

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA

ADRIANA MARTINI TAVANO SILVA

FORMAÇÃO HUMANIZADORA E PROFISSIONALIZADORA DOCENTE
SEMIPRESENCIAL

DISSERTAÇÃO

LONDRINA

2017

ADRIANA MARTINI TAVANO SILVA

**FORMAÇÃO HUMANIZADORA E PROFISSIONALIZADORA DOCENTE
SEMIPRESENCIAL**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza como requisito parcial para obtenção de título de “Mestre em Ensino”- Área de Concentração: Ensino de Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira

LONDRINA

2017

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação e o seu respectivo Produto Educacional estão licenciados sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

S586f Silva, Adriana Martini Tavano
Formação humanizadora e profissionalizadora docente semipresencial / Adriana
Martini Tavano Silva. - Londrina: [s.n.], 2017.
73 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da
Natureza. Londrina, 2017.
Bibliografia: f. 58-60.

1. Professores – Formação. 2. Formação profissional. 3. Direitos humanos.
I. Pereira, David da Silva, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da
Natureza. IV. Título.

CDD: 507



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Londrina
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas,
Sociais e da Natureza



TERMO DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO HUMANIZADORA E PROFISSIONALIZADORA DOCENTE
SEMIPRESENCIAL

por

ADRIANA MARTINI TAVANO SILVA

Esta dissertação foi apresentada às 10h00 em 31 de julho de 2017 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas Sociais e da Natureza. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Prof. Dr. David da Silva Pereira - UTFPR-CP - Orientador

Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto - UENP-CP - Membro Externo

Prof. Dr. Jair de Oliveira - UTFPR-CP - Membro Interno

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza”

Dedico este trabalho a todos os professores que são protagonistas de sua formação profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter guiado meus passos e meus pensamentos em toda a minha trajetória neste processo de formação e transformação pessoal e profissional.

À minha família, em especial ao meu marido Sérgio Bonfiglio da Silva que me apoiou, incentivou e motivou nos momentos de indecisão e insegurança. Aos meus pais Nelson Tavano e Maria Aurora Martini Tavano (*in memoriam*) que foram decisivos na minha formação pessoal e profissional.

Gostaria de agradecer especialmente ao meu orientador Prof. Dr. David da Silva Pereira por acreditar no meu potencial e despertar na minha vida novos conhecimentos e práticas docentes. Um ser humano ímpar que não mediu esforços para que eu concluísse minha trajetória formativa.

Aos colegas do mestrado, em especial Creuza Martins França e Gabriel Gonçalves Freire pela amizade, partilha de experiências e pelo apoio nos momentos de adversidades. Serão sempre lembrados com muito carinho.

Às amigas Maria Célia d'Agostino Chichera, Caroline Anhesin e Edileusa Costa pela sincera amizade. Aos de estrada e de estudos: Nazor dos Santos Junior, Graciliano da Silva Santos e Alecsandro Michael de Andrade, verdadeiros anjos da guarda.

Estendo meus agradecimentos aos professores e à direção do Grupo Educacional MVC, colegas de trabalho que contribuíram na realização da minha investigação e aos professores do PPGEN que contribuíram para minha formação continuada.

Aos queridos colegas de atividades do Observatório de Políticas Públicas da UTFPR campus de Cornélio Procopio, mediadas pelo Professor Dr. David da Silva Pereira onde minha caminhada iniciou-se.

Enfim, agradecer a todos que de alguma maneira fizeram-se presentes neste processo formativo e que abriram meus olhos para o novo.

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo desenvolver um produto educacional tecnológico que possa contribuir para a formação humanizadora e profissionalizadora docente por meio de uma Sequência Didática. Utilizou-se como instrumento um Minicurso Semipresencial e um site, como produto tecnológico que funcionou como um meio para que os docentes cursistas adquirissem a postura de protagonistas de sua formação continuada e se apropriassem da escola como o espaço da sua formação continuada. A investigadora juntamente com seus professores cursistas construíram relações de saberes docentes ao longo do processo investigativo, por meio do qual a formadora colocou-se também no papel de pessoa em formação. Como fundamentação teórica para a pesquisa qualitativa utilizou-se Ludke & André (2015), Pereira & Pereira (2015) e Yoshimoto *et ali.* (2016) e, como aporte normativo para essa investigação, usou-se Parecer CNE/CP n°. 2/2015, o Parecer CNE/CP n°. 8/2012, bem como as Resoluções CNE/CP n°. 1 de 30 de maio de 2012 e n°. 2 de 01 de julho de 2015. Espera-se com essa dissertação oferecer contribuição para novos estudos e investigações a respeito da formação humanizadora docente e da construção do professor como protagonista de sua formação e cuidador de si para bem cuidar dos outros.

Palavras-chave: Formação docente. Educação em Direitos Humanos, Protagonismo docente.

ABSTRACT

This research aims to develop a technological educational product that can contribute to the humanizing and professionalising teacher education through a Didactic Sequence. It was used as an instrument a mini-course of semipresencial and a site, as a technological product that functioned as a means for the cursistas teachers to acquire the position of protagonists of their continued formation and to appropriate the school as the space of their continued formation. The researcher, together with her professors, established relationships of teacher knowledge throughout the investigative process, through which the trainer also became a trainee. As theoretical basis for the qualitative research was used Ludke & André (2015), Pereira & Pereira (2015) and Yoshimoto et ali. (2016) and, as normative contribution for this investigation, was used Opinion CNE / CP n °. 2/2015, Opinion CNE / CP no. 8/2012, as well as CNE / CP Resolutions no. 1 of May 30, 2012 and no. 2 of July 1, 2015. It is expected with this dissertation to contribute to new studies and investigations regarding the humanizing teacher education and the construction of the teacher as protagonist of his training and caregiver of himself to take good care of others.

Keywords: Teacher training. Education in Human Rights, Teaching Protagonism.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TEMPO DE ATUAÇÃO DO DOCENTE NA ESCOLA EM ANOS	23
GRÁFICO 2 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE EM ANOS DOS QUE PERMANECERAM NA FORMAÇÃO	38
GRÁFICO 3 – NÚMERO DE ACESSOS AO CONTEÚDO ON-LINE	48

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ADEÇÃO DOS SUJEITOS-CURSISTAS A FORMAÇÃO CONTINUADA	39
QUADRO 2 – REFLEXÕES PROPORCIONADAS AOS DOCENTES	42

LISTA DE SIGLAS

AVEA	Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
EaD	Educação à Distância
EDH	Educação em Direitos Humanos
IES	Instituição de Educação Superior
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGEN	Programa de Pós - graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Sequência Didática

Sumário

1. INTRODUÇÃO	1
2. FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DOCENTES	6
2.1 Formação Docente	7
2.2 Profissionalização Docente	13
2.3 Educação em Direitos Humanos (EDH).....	16
3. A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	21
3.1 A Caracterização dos Sujeitos.....	22
3.2 A Especificação dos Instrumentos.....	27
3.3 A Mobilização dos Autores em Metodologia da Pesquisa.....	31
4. ANÁLISE E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS	37
4.1 Primeiras Considerações	38
4.2 Elementos Discursivos dos Encontros Presenciais	41
4.3 Últimas Análises.....	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICES	61

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado Profissional e a aplicação do Produto Tecnológico apresentam questões educacionais relativas à formação continuada docente, ao ensino humanizado e à escola como tempo e lugar da formação de professores, assim como, de alguma forma, de todos os sujeitos que de alguma maneira influenciam na formação intelectual e social dos alunos.

Gestores, professores e colaboradores comprometidos com a construção de laços humanizados ao contemplar a escola como instituição educadora faz com que ela deixe de ser o local de transmissão de conhecimentos entre alunos e professores para ser o local que promove a partilha de saberes, a transformação e a formação continuada de docentes, de funcionários e dos demais profissionais e sujeitos que nela atuam.

É na escola que as relações humanas se consolidam e se concretizam numa relação de humanização e ao mesmo tempo de adversidade que deve ser alusiva à formação, não apenas dos docentes, mas também de todos envolvidos no âmbito educacional. É nesse ambiente de diferenças e também de desigualdades, que os vínculos se entrelaçam à medida que conquistas de afetividade e confiança, são reforçadas no cotidiano escolar entre os pares que nela atuam.

É nesse convívio dinâmico e intenso do cotidiano das relações professor-aluno que a formação continuada docente se desenvolve. Falar de formação de sujeitos que ensinam e aprendem no ambiente escolar não se resume aos cursos ou às formações realizadas sem planejamento ou intenções, mas é necessário que o professor seja ouvido e incentivado a desenvolver o seu protagonismo formativo.

Na perspectiva desta investigação realizada em uma escola privada da região oeste do estado de São Paulo, professores que não possuíam hora atividade coletiva sentiam a necessidade de uma formação que atendesse suas expectativas em relação à humanização do ensino e à criação, ou até mesmo, a descoberta de sua identidade profissional.

Esta investigação teve como problema, assim, o cuidado dos docentes em relação à sua formação continuada, considerando-a como forma de aprimoramento de suas atitudes mediadoras. Tal processo é algo possível e pode correr no âmbito escolar. Por meio dela, procurou-se desenvolver um olhar especial direcionado ao professor, em formação continuada, quanto às suas perspectivas sob a ótica da Educação em Direitos Humanos (EDH) para explorar as possibilidades de esses conhecimentos provocarem atitudes humanizadoras desses profissionais em seu trabalho pedagógico.

A investigação objetivou fundamentar, compreender e aprofundar os conhecimentos sobre a formação e a profissionalização docente e como esse processo reflete diretamente na humanização do professor em sua prática cotidiana.

Primeiramente fundamentar, pois tanto a investigadora-formadora quanto os docentes-cursistas estudaram, analisaram, discutiram e refletiram sobre alguns documentos que embasam a formação e a profissionalização docente. Compreender, entre outras questões, que os gestores não são capazes de enfrentar as adversidades do cotidiano escolar sozinhos e, finalmente, aprofundar os conhecimentos das relações humanas entre todos os envolvidos no processo educativo e na prática de ouvir o que o outro tem a dizer e de cuidar de si para cuidar do outro no esforço de colocar-se no papel de formadora (PEREIRA, 2017).

Tanto a dissertação quanto a aplicação do Produto Tecnológico desenvolveu-se no processo da oferta de uma formação aos professores por meio de um minicurso sobre a profissionalização docente, as legislações educacionais e o ensino humanizador. Por outro lado, procurou-se trabalhar a importância da qualificação dos professores e aquilo que pode propiciar uma série de questionamentos a respeito da vida, além de associar o conhecimento à ética, à cidadania e aos direitos e deveres de seus alunos como seres humanos.

O processo de formação se materializou em uma Seqüência Didática (SD), que se materializou o Produto Tecnológico. Dessa forma, é o processo desse desenvolvimento e não a forma SD o instrumento capaz de transformar a prática docente. Esse é um dos diferenciais do Mestrado Profissional que, por sua vez, é inserido no ambiente de trabalho do mestrando como mídias ou protótipos

educacionais, propostas de ensino, material textual, materiais interativos ou atividades de extensão. (CAPES, 2012). No caso desta investigação, o processo de formação assumiu a forma de uma atividade de Extensão Universitária formativa certificada pela UTFPR – Campus Cornélio Procópio – oferecido entre janeiro e março de 2017 por meio de um minicurso semipresencial intitulado: “Formação Humanizadora e Profissionalizadora Docente Semipresencial”.

A SD é uma metodologia que utiliza uma série ordenada e articulada de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas com a finalidade de expor determinado tema e que esse seja discutido, refletido e que posteriormente outros formadores possam fazer uso desse instrumento educacional (ZABALA, 1998, p. 53).

Esse instrumento de formação oferece uma série de possibilidades de comunicação e interação entre formadores-gestores e formandos-cursistas. Porém, deve ser percebido como um meio de auxílio à formação e que não substitui a interatividade entre os sujeitos investigados. Assim, tal produção, objetivou a formação continuada dos docentes e sua importância numa mediação humanizada e humanizadora frente aos desafios enfrentados em sua jornada de trabalho.

Os materiais que fundamentaram o curso ficaram disponíveis numa plataforma *on-line* elaborada pela ferramenta *Google docs* que permitiu a interatividade da investigadora e dos cursistas por meio dos acessos. Esse instrumento também possibilitou aos professores consultarem o material disponibilizado para consulta otimizando o tempo dos cursistas.

Como referências normativas para essa investigação, utilizou-se o Parecer CNE/CP n°. 2/2015, o Parecer CNE/CP n°. 8/2012, bem como as Resoluções CNE/CP n°. 1 de 30 de maio de 2012 e a n°. 2 de 01 de julho de 2015, todos do Conselho Pleno Conselho Nacional de Educação (CNE/CP).

Foram utilizados como referenciais teóricas as contribuições de Pereira & Pereira (2015), Pereira (2017), Yoshimoto *et alii*. (2016), Nóvoa (1992) e Ludke & André (2015).

Candau ao discutir a escola enquanto local de formação, afirma:

“Neste sentido, considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. Destaca-se, assim, a importância do envolvimento de todos os atores sociais da escola”. (CANDAU, 1997, P. 57)

Assim, a escola é o lugar da formação reflexiva docente dessa maneira a presente investigação tornou-se oportuna, pois, foi realizada na escola onde a pesquisadora trabalha.

A formação continuada pode se dar no ambiente escolar ou fora dele. O que se pretende discutir nessa investigação são a formação oportunizada em ambiente escolar e também a construção da identidade do professor, o que entrelaça a sua formação e sua bagagem histórico - cultural e política, pois é dessa maneira que a profissionalização docente é reconhecida.

A oportunidade de inserir os conhecimentos sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) tornou-se apropriada, pois no processo de investigação verificou-se que os professores cursistas praticavam o ensino humanizado, contudo, não tinham conhecimento aprofundado do assunto e agiam de forma intuitiva na mediação de conflitos.

Nessa perspectiva, o capítulo dois intitulado “Formação, Profissionalização e Humanização Docente” traz como subtítulos: Formação Docente, Profissionalização Docente e a Educação em Direitos Humanos (EDH). Esse capítulo foi organizado de forma a acolher os problemas levantados nessa investigação, como a formação docente em ambiente escolar, a profissionalização e identidade do professor e a humanização do ensino por meio da EDH.

O capítulo três, intitulado “A construção da formação Continuada pelos Sujeitos da Investigação”, tem como subtítulos: a caracterização dos sujeitos, a especificação dos instrumentos e a mobilização dos autores em metodologia de pesquisa. Tal capítulo organiza a metodologia empregada nessa investigação bem como os instrumentos utilizados na coleta e análise de dados e tem como principal objetivo informar o caminho percorrido pela investigadora. Trata, de forma detalhada, o tipo de metodologia de investigação utilizada que se refere à pesquisa qualitativa e à coleta de dados. Ainda nesse capítulo, foi possível caracterizar os professores participantes do minicurso e discutir informações relevantes sobre o contexto de aplicação do produto tecnológico, a saber a escola como espaço formador e transformador da prática docente e o professor como protagonista dessa transformação e apropriação dos conhecimentos em EDH.

A aplicação do produto tecnológico se deu no ambiente educacional no qual investigadora trabalha como coordenadora pedagógica. Essa formação teve vinte horas, das quais oito horas de encontros presenciais e doze a distância. Participaram efetivamente onze cursistas e a investigadora se colocou todo o tempo como parte do processo formativo.

O capítulo quatro, que trata da análise e da problematização dos dados, subdividiu-se em: primeiras considerações, elementos discursivos dos encontros presenciais e as últimas análises. Nessa seção, faz-se uma análise da coleta de dados e das observações realizadas no campo da investigação.

Nas considerações finais são retomadas as possíveis soluções para o problema investigado. À medida que os resultados são analisados, possibilitam respostas às indagações e inquietações da investigadora no campo educacional. A investigadora procura ainda reafirmar a escola como espaço de formação docente e da construção de sua identidade profissional humanizada e humanizadora por meio de reflexões e discussões com os cursistas.

2. FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DOCENTES

A formação de professores nos dias atuais, diante das incertezas educacionais presentes no cotidiano da prática docente, causa certo desconforto ao professor quando se trata da sua formação e da sua profissionalização. Isso porque nem sempre é objeto de cuidado pelos profissionais da Educação, inclusive pelo próprio docente.

A escola é o lugar do trabalho do professor e esse não é agente solitário na condução de seus conhecimentos. É nesse local que ocorre a convivência entre gestores, docentes, alunos e funcionários e, assim, a escola deve ser um espaço de formação continuada do docente (BRASIL, 2012A, p. 11-2; BRASIL, 2015A, p. 34-5; BRASIL, 2015B, p. 13-4).

É necessário construir e desconstruir as concepções sobre as metodologias e sistemas de formação docentes. Esses sujeitos devem perceber o quão importa sua formação continuada assim como a troca de experiências entre colegas para que tenham voz nas tomadas de decisões no ambiente escolar. Tais posturas encaminham o processo de profissionalização docente e contribuem na prática da auto-humanização e na humanização do outro.

Nesse contexto, Rinaldi & Reali *apud* Parente & Parente (2011, p. 104) afirmam que a aprendizagem não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, pois os professores aprendem ensinando e também com os outros professores; aprendem ainda vias de observação.

Dessa forma, a fundamentação teórica desta investigação buscou referências em obras que enfrentam esses desafios, a saber: a formação, a profissionalização e a humanização das relações nos ambientes educacionais.

2.1 Formação Docente

A formação docente nem sempre se apresenta como uma prática reflexiva rotineira dos professores, comprometendo de maneira relevante o desenvolvimento de seus saberes pedagógicos bem como da identidade profissional. Isso porque a teoria nem sempre se relaciona com a prática no cotidiano das relações humanas na escola.

Nesse sentido:

“a reflexão como busca de soluções para os problemas pedagógicos é o meio pelo qual supervisores e professores podem apoiar o crescimento uns nos outros. A análise individual das práticas limita o crescimento de cada um. A proposta é criar comunidades de aprendizagens nas quais esses profissionais podem apoiar-se e desenvolver-se mutuamente.” (SILVA, 2011, p. 27)

Dessa maneira, percebe-se a importância do docente relacionar suas práticas pedagógicas com a teoria e partilhá-las com seus colegas, com o auxílio da mediação realizada por gestores que possam despertar o pensamento reflexivo e compreender que seu processo formativo é constante e desafiador. Assim:

“Se uma das funções do supervisor de ensino é a formação continuada dos professores, conclui-se que a ação desses profissionais apresenta-se como uma das soluções para essa formação enquanto proposta para a passagem do profissional técnico para o crítico-reflexivo, o seja, aquele que questiona sobre o porquê ensinar, para quem ensinar e o como ensinar; que tem objetivos; que concebe o currículo como algo dinâmico; que tem consciência da necessidade da formação continuada e que prioriza a coletividade”. (SILVA, 2011, p. 29).

Discutir a formação profissional é refletir também sobre o papel dos gestores, diretores e coordenadores pedagógicos. O que esses profissionais têm feito pela formação de seus professores e pela sua própria formação? Nas palavras de Nóvoa, tem-se uma nova referência:

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.” (NÓVOA, 1992, p.17)

Reflexão essa de um indivíduo criativo e com a capacidade de ser flexível em situações inesperadas em sala de aula ou em sua rotina escolar. É importante também destacar o pensamento defendido por Freire:

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.” (FREIRE, 2006, p. 39)

Portanto, não basta participar de formações, mas compreender profundamente como esse processo contribui na transformação da prática como educador.

O docente deve, assim, ser olhado como um profissional intelectual e crítico. Dessa maneira, destaca três características indispensáveis sobre a criticidade necessária, que são:

“a **participação** ativa na desmistificação de processos ideológicos que se configuram como “naturais” e que na realidade são formas de justificação de dominações e repressões; o **esforço** para descobrir formas pelas quais esses valores ideológicos dominantes limitam as possibilidades de ação do professor; e a **preocupação** com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional em busca de transformação pessoal, organizacional e social.” CONTRERAS (2012, p.125).

A formação de docentes deve estar pautada nos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos em seu curso de formação inicial e continuada assim como nos princípios e valores de sua formação humana para que desenvolva plenamente as possibilidades de seu trabalho cotidiano reflexivo.

Prática essa que será ressignificada e transformada em seu trabalho diário. É necessário salientar que no exercício de seu trabalho, em sala de aula, o professor será capaz de se auto avaliar e perceber a necessidade de se ajustar a novas realidades e aos novos conhecimentos adquiridos.

É necessário que o professor seja protagonista de sua formação, pois assim será sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem e poderá motivar seus alunos, para que também reflitam sobre suas práticas e saberes.

De acordo com o artigo 62 da LDBEN:

“A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (BRASIL, 1996).

É relevante perceber que de acordo com esse artigo, a formação inicial do docente ocorre por meio de cursos de graduação em Instituições de Educação Superior (IES), o que a torna um espaço de interesse comum e de troca de saberes entre os formandos.

Para Tardif (2008, p.17-46), a formação nas universidades deve possuir uma visão integrativa e demanda muitos elementos como: finalidades, atividades previstas de aprendizado, formadores e estudantes, conhecimentos e conteúdo, recursos, cursos, estágios e avaliações. As IES devem estar preparadas para a formação de futuros profissionais para atender suas expectativas quanto à confirmação da escolha da docência como profissão. Contudo, será que o professor conhece e reconhece a legislação que rege sua profissão?

Sobre a legislação, há diversas posições. Entre essas, algumas mais críticas:

“A lei pode ajudar se ela está do nosso lado, a favor das inovações, mas se ela é contra a inovação, deixemos a lei de lado. A lei consagra um determinado momento histórico, mas a história continua. Muitas coisas aconteceram após a aprovação da LDB nº. 9.394, de 1996. Muitas inovações aconteceram na escola nesse período. Isso já não está mais na lei, ultrapassa a lei. O movimento social insere o corpo normativo”. (PARENTE & PARENTE, 2011, p. 25)

Nesse contexto, é preciso repensar a formação de professores segundo suas inserções no panorama histórico cultural a fim de que se respeite o campo de conhecimento e a sua bagagem formativa. Dessa forma:

Não pensemos na formação de professores ou na nossa identidade como referências as leis. Temos que empurrar as diretrizes para que elas sejam capazes de acompanhar a dinâmica que acontece na sociedade, na própria educação e no avanço da consciência e das lutas por direitos. (PARENTE & PARENTE, 2011, p. 25).

Diante do exposto, para esses autores, o conhecimento das leis é importante quando as mesmas podem se adequar a dinâmica do trabalho docente acompanhado de suas perspectivas e de seu desenvolvimento profissional. Contudo, não é bem assim. É importante que o docente, ao decidir cuidar de sua

formação continuada, tenha em mente o dever de cumprir a legislação como orientadora do seu trabalho pedagógico.

Sobre a formação desse profissional, Carvalho & Manfredini (2011, p. 255) citam que “a formação do professor apresenta-se como aspecto fundamental para esta recomposição da esfera educacional sob novas bases, pois ele atua como elemento que pode instituir, por meio de sua prática cotidiana, a formação humana requerida”.

Nesse processo, são adquiridos saberes pertinentes à profissionalização docente e que associa suas vivências e saberes:

“O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades” (COLE & WALKER, 1989, p. 53).

Nessa citação, os autores fazem uma reflexão sobre a importância do trabalho do professor e a sua preparação para a profissão. Demonstram que as adversidades laborais podem ser menos estressantes e que as identidades podem ser rearranjadas a todo instante.

O processo formativo do professor não se dá repentinamente, mas se desenvolve ao longo de sua vida profissional e se dá, prioritariamente, no próprio ambiente escolar. Demonstra-se, assim, por meio de várias oportunidades e possibilidades de formação dentro da escola e fora dela.

Para Cunha (1998, p. 109), o trabalho coletivo reforça o docente, pois o pensamento de conciliar sua formação à possibilidade de êxito das iniciativas individuais por meio da partilha de experiências, das reflexões conjuntas e realimentadas à disposição do professor que se dispõe a realizar a ruptura com a prática pedagógica dominante.

O trabalho colaborativo na escola também deve ser visto como espaço de formação. É nesse ambiente que a prática docente realmente ocorre e faz com que o professor reflita sobre suas atitudes éticas, políticas e pedagógicas, o que o faz reconhecer as adversidades e novas metodologias educacionais.

A prática profissional adquire maior sentido quando se pode partilhar e compartilhar com os colegas de profissão seus êxitos e suas angústias.

Quando a formação dentro da escola é oferecida como forma de conhecimento para professores, os gestores como diretor e coordenador pedagógico se tornam mais próximos da realidade vivida pelo docente de modo a transformar a gestão também em ação mais colaborativa e participativa.

Embora esta investigação objetive a formação e a profissionalização de um profissional humanizado, é importante ressaltar que as atitudes dos gestores também foram observadas neste trabalho.

A escola, como espaço de formação leva à reflexão uma equipe de ensino transformadora e preocupada com um processo de ensino aprendizagem significativo entre professores e alunos, entre os professores e entre esses e seus gestores.

A partir desta investigação, não há como separar a formação de professores e a colaboração de seus gestores. O trabalho colaborativo e o incentivo são peças principais para que os docentes se apropriem das formações, da identidade profissional e do cuidado com sua carreira:

“Dessa forma o/a profissional da educação torna-se um intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciam o fortalecimento do poder do/a professor/a, ajudando-o/a a tornar-se um/a profissional reflexivo/a de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a, de profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim, humanos” (FERREIRA, 2013, p.132).

O processo formativo do docente é refletido em seu trabalho diário por meio de espaços educacionais de formação mais democráticos, o que fortalece a autonomia dos profissionais formadores e em formação. Com a aprovação da Lei Federal nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – os espaços para repensarmos a educação foram mais explorados e a profissão docente ganhou uma maior autonomia.

Atitudes centralizadoras e autoritárias de gestores como diretores e coordenadores pedagógicos passaram a dar espaço à construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que condiz com a realidade onde a

escola está inserida. Por consequência a escola abre um maior espaço para a formação docente em seu próprio espaço de atuação. (ALARCÃO, 2001, p. 66).

O trabalho diário do professor oportuniza questionamentos relevantes que, mesmo de forma intuitiva, torna-o investigador de suas práticas. Ao questionar, problematizar ou reformular suas práticas o docente vai além:

“Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnica pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.” (ANDRÉ, 2001, p. 60)

A busca do professor pela sua qualificação e formação deve ser incentivada. O professor consciente quanto ao seu papel profissional reinventa sua prática profissional a todo o momento. O profissional da educação é o agente da sua formação continuada e tem a capacidade de administrar a sua carreira de acordo com suas perspectivas profissionais. O professor, hoje, não depende mais única e exclusivamente dos gestores para sua formação. Essa atitude de busca de novos conhecimentos deve partir de si e estar em consonância com os colaboradores escolares.

Vários são os espaços formativos, inclusive os oferecidos a distância. Nos dias atuais, o professor pode conciliar sua vida atribulada de aulas em escolas de diferentes bairros com cursos semipresenciais ou totalmente *on-line*, a exemplo da formação ora oferecida. Nesta investigação, os materiais foram disponibilizados no site para que os docentes pudessem otimizar seu tempo de trabalho e de estudo para acessar o conteúdo dessa formação em diferentes espaços e diferentes momentos.

2.2 Profissionalização Docente

A profissionalização docente requer um conhecimento especializado, ou seja, o sujeito necessita de formação aprofundada para conduzir seu processo no contexto sociocultural e político em que está inserido. Dessa forma, a profissionalização tem lugar na formação inicial e prossegue em ambientes com boas condições de trabalho. Portanto, projeta a carreira e é complementada pela formação continuada em ambiente no qual, gestores incentivam e motivam os docentes a uma prática reflexiva.

O artigo 206, inciso V da Constituição Federal de 1988 estabelece a obrigatoriedade de ingresso no magistério por meio de concurso público de provas e títulos e aponta a necessidade de organização de planos de cargos e salários, com piso salarial profissional promove o princípio da valorização dos profissionais do ensino. Na profissionalização docente, é importante perceber que alguns conceitos se entrelaçam de maneira reflexiva, como a formação de sujeitos comprometidos com o processo de ensino aprendizagem, éticos em sua contribuição para a formação de cidadãos e que possuam conhecimento especializado em sua atuação.

Dessa maneira, pensar em profissionalização é dar a devida importância à formação docente, ou seja, o professor que se prepara para a sua prática desde sua formação inicial reconhece que a continuada contribui para seu processo de profissionalização.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n 9.394/96 reafirma a profissionalização docente com os artigos 61 e 62 que tratam da formação docente:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A presente investigação problematiza os saberes pedagógicos e o trabalho docente como profissão, ou seja, trata da profissionalização que deve ser refletida por meio de uma prática pedagógica desenvolvida ao longo da vida profissional do docente.

É relevante que se atente para a formação do professor como um processo a ser revisto desde sua formação inicial, inclusive quando cumpre a disciplina de estágio, oportunidade da sua primeira experiência docente. São muito comuns os relatos de professores que passaram pelo estágio sem terem dado a devida importância para esse momento de troca de experiências e vivência de sua futura profissão.

Como uma orientação mais recente, o Parecer CNE/CP n°. 02/2015 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Ele contempla a formação inicial e continuada docente com uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais, a inserção dos estudantes de Licenciatura nas escolas de Educação Básica como a práxis de sua profissão, atividades de socialização, ética, além de diversidades raciais e culturais.

É importante destacar que nesse panorama de profissionalização e formação, os professores possam entender a relevância de sua formação como sujeitos protagonistas do processo educacional. A profissionalização deve ser um processo permanente de formação engajada de valores éticos e comprometida com um ensino dialogado e humanizado nesse conjunto de atos emancipatórios e dinâmicos.

Esta investigação possibilitou à investigadora perceber o quanto os professores se encontram com o agir automatizado devido à falta de conhecimento e reconhecimento de sua profissão. Em vários momentos da sua atuação, os professores falam sobre a falta de tempo para se apropriarem de novos conhecimentos devido à intensificação de sua jornada de trabalho entre outros motivos.

É nesse contexto que ocorre a construção da identidade do professor, que não deve ser pensada como algo que se possui, mas como algo que é construído durante toda sua vida profissional. Ela não é estável, inerente, ou fixa. Além de ser resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (Beijaard *et. ali.*, 2004).

A construção da identidade do professor e a construção de sua carreira dependem de suas crenças, valores éticos ou morais, valorização e condições de trabalho. Logo, é uma identidade construída pelo docente de maneira dinâmica e progressiva e que reflete diretamente em seus saberes docentes e na sua forma de trabalhar.

É preciso que se perceba que a Educação, desde o seu ensino mais tradicional até os dias de hoje, sofreu muitas mudanças. O professor que antes era visto como o detentor do saber e que não se permitia dúvidas quanto a isso, hoje se tornou um mediador de conhecimentos. Conhecimentos esses que ultrapassam os saberes disciplinares. Cabe ao docente de hoje aprofundar-se nas relações professor-aluno para entender e respeitar a bagagem que o aluno traz para o processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção de Tardif (2008), o saber docente “relaciona-se com a pessoa, com a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos na sala de aula e com os outros”.

Já para Pimenta:

“a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.” (PIMENTA, 1999, p. 19)

Desse modo, pode-se afirmar que a construção dos saberes docentes se dá juntamente e continuamente a formação e profissionalização do professor.

2.3 Educação em Direitos Humanos (EDH)

A aquisição de novos conhecimentos específicos da área de atuação de cada professor deve ser encarada de maneira séria e em conjunto com os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial. A proposta desta investigação objetiva a inserção da EDH como parte do processo de formação e humanização do professor e conseqüentemente do seu trabalho docente.

A EDH é reconhecida em alguns países, como os que fazem parte do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela) que seguem as diretrizes internacionais da área. No Brasil, esse cenário sofre mudanças a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003, no qual várias ações foram previstas na tentativa de transformar a sociedade, em não discriminatória, solidária e democrática (BRASIL, 2012, p. 5).

Para haver a EDH é preciso reposicionar os conceitos e preconceitos existentes na sociedade, formando assim sujeitos de responsabilidades sociais e certos dos direitos que podem exercer, (BRASIL, 2012, p. 5). Nesse sentido, para que todos os indivíduos possam ter acesso aos conhecimentos e práticas da EDH é necessário que haja uma preocupação na formação de sujeitos de direitos a partir da dignidade humana (art. 1º., III, BRASIL, 1988).

A presente investigação parte dos pressupostos da Política Nacional de Educação: Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional - Lei Federal nº. 9.394/96 - (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Parecer CNE/CP Nº. 08/2012 - (BRASIL, 2012A) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Parecer CNE/CP Nº. 02/2015 (BRASIL, 2015A).

Os Direitos Humanos estão presentes no cotidiano de cada indivíduo, quer seja na escola, inserida nas disciplinas estudadas, na família e na sociedade, mas no âmbito geral, a escola deve ser protagonista na transmissão desses conhecimentos. Dessa os docentes devem ser preparados em sua formação, para que possa mediar o conhecimento de forma contextualizada e pautada, pois será o

agente de transmissão e o que acompanhará o processo de ensino aprendizagem dos indivíduos.

As instituições de ensino possuem o livre arbítrio de articular e adaptar a EDH em seu currículo. Para que os professores possam realizar um trabalho de conhecimento e reconhecimento dos saberes que permeiam a EDH, devem se preparar e serem preparados para uma educação humanizadora.

O desenvolvimento do minicurso nessa investigação fomenta a EDH e proporciona a troca de saberes pedagógicos e relatos de experiências que contextualizam a investigação referida. Promover a formação em Educação em Direitos Humanos por meio de um minicurso com o apoio de plataformas de ensino interativas que proporcionem um aprendizado significativo a formação de docentes também fazem parte dessa investigação.

A Educação Superior passou por várias transformações com as mudanças sofridas através da LDBEN e suas resoluções. A formação do professor passou a dar-se não apenas pelo Magistério de nível médio, mas pelas Licenciaturas nos cursos superiores. (BRASIL, 2015A, p. 30-2). Esses cursos têm grande parte de seu currículo aplicado as áreas específicas de sua formação e uma parcela pequena direcionada aos conteúdos pedagógicos, didáticos e também à humanização do ensino.

Contudo, Candau *et al.* enfatizam que:

“[...] a Educação em Direitos Humanos visa não apenas acrescentar aos (ás) educadores (as) novos conteúdos/ temas a formação específica [...] Trata-se rigorosamente, de formar educadores e educadoras em Direitos Humanos [...] Portanto, estamos falando de conhecimento que passa do cérebro, mas deve invadir o coração, provocando uma relação intelectual e ao mesmo tempo amorosa com ele. Insistimos nesta incorporação por uma razão tão simples quanto definitiva: sem ela não há educadores (as) em Direitos Humanos” (CANDAU *et al.*, 2013, p.86-7).

A EDH tem como finalidade principal uma formação ética, política e crítica, o que concorda com o acima citado. É nesse contexto que a formação do professor deve estar pautada em novas formas de organização educacional e novos métodos de ensino aprendizagem que partam da EDH.

Os docentes devem ter sua formação alicerçada na EDH, a partir de um aprendizado transformador e de direitos, a partir do qual possam exercer os princípios de dignidade e da igualdade humana, do reconhecimento das diferenças e das diversidades sociais, além da democracia na educação (BRASIL, 2012, p. 9-10).

As IES que promovem os cursos de Licenciatura devem se responsabilizar pela formação de cidadãos éticos e comprometidos com a defesa e inclusão dos Direitos Humanos. Assim, devem promover conhecimento e responsabilidade nos indivíduos, com vistas a atender aos atuais desafios impostos por uma sociedade globalizada e que enfrenta a erradicação da pobreza, o preconceito e a discriminação (BRASIL, 2012, p. 15-6).

O olhar para a EDH deve ser para toda a vida do indivíduo e deve ter como objetivo as mudanças políticas, sociais e que sejam voltadas para a formação de indivíduos de direitos. No momento em que as Instituições de Ensino Superior remetem para si a responsabilidade da formação desses profissionais, o aprendizado se torna significativo e motivador para o profissional da educação. A inclusão da EDH promove uma transversalização de conhecimentos e aprendizados promovendo a construção de uma sociedade mais justa e transformadora, abrangendo o ensino, a pesquisa, extensão e gestão (BRASIL, 2012, p. 15).

A EDH modifica a prática docente, pois promove a reflexão entre a teoria e a prática, que incentiva o futuro docente a uma prática reflexiva, atitudinal e respaldada em conhecimentos para realizar futuras intervenções em seu cotidiano profissional. Assim:

Da mesma maneira, a formação em direitos humanos demanda englobar diferentes dimensões que devem complementar-se com o fim de abarcar o conhecimento desde distintas percepções. Neste ponto, reside a importância de uma formação que aborde a educação em direitos humanos como multidimensional, tentando relacionar diferentes dimensões que devem ser trabalhadas em conjunto. (HORTA, 2000, p.129).

Neste aspecto, é relevante saber que a EDH não é pontual e definitiva. Deve ser interdisciplinar e promover a capacidade do formador de desenvolver o conhecimento crítico e a construção do conhecimento e não somente sua transmissão.

O professor em formação deve estar disposto a lidar com novos conhecimentos e dialogar como formas de alicerçar sua instrução, pois seus saberes abrangerão as várias áreas do conhecimento. O que se deve buscar ao trabalhar a EDH nas escolas é menos a inclusão de uma nova disciplina ou de ações pontuais sobre o tema e mais a busca de uma transformação efetiva da concepção de escola, do compromisso de formação dessa instituição com os alunos e das respostas efetivas que essa instituição pode oferecer aos desafios de formar bem o cidadão e o trabalhador. (PEREIRA & PEREIRA, 2015, p.3).

Ao analisar o Parecer CNE/CP n°. 8/2012, há a possibilidade de pensar criticamente sobre a necessidade de criar ações democráticas que permitam os sujeitos a participar ativamente da vida social de maneira integral, principalmente no ambiente escolar. Essas pessoas são denominadas de sujeitos de direitos, por fazerem parte de uma educação capaz de construir a inclusão de diferentes culturas e tradições. (YOSHIMOTO *et ali.*, 2016, p.3).

Assim, um professor que assume a EDH como prática de trabalho efetiva passa por essa formação, consegue partilhar conhecimentos e reconhecê-la como prática de seu trabalho em sala de aula e em todo o âmbito escolar e não como uma disciplina.

Dessa maneira, se faz necessário a valorização dos cidadãos inseridos no ambiente escolar como sujeitos de direitos e a escola assume papel fundamental na EDH, de acordo com o documento:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacionais, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como a reparação das violações. (BRASIL, 2015A, p. 5).

Assim, a EDH e a escola entrelaçam seus objetivos de valorizar a pessoa humana e sua dignidade, fortalecer as relações sociais e a construção coletiva dos direitos dos sujeitos inseridos na escola.

3. A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

A construção da formação continuada é um desafio cotidiano para os profissionais da educação (art. 61 da LDBEN) no ambiente escolar. Os membros da equipe pedagógica gestora e os membros do corpo docente devem enfrentar essa tarefa com disposição, profissionalismo, criatividade e coragem para assumirem o protagonismo desse processo formativo. O Parecer CNE/CP nº. 2/2015 contribui nesse esforço ao redefinir a formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Nessa direção, a presente investigação pretende contribuir por meio da oferta de um processo formativo (apêndice A) capaz de promover a profissionalização docente e a conscientização da essência humanizadora dessa atividade. Quanto à primeira, diz respeito ao desenvolvimento de uma identidade profissional. Quanto à segunda, trata-se de um processo de construção da relação do sujeito que ensina com os sujeitos que aprendem. Em síntese, tomar os alunos (do Ensino Fundamental e do Médio ou os cursistas desta investigação) como sujeitos de sua formação implica na promoção de sua autonomia e de seu protagonismo na direção de assumirem a condução desses processos.

Com Fazenda (2014, p.155), tem-se que a alternativa epistemológica de considerar investigador e investigados como sujeitos ativos da produção de conhecimento é um desafio a ser enfrentado. Essa autora assinala que é importante resgatar “o caráter relacional do processo de construção do conhecimento científico”. Isso é “considerar que há um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo” (FAZENDA, 2014, p. 157). Neste caso, todos os envolvidos são sujeitos da investigação, principalmente a formadora-investigadora e os formandos-docentes desta pesquisa participante.

Este capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos realizados na elaboração desta investigação, que teve por objetivo criar, desenvolver e promover as condições necessárias para que tal protagonismo emergisse em uma

dada realidade, o lugar dessa formação, que é também o espaço do trabalho profissional de gestores e docentes e do encontro com os alunos.

Assim, o primeiro passo desse caminho diz respeito à caracterização dos sujeitos tomados como interlocutores desta investigação e protagonistas de seus processos formativos. O segundo passo é a especificação dos instrumentos empregados na coleta de dados realizada antes, durante e após o processo formativo desenvolvido. O terceiro é a mobilização de um conjunto de autores acerca da contribuição sobre a construção desse caminho de investigação. É que esta proposta de investigação parte da prática formativa realizada pela Coordenação Pedagógica direcionada a um conjunto de docentes para, paulatinamente, incorporar a teoria à prática profissional.

3.1 A Caracterização dos Sujeitos

Os sujeitos desta investigação compõem o corpo docente de uma escola privada da região oeste do estado de São Paulo. As aulas são concentradas no período matutino, de segunda à sexta, com atividades pontuais nos períodos vespertinos (aulas de reforço e plantão de dúvidas) e noturnos (aulas adicionais) e seguem sistema externo de material apostilado. Esses profissionais são contratados pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – Decreto Federal nº. 5.452, de 1º. de maio de 1943 e remunerados por hora de trabalho efetivo em sala de aula (BRASIL, 1943).

Portanto, não há remuneração da hora atividade semanal, compreendida como um tempo previsto de formação e de diálogo entre gestores e docentes, nem de outros tempos de encontros entre esses sujeitos. Por sua vez, os encontros de início e reinício de períodos letivos, ocorrem respectivamente na última semana de janeiro e na primeira de julho de cada ano e têm por objetivo preparar as atividades do ano letivo e realizar um balanço do primeiro semestre. Ao final do ano, a realização dos conselhos de classe encerra o ano letivo e prepara a reunião dos pais.

A equipe pedagógica é composta por um diretor, um coordenador pedagógico e dezessete professores, distribuídos entre os quatro anos finais do Ensino Fundamental (arts. 32 ao 34 da LDBEN) e os três anos do Ensino Médio (arts. 35 e 36 da LDBEN). Entre esses docentes, quatro atuam exclusivamente no primeiro, outros quatro exclusivamente no segundo e nove em ambos (BRASIL, 1996).

Quanto ao tempo de trabalho na instituição, verifica-se a seguinte distribuição conforme a variação de um mês a 18 anos conforme o gráfico 1 abaixo, em quantidade de docentes por triênio:

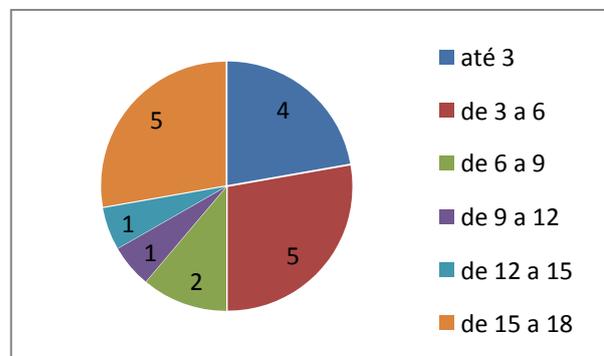


Gráfico 1 – Tempo de Atuação do Docente na Escola em anos

Observa-se que metade do corpo docente atua nessa instituição há mais de seis anos e, entre a metade composta pelos mais novos, cinco há mais de três anos. Dessa forma, apenas quatro docentes contam com menos de três anos de atuação profissional nessa escola e catorze possuem mais de três anos de trabalho em comum. Portanto, considera-se que a permanência de mais de $\frac{3}{4}$ do corpo docente (77,8%) se constitui em um diferencial de aderência, em princípio, à proposta pedagógica institucional e à formação continuada por ela exigida. Isso é significativo em um cenário nacional de alta rotatividade, sobretudo nas redes públicas de ensino, o que concorre para dificultar qualquer esforço de construção de um trabalho efetivamente coletivo (PAULINA, 2009).

Nessa matéria, Paulina (2009, p.4-5) lista seis sugestões para que a rotatividade não prejudique a aprendizagem dos alunos. São elas:

1. Apresentar e acolher;

2. Compartilhar o projeto;
3. Incluir na formação;
4. Socializar as práticas;
5. Formar pares;
6. Fornecer os documentos.

São ressaltados alguns procedimentos para acolher o novo professor.

Inicialmente, a apresentação e o acolhimento para fazer com que se sinta abrigado em seu ambiente de trabalho e tenha a oportunidade de expor sua experiência profissional, para que seja ouvidas e partilhadas com seus pares, colegas de trabalho, alunos e pais. Essas atitudes já são formas de humanização das relações na escola.

Em segundo, disponibilizar os documentos fundamentais que organizam e direcionam o trabalho pedagógico para que, por meio deles, possa o novo professor conhecer a equipe, seus ideais, motivações e metas. Nesse processo, é fundamental dialogar a partir da leitura desses documentos, acolherem as sugestões e impressões desse profissional. Entre esses documentos, são fundamentais o Plano Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE).

Em terceiro, é relevante que o novo professor participe das reuniões de planejamento, pois esse momento se mostra como uma nova oportunidade de acolhimento e de aprofundamento em questões fundamentais para o trabalho coletivo, em especial, um investimento na formação continuada docente. Nesse sentido, é preciso que esse profissional desde o primeiro momento na instituição assuma-se como corresponsável pela sua formação e, assim, apresente-se como sujeito nesse ambiente educacional.

Em quarto, partilhar a jornada já construída pelos profissionais da escola com aqueles que chegam permite um novo tempo de trocas e contribuições entre todos esses sujeitos. Nessa direção socializar as práticas significa também revalorizar as produções coletivas já desenvolvidas e acolher as novas sugestões.

Em quinto, o estabelecimento estratégico de pares formados por novos e experientes profissionais de instituição nas mesmas turmas pode favorecer a partilha no planejamento, na elaboração de planos de aulas e projetos, bem como de seqüências didáticas.

Em sexto e último, mas não menos importante, a valorização dos registros sobre a aprendizagem dos alunos e todos os documentos que cooperam para esse fim. Dessa forma, são valiosas as orientações e partilhas sobre os cuidados com a forma e a freqüência de anotações no diário de classe do professor, bem como as anotações de reuniões, formações e de outros tempos de partilha cooperam no processo de profissionalização docente.

O propósito dessa enunciação é o de empregá-la como parâmetro nesta caracterização dos sujeitos, ou seja, como esse ambiente e essa equipe de profissionais interage a partir desses elementos. Assim:

1. Apresentar e acolher – em geral, há essa preocupação de receber o novo colega, integrá-lo à equipe e oferecer as condições para que possa se desenvolver e colaborar no trabalho coletivo;
2. Compartilhar o Projeto – não é costume fornecer aos que chegam e aos que já estavam na escola os documentos fundamentais – o PPP e o RE – mas, tais profissionais são chamados atualizar seus Planos de Ensino quadrienalmente;
3. Incluir na formação – os encontros formativos a um dia antes do início de cada semestre letivo e, pelas razões já expostas, não há um tempo reservado e remunerado para a formação continuada;
4. Socializar as práticas – tal partilha é realizada nos intervalos matutinos que ocorrem entre a segunda e a terceira e entre a quarta e a quinta aulas de um total de seis, bem como em outros horários, individualmente, na relação com a coordenadora;
5. Formar pares – acaba acontecendo a partilha de frentes de uma mesma disciplina pelos docentes que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio sem, contudo, um trabalho efetivamente coletivo em vista da mera partilha dessas frentes, apostilas ou conteúdos;

6. Fornecer os documentos – as recomendações de orientações são objetos dos planejamentos semestrais, bem como do diálogo constante ao longo do ano, especialmente sobre as anotações de frequência, de conteúdos trabalhados em sala e situações disciplinares e pedagógicas nos diários do docente.

Observa-se que a adoção de sistema externo de material apostilado que definem objetivos, conteúdos e exercícios obrigatórios e complementares, incluídas as respectivas respostas para o professor, pode induzir certo cumprimento acrítico das tarefas pela equipe escolar. Por outro lado, é bom lembrar que a criatividade, o estudo e a preparação do professor não são inibidos completamente pela existência do material apostilado. Contudo um dos sujeitos – professor I – chegou a expressar tal circunstância por meio do emprego da expressão “*estamos muito automatizados no imediatismo*” no sentido de que estaria todo pronto.

No entanto, a disposição para criar, questionar, propor novas formas de atuar tem estrita relação com o processo de formação inicial docente, que inclui cursos de: “I - Graduação de Licenciatura; II – Formação Pedagógica para graduados não licenciados; III – Segunda Licenciatura.” (BRASIL, 2015A, p. 27). Quanto à formação inicial docente para a Educação Básica desses dezenove profissionais da Educação (diretor, coordenador pedagógico e docentes), dezoito são licenciados e um é bacharel. Entre os licenciados, dois o são em Pedagogia, um em Artes, um em Biologia, dois em Educação Física, dois em Física, três em História, quatro em Letras (dois em Português-Espanhol e dois em Português-Inglês), um em Matemática e dois em Química. O bacharel tem formação em Comunicação Social. Desses dezoito licenciados, dezesseis já ingressaram na instituição como licenciados e dois obtiveram tal habilitação no curso dessa atuação profissional. A interiorização de cursos de Licenciatura no norte paranaense e no oeste paulista oportunizou a esses profissionais a habilitação docente tanto em Instituições de Educação Superior (IES) públicas (Assis, Londrina e Presidente Prudente) e privadas (Londrina, Presidente Prudente e São Paulo).

Esse processo possibilitou ainda que cinco desses profissionais ingressassem em programas de pós-graduação *stricto sensu* (três mestrados, um mestre e um doutor).

Percebe-se que essa equipe adquiriu habilitação profissional e titulação acadêmica em processos de formação docente inicial e continuada. Contudo, ainda que tenham tido acesso à IES de renome, inclusive nacional, tal fato não lhes assegurou um processo de formação humanizadora. Em primeiro lugar, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação em Direitos Humanos (EDH) foram aprovadas e normatizadas em julho de 2012 (BRASIL, 2012A; BRASIL, 2012B). Em segundo, porque algumas IES ainda iniciam esse processo de incluir conteúdos de EDH em cursos de Licenciatura. Em terceiro, porque apenas em junho de 2015 as DCN que reformulam a formação docente inicial e continuada para a Educação Básica (BRASIL, 2015A; BRASIL, 2015B) orientaram o aprofundamento desse processo formativo humanizador, por meio da convergência dos Pareceres e Resoluções da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), conforme afirmaram Pereira & Pereira (2015).

3.2 A Especificação dos Instrumentos

A presente investigação é de abordagem qualitativa participativa, pois “possui como ambiente natural a principal fonte de coleta de dados e o investigador como o principal instrumento”, de acordo com Bogdan & Biklen *apud* Ludke & André (2015, p. 12). Esse ambiente será considerado natural, pois é o lugar de trabalho e campo da investigadora.

Isso representa um duplo desafio: prosseguir em suas funções de liderança do trabalho pedagógico como coordenadora o que implica em preocupar-se com a formação continuada docente e, ao mesmo tempo, deixar-se transformar pelo processo de humanização a partir da busca de formação humanizadora ¹ ; investigar o seu lugar de trabalho, agora como campo, para problematizar, formular e desenvolver instrumentos necessários à formação do outro a partir da formação de si (PEREIRA *et al.* 2017).

¹ A partir de abril de 2015, a investigadora iniciou seu percurso no Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas, inscrito no sistema CNPq/CAPES e homologado pela UTFPR, que pode ser consultado em. Nesse processo, realizou estudos sobre a legislação educacional, incluídos os Parecer e Resolução relativos às DCN da EDH e, assim que aprovadas, às DCN da Formação Docente Inicial e Continuada da Educação Básica.

Entre esses instrumentos de investigação está um conjunto de procedimentos e formas de aproximação e compreensão do objeto – a humanização da formação docente como meio de transformação da prática – com vistas ao atingimento dos objetivos. Em primeiro lugar, a investigadora atua profissionalmente nesse ambiente de investigação há dezoito anos como docente e os últimos dois na função de coordenadora pedagógica. Em segundo, atuou como coordenadora do Pólo Presencial de uma IES que oferta cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) entre 2007 e 2015. Em meados de 2015, justamente no processo de transição entre a coordenação do Pólo e a da escola, a investigadora participa de um curso de formação oferecido por essa IES, no qual o tema foi justamente a formação docente. Então, assume a nova função – a coordenação da escola privada de Educação Básica – sensibilizada pela necessidade de oferecer formação continuada docente ao passo que se aprofundava na teoria e normatização dessa temática².

Nas condições descritas no item anterior, iniciou um processo de formação de seus colegas a partir do levantamento de interesses comuns, invariavelmente relacionado às dificuldades enfrentadas em sala de aula. Nesse processo, começa a organizar uma série de articulações entre a realidade profissional de gestora e as discussões partilhadas em outro ambiente de sua formação continuada³.

Tal processo resulta em inquietações relativas ao desafio de se formar e contribuir na formação dos colegas de escola e, para enfrentar tal desafio, intensifica a compreensão da formação continuada, sistematiza as informações sobre as necessidades de formação docente, oferece textos e reflexões, ainda pontuais, de forma presencial e por mecanismos de interação a distância (e-mail e *whatsapp*). Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), tais inquietações resultam, após a contribuição das disciplinas cursadas, no redirecionamento de sua proposta de investigação para o desenvolvimento de um produto educacional que a auxiliasse nos desafios profissionais de formadora e de formanda.

² No Grupo de Pesquisa mencionado na nota anterior.

³ Idem.

O produto tecnológico, como instrumento principal da formação docente continuada em uma escola privada, foi desenvolvido por meio de um minicurso semipresencial e materializado na forma de uma Seqüência Didática.

Contudo, precede a essa concretização uma consulta desenvolvida em dez. de 2016. De acordo com os resultados dessa consulta e a confirmação do interesse dos colegas na formação continuada. No início do ano letivo de 2017, já consolidada a caracterização dos sujeitos foi-lhes proposto o minicurso ao qual aderiram todos os dezessete docentes⁴. Observe-se que os docentes retornavam às atividades nesse primeiro dia, mediante convocação da direção da escola.

A partir dessa adesão integral dos colegas, agora sujeitos-cursistas, a humanização das práticas docentes dirigiu a formação elaborada. Nesse mesmo encontro, de 27/jan., foram apresentados e disponibilizados o site (APÊNDICES G, H e I) que reuniu a programação da formação e as orientações normativas (BRASIL, 2012A; BRASIL, 2012B; BRASIL, 2015A; BRASIL, 2015B; BRASIL, 1996) que fundamentariam as discussões dos encontros seguintes.

Entre os dias 27/jan. e 01/fev., os cursistas tiveram a oportunidade de se ambientarem aos recursos do site disponibilizado. Os encontros seguintes teriam como tema a Nova Formação Docente para a Educação Básica, a EDH e um balanço do processo desenvolvido. Desde o primeiro momento, já em 27/jan. (APÊNDICE B), os cursistas foram convidados a participar do minicurso em horário diverso de seus compromissos profissionais com a instituição, o que demandaria de todos irem ou retornarem à escola no período noturno após uma jornada de trabalho, em alguns casos em outros municípios. Ressalta-se que tal esforço foi promovido, mas não remunerado pelo empregador, razão pela qual os cursistas tomaram ciência de que assumiriam tais custos temporal e financeiro⁵. Além disso, fez parte do compromisso ético da investigadora o esclarecimento do que se tratava de um processo formativo que se constituía como parte do desenvolvimento de um produto tecnológico demandado pelo PPGEN e pela sua formação docente

⁴ Minicurso oferecido em vinte horas de formação semipresencial, das quais oito horas foram presenciais (27/jan., 01/fev.; 08/fev. e 08/mar.) e doze a distância, formalizado e certificado por meio de um Projeto de Extensão Universitária pela UTFPR-CP.

⁵ De fato, como será discutido no próximo capítulo, onze dos dezessete docentes efetivamente participaram como cursistas da formação oferecida.

continuada. Em síntese, uma formação de si que se constitui como contribuição à formação do outro. No entanto, como princípio da EDH, da Nova Formação Docente e da convergência entre tais objetivos, o desenvolvimento de tal formação exigiria deles a postura de corresponsável por esse processo, de modo a assumir graus sucessivos de autonomia na direção da sua profissionalização e na consolidação de sua identidade docente.

Durante toda a formação, a investigadora-formadora assumiu o papel de participante ativa do processo de produção de conhecimento por meio de uma metodologia que provocou os cursistas a deixarem a posição costumeira de conforto daquele que recebe apenas formação para:

- refletir sobre as funções do coordenador pedagógico na escola;
- expressar as expectativas de formação continuada nesse ambiente, para além das exigências meramente burocráticas e rotineiras;
- perceber a forma como constrói a relação professor-aluno, que precede o ensino de conhecimentos em sala de aula;
- examinar até que ponto a sua formação docente inicial (Licenciatura) ofereceu elementos de humanização dessa relação;
- compreender as lacunas eventuais desse processo formativo;
- identificar possíveis formas de investimento em si para cuidar do outro (aluno) e para estar com o outro (colegas docentes e gestores);
- retomar da sua prática situações de exercício da promoção da autonomia desse outro;
- rever a sua prática a partir dos princípios da EDH;
- promover encontros efetivos de humanização.

Para tanto, a investigadora assume o papel provocador daquele que desafia o cursista a examinar-se, perceber-se, reconstruir-se, no seu tempo e

conforme as necessidades que passa a conhecer sobre si, sobre o outro e sobre a relação que constroem. Nesse processo, não é conduzido, mas conduz-se; não é governado, mas assume o governo de si para estar plenamente com o outro; não se limita a reproduzir um conjunto de informações aos seus alunos, mas a partilhar experiências significativas que possam mobilizá-los na direção da autonomia e do cuidado de si.

Em síntese, preparação, implementação e avaliação do processo compõem o roteiro da investigação que buscou reunir elementos da prática para mobilizar os sujeitos, ouvi-los e dar voz para que também se ouvissem. Nesse trabalho, a metodologia de aplicação é profundamente dialógica e fundada na mediação e na promoção da fala e da escuta de cada e por cada sujeito.

3.3 A Mobilização dos Autores em Metodologia da Pesquisa

Justifica-se, nesta investigação, a pesquisa qualitativa já que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LUDKE & ANDRÉ, 2015, p. 13), uma vez que o interesse da investigadora é o de verificar como os sujeitos-interlocutores podem participar da resolução do problema que se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

A motivação da investigadora para desenvolver a abordagem qualitativa, baseia-se na função formadora dos sujeitos-cursistas desempenhada na instituição escolar, ou seja, o espaço de investigação. A experiência profissional, nesse espaço, chamou sua atenção quanto ao não entendimento dos docentes do uso do espaço escolar como o lugar da formação continuada (BRASIL, 2012A, item 3).

Ao optar pela pesquisa qualitativa, primou-se pela natureza da investigação que demanda a interação entre o sujeito que investiga e os demais sujeitos, e não objetos, pois esses não são simplesmente campo de intervenção, mas interlocutores. Tal processo resulta em forte dependência que ocorre desses em relação ao pesquisador, pois esse se torna o principal instrumento nessa abordagem, enquanto aqueles partilham o papel de protagonistas do processo de

conhecimento, e contribuem para otimizar a investigação (TOZONI-REIS, 2009, p. 25).

Nessa direção, contribuem que os dados coletados sejam descritivos no que se refere à riqueza de detalhes na descrição dos sujeitos da investigação, nas situações e acontecimentos que permearão todo o campo investigado. (LUDKE & ANDRÉ, 2015, p. 13).

A pesquisa qualitativa é tomada como referencial para a pesquisa em Educação, já que investiga os fenômenos educativos compreendidos historicamente, politicamente, socialmente e culturalmente. Essa autora diz ainda que a pesquisa qualitativa defende a ideia de que a produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais deve ser muito mais compreendida e interpretada do que descrita, pois lida com seres humanos e suas relações de afetividade, valores e sonhos. (TOZONI-REIS, 2009, p. 25).

Assim, a metodologia necessária ao enfrentamento desse desafio é aquela problematizada por autores que têm se preocupado com abordagens qualitativas da pesquisa em Educação. Entre esses, estão Ludke & André (2015, 2ª.ed., p.1-11), que após longos anos de docência em cursos de graduação e de pós graduação em Educação, produziram material elaborado especificamente para a natureza dos problemas desse campo.

A primeira observação dessas autoras é referente a escassez de obras que preencham a lacuna que introduzam os estudantes à pesquisa qualitativa aplicada a Educação Básica (arts. 22 a 42 da LDBEN).

A segunda é a valorização da pesquisa escolar como uma fonte preciosa para despertar o interesse do investigador (que pode ser tanto o aluno quanto o profissional da Educação) como uma atividade essencialmente humana que traz e desenvolve a curiosidade e a inteligência a partir das inquietações pertinentes ao ambiente educacional. Essa atividade humana contém uma carga de valores, preferências e interesses, além de princípios que orientam o pesquisador. No caso do profissional da Educação, tal atividade de pesquisa está inserida na sua prática cotidiana, como possibilidade, embora nem sempre perceba dessa maneira, pois o

exercício de suas funções é tomado como um ofício muitas vezes não criativo e mais próximo da transmissão de informações do que propriamente uma atividade intelectual.

A terceira observação é outra concepção sobre a relação entre o sujeito que investiga e os seus interlocutores. Segundo a concepção positivista da investigação, acreditava-se na separação entre o sujeito da investigação e o objeto a ser investigado, bem como na objetividade absoluta desse processo e na isenção do pesquisador, no sentido de que a própria metodologia o conduziria à verdade. Contudo, Ludke & André (2015, p. 5) ressaltam que “não é bem assim”, pois nem o investigador enfrenta o desafio desprovido dos seus valores e preconcepções, nem a natureza da investigação em Educação possibilita tomar os interlocutores como meros objetos. Na verdade, tais estudos demandam compreender o que seria objeto como sujeito, como interlocutor privilegiado de um processo de conhecimento no qual o investigador deve se permitir surpreender pela realidade. Nesse sentido aquele que investiga não o faz para simplesmente comprovar suas hipóteses, mas para colocá-las à prova. É, pois, relevante tomar o investigador e os seus interlocutores como sujeitos ativos do processo de descortinamento das relações, das ações e das transformações desses agentes.

Entende-se, assim, por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Na investigação do campo educacional, ocorrem os estudos de relações entre seres humanos, pois nela há o diálogo entre o sujeito da investigação e os seus interlocutores, por meio da partilha que ocorre no processo formativo com vistas à construção do conhecimento. Dessa maneira, Minayo ressalta que:

“o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.” (MINAYO, 2010, p. 12)

Dessa maneira, fica claro que a investigação em Educação pressupõe a atuação de sujeitos capazes de construir e reconstruir o processo de ensino-aprendizagem. Tal processo se expressa pela partilha de valores e de concepções vinculados ao tempo e às condições de existência e de trabalho na realidade escolar, o que para as Ciências Sociais e para as investigações que se dão na interface dessa com a Educação, representam uma oportunidade de interlocução com os sujeitos desse ambiente escolar por meio da pesquisa de campo.

Fazenda (2014, p.155-160) desenvolve as características da pesquisa participante como aquela que exige dos sujeitos uma postura ativa de diálogo, escuta efetiva e reflexão que superam as posturas positivistas e neopositivistas da investigação, principalmente quanto ao objetivismo pretendido. Assim, a “participação/intervenção funciona tanto em nível da ciência, quanto no avanço da consciência coletiva” para “transformar a verdade prática em verdade teórica para que a primeira ganhe em conteúdo revolucionário”, no sentido transformador desses sujeitos, provocador de suas convicções e desestabilizador de suas verdades (FAZENDA, 2014, p.157).

Como métodos da abordagem complementares e integradores da pesquisa participante foram utilizados a observação e a análise documental.

Para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno da investigação, é necessário que seja bem planejada e sistemática. Isso para que o investigador não privilegie ou negligencie fatos. Nesse aspecto, questionamentos feitos de como e o que observar permeia o ato de investigar de modo a tornar a investigação eficaz para futuras conclusões.

A análise documental é “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Neste caso, foi empregada como complementar às informações obtidas por meio do diálogo, da interlocução durante a formação e, sobretudo, pela escuta e pela mediação nos encontros presenciais do minicurso. Diz respeito ao estudo detido de “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano” (PHILLIPS *apud* LUDKE & ANDRÉ, 2015, p. 45). Tais documentos, segundo essas autoras, “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais,

autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE & ANDRÉ, 2015, p. 45). Nesta investigação, a análise documental privilegiou os Pareceres e Resoluções do CNE/CP, como fontes orientadoras e normativas respectivamente.

O minicurso proporcionou o acesso ao material orientador e normativo disponibilizado *on-line* por meio de consulta ao site elaborado com o uso do recurso *Google docs*. O uso da tecnologia em ambientes educacionais ganha cada vez mais espaço entre os professores quando se trata da formação docente. Vários são os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), que possibilita um professor mais autônomo na aquisição de novos conhecimentos.

A tecnologia contribuiu para o processo de interatividade e de novos saberes pedagógicos dos cursistas. É necessário se fazer uso desse recurso para a otimização do tempo docente e para ampliação de seus espaços formativos. Mas não basta somente incluir essas novas tecnologias, pois elas precisam fazer sentido aos docentes e potencializar a educação.

A construção de novos saberes pedagógicos dos cursistas e a complementação do discurso presencial com os materiais disponibilizados *on-line* podem auxiliar os docentes na apropriação de novos conhecimentos.

Parente & Parente (2011, p. 104) destacam que a aprendizagem docente não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, pois os professores aprendem ensinando e também com outros professores, além de aprenderem via processos de observação.

Decidiu-se por quatro encontros presenciais, pois os momentos a distancia utilizados pelos docentes podem ser complementados pelos encontros presenciais e coletivos, pois se mostram muito importantes quando se trata da formação docente continuada e em ambiente escolar. Nesse cenário, é importante partilhar com os sujeitos da investigação que as trocas de experiências, desejos e anseios podem ser compartilhados por todos.

Dessa forma, apresentada e justificada a metodologia de pesquisa empregada, no próximo capítulo serão analisados e problematizados os dados colhidos ao longo da investigação.

4. ANÁLISE E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS

O enfrentamento do desafio de ofertar uma formação continuada docente de forma a promover a profissionalização, a identidade docente e a humanização, bem como a disposição, a criatividade e a coragem para tais desafios é o objeto deste capítulo. Nele, serão analisados e problematizados os dados colhidos no processo de investigação.

Ao longo da atividade de coordenação do trabalho docente, a investigadora constatou a necessidade de se desenvolver e oferecer condições para que o outro também tivesse essa oportunidade. Esse outro é o sujeito que ensina, aprende e estabelece relações profissionais e pessoais. Tal processo demanda que assuma graus sucessivos de autonomia para que assuma a condução de seu processo formativo.

A investigadora-formadora também participa desse desafio não apenas como alguém que ensina, mas como sujeito que se transforma nesse processo. É que formar o outro demanda formar a si, permitir-se moldar como profissional da Educação e como agente que conduz o seu processo formativo.

Nessa direção, a pesquisa participante é o instrumento apropriado para criar, desenvolver e promover o protagonismo dos profissionais da educação. Isso porque é aquela que exige dos sujeitos uma postura ativa de diálogo, escuta efetiva e reflexão que superam as posturas positivistas e neopositivistas da investigação, principalmente quanto ao objetivismo pretendido (Fazenda, 2014, p.155-160).

O lugar dessa investigação participante é o ambiente educacional conforme o descrito no Parecer relativo às DCN da EDH:

[...] “o ambiente educacional diz respeito não apenas ao meio físico, envolvendo também as diferentes interações que realizam no interior e exterior de uma instituição de educação. Compreende então, espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos exemplificados pelas aulas; pelas relações interpessoais estabelecidas entre diferentes pessoas e os seus papéis sociais, bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral.” (BRASIL, 2012A, p. 11-12)

Percebe-se que tal ambiente vai além da sala de aula e da própria escola, pois estende-se ao conjunto de relações dos sujeitos. Portanto, falar, ouvir, dialogar compõem as ações cotidianas necessários a construção da formação docente continuada. Daí, a importância dos tempos de trabalho coletivo na escola como oportunidades desses encontros preciosos.

4.1 Primeiras Considerações

Os sujeitos-cursistas manifestaram a necessidade desses tempos em comum já nas escutas que antecederam a oferta do minicurso, mas também durante e após o processo formativo. Esse trabalho de escuta se desenvolveu por meio de conversas espontâneas, individuais e coletivas, nos intervalos e nas orientações da qual os professores solicitavam individualmente.

Desses sujeitos, inicialmente dezoito incluída a investigadora-gestora, resultaram doze, pois seis não prosseguiram na formação. Considerada a oferta da formação em período distinto da jornada de trabalho, esperava-se a participação espontânea dos docentes em função dos interesses e necessidades que apresentaram.

Assim, o gráfico 2 apresenta o tempo de atuação na instituição daqueles que permaneceram na formação a partir do segundo encontro presencial⁶:

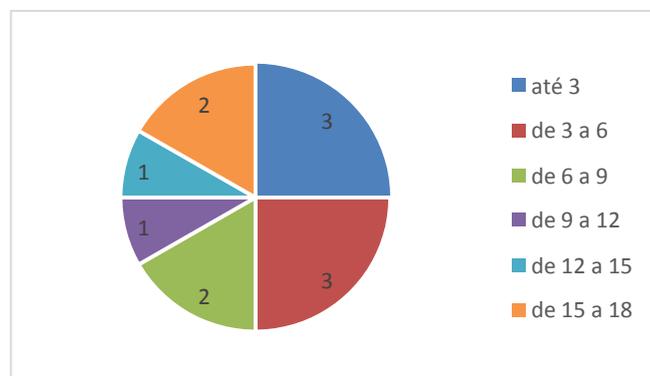


Gráfico 2 - Tempo de Atuação Docente dos que permaneceram na formação na Escola em Anos

⁶ Como o já observado, no capítulo anterior, o primeiro encontro ocorre no retorno dos docentes após o período de recesso escolar e em atendimento a convocação da diretora da escola. Nesse momento, a gestora-investigadora apresentou o convite à formação.

O tempo de atuação na instituição se demonstrou um fator relevante para a adesão ou não ao processo, em vista de que três dos que não prosseguiram estão no primeiro terço de mais novos enquanto os outros três estão no primeiro sexto dos mais antigos.

Anos	Docentes	Cursistas	% prosseguiram
Até 3	4	3	75
de 3 a 6	5	3	60
de 6 a 9	2	2	100
de 9 a 12	1	1	100
de 12 a 15	1	1	100
de 15 a 18	5	2	40

Quadro 1 – Adesão dos sujeitos-cursistas à formação docente continuada

Portanto, constata-se que houve adesão integral entre aqueles que têm entre seis e quinze anos de instituição.

Da comparação entre o gráfico 1 e o gráfico 2, resulta que entre o terceiro e o quinto terço, considerados os mais novos, houve uma adesão de 100% à formação. Assim, infere-se que a permanência dos profissionais na instituição associada a ausência de oferta formativa presencial e semipresencial funcionou como fatores que contribuíram para a adesão integral à formação e ratifica a ideia de que a baixa rotatividade de profissionais de uma equipe coopera para sua coesão. Observa-se ainda que os três com mais de quinze anos de escola, um exerce função de direção, outro tem compromisso profissional no período de oferta e apenas um não apresentou justificativa para a não adesão.

No planejamento da oferta do curso de formação aos docentes, diagnosticou-se a necessidade da inclusão de questões sobre a EDH, como prática humanizadora do trabalho docente. Esse diagnóstico foi feito por meio dos diálogos ao longo do tempo de trabalho coletivo e individual com os cursistas. Entre os dezessete docentes-cursistas, não havia quem identificasse sua prática a partir da EDH. Contudo, praticavam o ensino humanizado de maneira intuitiva. Dessa maneira chegou-se à conclusão de que a inserção da EDH na formação desses profissionais foi imprescindível.

O processo de formação continuada se mostrou importante no decorrer dessa investigação pois, como mencionado anteriormente o processo formativo se

deu não somente com os cursistas, mas também com a própria investigadora. Portanto, percebeu-se que seria necessário abordar assuntos pertinentes à EDH e à humanização do ensino. Dessa maneira, conclui-se que é necessário cuidar de si para cuidar do outro, ou seja, é preciso cuidar da própria formação para que essa tenha significado para o outro.

Nesse sentido, a investigadora acabou por exercer dois papéis, o daquela que forma e o da que se transforma no processo de formar o outro. Nesse exercício de compor todo o quadro de formação, incluindo-se no mesmo, tem-se a resposta positiva à uma inquietação inicial: Como oferecer uma formação aos docentes e não se incluir nela? Pois bem, a resposta encontrada ao longo dessa investigação é satisfatória pois, ao se incluir no processo de formação, a partilha de conhecimentos, anseios, vontades e desejos tornou-se única entre formador e formandos.

Assim:

a construção do conhecimento é um processo interpessoal. O ponto principal desse processo interativo é a relação educando-educador. E esta relação não é unilateral, pois não é só o aluno que constrói seu conhecimento. É verdade que o aluno, através desse processo interativo, assimila e constrói conhecimentos, valores, crenças, adquire hábitos, formas de se expressar, sentir e ver o mundo, formar idéias, conceitos, desenvolve e assume atitudes, modificando e ampliando suas estruturas mentais. (HAYDT, 2006, p. 58)

A EDH não é uma disciplina a ser incorporada no currículo escolar, é uma prática diária de promoção de novas concepções sobre os Direitos Humanos, é dar voz e principalmente ouvir o que o outro tem a dizer. Consiste num diálogo não discriminatório e democrático já que a Educação é um dos Direitos Humanos e a EDH é parte fundamental desses direitos. Conforme o Parecer CNE/CP nº. 8/2012:

“- A Educação em Direitos Humanos além de ser um dos eixos fundamentais da educação básica, **deve orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, a elaboração do projeto político pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens.**

- a prática escolar deve ser orientada para Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

- Os/as **estudantes devem ser estimulados/as para que sejam protagonistas da construção de sua educação**, com o incentivo, por

exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva.
- Participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos.” (BRASIL 2012A p.14, **grifos nossos**)

Por esse processo de auto estímulo passou a investigadora pois, desde 2015, participa do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas desenvolvido na UTFPR de Cornélio Procopio. Desde então, vem se apropriando dos conhecimentos sobre a EDH e foi, nesse momento, que a inquietação em partilhar esses saberes refletiu na prática do trabalho docente que ocorre em paralelo a um momento de transição profissional de coordenadora de um Pólo de EaD para a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e Médio de uma escola.

No ano de 2016, ao ingressar no PPGEN, a formação continuada e a EDH tornaram-se espaços de diálogos importantes de inquietude e de questionamentos. Ao cumprir todas as disciplinas formativas do Programa, houve o entendimento de que deveria proporcionar como instrumento de formação continuada aos docentes um Minicurso. Nesse processo, tal oferta se adaptava de maneira significativa à uma formação continuada que favoreceu um processo de observação, escuta e diálogo partilhados com os sujeitos da investigação.

Dessa forma, a aplicação do Produto Tecnológico no Mestrado Profissional como uma das exigências do Programa (CAPES, 2012), teve o objetivo de sanar um problema levantado no início da investigação, mesmo que parcialmente. Com tal finalidade, estruturou-se uma formação docente por meio de uma Seqüência Didática⁷.

4.2 Elementos Discursivos dos Encontros Presenciais

Como primeiro exercício de reflexão, a investigadora separou os dezessete professores em cinco grupos. Eles foram agrupados em equipes com quatro componentes e outras três com três docentes. O princípio dessa distribuição

⁷ A Seqüência Didática nesta investigação encontra-se em um volume apartado.

foi a auto-organização. Essa reflexão dividiu-se em dois momentos. No primeiro momento, foram entregues a cada grupo uma ficha com frases para discussão e posterior explanação. No segundo momento, foi realizada somente uma pergunta a todos os docentes coletivamente.

As questões abordadas em grupo para discussão e explanação foram organizadas na tabela abaixo:

1. Meu colega professor deve ser visto como aquele que soma que compartilha que ilumina. Meu mestre companheiro, digno de admiração.
2. O que é que eu posso contra o encanto desse amor que eu nego tanto e que, no entanto volta sempre a me enfeitiçar. Na atribuição de aulas penso em diminuir minha carga horária, mas quando dou por mim já estou com a carga completa.
3. Nós professores, temos um grande vício: somos apaixonados, e todo apaixonado é meio insano, faz alguma coisa que nem sempre deveria se dedica mais do que pode e às vezes se esquece de si mesmo
4. Educar é um ato de amor e doação. Por ser amorosa essa atividade necessita de condições de trabalho, de estrutura salarial, de organização pedagógica, de jornadas adequadas; senão o amor não é mais concreto.
5. Reflita como você professor se sente ao ser ouvido e poder compartilhar com seus colegas de trabalho seus saberes e inquietações

Quadro 2 - Reflexões proporcionadas aos docentes.

As questões foram elaboradas a partir de todas as observações e conversas informais que a investigadora teve com os sujeitos durante o período de investigação. Foram analisadas as respostas fornecidas pelos professores no momento de reflexão e da interatividade, o que proporcionou respostas pertinentes a formação continuada de seus cursistas à investigadora.

Dos onze que efetivamente participaram da formação, cinco professores (45,45%) que trabalham na rede municipal e estadual relataram que o tempo de hora atividade é remunerado, de cumprimento obrigatório e reservado à formação. Isso, contudo, não assegura que esse tempo seja oferecido e aproveitado de maneira significativa para tal finalidade.

Os cursistas ⁸ D e G, que trabalham na mesma escola municipal, relataram que não há a preocupação efetiva com a formação docente nesses horários, pois os gestores ou formadores exercem funções de confiança. Alguns desses gestores nunca estiveram em funções de gestão, como relatado pelos cursistas.

O cursista B e C, que trabalham na mesma escola da rede estadual, afirmaram que são trabalhados longos textos para a leitura ou repete-se a mesma dinâmica ou os vídeos nos seus horários de hora de trabalho pedagógico (SÃO PAULO, 2009).

A formação continuada no espaço escolar deve ser pautada por discussões e reflexões promovidas pelos formadores e professores nos momentos da hora atividade ou nos estabelecidos previamente pelos formadores, diretores ou coordenadores. Nos registros realizados mediante anotações e observações no campo da investigação, percebeu-se que os cursistas necessitavam de um direcionamento e de uma atenção especial do formador com suas práticas.

Como a investigadora trabalha nesse ambiente de trabalho, acumulou observações e anotações a respeito da prática docente dos colegas a partir do momento que assumiu a coordenação da Educação Básica. Nesse processo, verificou que os docentes demandavam oportunidades de formação. Mostrou-se um desafio proporcionar tal oportunidade em turno contrário ao de trabalho docente, sem remuneração e exigindo o deslocamento de cidades vizinhas. A adesão à formação nessas condições foi considerada bastante significativa – doze em dezoito possíveis- incluída a investigadora-formadora (66,7%).

O minicurso foi organizado de maneira a ressaltar o espaço escolar como local e tempo de formação, a legislação educacional que atende a formação de professores, a EDH e o ensino humanizador. As vinte horas previstas foram organizadas em quatro encontros presenciais de duas horas cada um e doze horas de atividades a distância para a leitura, aprofundamento e diálogo dos sujeitos-cursistas com a formadora-investigadora.

⁸ Dos onze sujeitos cursistas, seis se identificaram como professoras e cinco como professores. Contudo, tal identificação não foi relevante para os fins desta investigação. Foram identificados pelas letras de A a K de acordo com a oportunidade em que suas falas emergiram nesse estudo.

Os encontros presenciais foram concentrados no início do ano letivo de 2017, para que o tempo de planejamento previsto com todos permitisse a apresentação, o convite e os esclarecimentos acerca da natureza formativa dos encontros, da não obrigatoriedade e da contribuição que cada cursista prestaria à investigação ora proposta. Em outras palavras, o primeiro encontro de 27 de jan., contou com os dezoito profissionais que integram a equipe pedagógica, excetuada a diretora e mantenedora da organização. Nesse encontro, após as boas vindas, às questões que constaram no Quadro 2, apresentado anteriormente, foi acrescida a problematização sobre o papel exercido pelo coordenador pedagógico.

As respostas convergiram para o desempenho de funções estritamente burocráticas relacionadas ao “preenchimento de formulários, guarda da documentação escolar e outras atividades relacionadas a papéis da escola relacionados aos diários e aos outros documentos escolares (Professores B e H), além do exercício da mediação entre professores e alunos, professores e pais, professores e direção escolar. Em síntese, o coordenador é alguém que funciona como anteparo para os docentes, no sentido de compreender e encaminhar a melhor solução de conflitos, conforme a fala do Professor B: “*Você é o nosso pára-raios*”. Ainda nesse primeiro dia, os interessados entregaram a ficha de inscrição preenchidas à coordenadora-investigadora, além de serem informados sobre a certificação e a aproximação de docentes da Universidade pública de Cornélio Procopio e Londrina.

Entre o primeiro e o segundo encontros passaram-se cinco dias. Nesse período, puderam acessar a página da formação consistente em um site desenvolvido para armazenar e disponibilizar à legislação: Brasil (1996, 2012A, 2012B, 2015A e 2015B). Nesse intervalo ainda os cursistas demonstraram interesse e curiosidade sobre os elementos dos próximos encontros.

O segundo encontro ocorreu a partir das 19 horas do dia 1º. de fev. em uma das salas da instituição normalmente empregada para as aulas do 3º. ano do Ensino Médio. Da adesão inicial de 100% registrada por meio da devolução das fichas de inscrição, compareceram doze docentes. Nessa ocasião, foram discutidos os artigos 62, 62-A, 63, 64, 65 e 66 da LDBEN relativos à formação docente. Um dos comentários a respeito, foi a exigência de quatrocentas horas de estágio na formação

inicial docente e a forma como esse compromisso foi cumprido por cada um dos sujeitos-formandos. Dificuldades como a conciliação com o trabalho e a postura deles nessa atividade foram evidenciadas ao lado de certo descuido com disciplinas de formação pedagógica. Nesse contexto, a relevância da formação continuada foi ressaltada como instrumento capaz de sanar lacunas da formação inicial, bem como meio para “o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício da Educação Básica” (BRASIL, 2015A, p. 34).

Paulo Freire (2006) afirma que a formação permanente torna o professor reflexivo e crítico em sua prática docente. Essa afirmação reforça a conclusão das DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica que ressalta a finalidade dessa última “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”.

Ainda nesse encontro, alguns questionamentos foram discutidos como o panorama atual das escolas, a influência de famílias desestruturadas, filhos que são colocados muito cedo na escola, pais que estão inseridos em um mercado de trabalho competitivo e que por muitas vezes não assumem a educação de seus filhos transferindo essa tarefa para a escola. A discussão tratou da questão do abismo que muitas vezes é observado entre os professores e seus alunos, criados muitas vezes pelo conflito de gerações e da não preparação do professor para mediar esses tipos de situação. Tais questões abordadas pelos próprios cursistas mostraram à investigadora o quanto esses professores necessitavam ser ouvidos e que a oportunidade da formação em ambiente escolar proporcionou a eles uma válvula de escape para seus anseios profissionais.

Foi possível discutir nesse segundo encontro (APÊNDICE C) a falta de familiarização dos cursistas com a legislação educacional a partir do momento no qual o Professor C contribuiu com o seguinte relato: “*A Legislação Educacional nos é passada na formação inicial, e acabamos por estudar para que passemos na disciplina, não entendemos o quanto isso é importante para o desempenho de nossa profissão*”. Na fala do professor citado, fica evidente que a formação inicial promove

os conhecimentos pertinentes à construção do conhecimento do professor. Porém, é necessário que haja uma construção da práxis docente consciente e aliada a um processo de formação continuada.

No contexto do terceiro encontro (APÊNDICE D), no dia 08 de fev., a EDH emergiu como uma forte necessidade, capaz de reposicionar os compromissos da formação de sujeitos de direitos e deveres (BRASIL, 2012). A criação de ambientes escolares que favoreçam a formação dos educadores também contribuiu para que essa distância nas relações interpessoais na escola diminua. Possibilita também um ambiente educacional saudável e repleto de significados. Presume-se, dessa maneira, que o docente ao questionar sua prática e oportunizar diálogos com os colegas e seus formadores, assume-se protagonista de sua formação.

“É assim que o professor transforma-se num pesquisador, a caminho de construir sua autonomia profissional, enriquecendo-se de conhecimentos e práticas e aprendendo a resolver problemas, ou seja, o professor precisa ser capaz de inventar suas próprias respostas.” (LIBÂNEO, 2001, p. 67)

Foi proposta ainda uma reflexão sobre a postura docente em sala de aula a partir da discussão do Parecer e da Resolução respectiva que tratam da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012A; BRASIL, 2012B), visto que essa já era uma prática realizada pelos professores em suas aulas. Porém, a partir da formação foi percebida pelos mesmos a fundamentação dessa prática. Os cursistas agiam, assim, de modo intuitivo na mediação de conflitos em sala de aula. Nesse sentido, a compreensão a ser empregada à EDH é a que foi definida no art. 4º. dessa Resolução:

“A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da **formação integral dos sujeitos** de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I – apreensão de conhecimento historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com o contexto internacional, nacional e local;

II – afirmação de **valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos** em todos os espaços da sociedade;

III – formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV – desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e o

V – **fortalecimento de práticas individuais e sociais** que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.” (BRASIL, 2012B, grifos nossos)

A investigadora, em seu processo de investigação, afirmou durante o curso que a postura dos cursistas poderia ser repensada e transformada por esses sujeitos no trabalho docente. Em concordância com essa afirmação, foi inserida a pergunta no questionário final sobre como a participação da formação contribuiu para o trabalho em sala de aula.

Os cursistas A e B responderam que já estava contribuindo, pois passaram a “ver os alunos com outros olhos”. O cursista A ainda completou ao dizer que o tratamento mais humanizado colaborou para que seus alunos tivessem um maior interesse na sua disciplina e no cumprimento de tarefas solicitadas. O cursista C relatou: “reafirmarei práticas mais humanizadoras para com os alunos e um olhar mais atento a formação continuada pessoal”.

De acordo com Brasil (2012), a escola é lugar das ações de formação e da EDH e das ações da mesma, na Educação Básica, Superior, Cursos de Pós-Graduação, seja no Projeto Político Pedagógico das Instituições de Ensino, na organização curricular, em modelos de gestão, na produção de materiais didáticos pedagógicos e na formação inicial e continuada. Vários são os desafios para da EDH, mas para os cursistas, o principal será uma nova maneira de enxergar seus saberes e práticas pedagógicas.

Planejou-se um mês entre o penúltimo e o último encontro para que os cursistas pudessem se apropriar dos conhecimentos adquiridos presencialmente e das informações e documentos disponibilizados *on-line* por meio do site <https://sites.google.com/site/formacaodocenteutfpr1>. Isso fez com que esse quarto encontro (APÊNDICE E) fosse agendado para o dia 08 de mar. Nesse, assim como no terceiro encontro, acompanhou a atividade *in loco* o orientador dessa investigação. Os sujeitos-cursistas se sentiram acolhidos pela Universidade, o que pode parecer estranho, mas o fato é que essa IES se fez presente por meio de uma aluna de mestrado e de um professor vinculado aos Programas de Formação Inicial e Continuada para Profissionais do Magistério da Educação Básica.

4.3 Últimas Análises

Esses sujeitos-cursistas concluíram o processo de formação reconhecendo que são efetivamente agentes de seus processos formativos e, por isso, profissionais de valor e capazes de assumirem posturas condizentes com o desenvolvimento de suas práticas docentes.

Os relatos forneceram muitos elementos, mas é relevante comentar que os próprios cursistas comparam suas atitudes anteriores do curso com atitudes pós curso.

É importante salientar que no questionário respondido ao final do curso (APÊNDICE F) a maioria dos docentes em seus relatos se apropriou que a escola é um local de formação docente e de práticas humanizadoras. Os materiais ficaram disponíveis para os cursistas on-line e impresso para consulta, leitura e reflexão. Dos onze cursistas, seis (54,5%) acessaram pelo menos duas vezes, três (27,3%) acessaram pelo menos uma vez e dois representados por 18,2% não acessaram, pois preferiram consultar o material impresso.

O gráfico 3 apresenta essas informações:

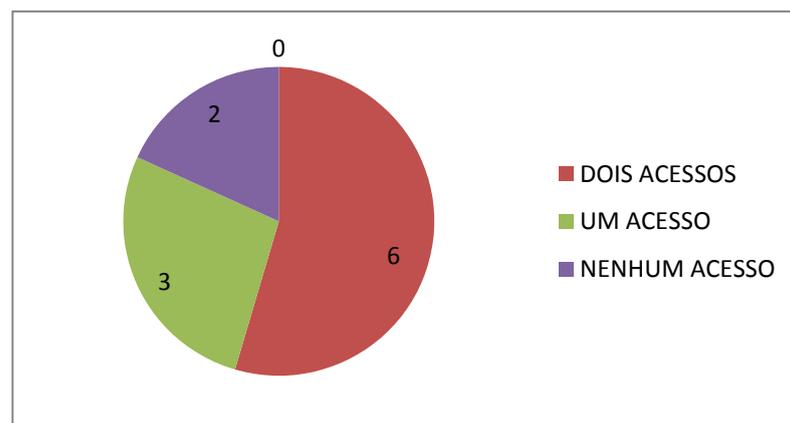


Gráfico 3 – Número de acessos ao conteúdo *on-line*

O gráfico demonstra que a maioria acessou os conteúdos *on-line* pelo menos duas vezes durante o curso. Os dois cursistas que não acessaram a página relataram que preferem o material impresso e que não possuíam muitas habilidades no manejo do computador.

Quando solicitado aos cursistas que comparassem os saberes anteriores e posteriores ao curso, algumas respostas chamaram atenção.

O cursista G relatou que: *“o cotidiano e suas imposições faz-nos esquecer de nos permitir vivenciar a sensibilidade no trato humano. Após as reflexões do curso, estou permitindo ser mais humana”*.

O docente B respondeu que: *“de acordo com os conhecimentos adquiridos, conseguia se sentir bem mais humanizado em suas atitudes em sala de aula”*.

O docente E referiu-se a: *“aplicar mais a humanização no contexto escolar”*. Já o cursista F disse: *“ter aprendido melhor sobre a socialização entre alunos e alunos e professores”*.

Nesse relato, o docente enfrenta de maneira intuitiva o primeiro desafio da EDH que diz respeito a formação pautada em questões pertinentes a EDH (BRASIL, 2012).

Para a mesma questão o cursista C respondeu: *“Ouvir os colegas suas experiências e práticas é fundamental, reconhecendo o direito dos professores em sua formação continuada”*.

Os docentes são os sujeitos protagonistas dessa investigação e sua preocupação com a formação continuada é viabilizada quando esses se sentem insatisfeitos com a sua formação e buscam aprimorá-la.

O professor é o sujeito e não o objeto da formação continuada, pois possui conhecimento adquirido por meio de sua prática profissional. Essa compreensão é manifestada quando perguntados sobre sua formação e as reflexões das novas maneiras de se pensar a problemática de sua formação. Tal reflexão foi realizada a partir da seguinte afirmação:

“A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica

versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.” (NÓVOA, 1992, *apud* BRASIL, 2015, p. 8)

Sobre tal assunto, o docente F disserta em sua reflexão que:

“a formação do professor é algo que deveria ser aprimorado, pois sempre estamos em formação, o ser humano é inacabado. Mas os superiores se esquecem de nos dar a chance de um renovo, nós é que buscamos incansavelmente novos horizontes para que possamos ensinar em massa”.

Essa fala demonstra a insatisfação do docente-cursista com os gestores escolares, ora no papel do diretor, ora no papel do coordenador pedagógico, por não partir desses a formação continuada em ambiente escolar. O professor busca essa oportunidade para que possa lidar melhor com as adversidades encontradas em seu cotidiano escolar. Fato esse que se torna perceptível quando descreve o ensinamento em massa.

O cursista E mostra em sua reflexão que:

“Devemos ser atuais, atentos e não abandonar os sentimentos próprios, principalmente em relação ao trabalho, para a existência valer cada vez mais. Sendo a profissão uma essência. E que as dificuldades, não bloqueiem as reflexões, aí sim a evolução.”

Nessa fala o docente-cursista relata que as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano não devem interferir suas reflexões como docente e protagonista de sua formação.

O docente C faz o seguinte relato:

“O cotidiano do trabalho docente muitas vezes extenuante, várias escolas, muitas horas de trabalho, já prejudica os professores em suas preparações de aula e aprimoramento profissional. A capacitação e a formação continuada não ocupa um lugar de destaque no planejamento pessoal da maioria dos docentes, e deveria ser uma constante. As Universidades, os programas políticos de formação ainda estão muito dissociados do universo escolar.”

Fica claro nessa fala que o cursista ressalta a falta de interesse em sua formação continuada devido a sua jornada de trabalho intensa, o que compromete seu trabalho pedagógico e a dedicação a sua formação continuada. Demonstra também em sua fala que as universidades se colocam muito distante da educação básica e seus profissionais.

O cursista G realizou a seguinte indagação em seu registro: *“Como pode a profissão mais básica da formação de uma sociedade estar em pleno século XXI ainda engatinhando no que se refere a formação profissional e sua atuação?”*

A fala desse cursista promove a reflexão de sua formação e atuação no cenário educacional. Percebe-se que ele se mostra indagador de sua atuação profissional no atual panorama educacional. Possui consciência da importância de ser professor, mas se sente inseguro na sua atuação.

Nessas falas, é possível rever as ideias dos professores como protagonistas de suas formações. Demonstram a vontade de cuidar de suas identidades, de suas profissionalizações, além de aproximarem suas práticas da teoria humanizadora.

Tais relatos concordam com o registro do cursista A que afirma:

“nós como professores devemos primeiramente nos aprimorar, cuidar de nossa carreira e nos valorizar. Os nossos alunos precisam disso. Nem toda teoria é aplicada na prática, pois muitas vezes não nos é cabível, mas a formação humanizadora é de extrema importância”.

De acordo com o estudo dos relatos e das observações realizadas pela investigadora, a escola foi confirmada como o lugar da formação continuada de professores. Tais profissionais se constituem como sujeitos que constroem sua identidade profissional ao longo de sua carreira e que, nesse processo, a EDH precisa passar de ser intuitiva para se concretizar nas relações humanas no ambiente escolar.

Foi perceptível, ao longo da investigação, alguns aspectos negativos e positivos, observações previsíveis, pois o trabalho ocorre com seres humanos, passíveis de diferenças de comportamento e de atitudes.

Ao final do curso, a investigadora continuou suas observações e constatou que alguns professores não se interessaram em continuar as discussões e participaram do curso sem muitas expectativas de mudança postural.

Foi também constatado que, em vários momentos, os cursistas tiveram a oportunidade de explanar sobre os desafios das suas práticas, o que contribuiu

muito para esta investigação. Nos relatos trazidos, os desabafos sobre as aflições encontradas em sala de aula demonstraram que a EDH foi reconhecida como um mecanismo fundamental de formação docente.

Vários professores não conheciam os materiais analisados, o que oportunizou a apresentação e discussão proporcionada pelas Diretrizes Curriculares da EDH (BRASIL, 2008A; BRASIL, 2008B).

Feitas essas análises, chega-se às Considerações Finais para retomar as principais descobertas realizadas nessa investigação. Antes, contudo, é preciso salientar que tal esforço demandou muito investimento na escuta e na consideração da fala do outro, o que, sem dúvida, é uma necessidade nos ambientes educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como instituição de ensino deve ser vista além dos muros e de sua estrutura, é o local da socialização dos indivíduos, da partilha dos saberes e das relações interpessoais, representada nessa investigação, pelos professores cursistas e a investigadora que atua como coordenadora pedagógica. Dessa maneira a gestora tomou a postura de agente em formação juntamente com os docentes.

Nóvoa *apud* Brasil (2015A. p. 35) ressalta que a formação de professores pode desempenhar importante papel na configuração de uma nova profissionalidade docente com impacto na cultura deste profissional e na cultura de organização das escolas.

É relevante a citação acima, pois a construção de uma identidade profissional se compõe não só de sua formação inicial e continuada, mas complementa-se com melhores condições de trabalho e uma maior valorização salarial. Por meio da formação oferecida aos professores em vários momentos de

reflexão nos encontros presenciais referiam-se as condições de trabalho e salários e indagavam como seria possível pensar na própria formação com jornadas longas e exaustivas de trabalho.

Os dados demonstraram que havia uma demanda por formação continuada aliada a uma prática docente que caminhava no rumo da humanização. Contudo, é justamente a consciência do que se faz por meio da formação continuada que possibilita a reflexão e a transformação dessa prática.

Para que o professor seja respeitado em seu protagonismo há de se ter um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática (BRASIL, 2015A, p. 34). É necessário que o professor se aproprie de seus saberes docentes. No campo dessa investigação constatou-se que esse momento de reflexão e de apropriação de novos saberes não ocorre. O espaço escolar investigado não promove através de seus gestores, momentos de formação continuada o que compromete a criação da identidade do professor e a reflexão crítica de seu trabalho.

Os professores-cursistas demonstraram extremo interesse em compreender o que fazem, como fazem e porque fazem. Isso significa que a humanização nos processos possibilita também o acolhimento desses profissionais pela equipe gestora, visto que são eles que acolherão os alunos.

A escola se torna o principal cenário de tempo e local da formação continuada dos professores-cursistas nessa investigação, assim como, a partilha de saberes pedagógicos entre esses e a investigadora. Por meio de uma plataforma on-line e do minicurso, instrumentos empregados na formação os sujeitos dessa investigação tornaram-se protagonistas de sua capacitação. Fato esse verificado pela investigadora após a aplicação do produto, por meio da mudança de postura na mediação de conflitos escolares e na partilha dos saberes entre os colegas.

Os relatos colhidos na formação continuada oferecida já anunciavam a transformação da consciência dos sujeitos-cursistas que expressavam situações nas quais buscaram as mediações de conflitos e procuraram compreender a situação dos alunos envolvidos.

A relação entre a Educação e a formação continuada pode se dar de várias maneiras e espaços, porém essa investigação tem como princípio a escola como espaço de formação dos docentes. Uma prática crítica, reflexiva e de construção de uma identidade profissional ao longo da carreira do professor e de suas habilidades e saberes docentes.

É necessário reafirmar que a formação inicial pode comprometer o trabalho docente quando o professor não se atenta a importância ao cursar as Licenciaturas, fato esse que pode ser constatado na fala do cursista C que não dava importância necessária aos estágios e as disciplinas de formação pedagógica. Nesse sentido:

O egresso a formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades compostos pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015A, p. 25).

Com o propósito de nortear essa investigação em ambiente escolar e a formação continuada docente, foram disponibilizados recursos como um ambiente virtual para disponibilização de material e o minicurso semipresencial com o objetivo da formação profissionalizadora e humanizadora docente.

Foram somadas a intenção de tornar a escola o espaço de formação continuada dos docentes e promoção das discussões pertinentes sobre o desenvolvimento de uma identidade profissional e a EDH, a investigação mostrou-se positiva nesse aspecto.

A construção de uma cultura em Direitos Humanos numa sociedade impregnada de preconceitos e violações a todo o momento dos direitos dos cidadãos não é tarefa fácil. Somente pela educação uma sociedade se transforma, é preciso consolidar a formação de professores para termos um mundo mais justo, solidário e humanizado. Nesse sentido:

A EDH, como paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”

modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re) produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2012A, p. 8).

Assim, conhecer e reconhecer a EDH para uma formação mais ética, crítica e política dos docentes-cursistas constituiu um dos desafios da formação oferecida. Dessa maneira esse esforço foi recompensado, pois a discussão da EDH foi ponto alto da discussão dos encontros presenciais. Nesse momento de reflexão os cursistas puderam perceber o modo intuitivo que com que se relacionavam a EDH, e a importância de um ensino mais humanizado no processo de ensino-aprendizagem e na mediação de conflitos entre professores, alunos, gestores e funcionários.

A proposta do minicurso na formação dos docentes abrangeu um número maior de sujeitos, fazendo com que a informação se disseminasse de maneira pontual e concreta. As Instituições de Ensino devem contemplar os Direitos Humanos como orientadores de um processo educativo, visando à consolidação da democracia pela prática educativa.

De acordo com essa investigação pode-se perceber que os sujeitos cursistas adquiriram conhecimento para refletir sua docência de forma humanizadora e assim construir sua identidade profissional. A intenção dessa investigação foi transformar a escola num espaço de reflexão e formação e que os conceitos teóricos se aplicassem de maneira prática, partindo de um novo posicionamento profissional de mediadores de uma nova concepção de saberes docentes e de aprendizado humano e significativo.

Um dos principais objetivos da defesa dos DH é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana e que reconheça e respeite os direitos do outro (BRASIL, 2012, p. 10). Dessa maneira, fundamenta-se o cuidado da formação continuada humanizada dos professores pelos gestores, o que nessa investigação se acabou por primar por esses princípios.

Nesse aspecto, houve uma reafirmação após a aplicação do produto quando se observou a mudança de atitudes e postura dos docentes, quanto ao

conhecimento e reconhecimento da legislação educacional. Mais do que conhecer normas, os cursistas demonstraram o quanto é importante a formação continuada para a criação de saberes críticos e reflexivos, diante uma sociedade discriminatória.

O empenho dos professores para participar do curso, sem nenhuma ajuda de custo e fora do horário de trabalho, demonstrou a vontade de se alcançar uma mudança significativa de uma postura de cidadãos mais éticos, comprometidos e geradores de conhecimentos, sujeitos esses que poderão modificar outras vidas e situações de conflito como debatidas durante a formação.

Nesse contexto, ficou claro que a EDH não é só mais uma disciplina a ser integrada nos currículos escolares e sim uma prática transformadora, humanizada e humanizadora. Uma formação para a vida e para a convivência dos seres humanos. (BRASIL, 2008).

Diante de todas as observações e conclusões dessa investigação, do esforço da investigadora em tratar da formação de seus cursistas e de sua própria, percebe-se que a formação resultou num processo do cuidado de si e o cuidado com o outro no ambiente de trabalho, o que ultrapassa o processo formativo. Ao oferecer a formação continuada em ambiente escolar simultaneamente aos seus pares denota um esforço para encontrar soluções para os problemas dessa investigação.

A pesquisa participante oportunizou a investigadora a se inserir como já mencionado anteriormente no campo da investigação, onde se buscou uma nova organização do trabalho pedagógico, de valorização dos pares e da construção coletiva de saberes. Nesse sentido:

É importante reiterar que quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão ser calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. (VEIGA, et ali, 2013, p. 31).

Ao se oferecer a formação em parceria à Universidade, tem-se a compreensão de que houve a contribuição de forma fundamental para a formação dos sujeitos-cursistas no espaço escolar de forma humanizadora, além a tomada de

posição desses agentes como sujeitos de seus processos formativos e da formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Não se teve a intenção de esgotar o tema pesquisado. Constata-se que é preciso muito trabalho e muita pesquisa para que a formação de professores e a EDH sejam efetivamente estudadas e reconhecidas como uma prática transformadora e que pode ocorrer efetivamente em ambiente escolar.

Em síntese, cuidar do outro exige, fundamentalmente, um esforço para cuidar de si. Tal preocupação, em especial para educadores, é fundamental no processo de profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 82p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BEIJAARD, Douwe.; Meijer, Paulien., & Verloop, Nico. (2004). **Reconsidering research on teachers' professional identity**. *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 107–128.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 2/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2015A. Homologado em. Publicado no DOU de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 2/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2015B.

_____. **Parecer nº. 8/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: CNE, 2012A. Homologado pelo Ministro da Educação mediante Despacho de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33.

_____. **Resolução nº. 1/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: CNE, 2012B.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 15 de mar.2017.

_____. **Lei Federal nº. 9.394, de 20/12/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de mar.2017.

_____. Presidência da República. **Decreto Federal nº. 5.452, de 1º./5/1943 – Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Brasília: PR, 1943.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2013. p. 86-87.

CAPES. Diretoria de Avaliação. **Comunicado n. 001/2012 - Área de Ensino - Orientações para Novos APCNS – 2012**. Brasília: CAPES, 2012, sn.

CARVALHO, Carlos. & MANFREDINI, Isabel. A formação docente nas licenciaturas no Ensino Superior “Mercantilizado”. In: ALMEIDA.M. (org). **Políticas Educacionais no Ensino Superior no Século XXI**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

COLE, Martin; WALKER, Stephen (eds.). **Teaching and Stress**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2012.

- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- FAZENDA, Ivanir (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2014, 12^a. ed., 2^a. reimpr.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos**. In: _____. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática geral*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006
- HORTA, Maria del Mar. **Educar em direitos humanos: compromisso com a vida**. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. *Educar em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000. p. 125-139.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.
- MINAYO, Maria Cristina (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2013.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAULINA, Iracy. "Como Lidar com a Rotatividade de Professores: seis sugestões para que a rotatividade não prejudique o andamento da escola e a aprendizagem dos alunos". **Revista Nova Escola**, jul. 2009. São Paulo: Editora Abril, seção Gestão Escolar, matéria de 09 de julho de 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/757/como-lidar-com-a-rotatividade-de-professores>. Acesso em: 02/jul.2017.
- PARENTE, Cláudia & PARENTE, Juliano. *Pedagogia em ação: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.
- PEREIRA, David.; SILVA, Adriana Martini Tavano.; FRANÇA, Creuza Martins.; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza., NETZEL, Rosângela Maria de Almeida. "O Cuidado de Si como Cuidado do Outro a partir do Último Foucault". In.: ANAIS do VI Congresso Brasileiro de Educação (CBE). Bauru: Unesp, 2017.
- PEREIRA, David da Silva.; PEREIRA Silvana Dias Cardoso. *Princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH): o desafio de transformar o cotidiano e a prática profissional escolar*. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação: Educação Humanizadora e os desafios éticos na Pós-Modernidade**, 2015, Santa Maria/RS. ANAIS do VI Congresso Internacional de Educação: Educação Humanizadora e os desafios éticos na Pós-Modernidade. Santa Maria/RS: FAPAS, 2015. v. único. p. 1-12.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Comunicado CENP, de 6-2-2009**. São Paulo: CENP, 2009.

SILVA, Mariana. O Supervisor escolar enquanto parceiro na formação de professores reflexivos. Cuiabá: KCM, 2005.

TARDIF, Maurice. Princípios **para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino**. Anais do XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. (p.17-46), 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; ARMINDO, Jacqueline Hartmann; PEREIRA, David da Silva. **“A Escola como Espaço de Formação: um olhar sobre a Educação em Direitos Humanos**. In: Anais do III Simpósio de Ensino e Aprendizagem: atualidades, prospectivas e desafios - UTFPR-LD - 11 e 12.nov.2016.

ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed,1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Projeto de extensão.....	62
APÊNDICE B – Programação do dia 27 de jan.....	66
APÊNDICE C – Programação do dia 01 de fev.....	67
APÊNDICE D – Programação do dia 08 de fev.....	68
APÊNDICE E – Programação do dia 08 de mar.	67
APÊNDICE F – Questionário sócio-avaliativo	68
APÊNDICE G – Site de formação: capa	69
APÊNDICE H - Site formação: material disponibilizado	70
APÊNDICE I – Site de formação – Programa de formação.....	71

APÊNDICE A – PROJETO DE EXTENSÃO



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Câmpus Cornélio Procópio
 Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias
 Departamento de Extensão



ELABORAÇÃO DE AÇÕES DE EXTENSÃO Nº _____/2017

1 TÍTULO

Formação Humanizadora e Profissionalizadora Docente Semipresencial

2 DADOS DO COORDENADOR DA AÇÃO

Nome Completo: **DAVID DA SILVA PEREIRA**
 CPF: **116.290.638-35**
 Depto; Coordenação: **DAMAT / COMAT - UTFPR-CP**
 Fone: **43-3520-3920**
 E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br

3 EQUIPE PARA A EXECUÇÃO DO PROJETO

Nome Completo	Categoria (Docente, Tec. Administrativo, Discente)	Área de Formação	Função no Projeto	Carga Horária Semanal
Adriana Martini Tavano Silva	Discente UTFPR-LD	Educação	Instrutora	Duas horas
David da Silva Pereira	Docente - UTFPR-CP	Educação/C.Política	Coordenador	Uma hora

4 AÇÃO DE EXTENSÃO

<input type="checkbox"/> CAMPEONATO	<input type="checkbox"/> FEIRA	<input type="checkbox"/> PALESTRA
<input type="checkbox"/> CICLO DE DEBATE	<input type="checkbox"/> FESTIVAL	<input type="checkbox"/> PROGRAMA
<input type="checkbox"/> CONGRESSO	<input type="checkbox"/> INTERVENÇÃO ARTÍSTICA	<input type="checkbox"/> PROJETO PUBLIC/ PROD ACADÊMICA DE EXTENSÃO
<input type="checkbox"/> ENCONTRO	<input type="checkbox"/> MESA REDONDA	<input type="checkbox"/> SEMANA ACADÊMICA
<input type="checkbox"/> ESPETÁCULO	<input type="checkbox"/> MOSTRA	<input type="checkbox"/> SEMINÁRIO
<input type="checkbox"/> EVENTO	<input type="checkbox"/> OFICINA	<input checked="" type="checkbox"/> Outro FORMAÇÃO SEMIPRESENCIAL
<input type="checkbox"/> EXPOSIÇÃO	<input type="checkbox"/> OLIMPÍADA	

5 ÁREA DE CONHECIMENTO

<input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Terra	<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas
<input type="checkbox"/> Engenharia/Tecnologia	<input type="checkbox"/> Ciências da Saúde

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ciências Agrárias | <input type="checkbox"/> Ciências Sociais aplicadas |
| <input checked="" type="checkbox"/> Ciências Humanas | <input type="checkbox"/> Linguística, Letras e Arte |
| <input type="checkbox"/> Outros _____ | |

6 ÁREA TEMÁTICA

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Comunicação | <input type="checkbox"/> Cultura |
| <input checked="" type="checkbox"/> Direitos Humanos | <input checked="" type="checkbox"/> Educação |
| <input type="checkbox"/> Meio ambiente | <input type="checkbox"/> Saúde |
| <input type="checkbox"/> Tecnologia e Produção | <input type="checkbox"/> Trabalho |

7 NÚCLEO DE EXTENSÃO

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Núcleo de Saúde e Meio Ambiente |
| <input type="checkbox"/> Núcleo de Cultura e Comunicação |
| <input checked="" type="checkbox"/> Núcleo de Educação e Direitos Humanos |
| <input type="checkbox"/> Núcleo de Trabalho, Tecnologia e Produção |

8 DADOS DA AÇÃO

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Local de realização: Grupo Educacional MVC - Paraguaçu Paulista/SP Período da Ação (Data de Início e Término): 27/01 a 08/03/2017 Dias da semana/Horários: Sexta: 10h00 às 12h00 e Quartas das 19h00 às 21h00 27/01 – 10h00 às 12h00 – 2 horas - introdução 01/02 – 19h00 às 21h00 – 2 horas - desenvolvimento das ações 08/02 – 19h00 às 21h00 – 2 horas - desenvolvimento das ações 09/02 a 07/03 - 12 horas de estudo (atividade a distância) 08/03 – 19h00 às 21h00 – 2 horas - reflexão coletiva, conclusão e avaliação das ações. Carga Horária Total: 20 horas |
|--|

Obs: Para ações que ocorram semanalmente, favor preencher no quadro acima os dias e horários que a ação acontece. Ex: *Segunda: 13h30 às 14h30; Terça: 13h00 às 16h00;*

9 JUSTIFICATIVA

<p>O presente projeto possui um olhar investigativo na Formação dos Professores do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio e como essa formação permeia a Educação em Direitos Humanos no trabalho pedagógico dos docentes e sua profissionalização.</p>
--

10 OBJETIVOS

10.1 OBJETIVO GERAL

Contribuir para a Formação Continuada Docente
--

10.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reflexão do Professor quanto sua formação inicial e continuada;
--

- Conhecimento e reconhecimento das normas que permeiam seu trabalho pedagógico;
- Reflexão do docente da sua prática pedagógica humanizadora.

11 CRONOGRAMA

Etapas		Ano : 2017		
		Janeiro	fevereiro	Março
1	Elaboração e aprovação do Plano de Trabalho	X		
2	Execução	X	X	X
3	Apresentação do Relatório Final			X

12 RECURSOS

12.1 HUMANOS

Coordenador e Instrutora do Projeto

12.2 FÍSICOS

Instalações do Colégio, além dos meios de acesso individuais de cada professor em formação

12.3 FINANCEIROS

Descrição	Valor
Não há, os materiais necessários serão disponibilizados por meio de página da web, além de produzidos e distribuídos pela instrutora sem custo para os professores em formação	
Total	

13 PREVISÃO DE PESSOAS A SEREM ATENDIDAS E RESULTADOS ESPERADOS

Pretende-se com este Projeto atender cerca de 15 professores esperando que os mesmos reflitam sobre a importância de sua formação e de como a EDH está inserida em seu trabalho pedagógico e suas ações em sala de aula, como mediador de conhecimento ou até mesmo de conflitos, ou adversidades.

14 PARCERIAS

Instituição	Contrapartida
GRUPO EDUCACIONAL MVC	Instalações de realização da Formação presencial
UTFPR-LD	IES de vinculação da aluna (PPGEN)
UTFPR-CP	IES de vinculação do coordenador (orientador da mestrandia e instalações de realização dos encontros do Grupo OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ao qual se vinculam a instrutora (aluna-orientanda) e o coordenador (docente-orientador) das ações.

15 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL (Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação). Parecer CNE/CP n. 08/2012 – **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 02/2015 – CNE/CP – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015A.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 02/2015 – CNE/CP – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015B.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 02/2012 – CNE/CP - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012B.

PEREIRA, David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso. “**Princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) – o desafio de transformar o cotidiano e a prática docente**”. In: Anais do VI Seminário Internacional de Educação: Educação Humanizadora e os Desafios Éticos na Pós-Modernidade. Santa Maria, Faculdades Palotina, 06 a 09 de mai. 2015, p. 1-12. Disponível em: <http://192.185.213.204/~fapas413/index.php/anaiscongressoie/article/view/612/515> . Consulta em [23.abr.2016](#).

YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; ARMINDO, Jacqueline Hartmann; PEREIRA, David da Silva. “**A Escola como Espaço de Formação: um olhar sobre a Educação em Direitos Humanos**”. In: Anais do III Simpósio de Ensino e Aprendizagem: atualidades, perspectivas e desafios - UTFPR-LD - 11 e 12.nov.2016. Disponível em <https://eventos.utfpr.edu.br/index.php/iiisea/iiisea/paper/view/199/29>

APÊNDICE B – PROGRAMAÇÃO DE 27/01/2017

1. Convite para participação do minicurso
2. Apresentação do minicurso
3. Momento de reflexão e discussão do trabalho docente e sua formação continuada
4. Reflexão e discussão sobre o papel do coordenador pedagógico na escola
5. Encerramento



APÊNDICE C – PROGRAMAÇÃO DE 01/02/2017

1. Apresentação pessoal e profissional dos docentes
2. Formação inicial e seu reflexo no trabalho docente
3. Importância da formação continuada.
4. Parecer CNE/CP N° 02/2015
5. Estrutura do Parecer
 - 5.1. Introdução
 - 5.2. Políticas para a valorização dos profissionais da educação: antecedentes
 - 5.3. A formação de profissionais do magistério da educação básica: a Conae e a busca de organicidade das políticas e programas
 - 5.4. O PNE como política de Estado e os desafios para a formação inicial e continuada
 - 5.5. Indicadores da formação de professores: desafios e perspectivas
 - 5.6. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DO MAGISTÉRIO: PROPOSIÇÃO
 - 5.7. Base Comum Nacional e organicidade da formação
 - 5.8. Egresso da formação inicial e continuada
 - 5.9. Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior
 - 5.10. Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo
 - 5.11. Profissionais do magistério e sua valorização
6. Reflexões do dia



APÊNDICE D - PROGRAMAÇÃO DE 08/02/2017

1. Reflexão: Qual seu conhecimento em Educação em Direitos Humanos
2. Apresentação do Parecer CNE/CP N°08/2012
3. Introdução
4. Contexto Histórico de Direitos Humanos (DH) e da Educação em Direitos Humanos (EDH)
5. Fundamentos da EDH
6. Princípios da EDH
7. Objetivos da EDH
8. Ambiente Educacional como espaço e tempo dos DH e da EDH
9. EDH na Educação Básica e Ensino Superior
10. Desafios da EDH
11. Momento de interatividade e reflexão



APÊNDICE E - PROGRAMAÇÃO DE 08/03/2017

1. Breve relato do que foi discutido nos encontros anteriores
2. Estudo de caso de mediações humanizadoras no ambiente escolar
3. Avaliação diagnóstica
4. Agradecimentos
5. Encerramento



APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Câmpus Cornélio Procópio
 Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias
 Departamento de Extensão



NOME COMPLETO _____

FORMAÇÃO

() GRADUAÇÃO () PÓS GRADUAÇÃO () GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO

QUANTO TEMPO LECIONA NESTA ESCOLA? _____

QUAL FOI O ÚLTIMO CURSO DE FORMAÇÃO QUE PARTICIPOU? _____

COMO ACHA QUE A PARTICIPAÇÃO NO CURSO CONTRIBUIRÁ PARA SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?

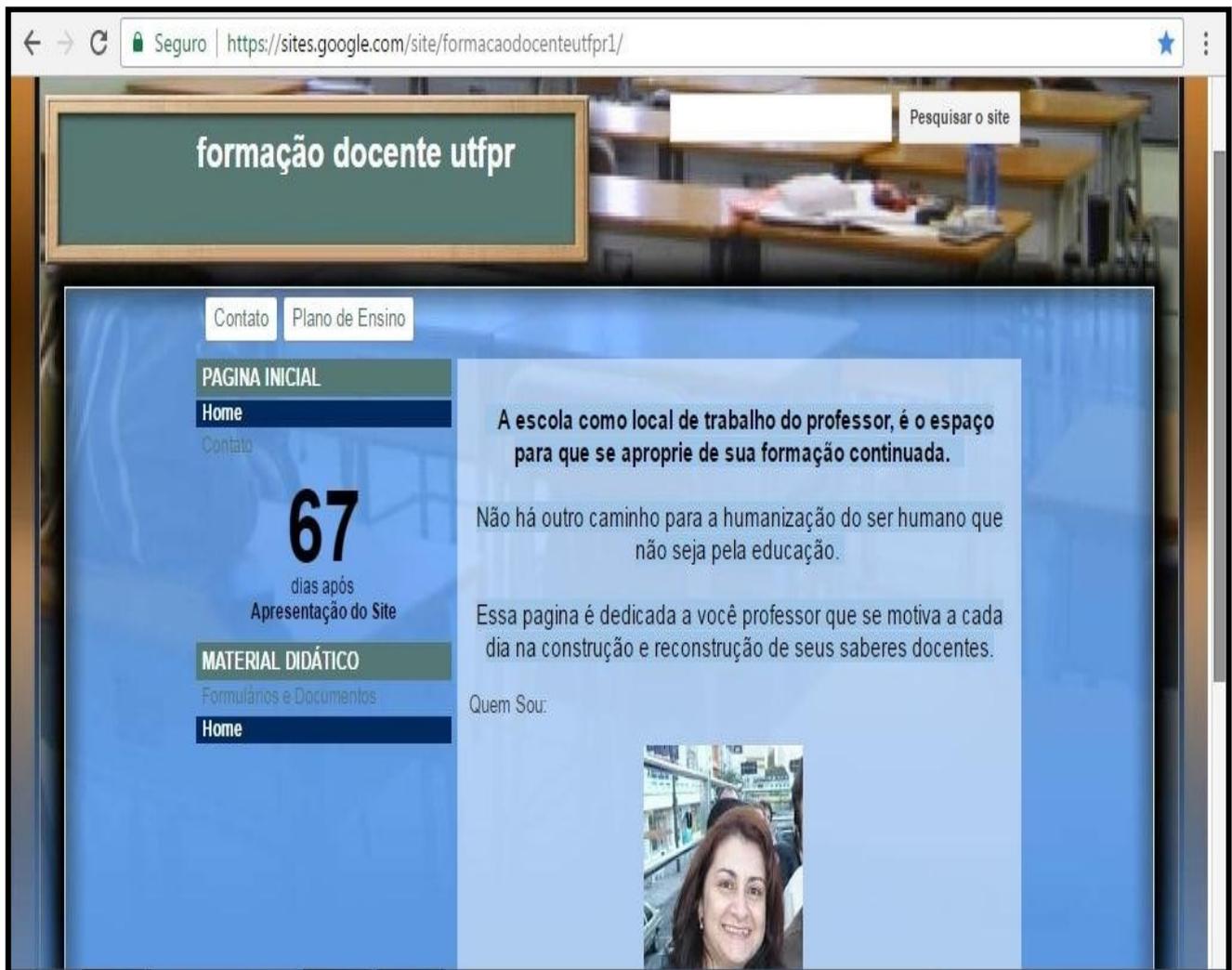
QUANTAS VEZES ACESSOU A PÁGINA DO CURSO? ENCONTROU ALGUMA DIFICULDADE?

ENCONTROU ALGUMA DIFICULDADE NAS LEITURAS SUGERIDAS? CASO A RESPOSTA SEJA AFIRMATIVA QUAIS FORAM?

FAÇA UM COMPARATIVO DE SEUS SABERES ADQUIRIDOS ANTES E APÓS O TÉRMINO DO CURSO

ESPAÇO RESERVADO PARA OBSERVAÇÕES E SUGESTÕES

APÊNDICE G - SITE DA FORMAÇÃO - CAPA

Página inicial – <https://sites.google.com/site/formacaodocentefpr1/>

The screenshot displays a web browser window with the URL <https://sites.google.com/site/formacaodocentefpr1/>. The page features a header with the title "formação docente utfpr" and a search bar labeled "Pesquisar o site". Below the header, there are navigation links for "Contato" and "Plano de Ensino". The main content area is divided into two columns. The left column contains a section titled "PAGINA INICIAL" with a "Home" link, a counter showing "67 dias após Apresentação do Site", and a section titled "MATERIAL DIDÁTICO" with a "Home" link. The right column contains a quote: "A escola como local de trabalho do professor, é o espaço para que se aproprie de sua formação continuada." followed by the text "Não há outro caminho para a humanização do ser humano que não seja pela educação." and "Essa pagina é dedicada a você professor que se motiva a cada dia na construção e reconstrução de seus saberes docentes." Below this text is a "Quem Sou:" label and a small portrait photo of a woman.

APÊNDICE H - MATERIAL DISPONIBILIZADO

<https://sites.google.com/site/formacaodocenteutfpr1/my-forms>

Seguro | <https://sites.google.com/site/formacaodocenteutfpr1/my-forms>

67 dias após Apresentação do Site

MATERIAL DIDÁTICO

Documentos

Home

Docu Seleções excluídas.

PROFESSORES CURSISTAS, CONSULTEM O MATERIAL DISPONIBILIZADO, PARA NOSSOS PRÓXIMOS ENCONTROS

+ Adicionar arquivo + Adicionar link

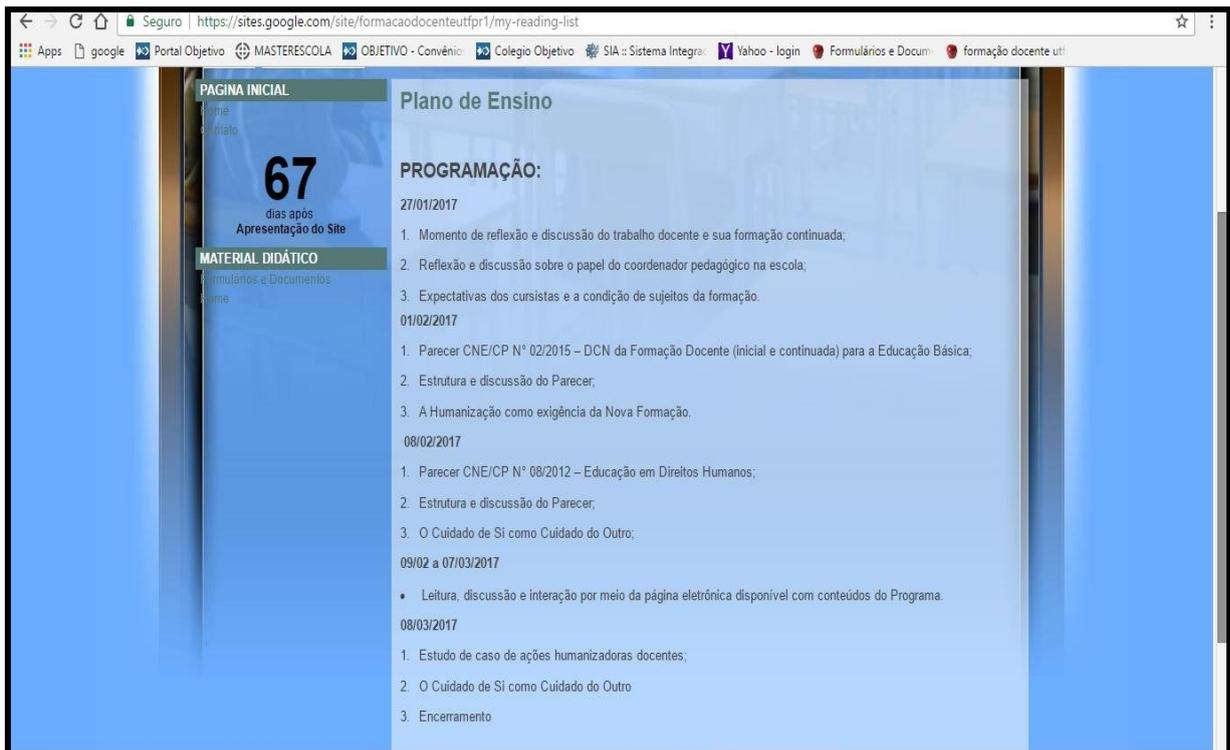
Adicionar do Google Drive Mover para Excluir

Receber notificações sobre alterações

<input type="checkbox"/>	429-1561-1-PB.pdf	499 k	ver há 3 horas	Adriana Tavano
	Visualizar		3	
	Download			
<input type="checkbox"/>	parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015 (3) (1).pdf	129 k	ver 26 de jan de 2015	Adriana Tavano
	Visualizar		1	
	Download			
<input type="checkbox"/>	Parecer homologado - Diretrizes Nacionais EDH.pdf	312 k	ver 5 de set de 2014	GRACILI ANO DA SILVA SANTOS
	Visualizar		1	
	Download			
<input type="checkbox"/>	Pereira e	502 k	ver 6 de mar de 2015	Adriana Tavano

APÊNDICE I – PROGRAMAÇÃO DA FORMAÇÃO

<https://sites.google.com/site/formacaodocenteutfpr1/my-reading-list>



The screenshot shows a web browser window displaying a Google Site. The address bar shows the URL: <https://sites.google.com/site/formacaodocenteutfpr1/my-reading-list>. The page has a blue background and a sidebar on the left. The sidebar contains the following elements:

- PAGINA INICIAL**
- Home
- Contato
- 67** dias após Apresentação do Site
- MATERIAL DIDÁTICO**
- Formulários e Documentos
- Home

The main content area is titled **Plano de Ensino** and contains the following text:

PROGRAMAÇÃO:

27/01/2017

1. Momento de reflexão e discussão do trabalho docente e sua formação continuada;
2. Reflexão e discussão sobre o papel do coordenador pedagógico na escola;
3. Expectativas dos cursistas e a condição de sujeitos da formação.

01/02/2017

1. Parecer CNE/CP N° 02/2015 – DCN da Formação Docente (Inicial e continuada) para a Educação Básica;
2. Estrutura e discussão do Parecer;
3. A Humanização como exigência da Nova Formação.

08/02/2017

1. Parecer CNE/CP N° 08/2012 – Educação em Direitos Humanos;
2. Estrutura e discussão do Parecer;
3. O Cuidado de Si como Cuidado do Outro;

09/02 a 07/03/2017

- Leitura, discussão e interação por meio da página eletrônica disponível com conteúdos do Programa.

08/03/2017

1. Estudo de caso de ações humanizadoras docentes;
2. O Cuidado de Si como Cuidado do Outro
3. Encerramento