e isso resulta numa sociedade que aceita o Surdo como sujeito diferente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 24 de julho de 1991. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

COUTINHO, M. da P.L.; NÓBREGA, S. M.; CATÃO, M. de F.F.M. Contribuições Teórico-Methodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das Representações Sociais. In: COUTINHO, M. da P. L. (Org.) *Representações sociais: abordagem interdisciplinar*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

GESSER, Audrei. *LIBRAS: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia de pesquisa: um guia prático*. Itabuna, MG: Via Litterarum. 2010.

LOPES, Maura Corcini (Org.). *Cultura surda e Libras*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2012.

LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. *Revista Educação Especial*, nº 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a12.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

OLIVEIRA, Amanda Melissa Bariano de. As barreiras e as oportunidades de inclusão do surdo no ensino regular. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2.; SEMANA DE PEDAGOGIA, 21., 2010. *Anais...* Cascavel, PR: Campus de Cascavel, 2010.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus. 2007.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS; Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, SP: EduFSCar, 2013.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Estatística Aplicada à Educação: Uma contribuição ao Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR

Romulo Everton de Carvalho Moia¹

Resumo: O artigo intitulado “Estatística Aplicada a Educação: uma contribuição ao curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR” surgiu a partir de algumas perturbações provenientes da nossa experiência como docente em Estatística ao ministrar aulas no Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. O pressuposto fundamental volta-se a descrição e reflexão referente à importância da Estatística na formação profissional do pedagogo. Para tanto, abordamos duas fases referentes ao trabalho: a primeira delas está relacionada a algumas reflexões teóricas com base em bibliografias pertinentes ao tema; já a segunda, realizamos a descrição acerca de experiências vividas com a disciplina Estatística Aplicada a Educação junto a turmas de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR vinculadas a Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. A partir deste trabalho, conclui que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas principalmente a cálculos matemáticos apresentados durante o curso; os discentes perceberam que a disciplina não é tão difícil como esperam; e a importância da disciplina para a formação acadêmica dos discentes.

Palavras-chave: Estatística; formação profissional; experiências.

1. INTRODUÇÃO

A apropriação dos métodos estatísticos vem se disseminando em diferentes áreas do conhecimento, até mesmo na educação. São

¹ Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Professor Formador e Professor Orientador no PARFOR. Ministra as seguintes disciplinas: Estatística Aplicada a Educação, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática, Fundamentos da Didática. E-mail: romuloecm@ufpa.br

diversas as aplicações da estatística relacionadas à educação (SILVA FILHO, 2014, p. 01).

A partir dessa importância e pelo fato da disciplina Estatística está presente na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, em especial no PARFOR/Cametá, o presente artigo tem como objetivo retratar a importância da Estatística na formação profissional do Pedagogo através de sua aplicabilidade em sala de aula, tanto na teoria quanto na prática.

Andrade (2008, p. 18), salienta, etimologicamente, que:

[...] a palavra Estatística vem de “*status*”, expressão latina que define “*sensu lato*” o estudo do estado, em virtude de as coletas de dados na antiguidade terem se constituído essencialmente de levantamentos promovidos pelo Estado para a realização dos censos. O censo era, originalmente, conhecido pelos cristãos como o recenseamento dos judeus ordenado pelo Imperador Augusto (ANDRADE, 2008, p. 18).

Ainda em relação ao surgimento da Estatística, Medeiros (2009, p. 16) diz que:

A Estatística ou métodos estatísticos, como é chamada algumas vezes, nasceu com os negócios do Estado, daí seu nome. Mas, hoje, sua influência pode ser encontrada nas mais diversas atividades: agricultura, biologia, comércio, química, comunicações, economia, educação, medicina, ciências políticas e muitas outras (MEDEIROS, 2009, 16).

Medeiros (2009, p. 16) completa afirmando que historicamente,

[...] vemos que a palavra Estatística apareceu pela primeira vez no século XVIII e foi sugerida pelo alemão Gottfried Achemmel (1719-1772); palavra esta que deriva de *statu* (estado, em latim). Como se pode perceber, Estatística é um nome que deriva de Estado; de fato, na origem, as atividades da Estatística eram, basicamente, atividades

de Estado. Mas hoje isso mudou bastante (MEDEIROS, 2009, p. 16).

Logo, Estatística é um ramo do conhecimento humano que surgiu da necessidade de manipulação de dados coletados e de como extrair informações de interesse desses dados. Dessa forma, a Estatística tem por objetivo obter, organizar e analisar dados estatísticos cuja finalidade é descrever e explicá-los, além de determinar possíveis correlações, enfatizando a produção da melhor informação plausível a partir dos dados disponíveis (ANDRADE, 2008, p. 18).

É através da análise e interpretação dos dados estatísticos que se tem a possibilidade de se conhecer uma determinada realidade, com seus problemas, bem como, a formulação de soluções apropriadas a partir de um planejamento objetivo da ação, para além de conclusões precipitadas (MEDEIROS, 2009, p. 19).

2. ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO²

A atividade curricular Estatística Aplicada a Educação é uma disciplina da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Possui categoria obrigatória no curso. Sua carga horária total é de 60 horas, subdividida em: 32 horas de aula teórica, 16 horas de prática e 12 horas de extensão.

A atividade curricular possui a seguinte descrição: Elaboração e análise de diagnósticos estatísticos educacionais através de estudos de seus principais indicadores: coeficientes de escolarização, déficit educacional, coeficiente de produtividade curricular. Construção e interpretação de gráficos e tabelas.

3. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Em 2013 iniciei a docência no ensino Superior na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Antes

² Informação extraída da ementa da atividade curricular Estatística Aplicada a Educação fornecida pela Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

disso, em 2010, tive uma experiência no ensino superior junto a uma instituição particular. Em ambos os casos, o ponta pé inicial deu-se a partir da disciplina Estatística.

No curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR vinculado a Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, leciono a atividade curricular Estatística Aplicada a Educação desde o terceiro período de 2013, conforme calendário acadêmico da Universidade Federal do Pará. A partir deste momento, tive experiências de ensino em diversos municípios que possuem o referido curso, tais como: Cametá, Limoeiro do Ajurú, e até Soure/Marajó, onde fui convidado pelo PARFOR/Pedagogia – Belém.

Durante esses anos de docência tive a oportunidade de presenciar alguns fatos metodológicos e até curiosos, os quais gostaria de relatar. O primeiro está relacionado aos questionamentos que os alunos levantavam nos primeiros dias de aula. Em todas as turmas trabalhadas, era comum os alunos interrogarem: Por que a disciplina Estatística precisa fazer parte da matriz curricular do meu curso? Será que na prática precisamos de Estatística? Como posso utilizar a Estatística na minha vida profissional? Em casos esporádicos, os alunos faziam a seguinte afirmação: “Pensei que não iria estudar Matemática em nosso curso”. A partir desses questionamentos, fazia-se necessário a explanação de argumentos que justificassem o estudo da disciplina no curso de Pedagogia, independente da modalidade, além de expor que não era somente o curso de Pedagogia que a Estatística se fazia presente, outros cursos também o fazem, como Licenciatura em Geografia.

Em segundo lugar, também unânime em todas as turmas, estava relacionado à utilização de Calculadora Científica. Grande parte dos alunos apresentaram dificuldades em adquirir e manusear o aparelho. Nesse contexto, fora necessário realizar orientação quanto ao manuseio do equipamento, descrevendo e apresentando as funções de maneira verbal e no próprio quadro.

No terceiro ponto, destaco as atividades práticas propostas na disciplina. Os discentes, então, iram realizar as fases do Processo

Estatístico: Coleta de Dados (dados brutos), Dados em Rol, Dados Tabulados e Dados na forma Gráfica. Após o término das aulas teóricas, os alunos eram subdivididos em equipes. Estas equipes deveriam realizar a seguinte atividade: ir a uma secretaria de escola e solicitar um Diário de Classe de alguma série (esta série era pré-selecionada em sala de aula para que corrêsemos o risco de mais de uma equipe trazer mapas idênticos) para extrair informações do Mapa Demonstrativo, munidos de um documento oficial respaldando a solicitação; em seguida, iriam tirar cópias do Mapa Demonstrativo e da capa do Diário de Classe; por fim, as equipes iriam processar os dados a partir das fases do processo estatístico, conforme orientação docente; ao término houve a socialização dos trabalhos já elaborados.

Ao final de cada disciplina, havia um momento de avaliação da disciplina. Nesta, tanto docente quanto discentes realizavam suas avaliações e também comentários. O mais interessante é que, depois de toda a expectativa gerada pelos alunos quanto a disciplina por conta de possíveis cálculos, a maioria declarava os seguintes pontos: apesar das dificuldades conseguiram assimilar o conteúdo proposto e verificavam que a disciplina não era tão difícil e concluíram que era muito trabalhosa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante, algumas experiências verificamos, por parte de alguns alunos, questionamentos: Por que a disciplina Estatística precisa fazer parte da matriz curricular do meu curso? Será que na prática precisamos de Estatística? Como posso utilizar a Estatística na minha vida profissional?

A metodologia proposta durante a disciplina Estatística Aplicada a Educação culminam na busca por caminhos e alternativas que possam sanar problemas e dificuldades em relação ao cumprimento das exigências relacionadas a disciplina.

E, após tais experiências docentes, foi possível verificar alguns pontos em comum. Os alunos tem certo receio da disciplina

por apresentar cálculos matemáticos. Há uma constatação de dificuldade em se trabalhar com recursos tecnológicos, no caso a Calculadora Científica. Através dos relatos dos alunos pude concluir também que ambos consideram a disciplina trabalhosa e cheia de regras. E por fim, que apesar dos problemas enfrentados (trabalhos avaliativos, família, deslocamento), os discentes conseguiram assimilar os conteúdos propostos.

A partir de uma visão mais globalizada de mundo, percebemos a partir das reflexões de Silva Filho (2014, p. 2-3) que “a estatística tem desempenhado papel fundamental por ser uma ciência destinada a fornecer métodos e técnicas para lidarmos, racionalmente, com situações sujeitas a incertezas”. Logo, incluindo os profissionais da Educação, o profissional que apresentar em seu currículo os conhecimentos estatísticos terá um diferencial na sua carreira profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mirian Maria. *Ensino e Aprendizagem de Estatística por meio da Modelagem Matemática: uma investigação com o Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2008. Orientação Profa. Dra. Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. *Estatística aplicada à educação*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009.

SILVA FILHO, Aloisio Machado da. *A Importância da Estatística na Formação do Profissional Pedagogo*. 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014/Artigo_IMPORTANCIA_ESTADISTICA.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

A formação de professores no Curso de Pedagogia do PARFOR: Os desafios da pesquisa na construção do Trabalho de Conclusão de Curso

Oscar Ferreira Barros¹

Resumo: Este artigo discute sobre a experiência de formação de professores realizada no Curso de Pedagogia vinculado ao PARFOR/Cametá-UFPA. As análises são orientadas pela problemática: como superar os desafios enfrentados na formação do professor da escola pública vinculado ao curso de Pedagogia para realizar a pesquisa e a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O percurso metodológico partiu das experiências em orientação e participação em bancas de trabalho de conclusão de curso; envolve o levantamento e análise bibliográfica de autores como Freitas (2007), Gatti (2011) e Tedesco (2010) sobre as políticas de formação de professores e trabalho docente; e em Mészáros (2005) sobre as implicações do capital na configuração do Estado e da política pública. Nossas análises apontam para assumir uma compreensão crítica sobre a configuração das políticas públicas de formação de professores. Situamos o PARFOR nesse contexto e destacamos que é preciso uma atenção nas pesquisas sobre este programa. Também discutimos a necessidade de ampliar a formação teórica e metodológica do professor para organização da pesquisa e a construção do trabalho científico. O artigo conclui que a formação de professores no PARFOR deve estar associada mudança da produção e socialização do conhecimento científico no curso; provocar implicações na universidade e nas escolas públicas da educação básica e lutar pelo fortalecimento do PARFOR como um programa institucionalizado dentro das estruturas das universidades, estados e municípios; e na própria estrutura da CAPES e do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Políticas Educacionais; PARFOR; Pesquisa.

¹ Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-FECAMPO/ CUNTINS e Doutorando em Educação pelo PPGED/UFPA. É líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina-GEPECART/Cametá e integrante do GEPERUAZ. E-mail: ofbarros@ufpa.br

PAUTANDO A INTRODUÇÃO DO ARTIGO

Este artigo apresenta e discute alguns desafios enfrentados na formação de professores oferecida pelo Plano de Ação Articuladas de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, vinculado a Faculdade de Educação do CUNTINS da UFPA. Levantamos a seguinte problemática de análise: como superar os desafios enfrentados na formação do professor da escola pública vinculado ao curso de Pedagogia/PARFOR para realizar a pesquisa e a construção do TCC?

O objetivo é provocar uma reflexão sobre a conjuntura das políticas de formação de professores no Brasil e sobre as práticas de orientação do trabalho científico final do estudante voltados para a construção do projeto de pesquisa, para a realização da pesquisa e a finalização do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC.

O percurso metodológico que orientou a construção deste artigo partiu da experiência que obtive durante atuação como professor nas disciplinas Metodologia Científica, Pesquisa Educacional, na participação de bancas de defesa de TCC e na orientação para a construção do TCC no curso de Pedagogia da UFPA, ministradas nos municípios de Cametá, Oeiras do Pará e Igarapé-Miri, localizados na região do Baixo Tocantins-PA.

Realizamos uma análise das políticas de formação de professores no Brasil no cenário das políticas neoliberais (FREITAS, 2007; GATTI, 2011; TEDESCO, 2010). Em seguida, apresentamos algumas inquietações ocorridas durante a realização das disciplinas e orientações citadas acima, destacando algumas questões de adversidades e limitações que enfrentei na formação do professor pesquisador no PARFOR e na construção do trabalho científico final do estudante.

Os referenciais teórico-metodológicos que orientaram as análises sobre a prática docente junto ao curso de Pedagogia do PARFOR, assumem a perspectiva da crítica ao capital na educação e na formação de educadores no ensino superior, dialogando com as

ideias de Mészáros (2005) e Freitas (2007) sobre a criação de um projeto de transformação da sociedade e do enfrentamento à expansão do projeto do capital na educação. Estas análises estão vinculadas a uma concepção histórico-dialética de produção do conhecimento (MARX, 1978; GRAMSCI, 1995) na qual busca situar este artigo num campo dos referenciais do pensamento crítico sobre a formação de professores no Brasil.

Em nossas considerações finais achamos importante destacar a necessidade de situar o PARFOR no cenário histórico, político e econômico das políticas de formação docente no Brasil, na qual a política educacional assume uma conotação de precarização da formação de licenciados para atuar na educação básica, sem assistir de forma estrutural as bases para uma graduação com qualidade que tenha o ensino, a pesquisa e a extensão vinculados à formação inicial e continuada, a planos de carreira, condições de trabalho, valorização profissional e crescimento acadêmico-científico nas pesquisas sobre suas próprias realidades educacionais.

O PARFOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O cenário histórico-social e político-econômico que envolve as políticas de formação docente no Brasil aponta a necessidade de compreender o PARFOR com base na crítica sobre o capital na educação. Entendemos que a produção do conhecimento na formação de professores não pode prescindir das análises que situam o capital como fator determinante na reorientação e divulgação das lógicas mercadológicas e alienantes nas políticas educacionais presentes Brasil, antes do “golpe de Estado” e mais forte hoje, pós-golpe, com a nova desestruturação do Estado brasileiro.

Mészáros (2005) propõe a urgência de assumir um projeto de transformação da sociedade e da educação como práxis histórico-dialética, em vista do enfrentamento à expansão do projeto do capital, que de forma avassaladora e necrófila impõem a alienação

como o poder de decisão sobre todos os âmbitos da atividade humana. Segundo o autor “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MESZAROS, 2005, p.27).

As ideias desse autor também nos ajudam analisar a conjuntura histórica do Estado e a criação de políticas públicas de formação de professores, quando considera que é preciso assumir um projeto de transformação radical da sociedade e não meramente uma transformação de ordem pública, isto é, a estatização das políticas ou programas, porque não elimina o problema da *alienação*. A alienação no sentido marxiano do termo é quando “a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e consumo caibam a indivíduos distintos” (MARX, 1982, p. 16).

Mészáros (2005) incorpora esse conceito e afirma que um projeto de educação para além do capital deve enfrentar a alienação e se “inserir conscientemente na luta de classes”, para superar a posição mistificadora dos processos estabelecidos de “controle sócio-metabólico”, isto é, assumir a luta por meio do que é *essencial* e não meramente *formal*, enfrentando as exigências do capital na sociedade e na educação em busca da sua superação, para chegar a consolidação do que ele chamou de “comunidade humana emancipada” (MÉSZÁROS, 2005, pp. 44-7).

As análises das políticas de formação de professores também são feitas por Tedesco (2010, p. 13) quando afirma que a governabilidade dos sistemas educativos ou as “ações governamentais implementadas nas direções das redes escolares”, adquirem significados de acordo ou dependendo do contexto sócio-político e econômico do momento e, por isso, sofrem os reflexos da “totalidade reguladora sistemática do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p.109).

Com base nas análises de Freitas (2007, p.2), a configuração do capital contemporâneo no Estado Brasileiro tem impactado diretamente na precarização da formação de professores e no trabalho docente, destacando os reflexos de uma sociedade marcada

pela desigualdade e pela exclusão, pois existe um conjunto de fatores estruturais que transformam o cenário da formação de professores e a carreira de magistério em resquícios neoliberais que divorciam as necessidades atuais da escola à profissionalização da juventude:

O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura, nas instituições de ensino superior (IES), evidencia as potencialidades da juventude na direção da profissão. No entanto, as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários. (FREITAS, 2007, p. 1205).

Esta reflexão contribui para o entendimento de que é preciso desvelar as amarras sociopolíticas e econômicas do capitalismo nas políticas educacionais de formação de professores, pois “é importante para não criarmos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação” (p.1206). Além disso, se considerarmos que as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente e que ainda se mantêm em nosso país com níveis influentes na precarização da educação básica e superior (GATTI, 2011), a solução para enfrentar os desafios da ação do Estado nas políticas de Formação, não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Mas segundo Freitas (2007): “Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação” (FREITAS, 2007, p. 1207).

As pesquisas de Gatti (2011, p. 24.) também dialogam sobre essas questões de fundo referente às políticas de formação docente, quando afirmam que os desafios candentes que são colocados ao governo da educação e às suas políticas, em particular às questões da formação de docentes e de seu trabalho, têm originado desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, que expõem suas necessidades e demandas e geram suas reivindicações expressas

por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Em suas análises afirmam que:

Compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana (GATTI, 2011, p. 25).

É neste contexto de estruturação das políticas governamentais de formação de professores no Brasil que o PARFOR surge como uma das políticas docentes de nível federal para realizar a formação de professores que não possuem graduação e estão em exercício docente nas redes estaduais e municipais.

O PARFOR, criado em 2009, advém da nova configuração do aparato institucional do Ministério da Educação-MEC e compreende um conjunto de ações em colaboração com as secretarias de Educação dos estados, municípios e as instituições públicas e ensino superior-IPES. O programa integra o Plano de Ações Articuladas-PAR no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE. Além dessas características institucionais, é importante destacar nesse cenário de reorganização do estado e das políticas, o MEC cria em 2003 a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica-SEB e da Secretaria de Educação à Distância-SEAD. Segundo Gatti (2011) com a criação do PARFOR e da Plataforma Paulo Freire pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior-CAPES:

Os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição. As secretarias de Educação a que pertencem os docentes validam as inscrições que correspondem às necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico elaborado, e as inscrições validadas são submetidas às IESs, para fins de seleção e matrícula (GATTI. 2011, p.121).

As ações de formação de professores no Brasil ganharam maior abrangência e se expandiram para as IES com o PARFOR e com a Universidade Aberta do Brasil-UAB, provocando o redimensionamento da política de formação docente do governo federal, intervindo na mudança e ampliação da rede de formação, que passa ser denominada de Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituída pela Portaria N° 1.129/2009 (BRASIL, 2009).

Para o Ministério da Educação o PARFOR já apresenta resultados quantitativos impactantes no cenário das ações de formações de professores, atingindo um total de quase 54,8 mil matrículas em um intervalo de três anos:

De maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o PARFOR colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço publicado pela Capes. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o PARFOR atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753). (BRASIL/MEC, 2015)

O PARFOR estabeleceu parcerias com os sistemas estaduais e municipais que devem oferecer suporte a essas atividades em conjunto com as IESs. As despesas decorrentes das ações e dos programas provêm das dotações orçamentárias anuais do MEC, da CAPES, bem como do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Para exemplificar com mais detalhe, segundo Gatti (2011, p. 122), para 2011 estavam previstos 510 milhões de reais para bolsas a professores formadores e custeio de atividades.

O PARFOR possui características específicas na oferta de curso e atendimento da formação de professores. As entidades parceiras devem ministrar cursos superiores a *professores em exercício* em

escolas públicas que não possuem a formação adequada exigida pela LDB. Os cursos devem ser de 1ª licenciatura para aqueles que possuem graduação e cursos de 2º licenciatura para licenciados que atuam fora da área de formação; E mais, cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura (BRASIL, Portaria N° 1.129/2009).

A forma de institucionalização do PARFOR e das suas licenciaturas no âmbito das instituições de ensino superior merece uma atenção cada vez mais forte e interventora por parte das pesquisas e reflexões no campo das políticas de formação de professores, pois se tem encontrado um conjunto de preocupações referentes aos desafios da sua institucionalização em âmbito local, tais como a necessidade de compreender as características contextuais das licenciaturas do programa e da profissionalização docente, partindo da definição das próprias políticas educacionais, do financiamento da educação básica, das características socioculturais e dos hábitos das regiões do Brasil, das situações de aprendizagens dos professores cursistas, das formas de gestão do programa nas secretarias e nas universidades; e das condições de trabalho docente, entre outros fatores condicionantes dos desafios da implantação e expansão do PARFOR na base, isto é, nos estados e municípios (GATTI, 2011).

Por essas razões é preciso ficar atentos para pesquisar e compreender as determinações estruturais do capital que pairam sobre implantação da política de formação de professores (FREITAS, 2007), pois a política nacional de formação docente, na sua lógica, pode provocar impactos de mudança positiva e também negativa na realidade local das regiões e municípios. Por isso é preciso pesquisar, pois se existem problemas na sua execução, devem ser identificados e analisados em conjunto para, por conseguinte, retornar ou integrá-los na agenda de luta dos movimentos docentes de formação de professores no Brasil.

A forma como está estruturada a gestão institucional do PARFOR, por exemplo, é um dos elementos a ser alvo das pesquisas sobre a formação de professores, pois apresenta uma tendência

de responsabilização dos entes parceiros locais, descentralizando um programa nacional de formação de professores com base na autonomia localizada, centrada numa postura endógena de gestão local. Trata-se de um modelo de gestão federal que vem casado com a desresponsabilização da garantia do direito à qualidade de oferta e atendimento dos cursos de formação de professores, impactando na infraestrutura local e nas condições de trabalho docente para realizar o processo de ensino-aprendizagem; assim como está destituída da garantia de base científica para realizar a pesquisa e a extensão universitária.

Queremos dizer que não se trata de problematizar por uma ótica unilateral das políticas de formação de professores, mas de compreender assim como Tedesco (2010, p.19) que os problemas concretos das redes de ensino não estão desvinculados da formação de professores e, por isso, o problema educacional central não deve ser focalizado na gestão, na descentralização e na autonomia, mas nas desigualdades de condições de vida, trabalho, profissionalização docente e “nas desigualdades nos resultados das aprendizagens dos nossos alunos”.

Essa análise inicial ajuda a refletir sobre a forma de execução do PARFOR e das licenciaturas de modo geral, incluindo o curso de Pedagogia, pois essas questões precisam ser investigadas, analisadas e ampliadas. Assim como é preciso ficar atentos para o contexto local onde se encontram a licenciatura e as características da formação inicial do docente cursista, professor em exercício, para provocar a pesquisa sobre “a constituição da sua profissionalidade e da sua profissionalização em forma socialmente reconhecida” (GATTI, p.93).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E DO TCC

As experiências que obtive durante atuação como professor da disciplina metodologia científica, na orientação e construção do TCC

e na participação de bancas de defesa de TCC no curso de Pedagogia da UFPA, ministradas nos municípios de Cametá, Oeiras do Pará e Igarapé Miri-PA, têm possibilitado inferir algumas considerações sobre o PARFOR e seus atenuantes ligados à formação de professores da escola pública na região do Baixo Tocantins.

Entre os principais elementos que caracterizam os desafios da formação de professores da escola pública no curso de Pedagogia da UFPA pelo PARFOR, destacam-se as seguintes questões:

- a) O desafio de realizar a formação de professores em exercício. É preciso investigar os desafios que os professores da escola pública enfrentam para combinar a jornada de trabalho com o período intervalar de estudos, pois a resultante entre o trabalho e o estudo tem provocado uma sequência acumulativa de ações na vida dos professores que buscam a formação em nível superior, resultando na evasão do ensino superior, na pouca dedicação aos estudos e na precarização do trabalho docente, além do cansaço físico-muscular pessoal e intelectual desse professor.
- b) É preciso considerar as condições existenciais da carreira docente nos municípios. O exercício do magistério feito pelos professores cursistas da licenciatura em Pedagogia é um elemento crucial a ser considerado na exequibilidade da política de formação docente pelo PARFOR, pois situações como a remuneração docente, a limitação orçamentária, folhas de pagamento sobrecarregadas e atrasadas (nos vários níveis administrativos), a Lei de Responsabilidade Fiscal que impõe limite com o gasto de pessoal, entre outros fatores, tem condicionado os professores a estarem mais preocupados com sua carreira profissional e pessoal do que com a sua vida acadêmica e científica.
- c) É preciso considerar as condições de infraestrutura para o ensino e a pesquisa onde está sendo ofertados os cursos do PARFOR, incluindo o curso de Pedagogia, pois muitos dos locais em que os cursistas estudam não possuem biblioteca, laboratório de pesquisa, internet e equipamentos audiovisuais para todas as turmas, impactando diretamente na qualidade

da formação do educador e, deste, para o processo de ensino-aprendizagem na escola pública.

- d) A limitação da formação teórica e metodológica do professor também se apresenta como um atenuante que precisa fazer parte das agendas de pesquisa sobre o PARFOR, considerando que o aligeiramento nos cursos de formação de professores e as diferentes práticas curriculares do curso de licenciaturas não conseguem encontrar eco na formação conceitual e metodológica do professor, fazendo com que a relação teoria e prática não se concretize na aprendizagem dos professores.

Os fatores destacados acima, ainda que de forma inicial, tem provocado consequências na formação dos professores realizada pelo curso de pedagogia no PARFOR, impulsionando a necessidade de novas pesquisas sobre a exequibilidade das licenciaturas, suas práticas curriculares e o trabalho docente de formação de professores em exercício. De antemão, com base nas experiências que tivemos com as turmas da licenciatura em Pedagogia, foi possível identificar alguns desafios na formação dos professores relacionados à construção do projeto de pesquisa e do trabalho de conclusão de curso:

1º) Os professores cursistas ao se depararem com a necessidade de construção do projeto de pesquisa para o TCC, enfrentam muitas dificuldades por não estarem preparados com uma base teórica e prática da metodologia científica, ou por não terem construído suas aprendizagens referentes à sua iniciação científica. Em muitos casos, existem situações que é a primeira experiência de pesquisa para construir o TCC e, em outros, não tiverem ou se eximiram da oportunidade para pesquisar durante os anos iniciais do curso superior, dada suas condições de trabalho docente.

Na experiência de orientar a construção do projeto de pesquisa, o professor cursista de Pedagogia/PARFOR ainda apresenta limitações conceituais sobre o que é a pesquisa científica, envolvendo os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, quantitativa, pesquisa de campo, pesquisa documental e da pesquisa oral (SANCHES-GAMBOA, 1995); os procedimentos e técnicas para

a coleta de dados e a sistematização final dos resultados (MINAYO, 2000), demonstrando que a sua formação docente está muito pouco influenciada pela iniciação científica, ou por outro lado, a formação científica não atingiu a aprendizagem do professor.

2º) Essas adversidades e limitações adquiridas na formação inicial do professor cursista da Pedagogia/PARFOR, tem levado o professor a realizar sua pesquisa científica com foco nos processos empíricos da realidade, distanciados de uma base de orientação teórica das ciências que envolvem os temas de pesquisa e dos referencias metodológicos que orientam a mesma. Em muitas situações, durante a realização das suas pesquisas de campo, os professores enfrentaram muitos desafios para conseguir registrar dados qualitativos e quantitativos, limitados ao que se encontra no roteiro e questionário de perguntas, pouco explorando a pesquisa participante com observações, conversas, reuniões, militância, convivência e atuação. Por fim, ainda há o desafio de fazer a sistematização dos resultados dessa primeira experiência de pesquisa em educação, em muitos casos da sua própria experiência, pois não conseguem obter os conteúdos necessários que explicassem ou esclarecessem as suas problemáticas e os objetivos da pesquisa.

3º) Como resultado dessa experiência, sem desconsiderar os amplos e bons trabalhos de pesquisas de TCC que tem surgido no PARFOR, temos nos deparado com Trabalhos de Conclusões de Curso em pleno início de fase da produção científica, com poucas análises teóricas e limitadas sistematizações de pesquisas bibliográficas e dos conteúdos da pesquisa de campo, inclusive com focos de *plágios conceituais* pontuais em determinados trabalhos, por não saberem usar as regras de citações diretas e indiretas das fontes bibliográficas e por não terem uma vocação sobre a produção científica, no que diz respeito à ler, escrever, sintetizar, analisar e propor ideias sobre o assunto em questão; copiando da internet as informações que já se encontram disponíveis sobre o tema, sem citar a fonte ou analisar o conteúdo.

Nesse cenário, torna-se fundamental destacar a relação teoria e prática na implementação das políticas de formação de professores para a Educação Básica, pois os desafios que estamos enfrentando para atuar na formação científica do professor pelo PARFOR, indicam que precisamos refletir nos currículos a práxis da pesquisa como princípio educativo durante todo o curso, o que requer, entre outros fatores, a compreensão e articulação entre os saberes adquiridos nas situações de trabalho e os saberes científicos, como subsídios para ressignificar os currículos praticados nas instituições formadoras de professores e as práticas pedagógicas de formação docente.

4º) Não basta realizar uma formação para garantir somente a certificação e destituir o professor da sua formação científica e da função política da formação de professores. A graduação no curso de Pedagogia do PARFOR deve atuar diretamente na transformação dos problemas que estão relacionados com a carreira docente e o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a política de formação de professores no PARFOR precisa se preocupar com a conexão entre os componentes curriculares acadêmicos na formação docente e os seus impactos nas escolas públicas, para, com isso, enfrentar o modelo gerencial de certificação aligeirada adotado pela CAPES e pelo MEC para garantir a mão-de-obra ao mercado educacional (FREITAS, 2007). Esse modelo está centrado nos resultados dos rendimentos dos alunos obtidos pelos estabelecimentos escolares, acentuando a eficácia e a eficiências dos professores nas escolas para o manejo da execução do currículo nacional e, muito menos, na formação científica e intelectual do professor transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a formação de professores na licenciatura em Pedagogia oferecida pelo PARFOR no baixo Tocantins ainda é um grande desafio para a universidade e para atuação do docente formador em nível superior, pois é preciso produzir processos capazes de desencadear mudanças na lógica de socialização e produção do

conhecimento científico, do ponto de vista da práxis, para desenvolver processos formativos que contribuem com a maior compreensão dos professores das escolas públicas e da totalidade dos processos sociais e educacionais nos quais estão inseridos.

É preciso investigar com mais detalhe a política de formação de professores do curso de Pedagogia oferecida pelo PARFOR, pois essa formação inicial do docente tem implicações amplas para a universidade e para as escolas públicas da educação básica, representando um elo significativo de aproximação entre essas instituições não só na estrutura administrativa de convênio, mas na indissociabilidade entre o que se estuda e pesquisa na universidade com a realidade das escolas públicas locais, enfrentando a distancia entre a teoria na universidade e a empiria na realidade da educação básica.

Significa também lutar pelo fortalecimento do PARFOR como um programa institucionalizado dentro das estruturas das universidades, estados e municípios; e na própria estrutura da CAPES e do Ministério da Educação, garantindo cada vez mais a ampliação e a permanência de cursos de licenciatura como política de ensino superior enraizada nas estruturas das IPES federal, estadual e municipal e, assim, garantir padrões de qualidade que fortaleçam uma formação teórico-prática científica dos professores das escolas públicas.

Outra ponderação sobre a formação de professores pelo PARFOR nos remete a compreender que ela pode desempenhar um papel fundamental na configuração de uma nova profissionalidade docente, impactando na cultura profissional, na constituição da cultura como estudante do ensino superior e na cultura organizacional das escolas, isto é, no que vem a ser o desenvolvimento profissional dos professores em seus aspectos individual-coletivo e profissional-científico. Podemos dizer ainda, com base nas ideias de Nóvoa (s.d), que a formação de professores no PARFOR deve procurar espaços de interação entre as dimensões pessoais, profissionais e acadêmicas, para permitir aos professores apropriar-se com mais afinco e dedicação

de seus próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida, de profissão e acadêmica.

Por fim, no que se refere aos desafios da construção do projeto de pesquisa e do TCC é preciso pesquisar e desenvolver com mais afinco a formação científica tanto dos professores que atuam na formação do ensino superior, quanto dos professores cursistas que atuam na escola pública, para enfrentarmos as situações de produção do trabalho científico final carregado de limitações teóricas e metodológicas que desfavorecem a prática científica e enfraquecem o produto final (TCC) no PARFOR da sua real contribuição para a escola pública da cidade e da zona rural, que é a superação das contradições produtoras da precarização e exclusão das condições sociais do trabalho docente, dentro e fora da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Portaria Nº 1.129/2009*. Estabelece a criação Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Gabinete da Presidência da República, 2009.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>>, acessado em 15 de março de 2017. MEC: 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230. out 2007.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; André, Marli E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Morais, 1978.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. 128p.

MINAYO, Maria C. *O desafio do conhecimento: a pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000

NOVOA, Antônio. *Formação de Professores e Profissão Docente*. Texto Digital. s.d.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010.

Multiletramentos e elaboração de material didático de língua portuguesa

Luís de Nazaré Viana Valente¹

Resumo: Este texto apresenta discussões a respeito das teorias do multiletramento e elaboração didática a partir de um projeto de extensão, desenvolvido no PARFOR Letras/UFPA (Cametá-PA). Trata-se de um estudo teórico que desenvolve instrumentos teóricos capazes de subsidiar a produção de materiais didáticos para o ensino de língua(gens) na escola. Baseado em autores como Moita-Lopes & Rojo, 2004; Rojo (2012); Rojo & Cordeiro (2004); Chevallard (1991), dentre outros, defendemos a tese de que é na transformação dos *objetos de uso* em *objetos de ensino*, pelo professor, que se adquire conhecimentos necessários para se promover um ensino de mais qualidade, sendo portanto, a elaboração do material didático o fator culminante, não apenas para materialização dos *objetos de ensino* em *objetos ensinados*, mas também como arcabouço teórico/instrumental para avaliar, escolher e/ou adaptar materiais didáticos disponíveis na realidade educativa de cada docente.

Palavras-chave: Multiletramentos; formação; material didático; PARFOR.

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, torna-se indispensável o uso das Tecnologias Informação de Comunicação (doravante TIC), na formação de professores de língua portuguesa como língua materna. Trata-se de ferramentas fundamentais quando se pensa em dois polos complementares: as novas formas de produção e circulação

¹ Graduado em Letras (UFPA), especialista em Língua Portuguesa (UFPA), Mestre em Educação (PPGED/UFPA), professor de ensino aprendizagem em língua materna, UFPA-Cametá, Coordenador de Estágio da Faculdade de Linguagem do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professor formador PARFOR/Letras-Cametá, ministrando as Oficinas de Leitura e Escrita e os Estágios. E-mail: vianavalente@ufpa.br

de mensagens (textos, imagens, vídeos), que podem e devem ser tratados como objetos de ensino, como os próprios Parâmetros Curriculares já propõem (BRASIL, 1997), de um lado, e de outro, o manuseio dessas ferramentas pelo professor, isto é, a apropriação dessas tecnologias como instrumentos necessários para a elaboração de materiais didáticos (MDs) mais interativos e dinâmicos.

Em um projeto de extensão projeto desenvolvido por nós na Universidade Federal do Pará (UFPA)², intitulado, *Informática básica e elaboração de materiais didáticos na formação de professores de língua portuguesa*, a partir de experiências na formação docente, com o objetivo de discutir e ensinar o uso de programas como: Word, Excel e PowerPoint, verificamos grandes barreiras encontradas pelo professores-alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no uso de tais ferramentas.

Nesse sentido, o propósito deste texto é trazer para o debate a relação entre tecnologia, formação e elaboração de material didático, a partir da experiência oriunda do projeto supracitado. Para tanto, começaremos situando o programa PARFOR como política pública no cenário brasileiro e, em seguida, as discussões mais situadas a respeito das temáticas abordadas por este texto.

O PROGRAMA PARFOR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Uma das políticas mais recentes de formação docente que foi implementada no Brasil foi Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, mais precisamente no seu segundo mandato (2007-2010), e implantado em 2009, através do decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, cujo objetivo seria o corrigir o quadro deficitário histórico da formação de professores existente no país. Essa

² Financiado pela Secretaria de Estado de educação, Fundação Carlos Chagas, Fundação de Amparo e desenvolvimento de Pesquisa.

concepção de correção aparece explicitamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que no parágrafo 4º do artigo 87 alega que todos os professores devem ser habilitados em nível superior ou formados em treinamentos em serviço.

Atualmente sob responsabilidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o PARFOR é um programa nacional implementado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). Os cursos oferecidos pelo PARFOR são de três tipos: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

Embora com algumas críticas ao programa PARFOR, como a de sobrecarregar o professor de nível superior das instituições de ensino superior do Brasil e ainda sobre a forma condensada de oferta de cursos, estudos precisam ser feitos para analisar o verdadeiro impacto de tal política na base em que é implantada, assim como para os egressos do programa.

INFORMÁTICA BÁSICA E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O projeto consistiu-se em quinze (15) encontros presenciais, três a mais que o previsto. Nos encontros, com a presença de dois tutores e dois voluntários, foram trabalhadas oficinas de informática básica. As atividades aconteceram aos sábados pela manhã com carga horária de aproximadamente cinco horas, em cada encontro. Com uma turma de aproximadamente 25 alunos com pouco ou nenhum conhecimento de informática foi possível trabalhar apenas com os recursos do programa Word, sendo retirados do roteiro os programas Excel e PowerPoint.

Como atividade final do projeto foram pensadas um relato de experiência feito pelos alunos, um pôster com atividades de ensino planejadas, envolvendo informática básica e um *paper* com os

resultados e análises das atividades a ser feito pelo coordenador do projeto. Além disso, como previsto, foi criado um blog do projeto <http://informaticabasicanoparfor.blogspot.com.br/>, cujo objetivo foi divulgar e publicizar informações sobre o curso.

Figura 1: Oficinas de informática (UFPA/Cametá)



Fonte: http://www.parforletras.ufpa.br/index.php/ct-menu-item-1/268-letramento-digital-e-ensino-de-lingua-portuguesa-no-parfor-letras?&cal_offset=0n

A proposta pedagógica consistiu em oficinas dialógicas com dois tutores. Foi utilizado o laboratório de informática do Campus Universitário do Tocantins, UFPA-Cametá. Em cada encontro tivemos um aluno por máquina com acesso à internet. E os tutores com auxílio de um *Datashow* ministraram as oficinas expositivamente e também individualmente, atendendo cada aluno de acordo com sua necessidade.

Com o objetivo geral de contribuir para a formação de professores-alunos de língua portuguesa em formação nas turmas PARFOR letras, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem tecnologias de informação e letramento multissemiótico, as oficinas com certeza possibilitaram

o alcance de tal objetivo, uma vez que nossos alunos-professores se apropriaram de uma ferramenta importante para auxiliá-los em suas práticas didático-pedagógicas.

Ressalte-se ainda, que especificamente tínhamos como intuito promover o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores, no que concerne a elaboração de materiais didáticos para o ensino de linguagens, como também para o uso das mesmas na vida social, esse objetivo mais prático, ou seja, o de como fazer, foi também alcançado na medida em que os alunos fizeram uma atividade didática envolvendo os recursos e ferramentas aprendidas nas oficinas. Em suma, o projeto foi decisivamente importante. Nos depoimentos de avaliação final dos alunos foi unânime a pertinência e a legitimidade dos conhecimentos discutidos nas oficinas e a qualificação trazida para cada um que participou do projeto.

FORMAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E MULTILETRAMENTOS

O termo formação já em si mesmo nem sequer representa em todos os seus usos o termo qualidade ou qualificação. A dinâmica instrumental e pragmática com que muitos cursos de formação são feitos são exemplos disso.

Certamente, pois, quando falamos de formação docente, esperamos que esta atividade possibilite a valorização do profissional em toda plenitude. Na verdade, essa é uma utopia há tempos almejada.

Na lógica da produtividade recente e na nova reestruturação do trabalho, a possibilidade de alienação do trabalhador frente ao bombardeio do discurso do Capital feito através da vulgarização da mídia e de outros sistemas de comunicação, torna-se evidente. Segundo Ricardo Antunes, “ao trabalhador demandam-se certas “qualificações”, busca-se maior nível de escolarização, autonomia, liderança, motivação, capacidade de trabalhar em equipe e estratégias de resolução de problemas.” (ANTUNES, 2005). Nessa direção, demandas impostas pelo capital como “certas qualificações” a que se referiu Antunes, se coadunam com interesses próprios dos

trabalhadores? A questão parece ser menos o benefício trazido para o trabalho que propriamente a repercussão desse benefício para a sociedade. No que diz respeito à qualificação do professor, temos que analisar qual a natureza e o propósito dessa qualificação, porque com bem assegura Antunes (2005), muitas formas de qualificação do trabalho não passam de armadilhas do capital na tentativa de adequação da mão de obra diante da nova sociabilidade do capital e do modo de produção vigente. Em outras palavras, ajusta-se o trabalhador qualificando-o para nova dinâmica do trabalho sem alterações de problemas sociais evidentes no sistema de capital.

Contudo, há outra maneira pela qual o trabalhador, em especial o docente pode se apropriar dos instrumentos de trabalho. Trata-se de, do ponto de vista mais crítico, de apropriar-se de instrumentos e ferramentas (incluindo conceitos)³ mais sofisticados, cujo interesse é eminentemente social, no sentido mais geral. No caso em questão, professores devem reconhecer e se apropriar dos meios contemporâneos de produzir, circular e receber mensagens, tanto como cidadãos como com professores.

Essa maneira com que as mensagens são produzidas, distribuídas e interpretadas na contemporaneidade requer um tratamento especial. De um lado porque ocorre em meios multissemióticos, isto é, multiplicidade de suportes e canais de circulação, e de outro, porque com a aproximação e rapidez de tudo o que é circulado atualmente as culturas passaram a se aproximar cada vez mais, desembocando quase sempre em textos cada vez mais de caráter multicultural.

Diante dessa natureza cada vez mais múltipla e híbrida surge em Londres um grupo denominado “The New London Group”, que ampliou o conceito de letramento⁴ para multiletramentos, designando

³ Ver conceito de ferramenta/instrumento de Bernard Schneuwly: gêneros e tipos de discurso (ROJO; CORDEIRO, 2004).

⁴ Magda Soares (2002, p.145) define letramento como “[...] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento”.

duas facetas de análise dos letramentos contemporâneos, numa perspectiva social: “a multiplicidade de canais de comunicação” relacionados ao letramento; e a “crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (COPE; KALANTZIS, 2000 apud ROJO, 2012). Já que:

Vivemos em um mundo multissemiótico (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos (...)) São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer **escolhas éticas entre discursos** em competição e saber **lidar com as incertezas e diferenças** características de nossas sociedades atuais. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, grifos do autor).

Dessa forma, a informática como instrumento desse mundo multissemiótico de fazer parte do repertório de letramento dos professores, principalmente no que corresponde à sua utilização na elaboração de materiais didáticos.

INFORMÁTICA E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E OS MULTILETRAMENTOS

Antes de falar de material didático é preciso analisar o percurso de construção do objeto de ensino até chegar na materialização do objeto a ser ensinado em um material didático específico. Abordaremos o conceito clássico de “transposição didática” de Yves Chevallard (1985) e a relação com os conceitos de didatização/modelização do grupo de Genebra (2014). De modo geral, o matemático Chevallard (1985), previa dois grandes blocos de saberes: o saber: o saber *savant* (sábio) e o saber *enseigné* (a ser ensinado) na escola:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lu-

gar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Esse conceito de transposição didática tem sido rediscutido dentro de várias perspectivas didáticas e não raro com sérias críticas a respeito da “simplificação” com que foi caracterizado o objeto a ser ensinado em relação ao objeto do saber (*savant*). Uma dessas perspectivas didáticas em que o conceito de transposição tem sido bastante discutido e redefinido é a escola de Genebra⁵ (didáticas da língua), no interior da qual se forjou o conceito de didatização e modelização didática, tendo como objeto/instrumento de ensino gêneros textuais, na perspectiva bakhtinina (BAKHTIN, 1953). Nesse caso, ensinar um gênero de texto é antes de tudo extrair dele os conhecimentos ensináveis (modelização) e em seguida colocá-lo no plano didático (sequência didática), se consumando, assim, o processo de didatização, que para os autores seria uma variação gênero de referência.⁶ Assim, um gênero textual que, na prática da vida social (fora da escola), funciona com instrumento exclusivamente de comunicação, a partir de operações sócio-discursivas situadas, quando passa pelo processo de didatização sofrem transformação necessária passando, por assim dizer, a um gênero a se aprender, embora continue com seu embrião comunicativo.

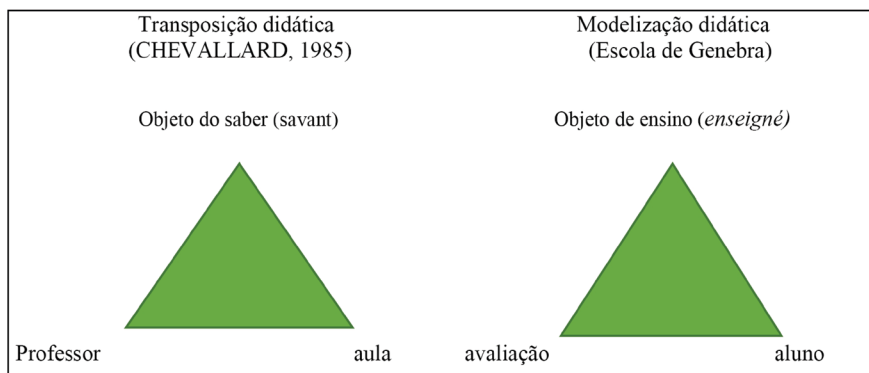
Abaixo dois diagramas explicitando as relações entre o conceito de transposição didática e o de didatização.

Enquanto no primeiro triângulo o professor toma o saber teórico simplificando-o para o aluno, no segundo esquema o professor age diretamente no objeto de ensino entendido com ferramenta/instrumento fazendo uma série de avaliações (didáticas, contextuais, psicológicas). Nessa relação entre professor e objeto de ensino recai toda a problemática da elaboração didática.

⁵ Tendo Schneuwly e Dolz seus principais expoentes.

⁶ Gênero como objeto de uso nas práticas sociais, sem interesses didáticos.

Figura 2: Transposição e modelização didática



Em relação a base horizontal do segundo triângulo temos a interação professor/aluno. Nesse momento, culmina a transformação do objeto de ensino e objeto propriamente ensinado. Em que se pese, muitas transformações e adaptações devem ocorrer nesse nível, se se quer um ensino mais dialógico e interacionista, em que são os métodos e posturas didáticas que devem, necessariamente, se adaptarem aos alunos e não o contrário. Já a relação do aluno com o objeto de ensino deve ser mediado pelo objeto de referência, isto é, os gêneros com são usados nos ambientes sociais mais específicos. Essa mediação confere ao objeto de ensino pertinência, uma vez que contextualiza o ensino.

No que diz respeito a essa transformação de objetos de uso em objetos de ensino o que nos interessa mais de perto é como esses objetos pode ser apresentar complementarmente em duas frentes: uma pela própria natureza dos atuais gêneros/instrumentos de comunicações na contemporaneidade e, por outra, a forma com que esses gêneros sofisticados podem se figurar em MDs que façam jus a essa nova forma de comunicar. Contudo, a habilidade tanto didatizar adequadamente os gêneros como incorporá-los em materiais didáticos mais interativos carecem de formação do corpo docente. Formação básica como também continuada.

Em nossa experiência com projeto citado alhures, observamos que o professor da formação continuada, no caso do PARFOR, formação em serviço, enfrenta algumas dificuldades oriundas mesmo de seu perfil. Trata-se de professores que não tiveram formação superior na área que atua ou mesmo não tiveram chance de cursar nenhuma graduação, mesmo tendo que estar em sala de aulas com um público muito jovem, que já nascem em meio a essas linguagens cada vez mais mutissemióticas.

Nesse sentido, as fartas dificuldades encontradas pelos professores que fizeram parte de nosso projeto de explicam pelo fato de terem nascido numa época anterior à consolidação dessas tecnologias de massa. Enquanto que os mais jovens nascerem em plena era das TICs.

Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais. (PRENSKY, 2001, p. 5).

Na esteira do pensamento de Prenky, nosso professor, público-alvo do projeto, podem ser considerados **imigrantes digitais** e a apropriação dessa nova linguagem não deixa de ser uma travessia que os ajudará, sem sombra de dúvida, a ser um profissional com bem mais ferramentas e qualidades, principalmente como elaboradores de seus próprios materiais didáticos.

A questão central de toda essa discussão é entender como as noções de qualificação docente, formação e didatização se articulam aos modos com que professor pode, na escola, construir, organizar, escolher e/ou adaptar seu próprio material didático. Nossa ideia é que se o professor sabe elaborar um material didático crítico, dialético e dialógico, com certeza saberá avaliar e adaptar qualquer material que lhe cair em mãos:

O professor deve ter competência para superar as limitações próprias dos livros que, por seu caráter genérico, por vezes não podem contextualizar os saberes assim como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais. É tarefa dos professores complementar, adaptar, dar maior sentido aos bons livros recomendados pelo MEC (NUÑEZ; RAMALHO; SILVA; CAMPOS, 2009, p. 03).”

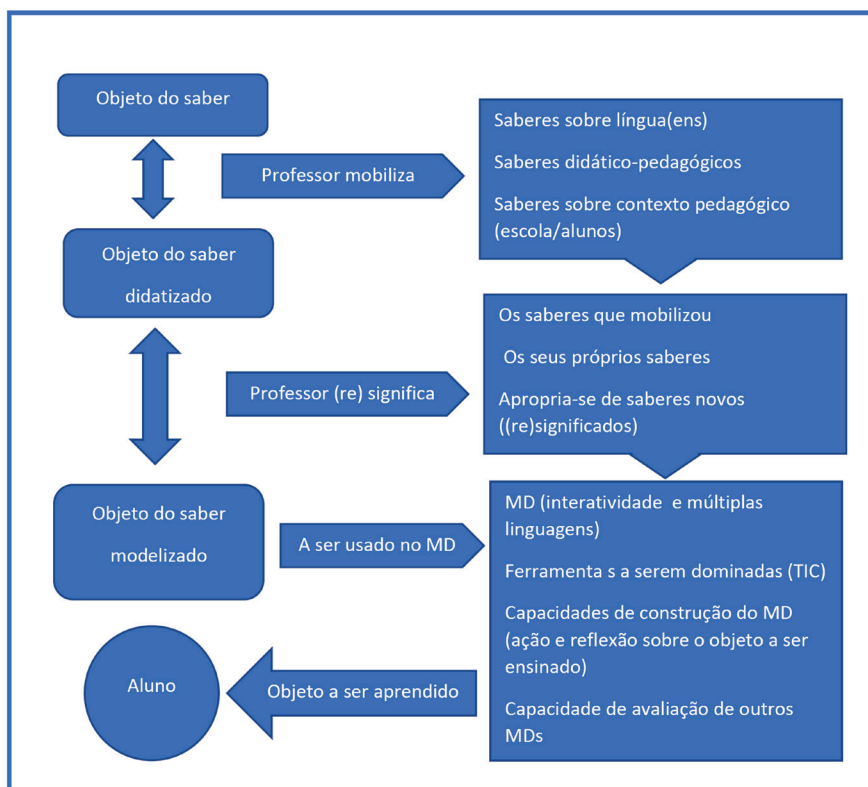
Compartilhamos do mesmo pensamento dos autores cima, já que, querendo ou não, na atual situação de precarização do trabalho docente, é praticamente impossível que um professor consiga elaborar materiais para todas as suas inúmeras aulas que precisa ministrar para um salário mais digno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais mudaram drasticamente nos últimos anos devido a vulgarização das mídias digitais. Como consequência, nossos alunos também tem outros interesses e modos de lidar com as linguagens próprias dos dias de hoje. Essa mudança é muito mais que uma descontinuidade típica entre passado e presente, mas afeta qualitativamente a vida e as relações simbólicas diante das formas aligeiradas e dinâmicas de se produzir, circular e receber mensagens. Nesse sentido, nossas práticas didáticas na escola precisam também dar um passo adiante e um dos movimentos pode ser o de incrementar, na formação docente, a elaboração de MDs para além do tradicional plano de aula. As linguagens múltiplas também devem figurar-se nos MDs, não só como objetos de ensino, mas também em materiais de ensino.

Vejamos o diagrama abaixo a relação entre processo de construção de objetos de ensino e o papel do MD:

Figura 3: Processo de construção de objetos de ensino e o papel do MD



Resumindo este texto, a partir do diagrama acima, podemos evidenciar que o docente em formação aprende a tomar consciência dos saberes que ele próprio mobiliza ao transformar um dado objeto do campo do saber em um objeto de ensino. Essa mobilização pode ser de natureza diversa como: linguísticas, contextuais, etc. Contudo, ao passar do campo das práticas sociais de usos linguísticos para o campo das tarefas didáticas, o mesmo professor passará então a ressignificar seus próprios saberes, tanto como professor quanto usuário da língua. É nessa dinâmica que o material didático ganhará corpo, materializando essa ecologia de saberes em um objeto de ensino pronto para ser ensinado. Eis que começará, neste momento, o último

percurso deste caminho de relações híbridas e tensas, a travessia de objetos de ensino a objetos ensinados, colocando em um só espaço e tempo professor aluno e conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 27 abr. 2011. Acesso em: 12 out. 2013.

CHEVALLARD, Y. I. *Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In SEB/MEC. *Orientações curriculares do Ensino Médio*, Brasília, DF: SEB/MEC, 2004. p. 43-46.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine P.; CAMPOS, Ana Paula N. *A Seleção dos Livros Didáticos: um saber necessário ao professor*. O caso do ensino de ciências. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/427Beltran.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

ROJO, ROXANE. *Letramentos Múltiplos, Escola e inclusão social*. Unicamp, SP, 2012. Inédito.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs. trads). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Aos mestres, com carinho: Experiências desejan­tes na formação de professoras e professores

Carlos Alberto Amorim Caldas¹

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire

Resumo: Relato de experiências de formação docentes através no PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, narrando-se lembranças de como foi articulada atuação do docente-autor, com a turma Letras - Línguas Portuguesa, período 2011-2014, enfatizando principalmente as disciplinas “Psicologia da Educação” e “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC). Os autores que sustentam as premissas do texto são, dentre outros, BENJAMIN (1994), BOSI (1994) e FREIRE (1996). A narrativa do autor incide sobre as experiências-experimentações dos professores-estudantes da turma referida e observa que a formação docente pode ser criativa, tendo a autonomia com eixo, e perseguindo valores ético-estético, numa articulação entre a formação teórica-metodológica-acadêmica e a formação humanística-humanizadora.

Palavras-chave: PARFOR; Psicologia; memorial.

As memórias, ou mais especificamente, as lembranças que nós, humanos, ativamos de nossas vivências são seletivas e têm entre suas propriedades fazer-nos refletir acerca de nossas práticas e experiências. Participar, seja como docente seja como discente, de um programa como o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica² é uma experiência ímpar e

¹ Mestre em Educação pelo PPGED-ICED/UFPA; fez especialização em Cultura e midiologia das sociedades contemporâneas, no ILC/UFPA, e em Administração Estratégica, no ICESA/UFPA; graduou-se em Psicologia (UFPA) nas modalidades formação do psicólogo, licenciatura e bacharelado. Ocupa o cargo de psicólogo no Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA.

² O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído

que repercute na vida de quem está envolvido nas relações ensino-aprendizagem, quer no programa, quer na educação básica – *locus* da práxis dos professores-discentes em formação. Nas palavras de Ecléa Bosi (2006, p. 39), “A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”, ou melhor, fragmentos.

Quero refletir um pouco sobre minha experiência como docente nas disciplinas “Psicologia da Educação”, “Psicolinguística” e “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC), nos cursos de Letras Língua Portuguesa de turmas ofertadas pela Universidade Federal do Pará. Neste particular, estudantes da turma que estudou no Campus Cametá no período 2011-2014.

Relatos de vida, relatos de práticas docentes, relatos de dificuldades, relatos de experiências de luta em defesa da educação pública e muitas manifestações de afeto, carinho e também recusa; rejeições também se apresentam nas relações que me referi.

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se desdobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número das imagens de outrora, e esta faculdade de relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora. (BOSI, 2006, pag. 81)

Este meu texto não seguirá uma linearidade cronológica. Começarei comentando dois TCCs, em seguida escrevi sobre as disciplinas ministradas, retonharei a mais dois TCCs e finalizarei com algumas considerações.

para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

1. TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE TCCS – ESCREVER A POTÊNCIA DA VIDA

O TCC de Amanda³, moradora de uma vila no interior do município de Cametá, é um bom exemplo de produção/produtividade. Esta professora, uma das professoras relativamente jovem entre os estudantes que participam do PARFOR, por sua inquietude, o quê a fazia participar de diversos eventos e cursos paralelos à licenciatura no PARFOR; ela mudou de tema várias vezes, pelo menos três. Queria escrever sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; depois a impressão de professores sobre a formação, dentre outros; e, por fim, escreveu – no formato de *memorial*, ao estilo deste que teço agora - sobre sua prática docente, numa experimentação realizada na participação dela, como formadora, no programa do Governo Federal “Mais Educação”.

A professora criou uma sequência didática (SD) com temáticas locais/regionais, objetivando a produção textual de seus alunos do ensino fundamental menor. Inicialmente pediu aos alunos que narrassem histórias de lendas e mitos de seus locais de origem e vivência, com o objetivo de suplantar as dificuldades na capacidade de narrativa oral para seguir rumo a seu objetivo.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994, p. 197-198)

Após o trabalho com as narrativas orais, que já serviu para melhorar a integração do sujeito à sua cultura local; a professora propôs, então, dentro da SD, planejada, uma atividade em que cada aluno pudesse escrever a história que havia narrado oralmente, antes.

³ Usarei pseudônimos para “identificar” os professores-discentes.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente programático, a escola não tem a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 30-31)

Na sequência das atividades houve o refazimento do texto. Os alunos escreveram o texto a professora os avaliou e devolveu para serem refeitos (uma, duas, três vezes) a fim de adequá-las às normas gramaticais vigentes.

E por falar nesse princípio piagetiano do “erro produtivo” e de refazimentos, lembrei-me de um embaraço ético ocorrido em uma de nossas orientações de TCC.

Uma das professoras em formação me apresenta um texto que, sem demérito à professora, era de altíssimo nível. Confrontei-o então em sítios eletrônicos de busca na *internet*; para meu espanto encontrei parágrafos inteiros que eram idênticos ao texto impresso que me fora apresentado, e com referências autores que eu uso como referência, mas que com certeza não eram, naquele momento, referências para a professora em formação.

Na encruzilhada do “reprovar” e denunciar o “plágio” ou produzir uma nova experimentação, optei pela saída educativa; chamei a professora, que de início negou ter transposto os textos, mas que, com a evidência na tela do computador, se me lança a pergunta: - o que eu faço?

Faltava pouco mais de uma semana para o prazo de conclusão e ida às defesas de TCC daquela turma. Perguntei-a, então, se ela tinha

condições de vir para a universidade todos os dias daquela semana para produzir um TCC autoral e um sorriso abriu em seu rosto com uma resposta: sim.

E assim fizemos. Janaína refez seu trabalho, também no formato memorial e ainda me trouxe pra esta reta final outra aluna da turma que não morava em Cametá e se perderá de seu orientador no percurso. O detalhe é esta outra professora-estudante havia ficado magoada comigo em uma disciplina porque questionei sua postura em aulas.

E na defesa de meus quatro (pois Hélio desistiu) orientandos daquela turma, estas duas professoras organizaram seus trabalhos em formato “memorial”, mais Raul cujo trabalho comentarei mais adiante. O curioso foi que a amiga de Janaína ficou com conceito Excelente, pois ilustrou em seu TCC sua experiência de discriminação como aluna na escola fundamental gerada pelo rotacismo⁴; ilustrando, comentando e conceituando este fenômeno linguístico. E Janaína alcançou o conceito Bom.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda a experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. “Vocês estão todos tão cansados – e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano total-

⁴ Este é um fenômeno Linguístico muito comum, mas que as pessoas não têm conhecimento, tendendo a agir com preconceito, que aqui chamamos de preconceito linguístico, em relação aos falantes que fazem tal uso. Rotacismo é a troca do R pelo L ou vice-versa, o fonema que é alvéolo-dental passa a ser palatal. Também pode ocorrer pelo fato da língua estar mais acomodada. Ao se falar pobrema ao invés de problema, o falante terá que levantar menos a ponta da língua, ocorrendo uma acomodação linguística, ou seja, é mais fácil pronunciar a primeira que a segunda palavra.

mente simples mas absolutamente grandioso”. Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças. A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles. Pois o mais extraordinário neles é que todos, sem qualquer improvisamente, saem do corpo do camundongo Mickey, dos seus aliados e perseguidores, dos móveis mais cotidianos, das árvores, nuvens e lagos. A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como uma gôndola de um balão. (BENJAMIN, 1994, p. 118-119)

Aos modos repetitivos e monótonos da vida contemporânea, já quase dominada pela letargia e pela barbárie, Benjamin nos instigam a sonhar e quem sabe sonhar acordados para produzirmos ainda uma existência esvaziada de cultura e de história; e, opostamente, dominada pela técnica e pelo “conforto”. Nós aqui propomos acordar dessa espécie de sonambulismo e olhar para o anjo da história retomando a (re)construção da vida como oleiro, o tecelão e o narrador. Sejamos criativos.

2. DISCIPLINAS E AUTONOMIA: A PSICOLINGÜÍSTICA E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E/OU DA APRENDIZAGEM

Para nós que viemos de um curso de psicologia um tanto esquizofrênico, pela própria dispersão da formação e nos campos de atuação profissional havia desde a segunda metade da década de 1980

um debate e questões sobre o que ensinar na formação de professores e dois grandes blocos se estabelecem: 1) continuar a ensinar conceitos e sistemas em psicologia para as licenciaturas ou; 2) articular a produção da psicologia à educação. E esta última perspectiva, a que nos abraçamos leva pelos caminhos da psicologia social e da análise institucional, cientes do que sejam psicologia da educação, psicologia do desenvolvimento e psicologia da aprendizagem.

Parindo da história da psicologia e de sua formação como ciência, procurando sempre compreender a infância, a criança e lançando um olhar contextualizado pela história sobre os principais autores de teorias construtivistas e sócio-históricas em psicologia – Piaget e Vygotsky, principalmente - que se opõem as teorias tradicionais do comportamentalismo de Skinner e da Gestalt – teorias da consciência; pensamos em direção à afetividade trazendo a contribuição de Freud e a Educação, em uma relação “impossível” onde o conceito de transferência⁵ nos inspira para uma ética da psicanálise na educação: propiciar que o desejo de saber desabroche e cresça.

E neste percurso encontrei na *internet*- um curso de psicologia da educacional da universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação – Educação à Distância (EAD) – organizado pela profa. Dra. Ângela Maria Dias Fernandes, que faz um caminho iniciando pela localização das teorias contemporâneas em psicologia, sempre articulando a história da psicologia, suas alianças, a educação e as possibilidades de construirmos uma psicologia com Compromisso Social enfatizando a aliança Psicologia – Educação.

Começaremos nosso trabalho por um panorama da psicologia e suas principais vertentes desde sua criação. Em seguida, buscaremos na história da psicologia no Brasil os

⁵ O conceito de transferência que seriam, grosso modo, os afetos primitivos dirigidos aos pais e que são transferidos para a figura do analista é tratado por M. Cristina Kupfer como também transferidos para a figura do professor na sala de aula. Aqui estão presentes o desejo de saber direcionados a um objeto de amor, o professor.

aspectos das alianças entre os saberes que nos interessam. A produção da infância e das teorias do desenvolvimento será focalizada pela lente da construção da sociedade disciplinar. Na segunda unidade, o foco se coloca sobre a produção do fracasso escolar e iremos assumir, com Maria Helena Souza Patto e outros pesquisadores, a idéia de se tratar de uma produção social que visa tornar legítima a exclusão de crianças pobres. Nesta unidade já iremos indicar alguns caminhos que psicólogos brasileiros têm inventado no trabalho na escola. Na última unidade, iremos tratar das contribuições da psicologia na construção de uma outra lógica – a do sucesso e do prazer na construção do conhecimento. Iremos estudar as teorias sobre o funcionamento dos grupos incentivando e capacitando (...) a absorverem a dinâmica de uma sala de aula, podendo elaborar estratégias de produção do conhecimento que priorizem o conjunto de alunos, valorizando as diferenças entre estes sujeitos e as possibilidades de cada e de cada grupos (FERNANDES, s.d., p. 210)

Neste sentido, nos direcionamos para a reflexão do cotidiano escolar inserido na realidade concreta do movimento da vida e da sociedade, considerando seus grupos e instituições, buscando forjar novas alianças entre psicologia e educação “participando de um grande movimento nacional inspirado no compromisso social com a ciência nos lançará na busca e na produção da autonomia docente e discente na escola. Refletiremos também sobre hiperatividade (TDAH e ritalina), exclusão social e escolar, criatividade, disciplina e indisciplina na escola e a criticamos a disciplinarização e pedagogização da dos conhecimentos.

A título de curiosidade avaliamos o processo contínuo da disciplina “Psicologia da Educação”, mas temos dois pontos objetivados: uma produção escrita individual e uma exposição oral em grupo cuja solidariedade e produção da autonomia são incentivados.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO E OS TCCS DE CLAYBSON E RAUL: DA POTÊNCIA A REINVENÇÃO...

Mais dois TCCs, mais dois desafios. Claybson, tinha trabalhado com guarda de segurança em uma agência bancária em tempos idos, quando ainda fora estagiário, no ensino médio, antigo “segundo grau” agora estava atuando na educação, em escola na localidade onde morava. Ele queria fazer um TCC sobre Transporte Escolar, pois pensava nas suas dificuldades de locomoção, deste o tempo que não havia essa política pública no Brasil, tempo em que fez seus estudos na educação básica. Ele sabia, empiricamente, das dificuldades de se deslocar, diariamente, de sua vila há cerca de cinco quilômetros da cidade, de bicicleta, para trabalhar durante o dia e estudar à noite. Aliás, ele continuava fazendo esse percurso diariamente durante sua estada na licenciatura, no PARFOR; só que desta feita, felizmente, de motocicleta.

Fizemos um levantamento documental sobre o Transporte Escolar como Política Pública e Considerações sobre Educação do Campo. Para Moura e Cruz (2013)

O transporte escolar consiste em uma política assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 4, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, com o objetivo de promover o acesso do alunado às escolas, condição básica para a garantia do direito à educação

Após verificado os documentos oficiais, o autor fez também, a inserção no texto do TCC, de suas lembranças e de sua vivência contemporânea, apontando as dificuldades e a precariedade do Transporte Escolar para os estudantes da escola onde trabalhava agora. Mas ressalta a importância da presença dessa política pública como fator facilitador das aprendizagens e da permanência das crianças e jovens na escola.

O que gostaria de também ressaltar aqui é que aceitei orientar Claybson, após ele ser dispensado por colegas que não quiseram orientar seu trabalho por desconsiderarem o Transporte Escolar como tema educacional/educativo.

O outro desafio, porque tanto Claybson quanto Raul – aquele mais que este – não eram fluentes na escrita e na produção textual, mas considero realizado pelos trabalhos que eles conseguiram produzir.

Raul que também morava na zonal rural. E é importante ressaltar que a política nacional para a educação do campo não é considerada para e nessas escola. São no máximo escolas NO campo ou da Zona Rural.

Pois bem, Raul, habitante de um município que nem é Cametá e que milita em uma escola de área remanescente de Quilombo narra, no TCC, sua experiência com classe multisseriada. A saga para ensinar quase sem recursos e alunos com uma disparidade de modos de vida e de idade; também com quase nenhuma motivação.

Contudo, este professor-estudante do PARFOR Letras UFPA, Campus Cametá, vai desenvolvendo estratégias de ensino que fazem emergir a afetividade, a autonomia coletiva, a solidariedade e uma vontade impar de ensinar-aprender.

O que considere muito interessante é que Raul – que eu também já havia encontrado em Belém, trabalhando como balconista de um bar, no bairro Jurunas, mudou para essa comunidade e lá inventa modos de ensinar, que intuitivamente ia da construção, passando pelo afeto transferencial e até pela “teoria do reforço” behaviorista; haja vista que ele narra que separava cerca de dez por cento de seu salário para comprar “presentinhos” que usava como reforçador das aprendizagens.

Ora, trabalhar com o PARFOR tem essa peculiaridade fantástica: os professores trazem suas experiências/experimentações que podemos organizar, refletir e propor à luz das teorias já estabelecidas.

4. A GUISA DE CONSIDERAÇÕES – FORMAÇÃO DE PROFESSOR: ENTRE A TÉCNICA E A “VOCAÇÃO”

Assim, à guisa de conclusão, lanço-me, perspectiva de Marcia Neder Bacha (1998) de problematizar a formação de professores que entre as nossas disponibilidades e os instrumentos teórico-metodológicos que nos são impostos por programas e teorias:

É no mínimo, incomum, exigir que alguém defina o meio de transporte que quer usar, antes de escolher o destino onde pretende chegar. Escolher uma bicicleta quando se pretende ir à Lua é também chegar lá. É o que faz a Psicologia da Educação, situando o essencial da formação psicológica dos professores na Universidade, na psicologia do desenvolvimento e nas teorias de aprendizagem. Antes de fazer as malas com roupas de lã, casacos e botas, não seria necessário definir se vamos à praia ou esquiar? A Psicologia da Educação, no entanto, separando meios e fins, oferece ao professor a opção de preencher sua bagagem profissional com Vygotsky, Piaget, Wallon, Freud ou Lacan, sem leva-lo a refletir sobre ‘o que é educar’ e qual a função da social da escola. (BACHA, 1998, p. 11)

E é questionando-nos sobre estes e outros aspectos, que temos tomado a posição de articular os conteúdos teórico-metodológicos com a prática docente e com um pensar a instituição escolar e sua materialidade sociocultural, posso afirmar que além de produtivo o resultado tem sido prazeroso, afinal Guattari (1981) nos diz que não precisamos de porta-voz para o desejo pois a voz se porta por si mesma e nosso desejo nos move a transformar, a resistir; enfim, a ser “máquina de guerra”, força instituinte.

É somente quando o professor, depois de garantidas suas realidades materiais, está implicado com a educação que, em articulação com outras forças produtivas, ele mesmo, como “máquina desejanse”, pode tornar produtivo e pode produzir novas alianças, “linhas de fuga” que ultrapassem a serialização capitalística do desejo e da vida. Essas novas possibilidades compõem a exclusão, a

discriminação e o preconceito. Tornando nossa postura errática numa existência ético-estética.

Se a fertilidade da educação depende do professor depende do professor estar disponível para ser brincalhão, não deveria sua formação incluir em sua bagagem o papagaio de papel, ao invés de obriga-lo, para o “cúmulo de desespero”, a contemplá-lo de longe “no claro azul do céu”? Fecundada pelo imaginário, a educação do professor abre seu baú de fantasias, que é o que pode ‘iniciá-lo’, levando-o a vestir as várias *personas* que a cultura lhe reserva. Multiplicando-as, sua formação prepara-o para brincar com seus discípulos, levando-os a encarnar outros tantos personagens que lhe reservam as matérias escolares. Agarrado a este baú como Ulisses ao mastro de seu navio, ele pode atravessar a perigosa região das Sereias que é a educação, sem medo de ‘brincar’. Assim como me foi possível fazê-lo, alimentada pelas obras dos psicanalistas durante este longo percurso, e que se ofereceram como preciosos ingredientes, iguarias das quais fui me servir para fabricar o meu molho, temperar os pratos e preparar o banquete que, distanciando-nos do despojamento monástico, gostaria de ver mundanamente apreciado. (BACHA, 1998, p. 214).

A experiência de formação no PARFOR tem-nos colocado desafios e possibilita-nos experimentações, reflexões e a unidade do aspecto formativo mais científico e pedagógico ao aspecto mais humano, portanto estético, ético, filosófico.

E, finalmente, no intuito de finalizar mesmo, evoca novamente Ângela Maria Dias Fernandes (s/d, pag. 210/211) para um convite me foi feito, que nos foi feito e que faço ao leitor:

Espero assim juntos, juntos, possamos construir novas alianças entre psicologia e educação (...)
Se a tarefa parecer difícil, não desamine (...). Quando precisar de ajuda não paralise. Continue seu caminho e iremos juntos porque nossa proposta é ir com você em uma via-

gem surpreendente “subindo as dunas para olhar o mar” como Diego e seu pai:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas, de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

Me ajuda a olhar (GALENO, 2006). (FERNANDES, s.d., p. 210-211).

O convite está feito, para coletivamente, realizarmos diversas travessias, desvendar mundos, fantasias e construir sonhos. E, se já soubermos onde queremos ir ou chegar a escolha das bagagens será mais suave, mais serena.

REFERÊNCIAS

BACHA, Marcia Neder. *Psicanálise e educação – laços refeitos*. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 31 mar. 2017, às 7:34.

FERNANDES, Ângela Maria Dias. *Psicologia educacional I - pedagogia a distância*. João Pessoa: Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba/Universidade Aberta do Brasil, impresso, s.d.

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

GUATTARI, Felix. *Revolução molecular* – pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

MOURA, Ana Paula Monteiro de; CRUZ, Rosana Evangelista da. A política do transporte escolar no Brasil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 27-30 mai. 2013. *Anais...* Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaPaulaMonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2107, às 10:44.

ROTACISMO. Verbete do Dicionário Informal. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/rotacismo>>. Acesso em: 1 abr. 2017 às 15:46.

Uso de material concreto no ensino da Geometria Espacial

Árison Oliveira¹

Resumo: O presente artigo tem como foco o estudo da Geometria Métrica Espacial, a fundamentação teórica se estabelece nas relações da História da Matemática e Diretrizes Curriculares de Matemática. Este trabalho foi desenvolvido com os alunos da turma de Licenciatura em Matemática – turma 2014 – PARFOR do Campus Universitário do Tocantins/UFPA/Cametá por meio de lições teóricas e práticas, proporcionando aos alunos aulas mais interessantes e agradáveis, buscando uma reflexão sobre a importância do material didático, não apenas no estudo dessa disciplina, mas também na formação do professor de matemática. Pois, diante das muitas dificuldades encontradas no ensino da Geometria Espacial, propõe-se nesse trabalho o uso de materiais concretos como uma alternativa para melhorar o estudo dessa ciência. Nessa concepção de aprendizagem, esse trabalho apresenta registros de atividades de sala de aula com sólidos geométricos, em especial poliedros, onde o uso de modelos concretos foi determinante para o entendimento dos alunos e para alcançar resultados satisfatórios nos temas estudados.

Palavras-chave: Aprendizagem; Geometria; Materiais concretos.

1. INTRODUÇÃO

Certamente a geometria faz parte de nossas vidas. E isso é satisfatório, tendo em vista as orientações curriculares nacionais e do grande envolvimento que temos com elementos geométricos em nosso cotidiano, não é difícil constatar que a Geometria é uma das áreas da Matemática que deve ser vista como grande colaboradora na formação do aluno.

¹ Professor Substituto do Campus Universitário do Baixo Tocantins/UFPA, Mestre em Matemática, professor do PARFOR tendo ministrado as disciplinas de Cálculo 1, Geometria Espacial e AE de geometria Espacial. arison@ufpa.br

Diante desse fato, é de fundamental importância sua inserção no currículo de Matemática em todos os níveis de ensino. A geometria é apresentada atualmente como parte essencial da matemática, e que leva o aluno a conhecer e se deslocar no espaço em que vive, segundo os PCN's:

Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de matemática no ensino fundamental porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive (BRASIL, 1997, p. 39).

No Ensino Médio, percebe-se que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem nos conteúdos de Matemática historicamente ensinados neste nível de ensino, sejam de natureza geométrica e/ou algébrica. Um dos problemas que se observa diz respeito ao estudo da Geometria, pois se constata que os alunos possuem pouco conhecimento dos conceitos básicos da mesma, os quais são ensinados desde o Ensino Fundamental. Por meio do uso do material didático manipulável (material concreto), pretende-se que os discentes do PARFOR, já atuantes da educação básica, tenham uma melhor apreensão do conteúdo de geometria, tanto no que diz respeito a sua visualização, quanto na construção, mensuração e também nos cálculos algébricos.

O uso do material didático manipulável no estudo da Geometria, além de tornar as aulas de matemática mais interessantes e agradáveis, busca-se também a melhor apreensão do conteúdo por parte dos alunos, a fim de melhorar a relação de ensino e aprendizagem.

O ensino da Matemática envolve procedimentos e ferramentas, que em muitos casos dificultam o entendimento dos alunos. Na maior parte das vezes, os discentes encontram dificuldades ao tentar vincular o cálculo a materialidade das situações. Um dos conteúdos em que este problema aparece é no estudo da Geometria Métrica Espacial. As formas geométricas modelam o mundo que nos cerca, contudo,

tem-se a falsa ideia que a Matemática esta restrita apenas a cálculos e poucos entendem sua utilidade. Entretanto, por meio da Geometria, contextualizamos situações do cotidiano. Acredita-se que os alunos melhoram o desempenho e aumentam o interesse pela Matemática devido aos aspectos relatados, advindo desta situacionalidade a decisão pela escolha da temática alusiva a geometria espacial.

Esta atividade de extensão foi aplicada a alunos do PARFOR da turma de Licenciatura em Matemática – 2014 e se deu com a realização de aulas formais mescladas com aulas práticas usando materiais didáticos manipuláveis no estudo da Geometria.

Nos relatos, serão descritas as atividades realizadas durante o período de desenvolvimento das atividades, bem como as dificuldades encontradas e sua superação com descrição dos resultados alcançados.

2. UM BREVE HISTÓRICO

Desde tempos remotos, ainda na aurora da espécie humana, o homem ao observar o mundo em sua volta percebe as formas espaciais que modelam o meio que habita. A geometria está em todo lugar. Basta para isso que contemplemos a natureza bem como os diversos elementos criados pelo homem que expressam a grandiosidade e a inerência dessa fascinante ciência matemática em nossas vidas. É sempre possível nos depararmos com algo que nos remete a uma aplicação geométrica. Nas edificações, por exemplo, nos causam admiração as formas com que elementos geométricos são executados. As pirâmides do Egito, com seus mistérios e fascinações, nos revelam que desde a antiguidade a humanidade desenvolve conhecimentos de Geometria. É intrigante, mas bela, a “engenharia” usada pelas abelhas na construção de alvéolos com formato de prisma hexagonal onde depositam o mel produzido em suas colmeias.

A palavra Geometria é derivada do grego *geo* que significa ‘terra’ e *metria*, que significa ‘medida’. Assim, traduzindo ao pé da letra, temos que geometria deveria significar medida da terra.

Para Garbi (2006, p. 10), embora não haja nenhum registro

documental, devemos assinalar que no Egito antigo se evidenciaram conhecimentos aprofundados de geometria prática, que podem ser observados na construção da pirâmide de degraus, por volta de 2700 a.C., para servir de tumba ao faraó egípcio Djoser e principalmente a construção da grande pirâmide de Quéops edificada em 2650 a.C. aproximadamente. Ainda no Egito antigo a História registra dois dos mais antigos documentos que chegaram até nós, o Papiro de Moscou² e o Papiro de Hames (ou Rhind)³, datados por volta de 1850 a.C. e 1650 a. C. respectivamente. Neles, estão registrados 110 problemas sendo 85 no Papiro de Hames e 25 no Papiro de Moscou. Do total, 26 problemas são de geometria.

Eves (1992, p.5) relata que “a maioria desses problemas provem de fórmulas de mensuração necessárias para calcular áreas de terras e volumes de celeiros”. É importante mencionar que embora estes problemas dos papiros apresentem instruções para resolução, não há neles qualquer demonstração ou justificação das resoluções. Não dispomos de informações suficientes para delimitar no tempo o momento exato que a Geometria Subconsciente se transformou em Geometria Científica, entretanto há fortes indícios de que o palco deste importante acontecimento tenha sido o vale do Nilo, no Egito antigo, para que os homens daquela época pudessem desenvolver a agricultura nestes locais.

Pela necessidade do Homem em compreender e descrever o seu meio ambiente (físico e mental), é que as imagens, representadas através de desenhos, foram lentamente conceitualizadas até adquirirem um significado matemático e, juntamente com conceitos e relações geométricas, formaram a Geometria Euclidiana.

Durante séculos, a Geometria foi ensinada na sua forma dedutiva. Ainda assim, a Geometria formava a base das ciências exatas, da engenharia, da arquitetura e do desenvolvimento tecnológico. A partir da metade do século passado, porém, o chamado movimento

² Este documento se encontra atualmente no Museu de Moscou de Finas Artes

³ Este papiro foi escrito pelo escriba egípcio Ahmes em 1650 a.C. e descoberto por A. Henry Rhind, egiptólogo escocês no século XIX.

da “Matemática Moderna” levou os matemáticos a desprezarem a abrangência conceitual e filosófica da Geometria Euclidiana, reduzindo-a a um exemplo de aplicação da teoria dos conjuntos e da álgebra vetorial. Desta forma, a Geometria foi praticamente excluída dos programas escolares e também dos cursos de formação de professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com consequências que se fazem sentir até hoje.

A partir dos anos 1970, iniciou-se, em todo o mundo, um movimento a favor do resgate do ensino da Geometria, visando ampliar sua participação na formação integral do educando.

Na grande maioria das escolas de Ensino Fundamental e Médio, não é habitual serem realizadas atividades nas aulas de Matemática que favoreçam a visualização e a percepção do espaço a nossa volta. Embora muitos educadores tenham conhecimento de que o raciocínio espacial e a Geometria estão relacionados à prática escolar, ainda falta consciência de quão complexas são as relações que se estabelecem na mente dos alunos quando se trata de figuras espaciais, com relações entre figuras e suas representações.

Apesar de se viver num mundo tridimensional, a maior parte do material visual geométrico que se apresenta às crianças é bidimensional. É necessário que tanto o professor quanto o aluno recorram ao raciocínio espacial para representar o mundo real. A aprendizagem geométrica é necessária ao desenvolvimento da criança, pois inúmeras situações escolares requerem percepção espacial, tanto em Matemática (algoritmos e medições) como na leitura e escrita.

Atualmente, podemos dizer que Geometria é o estudo das figuras geométricas, juntamente com o cálculo de medidas ligadas a elas.

3. DIRETRIZES CURRICULARES DE MATEMÁTICA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Matemática, Almeja-se um ensino que possibilite aos estudantes análises,

discussões, conjecturas, apropriação de conceitos e formulação de ideias e que amplia seu conhecimento contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Os conteúdos deverão ser abordados de forma articulada, que possibilitem uma intercomunicação e o entendimento que a apropriação dos conceitos pode ocorrer em outros contextos. O professor ao evidenciar essas relações, possibilita ao aluno a compreensão que o conhecimento matemático não é fragmentado.

As Diretrizes Curriculares de Matemática para a Educação Básica da Rede Pública do Estado do Pará, de acordo com a Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010, está elencada nas respectivas *Diretrizes Curriculares* Nacionais para a Educação Básica a qual propõem os seguintes conteúdos estruturantes:

- Números e Álgebra;
- Grandezas e Medidas;
- Geometrias;
- Funções;
- Tratamento da Informação.

(PARÁ, 2008, p. 49)

Enfatizando especificamente a Geometria, tema de estudo desta pesquisa, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Pública Estadual mencionam que no Ensino Médio, ao aluno seja proporcionado um estudo mais aprofundado em nível de abstração e complexidade dos conceitos de Geometria Plana e também de Geometria Espacial. Ainda acerca da Geometria as diretrizes citam:

Assim, é necessário conhecer as demonstrações das fórmulas, teoremas, conhecer e aplicar as regras e convenções matemáticas, tanto no estudo da geometria de posição como no cálculo de área de figuras geométricas planas e espaciais e de volume de sólidos geométricos, em especial de prismas, pirâmides (tetraedro), cilindro, cone e esfera. (PARÁ, 2008, p. 56)

As Diretrizes também recomendam que o ensino da Geometria deva estar ligado a Aritmética e a Álgebra, pois muitos conteúdos quando atrelados a Geometria são melhor assimilados pelos alunos.

4. PRODUÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO

4.1 INTRODUÇÃO

O tema proposto para esta Atividade de Extensão se refere a Geometria Métrica Espacial, que é um conteúdo relevante, cuja abordagem auxilia na interpretação do mundo visual que nos cerca, haja vista que as formas geométricas estão presentes em tudo na natureza e também favorece a interpretação e resolução de problemas que tragam em seu contexto referências aos entes geométricos.

Este projeto foi desenvolvido com os discentes da turma 2014 do PARFOR do Campus Universitário do Tocantins/UFPA e teve como alicerce o uso de materiais manipuláveis (material concreto) no estudo da geometria métrica espacial, as atividades práticas foram mescladas com as aulas formais.

4.2 OBJETIVOS

Possibilitar o conhecimento sobre elementos da geometria espacial. Realizar feira de Matemática utilizando formas e figuras da geometria espacial. Desenvolver habilidades matemáticas no ensino a partir da geometria espacial.

4.3 JUSTIFICATIVA

O projeto que desenvolvemos visa trazer a discussão e a prática do ensino da matemática, um pouco de conhecimentos sobre figuras geométricas (geometria espacial) fazendo uma relação com o cotidiano do nosso público alvo com elementos da matemática. Fazendo-os entender que a matemática não é só uma disciplina de números e contas, mas uma rica e vasta ciência que permite desenvolver os mais diversos caminhos para o conhecimento de forma criativa, inovadora, rica e dinâmica.

4.4 METODOLOGIA

A Feira de Matemática realizou-se no próprio Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na sala de aula da turma do Curso de Ciências Naturais, pois se tratava de uma sala maior.

A turma de Matemática foi dividida em duplas sendo que cada dupla explicou sobre um tipo de figura geométrica: conceitos, formas, elementos, lados, vértices, arestas e etc. Assim, foram divididos os grupos com: cilindros, esfera, cone, paralelepípedos, cubos, pirâmides, prismas e outros poliedros.

Para cada tema, foram confeccionados figuras com palitos de churrasco, palito de dente, papéis variados, jujuba, isopor, pilhas. Além disso, utilizamos cola, tesoura, estilete, fio barbante e outros materiais que lembram figuras geométricas como bolas de futebol, matapí (instrumento de forma cilíndrica usada por ribeirinhos para capturar camarão), caixas diversas em formas de paralelepípedos, canetas, xerox, cartazes com tabelas, fórmulas e conceitos.

O trabalho foi projetado para ser feito como Feira de Ciências construindo conhecimentos matemáticos, com exposição de formas e figuras da geometria espacial construído a partir de materiais concretos como papéis variados, palitos de churrasco e tala, isopor, jujuba, dentre outros materiais. Assim as figuras foram confeccionadas em tamanhos grandes cerca de 30 a 40 cm.

Inicialmente nosso público alvo seriam alunos do 2º e 3º ano do ensino médio, mas devido já estarem em recesso escolar, optamos então por alunos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, turma 2016, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, sendo um total de 34 alunos. A escolha da turma de ciências naturais se deu pelo fato de estarem cursando disciplina de Matemática Básica.

O planejamento da extensão aconteceu desde o primeiro dia da disciplina Geometria Espacial, 03/01/2017, então a partir daí começamos a conversar e discutir ao final das aulas com o faríamos. Foi então que decidimos fazer uma Feira de Matemática, onde o público pudesse visualizar, tocar e construir formas geométricas espaciais. No dia 12/01/2017, começamos a confeccionar as figuras geométricas, e os cartazes após a avaliação. Já na sexta-feira pela manhã confeccionamos o restante do material e organizamos a sala para a feira que aconteceu às 14:00 horas, como havíamos planejado. Pois, conseguimos ir além do que pretendíamos.

Desde o primeiro momento do curso, procurou-se ouvir os discentes procurando saber e entender onde poderiam encontrar dificuldades em Geometria Espacial. Em todas as aulas, procurei repetir essa estratégia e verifiquei as dificuldades que os alunos tinham de entender as relações entre os elementos de prismas e pirâmides, bem como os elementos da esfera. Assim, comecei a usar materiais concretos o que facilitou o entendimento dos alunos. E achei interessante levar adiante essa proposta por entender que esta mesma dificuldade poderia ser encontrada por outros alunos tanto de ensino médio como na academia.

Definida a atividade, os alunos foram estimulados a pesquisar e posteriormente confeccionar, em sala de aula, os sólidos geométricos propostos. Pois, se fossemos contar com o tempo de fato não seria suficiente, pois tivemos que ocupar outros horários que dividíamos entre estudar o assunto do curso e a construção do projeto, sobrecarregando as tarefas. Esse fator preocupou-nos porque poderíamos comprometer a qualidade do evento.

4.5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

4.5.1 Atividade 01

Aula Prática. Construção de poliedros a partir de sua planificação
Dividiu-se a turma em grupos de quatro alunos.

Materiais utilizados:

- i) cartolina
- ii) tesoura
- iii) cola
- iv) régua
- v) compasso
- vi) transferidor.

Nesta atividade, inicialmente, os alunos desenharam a planificação do poliedro sobre a cartolina. Nesta fase dos trabalhos, apareceram algumas dificuldades em desenhar as planificações, que foram superadas com o uso de régua, transferidor e/ou do compasso. Após a planificação fizeram-se recortes, dobras e colagens (ver figuras 1 e 2), concluindo assim a construção. Os poliedros construídos foram: os cinco poliedros regulares e os prismas: triangular, quadrangular e hexagonal. Os trabalhos se desenvolveram de forma satisfatória, com boa participação dos alunos.

Figura 1: Poliedros confeccionados com planificação

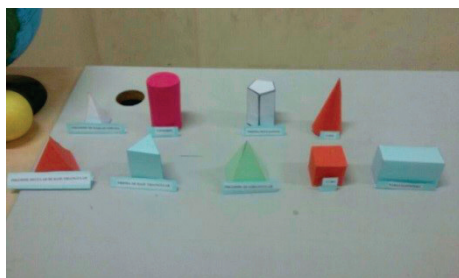


Figura 2: Alunos da turma de Ciências construindo poliedros



Essa atividade desenvolveu-se na sala de aula no dia 12/01/2017. Pode-se observar que os alunos mostraram boa desenvoltura no manuseio de materiais, trabalhando de forma descontraída e com bastante interesse pela atividade.

4.5.2. Atividade 02

Aula Prática. Construção de poliedros a partir de suas relações métricas

Com os mesmos grupos da atividade 01.

Materiais utilizados:

- i) palitos de dente; ii) espetos de churrasco; iii) jujubas;
- iv) estilete; v) régua.

Nesta atividade, inicialmente, utilizando régua os alunos mediram os palitos e espetos adequando às medidas dos sólidos propostos. Nesta fase dos trabalhos, o que antes era dificuldade em enxergar e reconhecer essas medidas nas aulas tradicionais, foram superadas com o manuseio de materiais concretos. Após a construção dos sólidos os alunos verificaram que os palitos representavam arestas, alturas, apótemas entre outras medidas, assim como as jujubas representavam os vértices dos poliedros. Novamente os poliedros construídos foram: os cinco poliedros regulares e os prismas: triangular, quadrangular e hexagonal (ver figuras 3, 4 e 5). Os trabalhos se desenvolveram de forma satisfatória, com boa participação dos alunos.

Figura 3

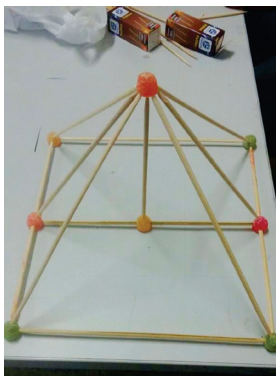


Figura 4

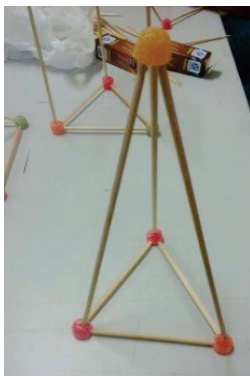
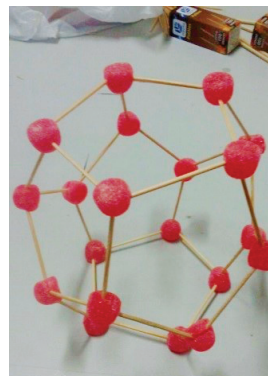


Figura 5



Essa atividade desenvolveu-se na sala de aula no dia 13/01/2017. Os alunos mostraram novamente, boa desenvoltura no manuseio de materiais, trabalhando de forma descontraída, com interesse e atendendo a toda e qualquer expectativa pela atividade. É relevante também que façamos uma reflexão acerca de alguns comentários feitos pelos alunos durante o desenvolvimento desta atividade, conforme seguem:

- i) “Esta atividade foi legal pelo novo método de ensino”;
- ii) “Deveria ter mais aulas assim”;
- iii) “Exemplos diários em simples formas geométricas”;
- iv) “Gostei da aula porque trabalhar de forma lúdica pode facilitar a aprendizagem dos alunos”.

Tais comentários dos alunos asseveram a importância de se integrar e interagir conhecimento teórico com conhecimento prático. Demonstram ainda que os educandos entendem como uma boa aula aquela em que eles se descontraem, isto é, em que haja o lúdico instaurado no processo de ensino-aprendizagem.

A importância do lúdico neste processo é destacada por Giancaterino (2009, p.109), quando menciona que “por meio de atividades lúdicas, que proporcionem prazer e participação, o aluno é motivado a desenvolver suas próprias ações, ou seja, agir diante de novas circunstâncias, o que representa um estado de autocontrole e aprendizagem”.

Para fazer a feira organizamos a sala de modo que os alunos pudessem visualizar as figuras dispostas em vários pontos da sala. O aluno Jonata do Espírito Santo de Freitas fez a abertura do evento dando as boas vindas, agradecendo e falando nosso objetivo ali. Em seguida cada dupla iniciou sua apresentação sobre os assuntos que ficaram responsáveis. Os alunos participaram bastante, faziam perguntas e aplaudiam. Ao final, entrou em ação, a dupla que ficou responsável de ajudar a turma a confeccionar suas próprias construções geométricas. Foi muito bom ver que os alunos gostaram

de fazer. No final sorteamos as figuras entre a turma, o que deixou o momento mais descontraído e agradável.

O projeto foi importante e surpreendente. E para os alunos, acima de todas as expectativas, porém sabemos que com mais tempo poderia ter um resultado ainda melhor. Outro fato importante é o financeiro, sendo que os próprios alunos custeiam os materiais necessários.

Dessa forma obtivemos vários pontos positivos como: trabalho em equipe, organização das atividades desenvolvidas, os materiais confeccionados ficaram incríveis, o interesse e a ajuda do professor que explicou com muita paciência e atenção, a turma de ciências naturais que aceitou nossa atividade, tudo dentro das expectativas e acima de tudo o conhecimento e a experiência que adquirimos.

Por outro lado, o tempo muito curto entre as aulas para pesquisar, confeccionar e organizar, Recursos financeiros pois nem todos tem condições de comprar alguns materiais e a falta de material como papéis diversos, cola, fita, etc., foram alguns dos pontos negativos percebidos durante o planejamento e execução das atividades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhor maneira de se aprender alguma coisa é praticando, mesmo que algo saia errado. Sempre comento com os alunos que devemos fazer, seja certo ou errado. Isto quer dizer que se for certo, ótimo, nota 10, se for errado aprendemos a não mais errar, portanto devemos sempre ser ousados, pois a palavra experimentação na ciência já diz tudo.

O processo de ensino e aprendizagem da Matemática apresenta dificuldades tanto para os alunos quanto para os professores. Os alunos muitas vezes argumentam que não entendem os conteúdos e não veem utilidade dos mesmos no cotidiano de suas vidas. Os professores, de sua parte, relatam que os alunos são desinteressados e que demonstram pouca vontade para o estudo. Este panorama provoca uma angústia aos docentes, pois é cada vez maior o número

de alunos que são promovidos as series seguintes e não conseguem acompanhar os conteúdos ora abordados.

Com o desenvolvimento deste projeto, percebemos a experimentação de uma atividade quando realizada com muita organização e um interessante material. Nesse caso especial, com o uso de materiais concretos, visual pode transmitir muitas informações. Diante das dificuldades encontradas pelos alunos do curso, a entender alguns elementos da pirâmide, por exemplo, percebemos que o uso de materiais concretos poderia nos ajudar a contornar esse problema, o que de fato ocorreu, e nos permitiu dar sequência nessa ideia para a realização do projeto, no qual destaco a força de vontade dos alunos.

Assim, a execução do projeto foi positiva, em vista que preencheu as lacunas deixadas nas aulas teóricas e expositivas, além de ter permitido pôr em prática o conhecimento acadêmico por eles adquirido durante o curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*/Ministério da Educação. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática..* Brasília, DF: MEC/SEF 1998.

EVES, Howard. *Historia da geometria* / Howard Eves; trad.Hygino H. Domingues -*Tópicos de história da matemática para uso em sala de aula.* v.3. Sao Paulo: Atual,1992.

GARBI, Gilberto G. *A Rainha das Ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da Matemática.* São Paulo: Livraria da Física, 2006.

GIANCATERINO, Roberto. *A Matemática sem rituais.* Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PARÁ. *Diretrizes Curriculares de Matemática para o Ensino Médio.* CEE/PA. Belém: Governo do Estado, 2010. Disponível em: <www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Palestra%20Prof.%20Amin%20Aur-CNE.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017.

Formação e saberes dos alunos do PARFOR Pedagogia no município de Cametá-Pará

Egídio Martins¹

Valdiléia Carvalho da Silva²

Adenil Alves Rodrigues³

Resumo: O presente artigo é produto das experiências construídas ao longo dos trabalhos desenvolvidos junto com os alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no contexto da sala de aula. Tem como objetivo analisar a formação e os saberes dos alunos do PARFOR Pedagogia/Cametá no contexto da relação com o conhecimento científico, produzido academicamente e suas implicações para as práticas pedagógicas da educação básica. Analisar a relação entre o saber e o conhecimento científico possibilita refletir o contexto histórico da política de formação dos professores da educação básica em âmbito local e nacional. No contexto da sala de aula do curso de pedagogia ainda é um desafio proporcionar relação mais efetiva com os saberes dos alunos do PARFOR articulado com os conhecimentos produzidos no curso de pedagogia.

Palavras-chave: Saberes; conhecimento científico; PARFOR.

¹ Doutorando em Políticas Públicas Educacionais pelo Instituto da Ciência da Educação da UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPTE/UFPA. Docente da UFPA-Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Professor do PARFOR nas disciplinas Política educacional, Sociedade Estado e Educação, Sociedade, Trabalho e educação. E-mail: egidio@ufpa.br

² Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-UFPA/ membro do grupo de estudos e pesquisas sobre trabalho e Educação GEPTE/UFPA/Belém e GEPTE/UFPA/Cametá. Professora colaboradora do PARFOR, nas disciplinas Ludicidade e Educação, Arte e Educação, Corporeidade e Educação. E-mail: valdileia.silva@cameta.ufpa.br

³ Mestre em Educação (Ufpa). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPTE/UFPA. Professor Colaborador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Professor do PARFOR, nas disciplinas, Política educacional, Sociedade Estado e Educação, História da Educação Brasileira. E-mail: adenil2007@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é produto das experiências construídas ao longo dos trabalhos desenvolvidos junto com os alunos do PARFOR pedagogia no município de Cametá. Analisar a relação entre o saber dos alunos do Plano com o conhecimento científico, possibilita refletir o contexto histórico da política de formação dos professores da educação básica em âmbito local e nacional. O objetivo é analisar a formação e os saberes dos alunos do PARFOR Pedagogia/Cametá no contexto da relação com o conhecimento científico, produzido academicamente e suas implicações para as práticas pedagógicas docentes da educação básica.

Os saberes dos alunos do PARFOR são considerados relevantes para contribuir na construção das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino fundamental? Essa é uma preocupação que requer avaliação séria na própria estrutura organizacional do curso de pedagogia do Plano.

Uma categoria indispensável nessa avaliação perpassa pela formação do professor que trabalha com os alunos do PARFOR, lembrando que nem todos os docentes são exclusivamente efetivos da universidade, há professores colaboradores. Isso de uma forma ou de outro pode implicar na relação do saber dos alunos com o conhecimento produzido no curso de pedagogia do Plano. Certo é que analisar essa relação requer problematizar o próprio curso, com suas estruturas em diversas naturezas, principalmente pedagógica e com a carga horária.

O texto está dividido em três partes, na primeira faz-se um recorte histórico do PARFOR, destacando sua implementação e proposta. Na segunda parte, aborda sobre a formação e saberes dos alunos do PARFOR Cametá. Na terceira analisa “ a formação e o saber dos alunos do PARFOR como produto das relações sociais.

RECORTE HISTÓRICO

O PARFOR é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica que surgiu em 2009 com o intuito de formar professores da educação básica em nível superior. Conforme Andrade (2015, p.94). “[...] o PARFOR é lançado em 2009, como um programa emergencial, criado como uma política pública para educação [...] disposto do artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”. Para Ferro (2013) os municípios, estados e Distrito Federal, por meio dos Planos de Ações Articuladas (PAR) surge o PARFOR, com o propósito de articular os quatro Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação de Professores.

A proposta do Plano é proporcionar formação acadêmica relacionado com a formação dos alunos, que também são professores da educação básica e possuem saberes que foram acumulados ao longo de sua trajetória de atividades pedagógicas. Para Barreto et al (2009, p.52) há necessidade de “[...] conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais [...]”.

Com o objetivo de analisar a relação entre saberes dos alunos do PARFOR, professores da educação básica, articulado com o conhecimento científico, que o presente artigo se propõe. Uma preocupação que se articula com as análises de Silva (2010, p. 62-63) quando evidencia que os professores da rede municipal de educação não disponibilizavam de formação continuada e não há uma política consistente para esses docentes. “[...] não se sabe com exatidão como estão organizadas e implementadas a política de formação continuada em Cametá, e se realmente existe formação”.

Tardif (2002) menciona que os professores produzem formação e saberes no contexto de seus trabalhos. Para Silva (2010) a formação

do professor e o saber deve ser algo que estejam ligados ao processo de construção da vida humana num contexto social, principalmente na vida profissional dos docentes. Nez (2004) diz que formar é construir novos conhecimentos, experiências, aprendizagens, garantindo avanços para o novo ensino, nova maneira de educar, de ensinar os alunos a serem mais críticos e reflexivos (FREIRE, 1996). Perrenoud, (2002) destaca que a formação de professores “se dá nas relações sociais, nas experiências das práticas dos professores”.

A formação está inter-relacionada com o saber, ao mesmo tempo em que se forma produz-se o saber. Donato e Ens (2008, p. 160), menciona que “os saberes da formação profissional são produzidos pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos. [...] os saberes profissionais correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores [...]”. Os saberes são inter-relações produzidas pela ciência da educação e pelo processo pedagógico no decorrer de sua formação. São experiências dos professores construídas ao longo do processo histórico, materializada na diversidade ou pluralismo do saber. Conforme Tardif (2002) são saberes curriculares, os livros didáticos, os próprios conhecimentos o saber-fazer pessoais e a própria formação profissional.

[...] estudando *saberes experienciais* que docentes constroem mediante desafios e dificuldades da prática pedagógica, o **conhecimento**, com base em Fiorientini, [...] (1998), estaria ligado ao resultado de produção científica, oriundo de pesquisas, enquanto que o **saber** seria um modo de conhecer-saber menos rigoroso, mais relacionado à esfera da praticidade (RODRIGUES, 2012, p. 38).

Os saberes experienciais são construídos com desafios e dificuldades no processo do trabalho do professor, capaz de proporcionar transformação na dinâmica da sala de aula, interferindo no contexto da sociedade, de modo que a sala de aula é uma representação social. A formação e o saber do professor estão

relacionados com o tipo de sociedade que se quer construir. Neiva (2014, p. 87) “ênfatiza que as discussões sobre a formação docente têm revelado a necessidade de se refletir a complexidade da tarefa de ensinar e a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a dimensão instrumental da profissão docente”.

Refletir formação e o saber dos alunos do PARFOR professores da educação básica no município de Cametá, requer compreender a concepção de trabalho e educação que está inserido na relação pedagógica desses professores. A formação e o saber são meios que proporcionam ao professor construir concepções de mundo, ao mesmo tempo reconhecendo como sujeito de transformação social. Cardoso et al (2012, p. 4) destaca que existe um saber específico que é a junção de outros saberes que se legitimam no cotidiano da profissão. “[...] os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), [...]”.

A formação e o saber dos professores da educação básica interferem na concepção de trabalho e educação. Na concepção de sociedade que se quer construir, porque nessa relação há um conjunto de elementos que interfere na sua materialização, como formação de professores, a concepção do professor que forma o professor, as condições necessárias para os alunos permanecer no curso entre outros. Afinal, Como a formação e os saberes dos alunos do PARFOR, Pedagogia/Cametá são considerados na relação da produção do conhecimento científico no processo de ensino e aprendizagem no contexto de sua formação acadêmica?

FORMAÇÃO E SABERES DOS ALUNOS DO PARFOR CAMETÁ

A formação e o saber dos professores da educação básica no município de Cametá, é uma inquietação que surge muito antes da implementação do PARFOR no município. Depois da implementação

desse plano, com a proposta de articular as experiências dos alunos do programa com os conhecimentos construídos na Universidade, a inquietação se ampliou, de modo que a proposta do programa é articular saberes dos professores com os conhecimentos desenvolvidos do curso. Libâneo e Pimenta (1999, p.19) destacam que “[...] a pluralidade das práticas educativas, concentra sua temática investigativa nos saberes pedagógicos, com a contribuição das ciências da educação, na forma de inter-relação entre os saberes científicos”.

Para Andrade (2015, p. 97) o “O PARFOR é avaliado por duas balizas: a crença de que o Projeto Pedagógico, com toda grandiloquência e esperança que pode ser produzida pela retórica estatal, se realiza na medida em que se aumenta o número de pessoas que o frequentam”. A formação e o saber dos alunos do PARFOR Pedagogia no município de Cametá, construído a partir do contexto de sua profissão, são considerados na relação com os conhecimentos científicos desenvolvidos no curso?

Refletir sobre a formação e os saberes dos professores, alunos do curso de Pedagogia do PARFOR é compreender também como vem se consolidando essa formação no processo educacional do município. Ao mesmo tempo identificando como os saberes dos alunos do Plano se articulam no dia-a-dia com a prática pedagógica desses profissionais (ANDRADE, 2015). O interesse de buscar informações sobre a formação e os saberes docentes se devem à grande demanda de professores cursando a Pedagogia no município de Cametá. Para Nunes (2001) a formação docente e os saberes desses profissionais são parte integrante da vida social e da prática do professor.

Donato e Ens (2008) afirmam que os saberes estão intrinsicamente articulados com a formação. Tardif (2002, p. 10) menciona que o saber não pode estar separado das outras dimensões sociais. “Devo dizer inicialmente que, para mim, a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Os saberes dos professores deveriam ser

valorizados e entendidos como um processo de profundo aprendizado construído no decorrer de seu trabalho escolar.

A FORMAÇÃO E O SABER DOS ALUNOS DO PARFOR É PRODUTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

A formação e o saber dos alunos do PARFOR, docente da educação básica, são construídos no contexto de suas relações com seus trabalhos. Para Pinheiro e Romanowski (1999, p. 2) “são saberes que o professor adquire durante a sua formação e em seu trabalho e que contribuem para compreender a educação, as atividades como professor; o saber da tradição pedagógica [...]”. Para Tardif (2002, p. 106) “compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeço”. Conforme Charlot (2000, p. 52) a formação humana é produto de um processo construído ao longo da vida humana, onde o homem constrói seus saberes um com os outros, em outros termos a formação e saber humano não é uma dádiva da natureza, mas um processo conflituoso construído nas relações sociais.

A formação e o saber são produtos das relações sociais, construído a partir das relações com o outro e do trabalho dos professores, aluno do PARFOR. Charlot (2000, p. 53) menciona que o homem constrói sua formação e seu saber com os outros, no movimento dinâmico, ou melhor, nas relações de um para com os outros, consigo mesmo e com a natureza. “nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens”. Os alunos do PARFOR, professor da educação básica, construíram seus saberes e formação no contexto de suas relações sociais com seus trabalhos. Elementos fundamentais na formação do professor, porque construíram concepções de mundo, de escola de processo ensino e aprendizagem.

Qual é o papel e peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que serve de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares? (TARDIF, 2002, p. 9).

Para Tardif (2002, p.10) “[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Na conjuntura que se encontra a formação e o saber dos professores, aponta para a fragmentação da formação e o saber dos alunos do PARFOR, professores da educação básica em relação ao conhecimento científico desenvolvido no curso de Pedagogia PARFOR, Cametá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formação e saberes dos alunos do PARFOR pedagogia no Município de Cametá, é produto das experiências construída no contexto da sala de aula com as turmas de pedagogia. O objetivo foi analisar a formação e os saberes dos alunos do PARFOR Pedagogia/ Cametá no contexto da relação com o conhecimento científico, produzido academicamente e suas implicações para as práticas pedagógicas docentes na educação básica.

A inquietação é resultado das análises entre a proposta do PARFOR e os saberes dos alunos do curso, de modo que a proposta visa relacionar conhecimentos científicos com os saberes dos educandos, que também são professores da educação básica. As análises dessa relação possibilitam chamar atenção para a necessidade de fortalecer a política de formação dos professores da educação por meio do Plano em âmbito local e nacional.

Como a formação e os saberes dos alunos do PARFOR, Pedagogia/Cametá são considerados na relação da produção do

conhecimento científico no processo de ensino e aprendizagem no contexto de sua formação acadêmica? Esse problema norteou a presente análise, ao mesmo tempo contextualizando a política de formação dos professores da educação básica, proporcionando preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos no contexto da sala de aula da educação básica.

As análises apontaram que ainda é um desafio articular os saberes dos alunos do PARFOR com os conhecimentos científicos desenvolvidos no curso de pedagogia, isso é preocupante, porque desconsiderar essa relação no curso de pedagogia, demonstra a necessidade de um conjunto de fatores básicos da política de formação de professores, como formação de professores, a concepção do professor que forma o professor, as condições básicas para o desenvolvimento do curso entre outros. Porém, há de considerar, que sem o PARFOR, sem a formação para esses profissionais a realidade dos primeiros anos da educação básica seria mais agravante.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andreza de Oliveira. Por uma cartografia dos saberes docentes: O PARFOR e o agenciamento de novas subjetividades no ensino de história. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO Mauro Augusto Burkert del; DORNELES, Caroline Lacerda. *Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardife Gauhier*: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012. Acesso em: 05 set 2016.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERRO, Maria da Glória Duarte. *O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Âmbito da UFPI*: Realidade, Perspectivas e Desafios de um percurso em construção. 2013. Disponível: em www.ufpi.br/.../parfor/.../O%20PARFOR%20NO%20ÂMBITO%20DA%20. Acessado em 22 de julho 2015.

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

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Garrido Selma. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, n. 68, dez. 1999.

NEIVA Luciana Franco de Oliveira. Os processos identitários e de formação de saberes na política nacional de formação de professores da educação básica do IFPI – Florianópolis. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-91, jul./dez. 2014.

NEZ, Egeslaine de. *A formação continuada de professores no espaço escolar: algumas proposições*. *Revista Faz Ciência*, v. 6, n. 1, p. 67-83, 2004. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/download/7446/5514>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb, ROMANOWSKI, Joana Paulin. Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., Cascavel, PR, 2009. *Anais...* Cascavel, PR: PUCPR, 2009. p. 2232-2243. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885_1276.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. *Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais z-16 – Cametá/Pará*. 2012. 337 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

SILVA, Valdiléia Carvalho da. *Política de Formação Continuada Docente:*

as experiências da Secretaria Municipal de Educação em Cametá/PA no período de 2001 a 2010. 2010. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2010.

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

Ambiguidade como recurso nas propagandas publicitárias da marca “Havaianas”¹

Elisângela Maria dos Santos Gomes²

Iêda de Fátima Pinto Barradas³

Maria do Carmo Dias Ferreira⁴

Sandra do Socorro Correa Valente⁵

Benedita Maria do Socorro Campos-de-Sousa⁶

Resumo: Este trabalho aborda o fenômeno semântico-pragmático *ambiguidade* como recurso utilizado nas propagandas publicitárias da marca “Havaianas”, propõe analisar a ocorrência da ambiguidade como recurso nas propagandas publicitárias da marca “Havaianas”. Para sua realização foram selecionados três vídeos com anúncios publicitários da marca de sandálias “Havaianas” que são veiculados em canal aberto de TV. Tendo como ponto inicial de estudo a ambiguidade de caráter intencional, recurso usado pelo anunciante. A escolha da marca “*Havaianas*” partiu do interesse pela linguagem, da forma que ela é trabalhada para chamar atenção dos telespectadores, por ser um anúncio rico em expressividade e criatividade. Parte-se, para este trabalho, da hipótese de que a ambiguidade é um recurso produtivo da linguagem e não um desvio a ser evitado por comprometer a recepção das mensagens publicitárias. Com o interesse de conhecer o discurso publicitário e compreender a produção de sentido que o mesmo apresenta, serão abordados os seguintes autores: Haroche (1992) com a discussão sobre a ambiguidade, por um viés discursivo. Mari

¹ Trabalho realizado na disciplina *Semântica e Pragmática*, orientado pela Prof. Dra. Benedita do Socorro Campos de Sousa.

² Aluna do Curso de Letras/Lingua Portuguesa/PARFOR, ingresso em 2014, UFPA, Mocajuba-Pará. Professora da rede municipal.

³ Aluna do Curso de Letras/Lingua Portuguesa/PARFOR, ingresso em 2014, UFPA, Mocajuba-Pará. Professora da rede municipal.

⁴ Aluna do Curso de Letras/Lingua Portuguesa/PARFOR, ingresso em 2014, UFPA, Mocajuba-Pará. Professora da rede municipal.

⁵ Aluna do Curso de Letras/Lingua Portuguesa/PARFOR, ingresso em 2014, UFPA, Mocajuba-Pará. Professora da rede municipal.

⁶ Professora da UFPA, Faculdade de Linguagem (FAL), Campus Universitário do Tocantins/Cametá-PA.

(1991) com estudos sobre ambiguidade como recurso linguístico que apresenta uma bifurcação de leituras. Carvalho (2001) apresenta a ambiguidade de forma intencional na linguagem publicitária. Leva-se ainda em consideração, os estudos de Maingueneau (2001), a linguagem publicitária e a ameaça à face positiva e negativa destinatário da mensagem. As ambiguidades apresentadas nos anúncios das propagandas durante a produção acabaram aproximando o texto do leitor. Essa identidade gerou humor e graciosidade às propagandas analisadas.

Palavras-chave: Ambiguidade; Propaganda; Discurso; Forma intencional.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a ambiguidade usada como recurso nas propagandas publicitárias das sandálias da marca “Havaianas”, recurso usado de forma intencional capaz de promover várias interpretações de sentidos. Serão apresentados três vídeos de propagandas publicitárias da marca com intuito de analisar a ocorrência das ambiguidades. Os vídeos selecionados apresentam expressividade e criatividade, estas características fazem com que o receptor (telespectador) fique atento ao anúncio e a marca que está sendo posta para consumo.

Essas propagandas publicitárias usam a ambiguidade apresentando, portanto, mais de uma possibilidade de leitura, mais de um sentido e possibilitando várias interpretações. A múltipla possibilidade de interpretação é usada intencionalmente pelo enunciador, mas uma leitura atenta, normalmente, eliminam a maioria dos problemas de ambiguidade no texto⁷.

Esse recurso é utilizado com objetivo de convencer o telespectador, além disso, propõe criar uma atitude favorável ao produto ou ao serviço que está sendo colocada a venda. A linguagem usada nessas publicidades é uma linguagem centrada no destinatário da mensagem.

⁷ As ambiguidades trabalhadas nos textos publicitários, geralmente são construídas propositalmente, para chamar atenção dos telespectadores, para despertar atenção para outros aspectos, que podem passar despercebidos.

Este projeto que propõe estudar a ambiguidade em diferentes contextos de produção das propagandas da marca “Havaianas” reconhece a importância da ambiguidade no discurso publicitário, como recurso criativo, produtivo e eficaz.

Nota-se que a ambiguidade é muito utilizada na linguagem da propaganda. Seu uso tem propósito de chamar a atenção para o produto focalizado. A duplicidade de sentidos é proposital para atrair a atenção do consumidor. Observou-se, ainda, que há sempre um apelo ao aspecto lúdico da linguagem como atrativo para conduzir ao reconhecimento do produto veiculado.

Dessa forma, foram selecionados para estudo e análise os anúncios com características humorísticas e criativas que serão apresentados na seguinte sequência: Vídeo 1: Comercial Havaianas - Leticia Spiller e Pedro intitulado “Viradinha”; Vídeo 2: Comercial Havaianas - Preta Gil nomeado “Fama” e Vídeo 3: Comercial Havaianas - Susana Vieira denominado “Adivinho”

Estes vídeos serão analisados observando a ocorrência de ambiguidade e apontando possíveis interpretações semânticas explorada no discurso publicitário.

2 A AMBIGUIDADE NAS PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS

Usamos as palavras para falar sobre as coisas do mundo, estas palavras estabelece uma relação simbólica entre o significado e o significante, já que a língua é um sistema de signos, por disso dizemos que a língua é simbólica. Portanto, quando dizemos ou sinalizamos uma palavra, uma sentença ou um discurso estamos designando conceitos.

Nesse contexto, a semântica e a pragmática estão presentes para estudar o significado desses signos linguísticos. Ambas são importantes, pois somente a semântica não é suficiente para estudar o significado linguístico que se apresenta no contexto de uso. O que nos permite dizer que toda a construção de conceituação que fizemos está associada a nossas experiências de mundo e depende do contexto de fala.

Partindo do pressuposto, que a ambiguidade é um recurso que tem como característica mais de um sentido das expressões linguísticas. Podemos dizer que esta é um fenômeno proveniente tanto da polissemia quanto da homonímia.

De acordo com os estudos sobre ambiguidade de Mari (1991), assume-se esse recurso linguístico como sendo a bifurcação de leituras que conduzem a dimensões referenciais distintas. Para aprofundar a discussão sobre a ambiguidade, por um viés discursivo, os estudos de Haroche (1992) serão apresentados numa perspectiva teórica da Semântica Discursiva.

Haroche (1992) apresenta em seus estudos a ambiguidade numa abordagem que integra elementos extralinguísticos, vindo no ato linguístico um ato de discurso, de comunicação.

Muitos autores concordam que a ambiguidade pode ser acidental ou intencional. Acidental quando no texto a ambiguidade apresentar imprecisão de significado devido ao caráter ambíguo, há dois ou mais modos possíveis de interpretação, se vê algo impreciso e vago, o receptor não consegue pensar em nenhuma interpretação definitiva. Segundo Carvalho (2001. p.58) o receptor poderá ficar inseguro e confuso a respeito do significado.

Em relação à ambiguidade intencional defendida nesse projeto, ambiguidade é o resultado de trabalho planejamento e produtivo. Seu jogo de interpretações é estrategicamente elaborado. Este tipo de ambiguidade que é usada nas propagandas publicitárias com a finalidade de promover no receptor da mensagem uma expectativa e conseqüentemente a venda de determinado produto.

Alguns autores adotam uma perspectiva estritamente linguística e outros adotam uma perspectiva pragmática em relação à ambiguidade. Porém, mesmo adotando perspectivas diferentes, os autores que estudam esse fenômeno o consideram, certas vezes, um fato negativo, pois é necessário descartar a qualquer preço, através de regras, processos de desambiguação, mesmo que seja para responder aos imperativos mínimos de uma gramática (HAROCHE, 1992, p.43).

Para Haroche, porém, há dois domínios que, em vez de trabalhar com os processos de desambiguação, procuram a riqueza da ambiguidade, são o humor e a poesia. Nessas áreas a ambiguidade é vista como um fenômeno positivo e totalmente produtivo. No caso das propagandas publicitárias esse recurso é bem visto, principalmente por promover humor.

2.1 A PALAVRA E A PUBLICIDADE

A função da mensagem publicitária é criar um mundo ideologicamente favorável e perfeito com a contribuição do produto a ser vendido. Por causa disto esta mensagem trata a base informativa de forma manipulada objetivando transformar a consciência do possível comprador.

É partindo desse pressuposto que Carvalho (2001, p.18) contribui com seus estudos sobre a linguagem da publicidade, uma vez que a palavra tem o poder de criar e destruir, de prometer e negar. Por isso, a publicidade usa esse recurso como principal instrumento.

Carvalho ainda enfatiza que (2001, p.18) “a palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada. Seu poder não é simplesmente o de vender tal ou qual marca, mas integrar o receptor a sociedade de consumo.”

A linguagem publicitária por fazer uso da ambiguidade de forma intencional tem o objetivo de apresentar ao receptor (telespectador) sua marca, sua qualidade, o que tem de melhor. Por outro lado, o induz a compra, o receptor pode se identificar com o produto que está sendo apresentado ou não.

Conforme Maingueneau (2001 p. 40), “o simples fato de pedir para ser lido constitui ao mesmo tempo uma ameaça para a face positiva do responsável pela enunciação, a marca do produto (que corre o risco de ser vista como uma “chatice”) e uma ameaça para as faces negativa e positiva do destinatário (tratado como alguém sem importância, a quem se pode pedir que dedique uma parte do seu tempo à leitura do enunciado publicitário).”

Além disso, quando a propaganda agrada o receptor acaba anulando imaginariamente a ameaça às faces, que é constitutiva da enunciação publicitária.

Carvalho (2001, p.19) destaca que o texto publicitário é criado para determinado público. Segundo ele “a função persuasiva na linguagem publicitária consiste em tentar mudar a atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para qual a mensagem está sendo criada”.

2.2 AMBIGUIDADE E PUBLICIDADE

Um dos recursos utilizados na publicidade é a ambiguidade por apresentar um enunciado suscetível a duas ou mais interpretações semânticas. Podemos destacar que a ambiguidade é usada de maneira intencional nos anúncios publicitário sendo resultado de um cuidadoso trabalho de planejamento.

Segundo Carvalho (2001, p. 59) há dois tipos de ambiguidade: a sintática e a lexical. A ambiguidade sintática é aquela em que a mesma estrutura de superfície resulta de duas ou mais estrutura profundas diferentes.

Já na ambiguidade lexical, um morfema pode ter vários sentidos, neste caso a ambiguidade decorre da polissemia ou da homonímia.

Carvalho (2001, p. 59) menciona que a polissemia apresentar múltiplos sentidos contribui para a ambiguidade, fazendo o jogo programado de sentido de modo a permitir várias leituras de um texto. Enquanto que a homonímia por sua vez apresenta a mesma grafia ou pronúncia para vários sentidos.

Na prática, o sentido de um enunciado vai depender de associação de análise de informações linguísticas e extralinguísticas. Dessa forma, para se entender a mensagem de um anúncio publicitário é necessário levar em considerando nossos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo central deste trabalho consiste em analisar a ocorrência da ambiguidade como recurso nas propagandas publicitárias da marca Havaianas. Para chegarmos a esse objetivo macro, desdobramos nossas visões em dois outros objetivos, primeiramente destacar as ambiguidades lexicais e, em seguida, identificar as ambiguidades intencionais e quais as suas relações de sentido.

Para a elaboração deste trabalho foram feitas pesquisas de cunho bibliográfico, em que foram abordados os estudos dos seguintes autores: Haroche (1992) com a discussão sobre a ambiguidade, por um viés discursivo. Mari (1991) com estudos sobre ambiguidade como recurso linguístico que apresenta uma bifurcação de leituras. Carvalho (2001) apresenta a ambiguidade de forma intencional na linguagem publicitária. Maingueneau (2001), com seus estudos relacionados à linguagem publicitária e a ameaça à face positiva e negativa do destinatário da mensagem.

O trabalho aborda o discurso publicitário e sua forma de construção, especialmente o fenômeno ambiguidade. Seu *corpus* é composto por três anúncios em vídeos da marca de sandálias Havaianas veiculado em canal aberto em que se observou no discurso publicitário a ocorrência de ambiguidades para envolver o receptor da mensagem, além disso, aborda a relação existente entre linguagem e ideologia, pelo fato de a questão ideológica ser muito marcante nestes discursos.

Para a seleção dos anúncios, levou-se em consideração a característica de criatividade e produtividade em que há ocorrência de ambiguidade. Considerando que a ambiguidade é um fenômeno que está presente no material linguístico e não linguístico.

Em relação aos anúncios da marca “Havaianas”, é impossível desconsiderar o aspecto não linguístico. Este aspecto diz muito sobre a propaganda. Dessa forma, os aspectos visuais e sonoros, de modo geral, foram considerados para a análise linguístico-discursiva dos vídeos selecionados o que nos permitiu chegar a várias interpretações possíveis.

4 ANÁLISE LINGUÍSTICA DISCURSIVA REFERENTE À AMBIGUIDADE INTENCIONAL DA PROPAGANDA DA MARCA “HAVAIANAS”

A análise levará em consideração os aspectos linguísticos e não linguísticos, assim será possível extrairmos várias interpretações em relação aos vídeos da propaganda publicitária da marca “Havaianas”, entendendo que o estudo do significado linguístico é semântico e pragmático, ao mesmo tempo, na medida em que as conceituações que fazemos de palavras, de sentenças e de textos são sempre alicerçadas em nossa experiência e em nosso conhecimento enciclopédico.

Em relação a esses anúncios, a análise considerou todas as informações extralinguísticas, como os recursos auxiliares (imagens e sons) que associados às informações linguísticas e ao nosso conhecimento enciclopédico, chegamos as interpretações semânticas que serão esboçadas a seguir.

Vídeo 1: Comercial Havaianas - Leticia Spiller e Pedro “Viradinha”

SÍNTESE DA PROPAGANDA

No vídeo denominado “Viradinha”, Pedro, o filho da atriz, diz que não há nada que entregue mais a idade que “eu sou do tempo que”, citando sua mãe, que costuma dizer que no tempo dela só existia *Havaianas* com solado azul e branco, que tinham que virar o solado para que as sandálias ficassem coloridas.

O filme finaliza com a atriz surpreendendo o telespectador ao sair da água de biquíni e com um par de *Havaianas* nas mãos, ser a tal “mãe comparada a uma velhinha Gagá” citada pelo seu filho.

O título do vídeo “viradinha” *a priori* apresenta uma ambiguidade lexical, sugerindo uma duplicidade de interpretações que ao longo da propaganda se constata, o termo “viradinha” nos remete a dois sentidos.

O primeiro, o sentido literal, a forma de virar a sandália branca de solado azul para ficar colorida. O segundo, o sentido metafórico,

a palavra “viradinha” com o significado de mudança em que o personagem Pedro ao descrever a “velhinha gaga” se referindo à mãe, quebra a expectativa do telespectador ao apresentar “Leticia Spiller” como sua mãe, sendo que a mesma não condiz com a descrição.

Outra marca que confirma essa interpretação é a expressão “eu sou do tempo que” leva ao entendimento que o filho está se referindo a uma pessoa com mais idade.

Esta ambiguidade decorre do fenômeno polissêmico, fazendo o jogo programado do sentido de modo a permitir várias leituras de um texto.

O termo “Viradinha” no sentido real se refere ao diminutivo de virada, que significa fazer alguma coisa se mover em volta dela mesma. Mas levando para um entendimento mais amplo, leva-nos interpretar que “viradinha” é passagem de tempo para o outro em torno da mesma pessoa. Sendo que atriz Leticia Spiller há vinte anos havia feito à propaganda da marca e que o tempo foi generoso a ela.

Vídeo 2: Comercial Havaianas – Preta Gil “Fama”

SÍNTESE DA PROPAGANDA

A fama de pegadora da cantora Preta Gil foi parar na TV. Explica-se: A marca de sandálias Havaianas decidiu brincar com a história e colocou Preta para protagonizar um divertido filme onde se descobre de onde vem essa reputação.

Na propaganda “Fama”, Preta Gil justifica o título de ‘pegadora’ dado por uma vizinha rabugenta que escutava pela parede os alívios da cantora que ao chegar a sua casa troca o salto alto pelas sandálias.

O vídeo encerra com a assinatura “Essa é a minha. Qual é a sua?”

Em relação à propaganda da marca “Havaianas” que tem como protagonista a cantora Preta Gil, o título “Fama” faz uma associação do comportamento da cantora em relação à vida amorosa.

A personagem “Preta Gil” na propaganda intitulada “fama” ao justificar sua fama de pegadora relembra um fato ocorrido entre a vizinha e ela. Ao chegar de uma balada com os pés doloridos do salto, reclamando de dores. Analisando a expressão “ai, ai, ai, ai, ...” percebemos um desconforto provocado pelo salto, que em seguida é substituído por expressão de alívio “ai que bom! ai que delícia! ai que gostoso! Quando troca salto pela sandália.

Essas interjeições são utilizadas na propaganda de forma proposital, para induzir a vizinha a pensar que a personagem é uma mulher “fogosa” e disposta. Perceptível nas expressões “todo dia isso”, “ela não tem preguiça”, “viu”.

Apontamos algumas interpretações a partir dessas expressões linguísticas.

- 1 “todo dia isso” - A personagem da velhinha infere que o ato acontece com frequência.
- 2 “ela não tem preguiça” - A personagem da velhinha infere que a personagem da Preta Gil tem uma disposição para o ato sexual.
- 3 “viu” - A personagem da velhinha critica o seu companheiro por não ter tal disposição.

Além disso, fica subtendido que a velhinha ouve pela parede com certa frequência, não de forma natural, mas sim como fofoqueira, dando a entender ao telespectador, que ela é uma pessoa frustrada em relação ao sexo.

Outro ponto a se destacar, é a expressão final dita pela personagem Preta Gil “Essa é a minha. Qual é a sua? Numa primeira interpretação, entende-se que a personagem está se referindo às sandálias, sua escolha por sandálias que retratam sua ousadia, pois o anúncio apresenta sandálias com estampas que simbolizam animais silvestres.

Considerando as informações linguísticas e extralinguísticas relacionada à cena, como: o quarto, a cama, os sons, as imagens e outros elementos contidos na cena. Podemos mencionar que a

segunda interpretação em relação “Essa é a minha. Qual é a sua?”. Está relacionada à história da personagem com a fama de ser “pegadora”. O que mostra a presença da ambiguidade sintática, essa expressão semântica resulta em dois sentidos diferentes.

Vídeo 3: Comercial Havaianas - Susana Vieira “Adivinho”

SÍNTESE DA PROPAGANDA

A atriz Susana Vieira é a estrela da nova campanha das Havaianas. A propaganda, que é veiculada na TV e nas redes sociais da marca, brinca com a vaidade da atriz.

O filme “Adivinho”, no qual Susana Vieira aparece toda orgulhosa ao ouvir o galanteio involuntário de um vendedor das sandálias.

No roteiro, um ambulante surpreende mulheres na praia ao adivinhar que número calçam.

Quando Susana Vieira se aproxima do grupo, o vendedor, automaticamente, olha para os pés dela e diz “37”. Pensando que ele sugeria sua idade, a atriz não esconde a satisfação e, concorda: “Parece, né?”.

A palavra “adivinho” se consideramos seu significado, é uma pessoa que supõe dotada da faculdade sobrenatural de descobrir segredos, de predizer o futuro. Mas, no vídeo, apresenta outra conotação, considerando a cena como todo. Passa a ser uma pessoa de muita experiência advinda pela prática da venda com sandálias já sabe o número exato do calçado do comprador. É notado na expressão “o seu é trinta cinco”.

Mas, o personagem não consegue acertar o número exato da personagem Suzana Vieira, que chega de supressa na conversa, o vendedor fazendo seu papel de vender ao dizer “37” ela confunde com a idade.

A expressão dita pela atriz “parece né” é ambígua, por apresentar dois sentidos. Um referindo à idade da atriz e outro se referindo ao

número da sandália. A atriz acredita que a se refere à sua idade, mas o vendedor refere-se à numeração das sandálias.

Esta ambiguidade, criada pelo enunciador, representado pela marca *havaianas* é intencional pelo fato da atriz ser uma pessoa famosa, vaidosa, ousada e espontânea, além disso, em entrevistas não gosta de expor sua idade. O efeito da ambiguidade, nesse contexto, parece causar humor, justamente para que o anúncio se torne mais interessante aos telespectadores.

Esta interpretação é possível pelo conhecimento enciclopédico associado ao linguístico do telespectador.

5 CONCLUSÃO

É importante destacar que as propagandas publicitárias apresentam ambiguidade, dando possibilidade de ser interpretadas de maneiras diferentes. Percebemos também que as propagandas usam esse recurso de forma criativa e proposital e com intuito de convencer o consumidor (telespectador). Mas para entendê-las é necessário conseguir “ler” aquilo que não está exposto, o que está subtendido.

A análise dos vídeos apresentou que os títulos usados nas propagandas “viradinha”, “fama”, “adivinho” apresentam uma ambiguidade lexical *a priori*, pois a palavra usada nestes títulos apresenta vários sentidos, esse jogo programado de sentido permitiu várias leituras do vídeo.

Além do título, foram constatados que na propaganda intitulada “fama” apresenta uma ambiguidade sintática “Essa é a minha. Qual é a sua?”, pois essa estrutura resulta dois sentidos diferentes.

Percebemos que a ambiguidade foi usada de maneira intencional em todos os vídeos analisados, permitindo ao receptor (telespectador) múltiplas interpretações semânticas dependendo de seu conhecimento de mundo.

Conclui-se, portanto, que a ambiguidade torna o consumidor um agente produtivo, pois se observa o fortalecimento da marca por meio da identificação do produto com o público.

Portanto, a partir das estratégias de marketing que as Havaianas tornaram-se “mania” nacional. As ambiguidades inseriram o texto no contexto histórico da sua produção, aproximando o texto do leitor. Essa identidade humor e graciosidade às propagandas analisadas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO; Nelly de. *Publicidade: A linguagem da Sedução*. São Paulo: Ática, 2001.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.

MAINGUENEAU; Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARI, Hugo. *Os lugares do sentido*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1991. (Cadernos de Pesquisa/ NAPq; 1).

*“Não podemos completar sua aprendizagem,
sua escola está fora da área de cobertura”:*
Um estudo sobre o uso do telefone celular nas
práticas pedagógicas da EMEF Magalhães Barata

Ana Carina Ferreira Maia¹
Benilda Miranda Veloso Silva²

Resumo: O objetivo, neste artigo, é buscar compreender de que forma as tecnologias digitais estão sendo utilizadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas bem como o acesso dos alunos as fontes de informação, tendo como foco o aparelho celular. Para fundamentar esta pesquisa e ter uma melhor compreensão a respeito da temática em questão, os principais referenciais são os autores: Kenski (2007), Lévy (1993), Moran (2013), Libâneo et al (2007), dentre outros. Assim, na percepção da maioria dos alunos e professores, o celular pode ser utilizado como recurso pedagógico em sala de aula, desde que seja para fins educativos e orientado pelo professor, assim como também os professores necessitam de curso de capacitação, formações continuadas e oficinas para se apropriem do uso e funções, de forma que o uso do celular, enquanto recurso pedagógico, possa completar o ensino e aprendizagem dos alunos. Porém, a escola não dispõe de infraestrutura tecnológica para oferecê-lo como recurso.

Palavras-chave: Celular; Tecnologia Digital; Professores.

¹ Professora do Município de Cametá - Pará lotada na EMEF Maria Madalena Redig, no Distrito de Curuçambaba. Graduada em Pedagogia na UFPA pelo Programa PARFOR, com 13 anos de experiência em sala de sala.

² Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura; Especialista em Informática e Educação; Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação da SEDUC-PA; Professor Formadora do PARFOR nas seguintes disciplinas: Tecnologia, Informática e Educação, Estágio supervisionado em Coordenação Pedagógica, Organização do Trabalho Pedagógico, Didática e Formação Docente; Professora Colaboradora CUNTINS-FAED. E-mail: bveloso@ufpa.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da pesquisa realizada no decorrer do curso de Pedagogia, vinculado ao PARFOR/Cametá (UFPA). Trata do tema sobre o uso do celular em sala de aula nas práticas pedagógicas dos professores, na turma da 8ª série “A” do Ensino Fundamental da EMEF Magalhães Barata no Distrito de Curuçambaba no Município de Cametá-Pa. O interesse pelo tema surgiu a partir da minha experiência como professora, que me oportunizou observar as dificuldades de algumas professoras em lidar com as novas tecnologias, principalmente as tecnologias digitais, como o uso do celular em sala de aula por seus alunos. Observo que alguns professores enfrentam dificuldades relacionadas à inclusão digital em sala de aula. Por isso, surge o seguinte questionamento: de que forma os professores identificam e buscam soluções para enfrentar a inserção do aluno ao mundo digital, em específico na turma da 8ª série “A” do Ensino Fundamental da EMEF Magalhães Barata?

O objetivo geral foi o de pesquisar as relações entre professor, aluno e a Tecnologia de Comunicação e Informação Móveis Sem Fio (TIMS), o uso do celular em sala de aula. Os objetivos específicos se desdobraram em identificar quais as práticas pedagógicas do professor em sala de aula; identificar como os professores utilizam o uso do celular em sala de aula; verificar a percepção dos professores sobre o uso do celular em sala de aula e a sua repercussão pedagógica; identificar por meio das entrevistas a aceitação ou não dos professores em relação ao uso do celular em sala de aula.

Entretanto, nesta pesquisa, no contexto social foi preciso considerar as constantes mudanças ocorridas nas últimas décadas no campo social, cultural, político, econômico e educacional, sendo que é nesse sentido que entendo a relevância do estudo a respeito das TIMS, pois cada vez mais, a vida de todos os sujeitos, inseridos na sociedade, são impactadas de forma direta ou indireta por elas, uma vez que todos, indistintamente, recorrem, de alguma forma, as ferramentas tecnológicas disponíveis e em muitos momentos de fácil

acesso, mas, no entanto, é preciso utilizá-las de maneira consciente e crítica para que de fato essa utilização aconteça de forma positiva principalmente nos espaços escolares.

Para Kenski (2007, p.67), as inovações tecnológicas podem contribuir de modo decisivo para transformar a escola “[...] em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate.”

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi realizada da seguinte maneira: no primeiro momento foi feita a seleção de referenciais bibliográficos, com textos relacionados com a temática investigada para uma melhor compreensão do tema que aqui abordado. Posteriormente, foi realizada a pesquisa de campo com os levantamentos dos dados com os sujeitos investigados. O público alvo da pesquisa foram professores e alunos da 8ª série “A” da EMEF Magalhães Barata somando um total de 15 alunos, 4 (quatro) professores de diferentes disciplinas da referida série pesquisada, solicitados a responder um questionário semiestruturado com questões referentes ao uso do celular, as práticas pedagógicas e as tecnologias de informação e comunicação móveis sem fio. Além disso, foram coletadas informações da coordenadora pedagógica da escola a respeito de sua estrutura física, quadro funcional e projetos desenvolvidos, dados importantes para a elaboração deste trabalho. Dessa forma, após a coleta de dados e informações para este trabalho, foi realizada a análise e a fundamentação teórica a respeito da pesquisa.

O USO DO TELEFONE CELULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EMEF MAGALHÃES BARATA

Com os avanços da tecnologia surge a tecnologia digital que traz novas possibilidades para o Homem na sociedade. Essa autora diz que as tecnologias digitais e seus significados se apresentam para a sociedade contemporânea, constituídas por relações de poder que se circunscrevem no sistema produtivo hegemônico, tornando-se,

pois, indispensável repensar as relações de trabalho aí produzidas, inclusive no meio educacional. Como se vê, mostra-se indispensável uma melhor identificação das funções da tecnologia no campo educativo, bem como dos mecanismos aí utilizados.

A utilização das novas tecnologias digitais para a promoção da educação faz crescer, portanto, a necessidade de estruturação de novos modelos de educação que vinculem, cada vez mais, a formação básica de cada profissão às inovações tecnológicas e às demandas de um mercado em expansão e em constante atualização, a fim de que os indivíduos possam atuar na economia do conhecimento. Além das possibilidades de democratização do acesso aos conteúdos informacionais e educativos e da inclusão digital, a utilização das TIMS tende a promover processos cada vez mais interativos e colaborativos de aprendizagem.

Entretanto, as TIMS podem ser conceituadas como ferramentas e aplicações móveis que envolvem aparelhos como laptops, Personal Digital Assistants PDAs, telefones inteligentes, que podem operar conectados ou não a uma rede. (SACCOL; REINHARD, 2006).

Assim, este estudo propõe-se a descrever o fluxo de produção de conteúdo com finalidade educativo-informacional, voltados para as mídias móveis. Ao focar-se nas mídias móveis, a pesquisa leva em conta, o uso dos aparelhos celulares nas salas de aula e, assim, tornarem-se, cada vez mais convergentes.

Segundo Saccol e Reinhard (2006), se vive, hoje, em uma era de mobilidade da comunicação e da computação sem precedentes. Isso se deve ao surgimento e difusão das TIMS, tais como: laptops, Assistentes Digitais Pessoais (PDAs) e telefones inteligentes interconectados por redes sem fios, entre outras, que possibilitam a comunicação de diversos profissionais em ambientes diferentes. Com o surgimento das TIMS, muitas organizações precisam readaptar sua estrutura tecnológica, seus processos de negócios, seus recursos humanos, suas formas de liderança e a sua cultura organizacional para se adequarem aos novos tipos de atividades que envolvem a mobilidade dos trabalhadores.

Portanto, para educar nesta década, é assumir o desafio para uma educação de qualidade e de como organizar as salas de aulas de forma interessante, atraente, onde a tecnologia de informação e comunicação móveis sem fio está a todo o vapor. Onde é preciso professores mediadores, motivadores e criativos, para poder ajudar os alunos na construção de sua identidade, de seu caminho pessoal e profissional com o desenvolvimento das habilidades de compreensão, comunicação e tecnológica, que lhes permitem encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais, para tornarem-se cidadãos realizados, produtivos e éticos.

Vivemos em uma sociedade chamada de comunicação generalizada ou rede. E essa sociedade dá origem a alunos sedentos pela inclusão dessas mídias na escola. Nossos alunos são os chamados nativos digitais porque nasceram e cresceram com uso de inúmeras tecnologias, como: videogames, Internet, telefone celular, MP3, iPod etc. Esses aprendizes de um novo milênio exigem professores cada vez mais articulados e atualizados, para Libâneo (2007, p. 67):

O professor também necessita de atualização permanente, buscar sempre informações, saber o que está acontecendo, estar consciente da relação entre os diferentes saberes. Saber somente sobre a sua área de atuação não é mais suficiente para atender as necessidades dos alunos. Isto não quer dizer que o professor precise saber tudo, mas sim, saber o que o aluno quer conhecer. O processo educativo precisa estar vinculado ao contexto social, em que o sujeito – aluno – está inserido. Isso irá implicar em conhecer e usar instrumentação eletrônica, bem como outros recursos pedagógicos.

Consideradas como um recurso auxiliar na prática pedagógica do professor, a inserção das tecnologias móveis em sala de aula deve ser acompanhada por uma metodologia adequada às necessidades dos alunos, utilizando-se de maneira significativa, questionando o objetivo que se quer atingir, levando-se em consideração o lado positivo e as limitações que apresentam.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata localizada na Vila de Curuçambaba, Rua São Miguel, s/n, no Município de Cametá, foi reinaugurada no dia 8 de agosto de 2014, para atender a comunidade local e as comunidades vizinhas.

Após os dados coletados e as informações referentes às entrevistas realizadas com os sujeitos selecionados neste trabalho, analiso sob a luz das referências teóricas que fundamentam a pesquisa.

Nesse sentido, na pesquisa quantitativa com os alunos da EMEF Magalhães Barata, procurei traçar um perfil dessa categoria de sujeitos, com o intuito de conhecer algumas características quanto ao uso das tecnologias móveis digitais. Por isso, destaco as que são mais relevantes neste trabalho.

Foi verificado quanto à faixa etária que a maioria dos alunos tem idade entre 13 e 14 anos de idade. A maioria utiliza como fonte de informação a TV (70%), Internet (20%) e o celular (10%). Quanto ao lugar de acesso, casa (60%) e cyber (40%). Todos têm um aparelho de celular. O programa mais usado pelos informantes é o Facebook (60%), seguido do Whatsapp (20%), música (15%) e câmera (5%). Foi questionado se eles usavam o celular na escola. Todos utilizavam o celular, no entanto, a maioria (60%) com o objetivo de aprender mais, pesquisar um conteúdo. E (40%) para ouvir música com fone de ouvido.

Nesses aspectos, foi possível verificar que essas características configuram um público jovem, que estão inseridos em uma cibercultura digital. Lévy (1999, p. 122) argumente que:

A presença das tecnologias digitais na vida das pessoas se tornou comum, uma vez que a maioria das famílias se não todas no Brasil possuem um aparelho de Tv, e agora a internet, celular, computador etc. Mesmo que, ainda não tenham a cobertura de uma operadora, antena etc. mesmo assim elas possuem pelo fato que todos nós estamos vivenciando a cada dia uma cibercultura que atinge e mobiliza os quatro cantos do nosso país e do mundo a possuir um equipamento digital.

Dessa maneira, entendo a cibercultura, conforme a ideia defendida por Lévy (1999), quando afirma que esse termo significa à associação entre a cultura contemporânea às tecnologias digitais no dia a dia, criando uma nova relação entre a técnica e a vida social.

Questionei também se os alunos consideravam o celular como um recurso pedagógico e (100%) responderam sim. Em quais disciplinas eles sentiam mais dificuldades e como o celular poderia ajudar: (100%) disseram que é em Matemática, é nessa matéria que eles mais gostariam de usar o celular, fazendo pesquisas, calculando as operações etc.

Foi indagado há quanto tempo eles possuíam um celular e como aprendiam as tecnologias mais avançadas desses aparelhos: (80%) responderam que possuem celular de 1 a 3 anos, (20%) menos de 1 ano e (70%) responderam que aprendem com ajuda de outros amigos, (30%) aprendem sozinhos. Isso significa que o uso das tecnologias disponíveis pelos modelos de aparelhos de celular, não assusta mais se tornou acessível a maioria das pessoas, especialmente as crianças e jovens que não têm medo de aprender com o outro e até sozinho. Essa prática expande de maneira geral o uso do celular para além da função de ligar, agora esse ato está sendo substituído pelas conversas do Messenger e Whatsapp.

Questionei se os alunos já tinham conversado alguma vez com seus professores sobre o uso do aparelho celular, durante as aulas, para ajudar nas atividades. Eles disseram que sim (80%), (20%) não. Instiguei se os pais deles incentivam a usarem o celular ou outra tecnologia como recurso pedagógico, (100%) disse sim. E se a escola deles oferecia infraestrutura adequada para os usos das Tics na sala de aula, (100%) responderam que não.

Baseada nessas informações, identifiquei que a falta de infraestrutura da escola, com relação ao uso das Tics constitui-se como o principal problema que impede os professores utilizarem, por exemplo, o computador com a internet em sala de aula.

No entanto, verifiquei que apesar desses problemas os alunos continuam a evoluírem nas habilidades de utilizarem seus celulares,

aprendendo com os amigos. No entanto, seria muito importante se os professores se dispusessem a ajudá-los nessa evolução, começando por suas próprias práticas pedagógicas. Para Kenski (2007, p. 110):

A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação compartilhada que não depende apenas de um único professor, isolado em sala de aula, mas das interações que forem possíveis a resolução das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo gerando um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados.

Segundo essa autora, a inserção das Tics na prática pedagógica do professor constitui-se como uma ação revolucionária que de forma inteligente transforma o processo de ensino e aprendizagem em um ato de descobertas e interações instantâneas. No entanto, ressalto que, antes de tudo, o professor deve aprender as técnicas de manuseio das Tics, pois sem saber como se operacionaliza os equipamentos tecnológicos não há condições de uso, principalmente para fins pedagógicos.

Ao questiona na pesquisa qualitativa se na escola que em eles estudam se os professores utilizavam alguma tecnologia digital na sala de aula, (80%) respondeu sim e (20%) não. Quais as tecnologias que os professores mais usam? (90%) disseram que é o Datashow e (10%) TV, somente quando tem atividade de seminário. E todos (100%) acrescentaram que sentem falta de outros recursos tecnológicos na sala de aula. Nesse sentido, Kenski (2007, p. 103) acrescenta:

A relação professor e aluno pode ser profundamente alterada com o uso das Tics, em especial se estas forem utilizadas constantemente, na resolução de um problema, de um projeto de uma pesquisa e análises de dados de um determinado assunto. Porque o professor realiza um mergulho junto com os alunos, para poder responder suas questões e suas dúvidas. A proximidade com os alunos ajuda-o a compreender suas ideias, olhar o conhecimento sob novas perspectivas e aprender de forma dinâmica.

Com base nesse argumento, verifiquei que apesar de vivermos em meio a uma nova cultura, a cibercultura, no século XXI, a prática pedagógica dos professores ainda permanece no século passado, demonstrando que a escola ainda não chegou na era digital, pois, quando os alunos responderam que o recuso mais usado pelos professores na sala de aula é o Datashow, isso significa que o usos do celular, de gravadores de música, computador etc. ainda não é uma realidade e, certamente, isso desmotiva os alunos a estudarem com mais curiosidade e prazer. Conforme afirma Kenski (2007), os alunos e os professores de forma interativa ‘mergulham’ no conhecimento para além dos muros da escola e isso faz com eles compreendam melhor as ideias, conceitos e assuntos.

Na pesquisa qualitativa realizada com os professores da escola em questão, identifiquei que as concepções sobre o uso do celular diferem, conforme as disciplinas que trabalham, sendo que os professores entrevistados são de: Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia. Todos trabalham nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde.

Na sua concepção sobre o uso do celular na sala de aula, você é contra ou a favor? Suas respostas foram unânime a favor (100%) sim, porém ressaltaram que somente aceitariam se fosse com objetivo pedagógico, para ajudar na hora de fazer uma pesquisa um cálculo etc. porque os alunos querem usar somente para ficar no Whatsapp, ouvir música ou facebook e, com isso, não prestam atenção nas aulas.

Diante de tais respostas, identifiquei que os professores são a favor do uso do celular em sala de aula para ajudar na hora de fazer as pesquisas, pois o celular é meio de comunicação e informação e, portanto, é uma ferramenta que pode ser vista como uma metodologia significativa para o processo de ensino-aprendizagem; pode ser um rico suporte pedagógico para despertar uma forte atração em seus usuários, no entanto, seu uso na educação deve ser analisado a partir de um planejamento prévio e com objetivos específicos.

Questionei também, se nas suas práticas pedagógicas eles utilizavam o celular, em que momento: (90%) responderam sim, para

fazer uma pesquisa de conteúdo, vídeos, imagens, documentários etc.; (10%) disseram não.

De acordo com as respostas dos professores, detectei os que fazem uso do celular na sala de aula, cujo uso ainda é limitado a: fazer pesquisa de conteúdo, vídeos imagens e documentários e sem muito objetivos específicos. Para Kenski (2007, p.87), “[...] O simples uso de tecnologias não altera significativamente os espaços físicos das salas de aula e nem as dinâmicas utilizadas para ensinar e aprender”.

Foi questionado se eles já haviam recebido alguma orientação pedagógica sobre o uso do celular na sala de aula. (100%) responderam que sim, mas para impedir que os alunos escutem música ou fiquem no facebook durante as aulas, não para usá-lo como recurso pedagógico. Para Freire (1996, p. 123):

As Tics aliadas à educação funcionam como meio de muito além do que esperávamos enquanto expectadores do processo de transposição didática, uma vez que os professores podem explorar de várias maneiras as tecnologias digitais, de modo que extraíam através delas o melhor e o mais significativos para os alunos.

Nesse sentido, concordo com o autor quando afirma que é preciso saber utilizá-las de forma positiva com o objetivo de enriquecimento do conhecimento, não ao contrário, haja vista que sem as devidas orientações pedagógicas, os alunos e até mesmo os professores no momento de uma pesquisa, por exemplo, podem se perder, e não atingir os objetivos propostos nessa aula.

Na entrevista com a coordenadora pedagógica, esta que representa a equipe técnica pedagógica da escola. Obtive as seguintes respostas.

Quando instigada sobre se o celular poderia a melhorar a prática dos professores, ela respondeu que sim, com certeza porque é uma tecnologia nova e muito útil. Disse também que o celular pode ser utilizado em muitas disciplinas, principalmente naquelas que precisam fazer pesquisas na internet. O professor pode criar meios de usar essa ferramenta a seu favor.

Ao ser indagada se já participou de alguma formação sobre esse assunto, ela falou que infelizmente não.

Questionei se ela, enquanto pedagoga da escola, orientava os professores a usarem o celular nas suas aulas. Ela respondeu que sim, justificando que a orientação existe, mas a rede de internet da escola não funciona.

Perguntei se já havia orientado os pais dos alunos sobre os usos do celular na sala de aula, ela respondeu sim, justificando que os alunos não devem ligar o celular durante as aulas, não ouvir música e assistir vídeos impróprios. E acrescentou, dizendo que os alunos poderiam usar se fosse para pesquisar conteúdos na internet etc. Já tivemos reuniões na escola sobre essa temática, porque passamos por problemas com alguns alunos, porque estavam usando dentro da sala de aula para outras funções.

A entrevistada afirmou que tem facilidade com as tecnologias digitais e que é uma pena a escola não ter internet e nem cobertura digital para utilizar os recursos: computador, tablete, notebook, DVD, TV, Datashow etc.

Nesse sentido, corroboro com Moran (2007) quando afirma que a escola do século XXI precisa buscar alternativas, parcerias com outras instituições, universidades etc. para adquirir apoio em termos de serviços como o da internet para poder melhorar a qualidade do ensino e da vida das pessoas que fazem a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou em termos gerais pesquisar as relações entre professor, aluno e a TIMS, o uso do celular em sala de aula. Este objetivo foi alcançado à medida que a concretização dos procedimentos metodológicos permitiu a obtenção de respostas aos questionamentos. Pois, na percepção da maioria dos alunos e professores, o celular pode ser utilizado como recurso pedagógico em sala de aula, desde que seja para fins educativos e orientado pelo professor.

Os professores necessitam de curso de capacitação, formações continuadas, oficinas para se apropriarem do uso e funções, de forma que o uso do celular, enquanto recurso pedagógico, possa completar o ensino e aprendizagem dos alunos. Porém, a escola não dispõe de infraestrutura tecnológica para oferecê-lo como recurso.

Os professores e pais devem participar de reuniões, palestras, cursos sobre as Tics na educação, para que apoiem a escola nesse processo de mudança e transformação, principalmente sobre o uso do celular auxiliando o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, concordo com Moran (2013) quando afirma que é importante termos educadores/pais com um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Pessoas abertas sensíveis, humanas, que valorize mais a busca do que os resultados prontos, o estímulo à repreensão, o apoio, do que a crítica, capazes de estabelecerem formas democráticas de pesquisa e comunicação.

A mudança no fazer pedagógico da escola depende de infraestrutura é claro, mas também dos professores, de pais, alunos, equipe gestora motivados a aprender, motivados a conhecerem o novo, buscando o conhecimento de outras formas, além daquela tradicional em que até hoje o ensino público tem se ancorado.

É relevante ressaltar que de algum modo os alunos da escola em questão, já utilizam o celular na sala de aula, ou seja, durante as aulas. Então, não podemos dizer que essa tecnologia é estranha aos olhos da escola. Porém, o objetivo desse uso é que precisa ser redimensionado. Ao invés do aluno durante as aulas ouvir música com fone de ouvido, acessar o Whatsapp, facebook etc. para fugir do tédio das aulas, deveria utilizá-lo como parte da aula, como um recurso auxiliador no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Acredito, conforme Moran (2013), que uma boa escola precisa de professores mediadores, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos falantes e mais orientadores. De menos aulas informativas e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos.

Enfim, segundo o autor, uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre professores e entre alunos, onde todos possam aprender com os que estão pertos e com os que estão longe, mas conectados, e onde os mais experientes possam ajudar os que têm mais dificuldades.

O importante é tentar inovar, mesmo que isso nos cause insegurança, mesmo que nos assuste, sem tentar mudar a prática dos professores, visto que, por meio da inserção das tecnologias digitais móveis, não haverá transformação e tampouco interação nessa sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2007.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papyrus, 2007.

_____; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SACCOL, A; REINHARD, N. Tecnologia de informação móveis, sem fio e ubíquas: definições, estado-da-arte e oportunidades de pesquisa. *Revista de Administração Contemporânea*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 32-53, fev. 2006.

Experiência teórico-metodológica da disciplina Tecnologia, Informática e Educação no curso de Pedagogia do PARFOR

Benilda Miranda Veloso Silva¹

Resumo: Neste artigo, objetivo socializar experiências teórico-metodológica, utilizadas durante a disciplina Tecnologia, Informática e Educação, no curso de Pedagogia, vinculado ao PARFOR/Cametá (UFPA). As análises foram orientadas pela seguinte problemática: quais as possibilidades e limites de utilização dos recursos tecnológicos (AVA, blog, fotografia, vídeo, podcast, softwares educativos) no processo ensino aprendizagem? O percurso metodológico partiu do processo de elaboração, construção e desenvolvimento da disciplina. A fundamentação teórica teve por base: Kenski (2007), Cysneiro (1999) sobre contextualização histórica da Tecnologia na educação, melhoria no ensino ou inovação conservadora e Moran, Behrens e Masetto (2000), Libâneo (2007) na possibilidade da materialidade, na perspectiva metodológica de utilização da tecnologia a favor da educação. As análises apontam que os professores da Educação Básica que participaram da disciplina demonstram necessidade de formação continuada na construção dos vídeos, na gravação dos áudios, na atualização do blog. Essas dificuldades são atribuídas ao perfil da turma que não tiveram contato com as ferramentas. Concluo que o processo de formação para o uso das tecnologias na educação é imprescindível para transformação social, visto que, na escola, elas possibilitam uma verdadeira mudança no processo de ensinar aprender, propiciando a criação de vídeos, fotografia, blog, utilização dos softwares MK gubi, alimentos para desenvolver projetos de forma interdisciplinar. Os desafios enfrentados pelos professores do curso do PARFOR esbarram na apropriação da técnica (saber fazer). A disciplina possui carga horária de 45h. Cabe ressaltar que as limitações de sinal, conexão comprometeram o *chat* e a experiência no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia; informática; Educação.

¹ Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura; Especialista em Informática e Educação; Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação da SEDUC-PA; Professor Formadora nas seguintes disciplinas: Tecnologia, Informática e Educação, Estágio supervisionado em Coordenação Pedagógica, Organização do Trabalho Pedagógico, Didática e Formação Docente; Professora Colaboradora CUN-TINS-FAED. E-mail: bveloso@ufpa.br

CRIANDO O ARQUIVO: INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivo socializar experiências teórico-metodológica, utilizadas durante a disciplina *Tecnologia, Informática e Educação* para as turmas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrada no município de Cametá e Baião, durante os anos de 2012 a 2015, cuja problemática se configura: quais as possibilidades e limites de utilização dos recursos tecnológicos (AVA, blog, fotografia, vídeo, *podcast*, softwares educativos) no processo ensino aprendizagem?

As diversas questões norteadoras são: como as tecnologias estão sendo usadas na sociedade? As tecnologias na educação são melhoria no ensino ou inovação conservadora? Quais as formações continuadas para o uso dos recursos tecnológico na educação? Como utilizar o AVA, o blog com limitação da internet? Como experimentar e disponibilizar o acesso a softwares educativos, se não temos laboratórios de informática em nossas escolas? Esses e outros questionamentos são discutidos pelos professores (alunos) do curso de Pedagogia PARFOR quando se discute as categorias que engendram a disciplina *Tecnologia, Informática e Educação*.

O percurso metodológico que orientou a construção deste artigo pautou-se da experiência com (4) turmas (Pedagogia 2010 – Baião, Pedagogia 2010 – Cametá, Pedagogia 2011– Cametá, Pedagogia 2011–2 – Cametá do PARFOR, na necessidade de socializar nossas atividades teórico-prática, realizada na disciplina *Tecnologia, Informática e Educação* em sala de aula, laboratório de informática, estúdio, visitas orientadas, acadêmicas na cidade.

A fundamentação teórica é baseado na contextualização histórica da Tecnologia na Educação (KENSKI, 2007); visão analítica da Informática na Educação (VALENTE, 1999); Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação (STAHL, 1997), Integração das tecnologias na educação (MORAN, BEHRENS; MASETTO, 2000) Blog como recurso Pedagógico (GOMES, 2005), entre outros.

São destacados os procedimentos metodológicos orientados e desenvolvidos durante a disciplina *Tecnologia, Informática e Educação* no PARFOR: experimentação e atualização do blog da disciplina com o propósito dos professores (alunos) conhecerem o layout do blog, as ferramentas disponibilizadas, os links e hiperlinks e dialogarem sobre alguns questionamentos; debate sobre a seguinte problemática “Você é favor ou contra do uso do celular na educação?”; a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que disponibiliza o chat para discussão on-line os textos em tempo real, a possibilidade de conhecer a Plataforma Moodle que é um instrumento da educação a distância; construção de projetos pedagógicos com temáticas oriundas das problemáticas vivenciadas pela realidade da escola que visam a utilizar dos recursos tecnológicos, como: fotografia, *podcast*, construção de vídeo, utilização de softwares educativos para perceberem que as tecnologias podem ser incorporadas nas práticas pedagógicas dos professores(alunos) por meio de ações que estejam no Projeto Político Pedagógico (PPP).

As atividades avaliativas perpassam pelo seminário teórico-prático que possibilita discutir o conceito e as possibilidades de utilização dos seguintes recursos: fotografia, vídeo, software educativo, *podcast*, blog, AVA na educação e em seguida apresentar a culminância das atividades produzidas e construídas pela equipe.

É importante destacar que a informática gera possibilidade de uma aprendizagem colaborativa, onde todos são sujeitos de sua própria formação, assim como, de nada valerá um conhecimento que não possibilitar a compreensão e atuação crítica na realidade. Portanto, a tecnologia pode ser: inclusão ou exclusão, melhoria ou inovação conservadora, solução ou problema.

EXPLORANDO OS DADOS: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES DA TECNOLOGIA E INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Para iniciar esta sessão foi feita uma analogia com a linguagem de (programação) de informática, explorando os dados com o objetivo

de enfatizar elementos do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia (PARFOR) para a disciplina *Tecnologia, Informática e Educação* e pontuar teoricamente as implicações da Tecnologia, Informática na educação.

Segundo o PPC (2014) do curso de Pedagogia – PARFOR, o Núcleo Básico compreenderá três dimensões: Fundamentação do Trabalho Pedagógico, Currículo, Ensino e Avaliação e Pesquisa e Prática Pedagógica. No que tange à Dimensão Currículo, Ensino e Avaliação compreenderão as seguintes disciplinas:

- I. Concepções Filosóficas da Educação
- II. Teoria do Currículo
- III. Fundamentos da Didática
- IV. Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento
- V. Avaliação Educacional
- VI. Corporeidade e Educação
- VII. Fundamentos da Educação Especial
- VIII. Tecnologias Informáticas e Educação

A disciplina *Tecnologia, Informática e Educação* apresenta como ementa:

- A utilização do computador na educação. Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados à educação (aplicativos, internet; multimídia e outros). Computador como recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem. Análise de experiências em curso.

Para discutir, analisar e refletir sobre os conteúdos engendrados na disciplina, organizei alguns objetivos para disciplina:

- Dotar os alunos de conhecimentos sobre o uso do computador em sala de aula como recurso desencadeador de novas estratégias de ensino-aprendizagem, capaz de contribuir

de forma significativa para o processo de construção do conhecimento numa perspectiva colaborativa e construtivista;

- Discutir as três categorias que compreende a disciplina: TECNOLOGIA, INFORMÁTICA e EDUCAÇÃO;
- Analisar a trajetória da Informática Educativa e Formação de Professores;
- Utilização dos (aplicativos, AVA, Blog, fotografia, vídeo, softwares educativos, podcast);
- Compreender as possibilidades e limites para o uso do computador como recurso tecnológico na escola e na sala de aula;
- Analisar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no processo de ensino aprendizagem.

Esses objetivos se desdobram na construção de conhecimentos sobre a tecnologia na sociedade contemporânea, referentes às suas implicações no campo social, cultural e, principalmente, educacional, privilegiando a problemática do ensino por meio da informática, enquanto prática educativa, tomando por base diferentes realidades onde se realiza o trabalho pedagógico em suas modalidades formal e não formal.

Para isso, voltar-se-á para conteúdos que possibilitem ao docente a aquisição de saberes que norteiam o fazer pedagógico, utilizando, experimentando o blog da disciplina (nota de rodapé, colocar o endereço do blog), AVA (ambiente virtual de aprendizagem, fotografia, vídeo, softwares educativos, Podcast. Entre esses saberes dar-se-á ênfase às práticas docentes e às relações teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-aprendizagem, novas tecnologias educacionais, o uso do computador como recurso didático e interação professor-aluno sob diferentes perspectivas.

Essa disciplina possui uma carga horária de 45 horas dividida em CH TEÓRICA 20, CH PRÁTICA 15, CH EXTENSÃO 10, de caráter interdisciplinar, com possibilidades de Promover a Inclusão Digital e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) como

ferramentas pedagógicas, proporcionando ao aluno uma postura mais crítica, a fim de que compreenda melhor a dinâmica da realidade em que está inserido.

Nesse sentido, entendo a disciplina no processo de construção do conhecimento e de mediação e comunicação com a realidade social, relacionando-a com as seguintes áreas: *Concepções Filosóficas da Educação, Teoria do Currículo, Fundamentos da Didática, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Avaliação Educacional, Corporeidade e Educação, Fundamentos da Educação Especial* e outras, dependendo do olhar que cada disciplina busca alcançar.

Nesse sentido, faz-se necessário uma abordagem histórica, antropológica epistemológica do conceito e as implicações de tecnologia, informática na Educação. Primeiramente, me deterei em responder a indagação: o que é tecnologia?

A palavra tecnologia é um termo bastante amplo que implica em técnicas, ferramentas e procedimentos, que são elaborados e utilizados em cima de um determinado conhecimento. Kenski (2003, p. 23) diz que “[...] o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Assim, as tecnologias surgem pela necessidade de o homem criar, reinventar e construir formas de suprir suas necessidades mais imediatas. A palavra tecnologia vem do grego “tekhne” que significa “técnica”, “arte”, “ofício”, e que tem como sufixo “logia” que quer dizer “estudo”, sendo, portanto, um conjunto de conhecimentos.

A partir desse pressuposto é válido o questionamento: as tecnologias elas são boas ou ruins para a sociedade? As tecnologias, por si, não são boas e nem ruins. Isso é definido pelo modo de como são utilizadas, conforme Apple (1995).

A nova tecnologia não é somente uma coleção de máquinas e equipamentos. Ela incorpora uma forma de pensamento que orienta as pessoas a encarar o mundo de maneira particular. Ela está ligada

a transformações na vida, emprego, esperanças e sonhos de grupos reais de pessoas. Para uns a vida será melhorada, para outros sonhos serão destruídos.

Dessa forma, é visível que as tecnologias estão presentes em todo lugar, possibilitando e dificultando, encantando e desencantando, estas não foram criadas para a educação, porém sofrem impactos dessas formas de encarar o mundo por meio da tecnologia.

Sem dúvida, a Educação, ao longo de sua história, vem ‘sofrendo’ significativas transformações, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, e dentro desse contexto está à inserção de novas ferramentas, novas exigências para profissão docente, novas formas de ensinar e aprender.

E esse processo de inserção de novos recursos ao meio educacional pode ser chamado de Tecnologia Educacional (TE), porém, é preciso esclarecer o que vem ser a TE. Nesse sentido, Litwin (1997) relata que a Tecnologia Educacional preocupa-se com a prática do ensino, incluindo os novos desenvolvimentos tecnológicos (informática, o vídeo, a TV, o rádio, os impressos, velhos ou novos, desde livros até cartazes).

Esse conceito é trabalhado para desconstruir o discurso de que tecnologias na educação referem-se somente a equipamentos tecnológicos, dessa forma, os professores percebem que todas as escolas possuem tecnologias educacionais, enfatizando um olhar diferenciado para as práticas pedagógicas. A discussão gira em torno das ações planejadas para o processo ensino aprendizagem, utilizando estratégias metodológicas de como utilizar os recursos disponíveis no contexto escolar.

Para contemplar as três categorias que engendram a disciplina, já apresentado o conceito de Tecnologia, o conceito de Informática e Educação serão aqui abordados. E quando me referi a respeito da inserção da informática no meio educacional surgem muitas indagações, tais como: em que a informática pode contribuir para a educação? Quais os pontos negativos dessa inserção? Como a

informática pode ser inserida no espaço educacional? Entretanto, antes de tratarmos a respeito dessas e outras questões, é importante conceituar os termos “Informática” e “Educação”.

Na Wikipédia, a informática é ciência que estuda o conjunto de informações e conhecimentos por meios digitais, ou seja, conhecimentos específicos e técnicos que possibilitam o tratamento automático da informação mediante o uso de computadores ou de outros equipamentos similares a estes. Essas informações ocorrem de forma espontânea e rápida. Através da informática, temos a possibilidade de estarmos informados a respeito de tudo o que acontece no mundo inteiro em questão de segundos.

E para tratar sobre a educação, Moran, Behrens e Masetto (2000, p. 21) dizem que “[...] na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade”. Ou seja, a educação é mais do que simplesmente ensinar a ler e escrever, ou realizar operações matemáticas, ela oferece ao indivíduo a possibilidade de compreender o mundo em que ele está inserido, o seu próprio contexto de vida. É fazê-lo um sujeito ativo na sociedade. Além disso, é possível dizer que educar é fazer com que todos saibam os seus direitos e deveres dentro da sociedade em que vivem.

Assim, é possível perceber que a relação entre a educação e a informática é bastante íntima. Em que de um lado, temos a capacidade de disseminar a informação, oferecida pela informática, e do outro a necessidade de produzir um conhecimento de forma integral para o educando, o que é o papel da educação. Porém, essa relação gera contradições, isto é, se por um lado oferece benefícios, por outro, conta com certas dificuldades a serem enfrentadas.

É claro que, a relação entre informática e a educação brasileira tem uma longa história. Segundo Valente (1999, p. 1), essa introdução:

Nasceu no início dos anos 70 a partir de algumas experiências na UFRJ, UFRGS e UNICAMP. Nos anos 80 se estabeleceu através de diversas atividades que permitiram

que essa área hoje tenha uma identidade própria, raízes sólidas e relativa maturidade. Apesar dos fortes apelos da mídia e das qualidades inerentes ao computador, a sua disseminação nas escolas está hoje muito aquém do que se anunciava e se desejava. A Informática na Educação ainda não impregnou as ideias dos educadores e, por isto, não está consolidada no nosso sistema educacional.

Nesses mais de 40 anos de pesquisas, estudos e tentativas para introduzir a informática como um método de ensino que visa à melhoria da educação, já se pode contar com significativas mudanças dentro do processo educativo. Entretanto, como o próprio Valente (1999) diz a respeito dos resultados alcançados, os quais foram diferentes dos que eram esperados, em que um dos maiores desafios está voltado para a visão que se tem a respeito da informática e da educação, as quais ainda são vistas como algo insociável. Portanto, muito já foi feito para a realização desse processo, todavia, ainda há muito que fazer para que essa inserção ocorra da melhor forma possível, para que assim seja possível alcançar os objetivos desejados.

De acordo com os relatos de experiências dos professores (alunos do PARFOR), como eles são oriundos de municípios diferentes, apresentam as dificuldades enfrentadas nos laboratórios de informática, como estão os computadores depois da inserção da política Nacional do PROINFO, os desafios enfrentados pela falta de formação continuada para uso dos recursos tecnológicos, a ausência do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Assim como, a não disseminação da informática no espaço educacional é um resultado de vários fatores, que vai desde a falta de incentivo e investimento por parte do governo, até a falta de interesse dos próprios professores em se capacitarem.

Ressalto que essa sessão possibilitou a reflexão sobre as categorias da disciplina, perceber que está inserida dentro de uma discussão macro, de uma dimensão do currículo, ensino e avaliação, em uma perspectiva interdisciplinar. Assim como, as implicações para o ensino da inserção das tecnologias e informática na educação.

COMPARTILHANDO OS DADOS: EXPERIÊNCIAS DA DISCIPLINA *TECNOLOGIA, INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO*

Essa sessão tem como objetivo compartilhar, socializar as experiências desenvolvidas durante a disciplina *Tecnologia, Informática e Educação*. A disciplina proporcionou um contato direto com os conhecimentos teóricos- metodológicos sobre as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), como: realização do júri-simulado, experimentar o google book, google mapas, google eart, vídeo conferência, apresentação da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), fórum de apresentação, café virtual, chat, elaboração, construção do blog como um recurso pedagógico na educação, assim como um seminário teórico- prático na elaboração de projetos pedagógicos.

O plano de curso da disciplina envolve um cronograma que propõe as atividades: realizar um JURI-SIMULADO, que tem o objetivo de fomentar o debate: Tecnologias na educação: parte da solução ou parte dos problemas do uso das nas escolas públicas por meio da discussões teóricas, utilizando os seguintes autores: Kenski (2007), Moran, Behrens e Masetto (2000), Libâneo (2007), entre outros, desenvolvendo o senso crítico dos alunos, ampliando suas competências e habilidades no âmbito da argumentação, oralidade, persuasão, organização de ideias e respeito à opinião do outro.

Essa experiência possibilitou aos professores (alunos) destacarem os pontos positivos e negativos do uso das Tic's na sala de aula. Foi perceptível que os participantes se apoiam teoricamente para enfatizar alguns elementos inerentes a discussão, como: Políticas Públicas para implantação das tecnologias na educação (PROINFO, E-PROINFO, PROINFO INTEGRADO), Formação continuada para uso das Tic's, são citados os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) sempre enfatizando a necessidade que sentem em relação à formação inicial, continuada e permanente. Outro ponto bastante abordado são as práticas pedagógicas tradicionais, conservadoras, liberais com os recursos tecnológicos, pois não basta inseri-los no

contexto escolar, é preciso ter intencionalidade pedagógica para direcionar as práticas educativas. A metodologia da atividade conta com juiz, jurados, testemunhas, advogados, promotores, debates, convidados e ao final a esperada sentença.

Outra experiência significativa e bastante desafiadora para as turmas do PARFOR, citadas neste artigo, é o contato com o blog, utilizando como referência teórica Gomes (2005) que conceitua o blog como uma página na Web que se pressupõe ser atualizada com grande frequência por meio da colocação de mensagens – que se designam *posts* – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes, incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. Dessa forma, o blog da disciplina (ticscameta.blogspot.com.br) visa proporcionar, para aos alunos e aos demais visitantes, uma oportunidade de navegar por meio das multimídias e hipertextos pesquisados, com intuito de contribuir na formação dos sujeitos.

O blog apresenta links, como: textos, livros, slides, trabalhos elaborados pelas turmas, vídeos, revista, jornais, UFPA, Para pesquisa, Tutoriais, Softwares Educacionais, Experimente. Nesses links têm vários hiperlinks, como: PROINFO, NTE Belém, NTE Abaetetuba, Domínio Público, Google Earth e Google Street, entre outros.

Os professores (alunos) ficam atentos, surpresos e preocupados a cada orientação para utilizar o blog, haja vista não terem acesso ao recurso. Essa atividade de dialogar, discutir sobre: quais os desafios para inserção do uso do celular na sala de aula? “O uso do laptop na escola: algumas implicações na gestão e na prática pedagógica”. Quais as implicações da cibercultura na educação? Novas Tecnologias na educação: parte da solução ou parte dos problemas, entre outras.

Essa experiência de inserir os comentários, concepções e posicionamentos no blog, permite conhecer a técnica de utilização do blog, assim como desenvolver a capacidade de criação de

argumentos. Segundo Demo (2015), aprendizagem como autoria, é entendida como habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia epistemológica de produção de conhecimento e pedagógica de condição formativa.

Dessa forma, foi trabalhada possibilidade dos professores se educarem pela pesquisa, conhecendo os recursos didáticos, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento numa perspectiva colaborativa e construtivista.

Diante dessa realidade, é buscado, por meio do blog, trabalhar informações, permitindo que os alunos por intermédio do ambiente virtual sintam-se à vontade para tirar suas dúvidas junto ao professor, links de acesso às informações confiáveis, disponíveis e de fácil acesso, busca por vídeos, imagens, jornais, revistas, artigos publicados, enfim o blog é um recurso pedagógico que auxilia tanto o professor quanto os alunos, na busca por conhecimentos em determinado assunto, ocorrendo, assim, a interação espontânea entre os usuários.

Outra experiência é apresentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), realizado na plataforma Moodle que, em seu layout, apresenta diversos aplicativos que possibilitam armazenar vídeos, textos de forma linear, porém seu manuseio pode ser assíncrono, disponibiliza o chat, fórum de debates, um controle maior de acesso entre vários aplicativos. O interessante quando é mostrado para os alunos do PARFOR essa possibilidade de ensinar e aprender, vêm logo as considerações que há muitas limitações em seu uso, destacando que o acesso da internet é precário em na região.

A atividade de culminância, no término da disciplina, é um seminário teórico prático que possibilita construir um projeto pedagógico para atender as problemáticas do interior das escolas e em seguida confeccionar, criar, utilizar os recursos disponibilizados para as equipes: (criação de blog, fotografia, podcast, softwares educativos, construção de vídeo).

Nessa atividade os professores sentem-se familiarizados para identificar as problemáticas vivenciadas na escola e construir um

projeto para desenvolver ações para discutir sobre as temáticas. Então, a equipe sai para fazer os registros, outros experimentam os softwares educativos, como: alimentos, MK gibi, outros criam um roteiro para construção e gravação dos vídeos, outros se apropriam da linguagem oral para gravar um áudio. Ou seja, diante dessas narrativas que acontecem durante a disciplina, é possível compreender os desafios que os alunos do PARFOR enfrentam, porém é visível as diversas possibilidades que têm para trabalhar com os recursos tecnológicos na educação

Por isso, descrever minuciosamente todas as atividades teóricas e metodológicas da disciplina *Tecnologia, Informática e Educação* serão inviáveis, pois a aprendizagem acontece no processo, é impossível capturar em uma fotografia, vídeos, softwares educativos, blog, as emoções, desafios e contribuições para cada professor (aluno). O trabalho é feito com o propósito de que é importante o professor conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo, por meio de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora de aprendizagem escolar.

SALVANDO ARQUIVO PROVISÓRIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina *Tecnologia, Informática e Educação* é ampla, possui várias dimensões pelas quais pode ser trabalhada, assim como, a abordagem teórica pode ser enfatizada de acordo com a concepção de homem e mundo que docente acredita, sendo que a disciplina dialoga é interdisciplinar. Então, utilizar os fundamentos teóricos para contextualizar a inserção da tecnologia na educação, percebendo o processo de exclusão e inclusão social que esta causa é de fundamental importância para os professores alunos do PARFOR.

Constatar que o público alvo, os sujeitos envolvidos que estudaram no período de socialização de experiência, são professores

que, na maioria, o curso do PARFOR Licenciatura Plena em Pedagogia é a primeira formação acadêmica de nível superior, demonstra a necessidade de formação continuada e formação permanente para uso das tecnologias na educação.

Na perspectiva da introdução das tecnologias de informação e comunicação na escola, o professor tem pela frente vários desafios, o de integrá-las a sua prática pedagógica. Porém, essa não é uma tarefa fácil, porque primeiramente ainda há muita resistência, pois muitos professores pelo fato de não conhecerem ou limitarem as tecnologias ao uso do computador, repudiam as suas utilizações e esse se torna assim o primeiro entrave. O segundo problema se encontra na formação inicial desses profissionais, pois, na Graduação, as tecnologias são trabalhadas de forma muito relativa, depende de cada professor abordá-la em sua prática, pois a disciplina *Tecnologia, Informática e Educação* com carga horária reduzida (45h), que não é suficiente para dar conta das exigências a sociedade impõe sobre essa profissão.

Os alunos do PARFOR dizem que a disciplina não disponibiliza tempo suficiente para apropriação e domínio das técnicas de utilização dos recursos tecnológicos, apenas inicia e apresenta reflexões da temática, necessitando de formação permanente.

Os desafios enfrentados pelos professores (alunos) foram bastante no momento das experimentações com o blog, AVA, softwares educativos, construção de vídeos, áudios, fotografia, para o processo ensino aprendizagem. Isso demonstra que não dominamos a técnica, porém a superação, esforço e determinação em se apropriar foi intensa, pois, não importa quantos recursos você tem, se você não sabe como usá-los nunca será suficiente.

Utilizo Freire (2000) para ressaltar o quanto é importante a compreensão crítica que se deve ter diante das inovações tecnológicas. É urgente a compreensão correta da tecnologia. A formação técnico-científica de que se precisa urgentemente é muito mais que treinamento para o uso da tecnologia. Exige um exercício de pensar a própria prática, de pensar o tempo, o porquê das coisas,

o como e em favor de quem. A educação de que se necessita deve vir no sentido da humanização.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. As novas tecnologias em educação: parte da solução ou parte do problema? In: *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 31-53.

BLOG Tecnologia e Educação. Disponível em: <<http://ticscameta.blogspot.com.br>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In: ENDIPE, 9., 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, p. 199-216.

DEMO, P. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, SIIIE05, 7., 2005, Lisboa. *Anais...* Lisboa: 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

INFORMÁTICA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_informatica>. Acesso em: 20 mar. 2017.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LLANO, J. G. de; ADRIÁN, M. *Formação pedagógica: a informática educativa na escola*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

LITWIN, E. *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SOARES, E. M. do S.; ALMEIDA, C. Z. *Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais: algumas considerações*, 2005. Disponível em: <http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento_zamboni_conahpa_2005.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2016.

STAHL, M. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V. V. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1997. p. 32-53.

VALENTE, J. A. Visão Analítica da Informática na educação. *Revista Informática educativa*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 32-53, 1999.

UFPA – CUNTINS – FAED. Projeto pedagógico do curso de pedagogia. 2014.

Tecnologia e Informática na Educação: Possibilidades e limites das redes sociais na Escola Jerônimo Milhomem Tavares no município de Limoeiro do Ajuru/PA

Eucione Balieiro Paixão¹
Benilda Miranda Veloso Silva²

Resumo: Nesta pesquisa fiz uma análise da inclusão da tecnologia e a informática na educação e teve como objeto de pesquisa as redes sociais no processo ensino aprendizagem. O estímulo em realizar esta pesquisa se deve ao fato de que a Escola Jerônimo Milhomem Tavares foi contemplada para participar do Projeto UCA (um computador por aluno) que incluiu laptops na metodologia em sala de aula. Isso envolveu um levantamento e análises bibliográficas de autores, como: Kenski (2007), Lorenzo (2013), Pretto e Assis (2011), Moran, Masetto e Behrens (2013), entre outros. Além disso, discuti sobre a tecnologia e a informática na educação, onde analisei a necessidade do ser humano em utilizar a tecnologia no seu cotidiano, situando as redes sociais como um meio pelo qual as pessoas se relacionam e analisando as possibilidades e os limites de poder incluí-las no processo ensino aprendido. Dessa maneira, concluo que a escola possui alguns recursos disponíveis para a inclusão da tecnologia, em especial as redes sociais, porém, ela ainda precisa de projetos que a conduza à prática pedagógica, envolvendo todos os professores para inclusão das redes sociais.

Palavras-chave: Tecnologia; Redes Sociais; Ensino aprendizagem.

¹ Professora do Município de Limoeiro – Lotada na Escola Municipal Adélia Gonçalves no rio Ajuru- Pará. Graduada em Pedagogia na UFPA pelo Programa PARFOR, com 10 anos de experiência em sala de sala.

² Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura; Especialista em Informática e Educação; Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação da SEDUC-PA; Professor Formadora nas seguintes disciplinas: Tecnologia, Informática e Educação, Estágio supervisionado em Coordenação Pedagógica, Organização do Trabalho Pedagógico, Didática e Formação Docente; Professora Colaboradora CUNTINS-FAED. bveloso@ufpa.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da pesquisa realizada no decorrer do curso de Pedagogia, vinculado ao PARFOR/Cametá (UFPA). O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) teve grande contribuição em meu processo educativo, profissional e acadêmico, visto que possibilitou a formação para melhoria de minhas práticas pedagógicas, impulsionando-me a ser pesquisadora e, assim, elevando o meu nível de conhecimento.

A pesquisa, intitulada Tecnologia e a Informática na Educação: possibilidades e limites das redes sociais, na Escola Jerônimo Milhomen Tavares, no município de Limoeiro do Ajuru, tem como locus de estudo a Escola citada, cujo objetivo é **analisar as possibilidades e limites das redes sociais no processo de ensino aprendizagem dos alunos do 3º ano da escola Jerônimo Milhomen Tavares**, incorporando a importância do processo ensino aprendido.

A Escola Jerônimo Milhomen Tavares foi beneficiada pelo governo estadual com laptops, no ano de 2010, e possui rede wifi disponível, então, viu-se a necessidade de se pesquisar como esses aparelhos influenciaram na inclusão da tecnologia e como foi a continuidade desse projeto, visto que esta possui os aparatos para fornecer formação tecnológica e incorporar o uso das tecnologias em suas aulas, tornando-as mais atrativas e prazerosas, preparando os alunos para competir com o mundo atual, para que a sua formação seja de qualidade.

Para isso, realizei um levantamento e análises bibliográficas baseada em autores, como: Kenski (2007), Lorenzo (2013), Pretto e Assis (2011), Moran, Masetto e Behrens (2013), entre outros.

TECNOLOGIA E INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

A pesquisa relacionada à tecnologia e informática na educação, ocorre devido às novas metodologias que surgem diariamente e

possibilitam várias formas de ensinar e aprender, visto que a criança desde cedo se relaciona com muitas informações e muitas tecnologias que estão presentes no seu dia a dia, sendo que poderão ter essas mesmas tecnologias, presentes em sua sala de aula, contribuindo para o aprendizado. É fato que a tecnologia e a informática são duas instituições de informação que podem ajudar na construção do conhecimento ou prejudicá-las, caso não sejam bem administradas.

Badalotti et al. (2014), em pesquisa realizada, enfatizam que o surgimento da tecnologia não pode ser dissociado do próprio surgimento do homem no planeta, pois, para a sua sobrevivência, o homem sempre adaptou materiais encontrados na natureza, onde ele desenvolveu e criou mecanismos de sobrevivência.

Kenski (2012) ressalta que o surgimento da tecnologia iniciou a partir do momento que o homem cria recursos, utensílios, ferramentas e itens que visavam auxiliá-lo no seu cotidiano. Esse processo iniciou-se com a utilização de elementos preexistente na natureza, tais como: galhos, ossos, pedras e outros. Essas ferramentas foram criadas para serem usadas em benefício próprio, a fim de garantir a sua sobrevivência tanto no aspecto alimentar quanto na segurança e, a partir daí, as formas de sobrevivência do homem só foram se transformando e evoluindo. O homem semeou os fundamentos para o processo de desenvolvimento da humanidade que resultou nas modernas tecnologias e esse processo é conhecido, hoje, como revolução industrial e tecnológica:

Na origem da espécie, o homem contava simplesmente com as capacidades de seu corpo: pernas, braços, músculos, cérebro. Na realidade, podemos considerar o corpo humano, sobretudo o cérebro, a mais diferenciada e aperfeiçoada das tecnologias, pela sua capacidade de armazenar informações raciocinar e usar os conhecimentos de acordo com as necessidades do momento. [...] A fragilidade do homem, diante das outras espécies, era superada por sua inventividade e pela capacidade de agregação social. As ferramentas eram criadas e utilizadas em grupos. (KENSKI, 2007, p. 20).

É perceptível que os tempos e os avanços tecnológicos aprimoraram as técnicas de melhoramento nas formas de sobrevivência do homem, assim, o homem moderno não tem mais as mesmas dificuldades no desenvolvimento de suas funções e nas realizações do seu trabalho.

Segundo a história na revolução industrial, muitos perderam seus empregos, por desaparecerem algumas profissões, então, o homem viu-se diante da necessidade de se preparar para manusear as máquinas e as novas tecnologias, ocasionando grandes modificações no modo de viver da sociedade, acostumada a viver somente da produção e, nesse processo de modificações, surgiram novos profissionais, como os técnicos em informática, elaborando um novo perfil.

A partir daí, o homem teve que se adaptar as evoluções tecnológicas, ou seja, se adequar as novas tecnologias que vão surgindo, adquirindo novos conhecimentos para atender e suprir as necessidades do mercado de trabalho.

A perpetuação desse conhecimento ocorre por meio da linguagem que, segundo Kenski (2007), também é tecnologia, pois os conhecimentos eram transmitidos, pela oralidade no dia a dia, destacados como: tecnologia de inteligência, por ser imaterial, pois não existe como máquina, e sim como linguagem, por isso, a educação era passada de pai para filho, na transmissão do conhecimento:

A criança desde cedo é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquirem conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora de casa são resultado do poder educacional da família e do meio em que vive. (KENSKI, 2007, p.18).

Por isso, as comunidades tinham seus costumes e seus modos de viver e se organizar, hábitos atitudes, modos de trabalho de se vestir, repassados de pais para filhos. O avanço da tecnologia vem

caminhando a passos largos com o desenvolvimento tecnológico e o aperfeiçoamento da fotografia, do cinema e dos recursos de comunicação, especialmente final do século XX, o surgimento do computador que proporcionou possibilidades de interações, a criação de redes de comunicação a distância, como a internet, trouxeram novos avanços ao desenvolvimento da sociedade.

A informática surge como meio de informação e comunicação, adentrando nos ambientes de trabalho e em todas as instâncias da sociedade. A informática, entretanto, pode ser concebida como o “[...] uso dos recursos Computacionais para tratar os dados e transformá-los em informações, sejam No formato de relatórios, imagens, vídeos ou áudio” (MENDES, 2006, p.6).

Para Mendes (2006), a informática, usada em várias atividades diárias, se tornou necessária no cotidiano da humanidade, visto que atende as exigências que a modernidade proporciona e facilita a circulação de informação e o uso de recursos que poderão ser armazenados e transformados em imagens, vídeos e áudios. Isso aliada à educação poderá revolucionar o ensino, contribuindo para que este seja mais atrativo e dinâmico.

Ao longo da história da educação, vem se tentando incluir a tecnologia e a informática na educação, mas devido à falta de estrutura e um planejamento adequado, essas tentativas têm sido frustradas, pois se têm dificuldades em colocar em prática projetos, para se incluir essas tecnologias para melhorar, assim, as metodologias e a interação entre professores e alunos.

Segundo Badalotti et al (2014), a internet surgiu na década 1960 durante a guerra fria. Por necessidade de se comunicar com seu exército, a Alemanha usou um sistema de comunicação à prova de bombas que se passou a conceituar internet, o sistema ligava computadores por todo o país, permitindo que mensagens fossem transmitidas.

A internet chega ao Brasil somente em 1992, mas apenas em 1995 é que ela é liberada para uso comercial, e na educação, somente

em 1995. É perceptível que esse período de tentativas de projetos para inclusão da informática na educação caminha lentamente e até hoje se questiona como incluir essas redes sociais que surgem a todo o momento no ensino? Como utilizar o Facebook, o WhatsApp como ferramenta de ensino, visto que atraí tanto a atenção dos adolescentes e jovens como instrumento de ensino?

Ainda se discute como se encontrar meios essenciais para utilização dessas tecnologias na sala de aula com mais eficiência, uma vez que a internet já auxilia os professores e estudantes por meio de pesquisas no Google, como pesquisa de plano de aula, apoio nos assuntos abordados, aprofundando o conhecimento sobre determinado assunto.

POSSIBILIDADES E LIMITES DO USO DA WEB 2.0 NA EDUCAÇÃO

A Web 2.0, segundo Maia (2011), foi introduzida em 2004 por O'Reill, com o intuito de nomear uma nova onda de sites na internet que estimulavam os usuários a darem opiniões, participarem do conteúdo e da construção do espaço online. Mas a grande novidade não está nas técnicas de programação e ferramentas em si, e sim na forma como os usuários influenciam a organização e geram conteúdos de acordo com as suas preferências. Exemplos de ferramentas da Web 2.0 são: Facebook, Blogs, GoogleDocs, Wikipedia etc. que abrem inúmeras possibilidades de conexão.

As redes sociais virtuais surgiram há mais de uma década com o lançamento do *sexdegrus*, um dos primeiros sites que permitiu uma possível criação de um perfil virtual combinando com registros e publicações de contatos que viabilizou a navegação pelas redes sociais que hoje estão bem mais atualizadas (LORENZO, 2013).

Todavia, foi 2004 e 2005 que surgiram as redes sociais que são mais utilizadas atualmente como o Facebook, que no início foi lançado com exclusividade para universitários de Harvard; já em 2006, ele foi aberto ao público, tornando-se hoje uma das maiores

redes sociais com mais de um bilhão de usuários. As redes sociais são ferramentas que possibilitam a interação de várias pessoas ao mesmo tempo e em vários espaços, possibilitando, assim, o intercâmbio de conhecimentos e informação, devido à facilidade em se obter o acesso por computadores, telefones, tablets, smartphones, as redes sociais, os grupos de amigos virtuais, comunidades virtuais, blogs, jogos, Twitter, Instagram etc. Lorenzo (2013) citando Recuero (2009) especifica o conceito de rede social:

Rede social é gente, é interação, é troca social. É um grupo de pessoas, compreendido através de uma metáfora, de estrutura, a estrutura de rede. Os nós da rede representam cada indivíduo e suas conexões, os laços sociais que compõem os grupos. Esses laços sociais são ampliados, complexificados e modificados a cada nova pessoa que conhecemos e interagimos. (RECUERO, 2009, p. 29 apud LORENZO, 2013, p. 21).

Essa interação proporcionada pelas redes sociais abrem possibilidades que podem contribuir com a educação atual se forem planejadas e executadas como mecanismo de ensino, pois os alunos sentem prazer em participar, interagir com o que está presente no seu dia a dia.

As redes sociais aparecem como forte influência na vida das pessoas da sociedade, modificando seu modo de viver e de se comunicar. É fato que os avanços tecnológicos e o desenvolvimento dos meios de comunicação começam adentrar em lugares onde não existiam e, com isso, começam a produzir diversas modificações em seu modo de viver em diversas culturas. Então, com o crescimento constante, sendo os alunos são os maiores usuários, esse uso devotado tem influenciado na educação com várias possibilidades e usos com limites. Isso porque todo avanço traz consigo benefícios, mas também prejuízos.

Alguns benefícios que as redes sociais trazem, são os recursos disponíveis para realização de uma pesquisa, o entretenimento, e

na hora de tirar as dúvidas é possível compartilhar trabalhos sobre assuntos estudados, fotos de trabalhos e de aulas expositivas, entre outros. Lorenzo (2009) enfatiza alguns benefícios que poderão ajudar com a inclusão dessas redes no ensino que permitem centralizar em um só lugar todas as atividades de ensino, professores e alunos de uma instituição de ensino:

- Participação maior de todos os alunos com os professores promovendo a motivação dos alunos, pois a sua opinião é lida por todos;
- Melhoria da eficácia do uso prático de tecnologias da informação e comunicação para atuar como um meio de aglutinação de pessoas, recursos e atividade;
- Facilita a coordenação e o trabalho de vários grupos de aprendizagem (como no curso, turma, grupo de alunos de um curso), criando grupos apropriados;
- Colaboração com estudantes. As instituições de ensino estão usando a rede social para facilitar a transição do estudante para se tornar um dos seus alunos, ajudando os dois grupos a se conectar e colaborar uns com os outros;
- Facilita a comunicação e a transmissão de informações entre os professores e os pais e mães.

Logo, esses recursos como essas redes sociais, é possível disponibilizar possibilidades de se usar a internet para melhor aproveitamento e fixação do conteúdo e, principalmente, a comunicação com os alunos, criando oportunidades de produzirem, expressarem as suas opiniões, interagindo com outros colegas, expressando suas dúvidas de algum assunto de interesse em comum, porém, com o mesmo foco.

Há uma discussão sobre as redes sociais que deseducam, pois se discute que há perigos de se prejudicar a escrita dos alunos. Entretanto, outros dizem que fazer certas abreviações, exige raciocínio e criatividade e ter clara noção de que modo ela é grafada, pois são formas diferentes de expressões linguísticas. Todavia, é

preciso lembrar que o papel da escola é conscientizar que, em certos momentos, é necessário ser expressar de forma mais livre e, em outros, de modo mais organizado, Natali (2012, p. 40) ressalta que:

É importante que a escola, reconheça as múltiplas formas de escrever e parta do ponto em que os alunos estão no aprendizado para ajudá-los a valorizar, quando necessário, textos com diferentes níveis formais mais complexos e estruturados. Os limites que devemos ter cuidado é não deixar que o uso dessas redes, ocasione distrações em sala de aula, que estão cada vez mais frequentes prejudicando a aprendizagem, a linguagem dos alunos está sendo prejudicada pelos “dialetos” digitais, e o vício das abreviações.

Desse modo, não se pode dizer que se trata de uma coisa negativa na educação, e sim de que essa situação precisa ser vista como uma nova forma de se aprender, ordenando essas atividades. Se as abreviações são usadas em mensagens instantâneas e se outras atividades forem direcionadas para a produção de textos convencionais, os estudantes saberão definir quando devem utilizar as abreviações e a produção textual normal.

Ainda há bastante resistência por parte da escola para se adequar as novas tecnologias, até mesmo por falta de habilidades em manuseá-las, ou por ter que reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que já estão enraizadas as práticas antigas que são seguidas de forma linear, então, quando se vê um caminho novo a ser introduzido na metodologia de ensino, existe o receio de mudar. É sabido que dá certo fazer uma tentativa de modificar essas práticas, mas é preciso rever, refletir e reconhecer que as situações vão se modificando e que a escola não pode ficar fora dessas modificações, sendo fundamental pensar as redes sociais como meio de informação, troca de saberes e de aprendizagens para que se reconheçam esses espaços digitais dentro da entidade escolar.

No entanto é preciso olhar pra o que está disponível nas redes sociais, pois é possível se apropriar de muitas de suas informações

que podem ser usadas nas práticas pedagógicas, onde as comunidades virtuais servem de espaços onde circulam trocas de opiniões, informações, que são elementos que contribuem para o crescimento do processo educativo.

O educador é um profissional que necessita conhecer as possibilidades e a importância agregada ao método de ensino e aprendizagem que as redes de relacionamentos propiciam e se disponibilize para que possa ter conhecimento dessas informações que a tecnologia disponibiliza, para que ele possa saber o que os estudantes estão em contato diariamente, incluindo assim no dia a dia da escola.

Nesta pesquisa, foi possível observar que ainda existem professores que se fecham a inclusão digital, demonstrando medo de inserir a tecnologia as suas práticas. Porém, existem aqueles que sentem vontade, porém não veem como se trabalhar em parceria com a tecnologia, visto que a escola não possui um suporte necessário e tem aquele que, apesar das dificuldades, já utiliza as redes sociais com projeto pessoal, tendo uma visão mais ampla de inclusão digital na incorporação de suas aulas.

Isso mostra como é difícil fazer essa inclusão sem um planejamento e sem máquinas suficientes para os alunos, só os professores que já nasceram na era digital, geração @ como enfatiza Setton (2011), que se sentem seguros em desenvolver esse projeto, enquanto que os outros ainda possuem receio em se adequar as novas tecnologias.

Porém esse quadro poderia ter mudado se a escola tivesse dado continuidade à inclusão digital iniciada com o projeto UCA, visto que este influenciou para melhoria da educação, elevando o IDEB na época de sua execução, incorporando um novo projeto que dava suporte para que os seus profissionais continuassem a inclusão digital dos professores e alunos.

Isso porque, no período do projeto, conforme esta pesquisa, os alunos se desenvolveram em diversas áreas do conhecimento e

a ausência em sala de aula também diminuiu e seus interesses pelas aulas aumentaram e no período em que se desenvolve o projeto do professor C também se constata o entusiasmo dos alunos na realização das tarefas.

Isso mostra quando a metodologia está interligada a realidade do aluno, inserida em seu cotidiano, há um maior interesse por parte dos alunos em se envolverem na aula, pois, faz parte de seu cotidiano, daquilo que ele gosta de fazer, tornando, assim, a aula prazerosa e dinâmica.

Por isso, compreender essas novas mídias, as redes sociais proporcionam uma nova visão de que é possível incluir as redes sociais no processo ensino aprendizagem e que o aluno se torna participante ativo nas aulas, pois parte de sua vivência, ou seja, associa aquilo que gosta com o ensino, como é o projeto executado na escola que contribui para a socialização dos trabalhos construídos pelos alunos.

Imagem 1 – Facebook (Comunidade) Reduzir, Reciclar, Reutilizar.



Fonte: Comunidade Reduzir, Reciclar, Reutilizar e Preservar Facebook).

Dessa forma, esta pesquisa servirá de incentivo e reflexão para o uso adequado das tecnologias em sala de aula, mostrando que é possível aliar as práticas educacionais com as tecnologias em especial às redes sociais, tornando as aulas mais atrativas, dinâmicas e possibilitando novos conhecimentos, meios de interação e pesquisa permanente.

O PARFOR por meio do curso de pedagogia me oportunizou realizar esta pesquisa que contribuiu para que mais informações sobre a inclusão das redes sociais fossem produzidas e, assim, socializar o conhecimento adquirido, compreendendo que é possível desempenhar um papel fundamental na construção de melhoria da educação em nosso município, com uma nova postura, associando a teoria com a prática, onde foi possível interagir em todas as dimensões em nosso dia a dia, melhorando, assim, as práticas pedagógicas.

O PARFOR possibilitou ao profissional da rede pública e, em especial, o da zona rural, a oportunidade de capacitação docente, garantindo padrões de qualidade e fortalecendo a formação teórico-práticas dos professores.

É fato que, ainda, há necessidade de priorizar a formação dos profissionais atuantes na educação com recursos e investimentos, mas, aos poucos, se ganha espaço, com a criação de políticas educacionais, vinculadas a valorização dos professores, em que o PARFOR é um bom exemplo de formação continuada que, apesar dos transtornos iniciais para sua implementação, vem dando certo, uma vez que incentiva o profissional da educação a buscar formação profissional e o motiva a ser um pesquisador.

REFERÊNCIAS

BADALOTTI, G. M. et al. *Educação e tecnologia*. Londrina, PR: Editora e Educacional, 2014.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

- LORENZO, E. M. *A utilização das redes sociais na educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: PUC, 2013.
- MAIA, M. de C. *Educação aberta e as redes sociais*. São Paulo: Ed. Abril, 2011.
- MENDES, Marcos. *Iniciativas da gestão na implantação de um laboratório de editoração eletrônica*. Porto Alegre: 2006
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- NATALI, A. A comunicação Curta é a + forte. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 32, p. 38-43, dez. 2012.
- PRETTO, N. de L.; ASSIS, A. *Cultura digital e educação: redes já! Internet, diversidade cultural e tecnológicas do poder*, 2011. Disponível em: <<http://books.Scielo.org>>. Acesso em: 14 fev. 2017.
- SETTON, M. da G. *Mídia e educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

Este livro foi produzido em Times New Roman e Futura Md, e disponibilizado na internet para maior difusão do conhecimento.



«Trata-se (...) de um livro escrito por professores, estudantes e coordenadores do PARFOR, com o intuito de analisar as ações e as contribuições do Plano para a melhoria da qualidade da Educação Básica em nossa região. Por isso, a UFPA, por meio do PARFOR, busca registrar perspectivas teórico-críticas, práticas desenvolvidas por eles, bem como refletir sobre metodologias, além de socializar reflexões realizadas ao longo dos cursos. Todo esse material pretende ser uma contribuição, ainda que incipiente, para a compreensão do que é esse Programa e quais os seus resultados em nossa universidade, mas também para estimular a reflexão estratégica sobre suas ações e concepções teóricas.»

Os Organizadores

Realização



Apoio



ISBN 856328746-X



9 788563 287465