

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MARIANA ANTONIUK

Formação de professores leigos



São Paulo

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MARIANA ANTONIUK

Formação de professores leigos

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de **Pedagogo**, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marisa Del Cioppo Elias

São Paulo

2012

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ANTONIUK, Mariana

Formação de professores leigos

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de **Pedagogo**, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Data:/...../2012.

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Marisa Del Cioppo Elias (orientadora)

Instituição: PUC/SP

Assinatura:.....

Prof (a) Dr (a).....Instituição:

Assinatura:.....

DEDICO este trabalho a Jesus, toda honra

e toda glória para o meu salvador.

AGRADEÇO

A Deus pelo dom da vida que me foi ofertado;

A meus pais por tudo que já fizeram para me apoiar;

Ao meu companheiro e cúmplice de todos os momentos, Estevan;

A minha amiga e irmã Carolina,

A minha avó Eti por todo o investimento,

À professora Marisa Del Cioppo Elias, pelo apoio e encorajamento contínuos na pesquisa;

À professora Maria Anita Viviani Martins, por me ensinar a verdadeira construção do conhecimento;

À professora Maria Angela Barbato Carneiro, por toda a inspiração;

À professora Alda Luiza Carlini, por toda a ajuda e estímulo;

À professora Emilia Maria Bezerra Cipriano Sanches, por me ensinar que cada um tem o seu brilho;

Aos demais Professores da casa, pelos conhecimentos transmitidos.

Resumo

ANTONIUK. Mariana. **Formação de professores leigos.** 2012. 65f. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP 2012.

A realidade de professores leigos ainda é uma questão a ser enfrentada no Brasil e em outros países, como Moçambique, por isso é explícita a necessidade de fornecer uma formação para esses educadores que não possuem a teoria e, sim, a prática. O objetivo geral dessa pesquisa é caracterizar como realizar a formação de professores leigos para atuarem na educação infantil. A investigação foi realizada na forma de pesquisa bibliográfica, sobre a formação de professores a partir de sua prática, tendo como referência os estudos de SAVIANI (2009), TARDIF (2011), PERRENOUD e THURLER (2002), JOSSO (2004) e NOVOA (1997). Depois foram estudadas as experiências de Paulo Freire com base em suas obras, e de estudiosos sobre ele, como SAUL (2000). A pesquisa continuou por meio do relato de uma vivência na formação de professores leigos em Moçambique. É possível afirmar que, exercer o ofício de educador pela prática é possível, porém com algumas dificuldades pela falta da base teórica. Foi possível concluir que, para a formação de professores leigos ter êxito precisam ser reconhecidas as especificidades do trabalho desses profissionais e usar a prática como ponto de partida e como possibilidade de aperfeiçoamento.

Palavras-chave: professores leigos, formação docente

Abstract

ANTONIUK. Mariana. **Training of lay teachers.** 2012. 65f. Coursework of Pedagogy Course, of the Education School, of Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP 2012.

The reality of lay teachers is still an unsolved issue in Brazil and in other countries, such as Mozambique, so the necessity to provide a theoretical training for these educators is explicit. They don't have theoretical knowledge, but they do have the practice of teaching. The general objective of this research is to show how to provide a theoretical training for lay preschool teachers. The investigation was based on a bibliographic research about the teachers training from their practice, with reference to the studies of SAVIANI (2009), TARDIF (2011), PERRENOUD and THURLER (2002), JOSSO (2004), and NOVOA (1997). Then, Paulo Freire's teaching experiences were studied based on his works, and the works of scholars that studied him, such as SAUL (2000). The research continued through the report of an experience in the training of lay teachers in Mozambique. We could say that it is possible to become an educator by practice, but there will be many difficulties due to the lack of theoretical knowledge. It was possible to conclude that for a successful training of lay teachers, the specific necessities of their work need to be recognized, and it's essential to use their experience in teaching as the starting point of their training and as a possibility for a continuous improvement in their practice.

Keywords: lay teachers, training of teachers

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 Apostila “Como aprender brincando?”.....	43
Fig. 2 Preparando os moldes.....	44
Fig. 3 A igreja.....	45
Fig. 4 Professores nos bancos da igreja.....	45
Fig. 5 Mangas.....	47
Fig. 6 Eu e um professor realizando a atividade com a manga.....	48
Fig. 7 Eu e uma professora realizando a atividade com a manga.....	48
Figs. 8 e 9 Professoras apresentando as características das idades que trabalhavam.....	54
Fig. 10 Professoras fazendo a dramatização.....	55
Fig. 11 Professoras recebendo as folhas com o Tangran.....	57
Fig. 12 Professora formando a figura.....	58
Fig. 13 Figura com Tangran no powerpoint.....	58
Fig. 14 Copos com água e terra.....	58
Fig. 15 Folhas de diferentes tamanhos.....	59
Fig. 16 Feijão e macarrão para o conceito de conjunto.....	59
Fig. 17 Professores fazendo o registro dos conceitos por meio de desenhos.....	59
Fig. 18 Professoras com os palitos de sorvete e as folhas com os números.....	60
Fig. 19 Professores jogando prendedores de roupa em uma caixa (brincadeiras de alvo).....	65
Fig. 20 Professores brincando do pega-pega “Moisés e faraó”.....	65
Fig. 21 Eu, vestindo o lenço e as duas capulanas, com professoras.....	67
Fig. 22 Magaly (1ª da esquerda), eu e professoras.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Censo Escolar 2011 / Levantamento Todos pela Educação.....	20
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	13
Aspectos históricos da formação de professores leigos.....	13
A formação a partir da prática.....	20
Pontos fundamentais para a formação de professores leigos.....	28
2 O MÉTODO DE PAULO FREIRE.....	31
3 UMA VIVÊNCIA EM MOÇAMBIQUE.....	41
O início.....	41
A preparação.....	42
Em Moçambique.....	43
A formação.....	44
1º dia da formação.....	45
2º dia da formação.....	49
3º dia da formação – Parte I.....	55
3º dia da formação – Parte II.....	61
Uma surpresa inesperada.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	71

INTRODUÇÃO

A realidade de muitos países, como Brasil e Moçambique, no qual uma vivência é relatada nessa presente pesquisa, é que existem educadores que exercem o seu ofício, mas não possuem formação básica para lecionar em determinado nível ou série de ensino, os professores leigos:

“Mas, quem é o professor leigo? Nem mais, nem menos, do que aquele docente que leciona no ensino de 1º grau, sem ser portador de habilitação específica. Frequentemente não dispõe de 2º grau completo e, por vezes, não chega a ter completado o próprio 1º grau. Mal pago (quase sempre não recebe sequer salário mínimo) e inteiramente desinstrumentado para o trabalho, acaba sendo responsável por resultados inteiramente negativos no seu mister de educar.”

(SOUZA, 1985, p. 6)

Esses professores sem a formação adequada educam crianças baseando-se somente nas suas experiências, porém se forem identificadas as especificidades para formar esses professores será possível realizar uma formação onde possam aperfeiçoar a sua prática.

Para ser definido como podemos realizar a formação de professores leigos que atuam na educação infantil temos que considerar que, solicitar uma graduação em Pedagogia para essas realidades seria uma utopia devido às condições sócio-econômicas dos profissionais e à dificuldade do acesso ao ensino superior nos países que enfrentam essa realidade, como o Brasil e países do continente africano.

Com base nessa reflexão, esta pesquisa tem por objetivo geral caracterizar como realizar a formação de professores leigos para atuarem na educação infantil. E, por objetivos específicos:

- Descrever a experiência na formação de professores do Projeto Vida

para África.

- Realizar uma pesquisa bibliográfica sobre formação de professores a partir de sua prática.
- Realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as vivências de Paulo Freire.
- Comparar a minha vivência na capacitação com a pesquisa bibliográfica.

Foi realizada em duas fases, nos anos de 2011 e 2012.

Em relação à primeira fase foi relatada a experiência de formação de professores leigos que já trabalhavam com educação infantil em Moçambique, desenvolvida no mês de dezembro de 2011.

A segunda fase, apoiada em pesquisa bibliográfica ocorreu a partir da construção de um referencial teórico sobre a história da formação de professores, em particular, de professores leigos, partindo da prática e seus pontos fundamentais, e de uma análise das obras de Paulo Freire, sobre formação de professores.

A presente pesquisa apresenta os resultados dessa intervenção e está organizada em três capítulos, que abordam, histórico da formação de professores leigos e formação a partir da prática; o método de Paulo Freire, com enfoque na formação de professores, e uma vivência em Moçambique, com a descrição de uma experiência em formação de professores leigos.

1 Formação de professores

Esse capítulo tem como objetivo fazer um breve levantamento sobre o histórico da formação de professores, tendo como destaque a formação de professores leigos, discutir sobre a formação a partir da prática destacando as vantagens e desvantagens e fundamentar alguns pontos essenciais para a formação de professores leigos.

1.1. Aspectos históricos da formação de professores

A formação de professores passa a ser um objeto de preocupação da sociedade quando a escola se converte na forma principal e dominante de educação. Comênio no século XVII já manifestava preocupação com a formação de professores, mas o primeiro estabelecimento de ensino para formar professores surgiu no final desse século no seminário dos Mestres, em 1664 por São João Batista de La Salle, em Reims.

Em 1794, surge a instituição Escola Normal proposta no contexto da Revolução francesa e Napoleão Bonaparte institui a Escola Normal de Pisa ao conquistar o norte da Itália.

No decorrer do século XIX surgem dois modelos de formação docente: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores, que tinha como foco o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina e, o modelo pedagógico-didático de formação de professores que preparava o professor de uma forma didática e pedagógica.

No Brasil, a preocupação com a formação de professores se iniciou somente após a independência buscando a instrução popular. Em 1827, na lei das escolas de primeiras letras ocorreu a primeira manifestação para uma formação didática. Já em 1834 foram adotadas as escolas normais seguindo o modelo europeu que foram substituídas, em 1854, pelo ensino com professores

adjuntos, mas voltaram a ser reabertas em 1859.

As escolas normais no Brasil, depois da Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879 buscaram vincular a formação com a prática do exercício docente.

As escolas-laboratório surgem a partir das reformas de 1932, encabeçada por Anísio Teixeira e, a de 1933, por Fernando de Azevedo e buscavam uma experimentação pedagógica com bases científicas.

Em 1935, surge a Escola de Professores na Universidade do Distrito Federal e em 1939 os cursos de pedagogia e de licenciatura na Universidade do Brasil. A criação desses cursos:

“Centrou a formação no aspecto profissional que seria garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios. Enfraqueceu-se, assim, a relação entre a formação do professor e o exercício do trabalho docente”. (SAVIANI, 2009, p. 71)

No Brasil foram planejados e executados vários programas para a capacitação de professores leigos, como o Projeto Logos II, o projeto Hapront, o projeto Haprol e o MOBREAL.

O Projeto Logos II que se iniciou em 1976 tinha como objetivo atingir os problemas centrais da figura do professor leigo e se basear em alguns princípios de treinamento em serviço por um ensino a distância. Esse projeto foi a continuação de um projeto piloto denominado projeto Logos I que buscou qualificar 1900 professores leigos dos Estados da Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima em nível de 1º grau¹ com material instrucional a distância e que apresentou resultados satisfatórios.

No Logos II atingiu 17 Estados e mais de 50.000 alunos, sendo assumido pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC). A duração do curso em média era de 3 anos e os alunos precisavam participar de uma estrutura curricular com 205 módulos com conteúdos como para melhorar a escrita e leitura e sobre aspectos da vida do ser humano, de uma série denominada Preparação do cursista com informações básicas do projeto, realizar 500 horas de estágio supervisionado nas sessões de microensino (grupos para treinamento de 5

¹ Corresponde ao atual Ensino Fundamental I.

habilidades: fazer perguntas, dar exemplos, aumentar a participação dos alunos, variar a situação-estímulo e reforçar a aprendizagem) e nos encontros pedagógicos (momento em que o cursista comparecia ao núcleo pedagógico para realizar tarefas de grupo e tirar suas dúvidas e dificuldades. Esse projeto permite a titulação do professor sem deixar o seu trabalho, ou seja, é uma capacitação em serviço.

Outro programa identificado no Brasil foi o projeto Hapront (Habilitação de professores não titulados) implantado em 1976 pelo CETEPAR (Centro de treinamento do magistério do Estado do Paraná) também realizado a distância com material instrucional individualizado com um total de 250 módulos, com necessidade dos cursistas participarem de reuniões pedagógicas mensais, estágio supervisionado utilizando o microensino e acompanhamento do desempenho docente. A duração do programa era de 30 meses em dois estágios, o primeiro para nivelar todos os cursistas para terem o 1º grau completo e o segundo para receberem a habilitação.

O projeto Haprol (Habilitação de professores leigos) implantado em 1976 pela Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), juntamente com o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IDERB) tinha como objetivo habilitar 10.000 professores em nível de 1º grau por meio de ensino direto intensivo e ensino à distância, por módulos instrucionais e programas radiofônicos, além de estágio supervisionado. 5.500 professores concluíram o curso.

A Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE), através do Centro Brasileiro de Rádio Educativo Roquette Pinto, criou em 1983 um programa de qualificação profissional para professores de 1ª a 4ª série que poderia ser utilizado para habilitar professores leigos. Por meio de programas de TV, de rádio e material impresso, o objetivo era desenvolver nos professores as competências em fundamentação científica de sua ação pedagógica, aspectos didáticos dessa ação, conscientização dos valores vigentes na sociedade e a maneira pela qual esses valores determinam as diretrizes do ensino no país.

O curso pedagógico parcelado da Secretaria da Educação e Cultura do Piauí (SEC/PI) tinha como objetivo habilitar professores leigos em exercício nas unidades escolares de 1º grau da rede oficial para deterem os conhecimentos

específicos desse grau e ingressarem em outros cursos como o Logos II e o Hapront. Essa proposta era realizada por meio do MOBRAL, plano de alfabetização em massa por meio do uso de novas tecnologias educacionais que tinha como principal função:

“O MOBRAL, baseado em razões político-ideológicas, tinha como principal função melhorar a economia do país, pois acreditava que com os trabalhadores alfabetizados a força de trabalho seria melhor e com isso melhoraria o padrão de vida, levando a ampliação do mercado consumidor que contribuiria para o desenvolvimento econômico do país. Era transmitido por meio de imagens para os alunos do movimento que a alfabetização seria uma forma de terem um salário elevado e de ingressarem na sociedade de consumo.” (ANTONIUK, 2011, p. 25)

No Brasil, a existência do professor leigo é colocada como um problema e a sua solução é somente habilitar e titular esse profissional e acabar com a sua situação marginal dentro do sistema educacional.

Em todos esses programas para capacitar professores leigos, Onesti (1985) destaca que houve dicotomia entre teoria e prática, falta de acompanhamento na aplicação das experiências propostas, dispersão pela falta de continuidade, alto custo devido a deslocamento, alojamento e alimentação do pessoal, falta de condições concretas para que pudesse ser desenvolvida uma prática mais próxima à realidade do professor que é submetido ao treinamento, presença de disciplinas de conteúdo abstrato ou importado de outras realidades, que não consideram as características e necessidades das crianças de camadas populares, não existência, nestes programas de uma sistematização dos conhecimentos que os professores adquiriram a partir de suas experiências, ou seja, de sua prática docente; falta a eles oportunidade que possam discutir e ordenar estes conhecimentos e ausência de abordagens que oportunizem ao professor, em treinamento ou em serviço, o seu autodesenvolvimento profissional e a preservação de sua autonomia instrucional.

Outro projeto foi realizado pelos representantes do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) a qual pesquisou as condições de trabalho do professor leigo, focando no caso particular do município de Touros, no Rio Grande do Norte.

Segundo Paulo Nathanael Pereira de Souza (1985), devemos eliminar do cenário educacional brasileiro a figura do professor leigo que é ao mesmo tempo admirável, pela coragem com que atua, e negativa, pelos resultados que obtém do seu trabalho.

Parte do projeto CENAFOR "A questão do professor leigo: um projeto de revisão crítica, experimental e preposição de subsídios de ação" foi uma reciclagem de professores leigos da região de Touros no Rio Grande do Norte. O objetivo era estabelecer parâmetros para uma sistematização de ações para a melhoria das condições de ensino.

Para chegarem a esse objetivo foi realizado um levantamento de cinco locais no município de Touros, no qual constataram a completa desinformação dos professores quanto aos conteúdos programáticos de ensino, o despreparo dos professores para a prática de ensino, o alto grau de desinformação dos professores em todas as áreas de conhecimento, a deficiência no atendimento aos professores a nível material e de reciclagem de conhecimentos, baixos salários e atrasos constantes no pagamento dos mesmos, analfabetismo, problemas sanitários e grande pobreza com todos os habitantes dessas comunidades.

A pesquisa ressalta que essa realidade não é somente nessa região e sim em várias outras do território brasileiro e apresenta que para se iniciar o encaminhamento para as soluções é necessário pautar-se em três concepções: que cada região tem o seu próprio contexto sócio-econômico e cultural que devem ser levados em conta para cada ação educativa, o saber regional deve ser o meio para o conhecimento científico e a escola deve servir à comunidade visando o seu desenvolvimento.

Por conversas gravadas com professores, pescadores, crianças, pessoas idosas da comunidade foram levantadas questões pelos pesquisadores do CENAFOR para se elaborar um livro intitulado "Para ler em Touros" que visava a reciclagem dos professores leigos e para se elaborar cartazes de serigrafia com o mesmo objetivo.

Durante a intervenção dos representantes do CENAFOR que teve 10 dias de duração, todos os dias no período matutino eram realizadas discussões sobre

os principais problemas educacionais e as possibilidades de solução de tais problemas e estudados determinados conteúdos como, consulta ao dicionário de língua portuguesa, consulta ao atlas geográfico, o globo terrestre, tipos de clima, higiene, saúde, astronomia elementar, vida marítima e fontes de alimentação. No período da tarde os professores realizavam trabalhos em suas respectivas comunidades sobre o conteúdo que haviam discutido com o pessoal do CENAFOR, de manhã.

Observando todas essas tentativas de formar o professor leigo no Brasil entendemos que:

“Falta uma concepção de formação permanente do educador, pois toda proposta educacional em execução parece atender necessidades momentâneas e acaba se caracterizando por ações emergenciais, correndo o grande risco de se tornarem dispersas e improdutivas.” (ONESTI, 1985, p.114)

Ainda nessa pesquisa feita pelos representantes do CENAFOR foi definido que:

“O termo “leigo”, quando atribuído a um indivíduo, é utilizado em dos sentidos: aquele que não é clérigo, isto é, que não pertence à hierarquia eclesiástica, ou aquele que é desconhecedor de ou estranho a um assunto.(...) quando hoje se coloca a questão do professor leigo, se está referindo, de um modo geral ao indivíduo que desconhece ou é estranho a um assunto e mais especificamente aquele professor que não possui uma formação básica para lecionar em determinado nível ou série de ensino.”(ONESTI, 1985, p. 51)

Também foi compreendido que, ser professor leigo não significa que este não domine nenhuma técnica ou conhecimento. Mas em geral o professor leigo é tido como menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um docente habilitado.

A pesquisa ressalta que, no sistema educacional brasileiro, a escola de 1º grau, ou seja, atual ensino fundamental I e II é constituído por crianças das camadas populares que tem menos chances de entrar na escola e, quando entram o fazem tardiamente. É nessas escolas que se encontram:

“Os professores menos experientes, menos habilitados – os chamados “leigos” que acabam por ser designados para turmas mais difíceis, com as turmas de alfabetização, com a responsabilidade de ensinar o que eles próprios não sabem.” (ONESTI, 1985, p. 52)

Segundo Onesti (1985), a maioria dos professores sem habilitação incide sobretudo nas escolas que se destinam aos estratos populares localizados nas periferias urbanas e zonas rurais, ligada principalmente às redes municipais. É nesses locais que a maioria do professorado é leiga, sendo que, nas zonas rurais é freqüente encontrar professores que não completaram o ensino fundamental, ou seja, o professor leigo é diretamente ligado as regiões mais pobres do país, com as mais precárias condições de vida, e não tem acesso aos itens fundamentais de sobrevivência: condições precárias de habitação e alimentação, carências generalizadas de saúde e não acesso à educação.

Por fim, esses professores, que não possuem a formação adequada, os “menos preparados” “(...) são levados a atuar junto às populações economicamente desfavorecidas. Torna-se extremamente difícil pensar em melhoria da eficiência do ensino nestas escolas.” (ONESTI, 1985, p. 87)

E compreendemos que:

“A grande maioria destes professores não é constituída de professores de classe média que dão aula para pobres, mas sim daqueles que têm idênticas condições de vida e de trabalho dos pais de seus alunos, têm a mesma trajetória educacional que provavelmente seus alunos terão, levando-os a perspectivas semelhantes.” (ONESTI, 1985, p.114)

É fundamental considerar que, para a formação do professor leigo é necessário nos atentarmos ao salário, ao plano de carreira, a garantia de emprego, a melhor formação, baseada nas necessidades desse professor e a melhores condições de trabalho, como instalações físicas das escolas, material didático e composição das turmas. Onesti (1985) prioriza como medida para essa formação a participação e mediação dos professores para a reformulação a ser adotada sendo vistos como profissionais não apenas isolados, mas também como o coletivo em defesa de seus interesses, para assim associarem os seus

interesses e necessidades aos de seus alunos.

Atualmente, no Brasil observamos professores leigos principalmente no contexto da educação rural, sendo que a exigência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é menor. Ainda assim, 23.363 não cumprem essa determinação (13,3% do total). E apenas 38,2% desses educadores fizeram curso superior, como é exposto pelo levantamento feito pela organização Todos pela Educação:

Quadro 1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

ÁREA	NÚMERO DE DOCENTES COM FORMAÇÃO ATÉ NÍVEL MÉDIO (NÃO-NORMAL)	NÚMERO DE DOCENTES COM CURSO SUPERIOR (SEM LICENCIATURA)	TOTAL DE DOCENTES SEM FORMAÇÃO MÍNIMA	% DO TOTAL DE PROFESSORES
Urbana	75.524	18.020	93.544	10,5
Rural	20.501	2.862	23.363	13,3

Quadro 1 Fonte:. Censo Escolar 2011 / Levantamento Todos pela Educação

1.2 A formação a partir da prática

“Numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.” (TARDIF, 2011, p. 271)

Nesta parte entendemos que a prática, termo derivado do grego, significando agir, o fato de agir e, principalmente “a ação inter-humana consciente”² e buscamos descrever a base dos professores leigos, a prática e as

² CANDAU, 1988, p. 51 IN: BRZEZINSKI, Iria. *Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática*. IN: BARBOSA, Raquel; GEBRAN, Raimunda; RIBEIRO, Ricardo; SERBINO; Raquel. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.

experiências de vida:

“A prática das histórias de vida orientada pela identificação da formação e dos seus processos (modalidades, dinâmicas, gêneros de aprendizagem e de conhecimento construídos ao longo da vida) permitiu revelar o conceito de experiências de vida como fundamento do processo de formação.” (JOSSO, 2004, p. 234)

A importância do estudo sobre a prática do ofício do professor em sua formação é essencial para compreendermos a formação de professores leigos, pois como observamos nos aspectos históricos esses professores possuem a experiência no fazer e não na teoria.

Segundo Jolibert (2007), em sua proposta didática de pesquisa-ação a prática deve ser um processo gestor e, o eixo fundamental da formação de formadores, que o propósito da prática pedagógica seja a aprendizagem significativa por parte do “formando”, partindo da ideia da prática como uma instância que possibilite nos formandos a auto-análise, a discussão e a auto-avaliação da vocação profissional.

A experiência do trabalho do professor deve ser a base para a sua formação como é trazido por Maurice Tardif:

“Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” (TARDIF, 2011, p. 21)

Já Perrenoud e Thurler (2002), apresentaram dez critérios para a formação de professores dos quais destacamos a transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações, tendo como foco uma imagem realista dos problemas que precisam resolver todos os dias:

“Vemos que a formação de professores é, sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a dia, em sua diversidade e ambientes atuais” (PERRENOUD e THURLER, 2002, p.17)

Outros critérios destacados são: um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários, um plano de formação organizado em torno das competências, uma aprendizagem por problemas, onde o aluno tem como objetivo tomar consciência dos limites de seus recursos metodológicos e teóricos que faz com que surjam as necessidades de formação, ou seja, a formação de professores a partir da experiência na sala de aula trabalhando os conteúdos teóricos a partir das observações, dificuldades e surpresas.

Um trabalho que deve ser realizado na formação de professores é o de identificar os conhecimentos e competências necessários para aprender sobre a prática, como exemplo, se os alunos ausentam-se e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adultos fora dela), esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma competência dos professores.

Na formação de professores deve ocorrer uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática, tendo como foco a necessidade da prática para a formação de professores, ou seja, a relação entre o saber e a prática reflexiva.

Outros pontos fundamentais para a formação de professores apresentados por Perrenoud e Thurler (2002) são os de realizar uma divisão dos saberes favoráveis à sua mobilização no trabalho, conter unidades de formação multidisciplinar e saberes procedimentais e, apresentar enfoques transversais.

Mere Abramowicz (Apud FAZENDA e SEVERINO (orgs.), 2002, p. 85) traz a concepção de que:

“Os mais recentes estudos sobre formação destacam a integração entre a prática e a teoria, entre o lugar de aprender e o lugar de fazer, remetendo ao fato de ser necessário criar condições para que se produza uma relação entre “saber” e “poder”.

Maurice Tardif também conceitua que o saber do professor é constituído em sua prática:

“O saber do professor não é um conjunto de métodos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional não qual o professor aprende

progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras da ação que tornam parte integrante de sua “consciência prática.” (TARDIF, 2011, p. 14)

Nessa concepção o professor constrói o seu conhecimento e se constitui em sujeito da sua prática. Na realidade dos professores leigos observamos que eles acabam se constituindo na prática sem o conhecimento que deveria ser construído.

A prática é essencial para o ofício do professor como é tratado por Rohrs (2010) que se baseia nos estudos de Georg Kerschensteiner:

“Enquanto nas ciências matemáticas, ou em Filosofia, se acredita com razão que o autor de uma obra importante deveria ter sido um grande filósofo ou um grande matemático, pode-se considerar como uma falsa dedução em Pedagogia, posto que o educador, propriamente dito, é sempre um homem ocupado na prática.” (p. 86)

E como é apresentado por Martins (apud FAZENDA e SEVERINI, 2002) que a prática, ou seja, o saber do pedagogo é o produto dessa profissão e que a maior parte do conhecimento que produz efeito na prática docente é descoberto em sala de aula, e que é da estrutura do ambiente de ensinar que os professores extraem os sentidos para seu processo de tomada de decisão sendo o conhecimento mais importante aquele que deriva desse processo de tomada de decisão, logo, o conhecimento necessário é aquele que detém essa qualidade: produzido com e no movimento da sala de aula.

Segundo Tardif (2011), o saber dos professores é profundamente social e ao mesmo tempo é o saber de atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. O saber dos professores é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. O fazer e o saber do professor estão relacionados ao seu trabalho:

“O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho.” (TARDIF, 2011, p. 16)

O saber do professor nunca é unicamente cognitivo, são as relações e desafios que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar as situações cotidianas, portanto:

“O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.(...) O saber do professor é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” (TARDIF, 2011, p.17-18)

Segundo Santos Neto (2002), já são encontrados avanços teóricos para considerar os aspectos humanos na formação docente, como nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que afirmam que o saber docente é construído também nas experiências de trabalho e de cotidiano de cada sujeito.

Segundo Tardif (2011) é fundamental considerarmos na formação de professores os saberes dos professores e as realidade específicas de seu trabalho cotidiano. O saber docente é definido como um saber plural formado pelos saberes da formação profissional, saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores como pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos, saberes disciplinares, definidos pela tradição cultural e pelos grupos sociais produtores de saberes, como matemática e história. O autor também conceitua os saberes curriculares, que são definidos pela instituição escolar que o professor está inserido, como os conteúdos do programa escolar e os saberes experienciais, que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

O autor afirma que o professor ideal é alguém que conhece sua matéria, sua disciplina, possui conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia e desenvolve um saber prático baseado em suas experiências

cotidianas.

Desses quatro saberes, o do professor leigo tem como foco os saberes experienciais de sua prática pois surgem do fazer no cotidiano:

“O que caracteriza o saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados.” (TARDIF, 2011, p. 48)

Esses saberes são adquiridos por meio da experiência profissional, na prática da profissão docente, não possuem sistematização em doutrinas ou teorias e são práticos, pois formam um conjunto de representações pelas quais os professores compreendem e orientam sua prática cotidiana, é a cultura docente em ação:

“Os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (TARDIF, 2011, p. 54)

Todas as interações necessárias para o fazer docente não exigem do professor um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática, mas sim, a capacidade de se comportarem como sujeitos em interação com pessoas:

“Saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas.” (Id p. 51)

Um grande desafio para a formação de professores leigos é a questão de que são docentes que não possuem os saberes da formação profissional e possuem pouco da disciplinar, pois grande parte dos professores não se formaram no ensino básico, e pouco da curricular, pois as estruturas das escolas são precárias não fornecendo planejamentos, apenas apostilas de alfabetização e acabam se fixando apenas no saberes experienciais.

A experiência pode e deve ser considerada uma fonte dos saberes

profissionais como relata María de Ibarrola³ em uma experiência com formação de professores no México que a maioria dos professores reconhece que a sua verdadeira formação acontece no momento em que começam a ter a experiência direta, a observar, a comparar-se com outros colegas, quando se encontram com um professor que lhe dá apoio, ânimo, ensino e, como Tardif (Id) apresenta que:

“Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar.” (p. 61)

Essa experiência nos leva a considerar a prática educativa como mobilizadora dos diversos saberes de ação e como referência para diversos saberes, sem desconsiderar que:

“É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.”

(TARDIF, 2011, p. 60)

A formação de professores pautada somente na prática apresenta algumas conseqüências negativas como a recusa em participar de atividades que podem parecer semelhantes com a sua experiência, mas são diferentes como descrito por Josso:

“Numa pesquisa realizada em 1996, fomos confrontados com a questão das aquisições experienciais, a fim de legitimar a redução do tempo de formação profissional da base para adultos. A primeira dificuldade encontrada surgiu ao constataríamos que a determinação das aquisições, em relação com as qualificações-chave e as aptidões profissionais, exigia uma capacidade de auto-avaliação e de explicitação que a grande maioria desses adultos não dominava. Além disso, eles não possuíam um vocabulário que lhes permitisse

³ IBARROLA, María de. *A recente experiência mexicana de formação básica e contínua de professores*. pg. 78 IN: BARBOSA, Raquel; GEBRAN, Raimunda; RIBEIRO, Ricardo; SERBINO, Raquel. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.

relatar as aprendizagens a não de ser de uma maneira muito geral. Foi preciso redarmo-nos à evidência: desde que o reconhecimento das aquisições implique um relacionamento entre experiências e objetivos finais da formação, os aprendentes devem aprender a efetuar este trabalho, e só podem fazê-lo no decorrer da formação.” (JOSSO, 2004, p. 236)

Outro ponto negativo para os professores que possuem a sua a formação pelas experiências do seu cotidiano é a redução dos saberes teóricos:

“Quando se considera a educação como algo estritamente da natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação cresçam e floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à “praticidade” dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional.” (PACHECO, 2009, p.388)

Tardif (2011) nos alerta para dois fatos: a consciência prática do professor que é tudo que o ele sabe fazer e dizer e o fato de o saber dos professores depender intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce o seu ofício, e das condições do seu próprio trabalho num lugar social determinado. Esses fatos são fundamentais para a formação dos professores leigos, pois devemos considerar os saberes teóricos que esses professores apresentam que são menores que o de pessoas com graduação e as suas condições de vida e de trabalho que em grande parte das vezes tem falta de recursos e até de necessidades básicas.

Apesar dessas dificuldades o professor possui a competência de atuar em sua própria formação, determinar o seus conteúdos e formas, ou seja, o professor de profissão é:

“Um ator no sentido fonte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.” (TARDIF, 2011, p. 230)

Logo, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos (buscam atingir diferentes objetivos simultaneamente na sala de aula com os alunos) e personalizados e situados (associados a experiência

pessoal e situação de trabalho). Todos os professores sejam leigos ou graduados devem ter como objetivo último na educação:

“Formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação.” (TARDIF, 2011, p. 182).

1.3 Pontos fundamentais para a formação de professores leigos

Os contextos pessoais, sociais e culturais são determinantes na prática profissional, portanto devemos considerar a formação cultural do professor e dos alunos, no caso os professores leigos, pois:

“Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.” (SACRISTAN apud NOVOA, 1995, p.67)

Os professores e alunos são atores que refletem a cultura e o contexto social a que pertencem, portanto, segundo Nóvoa (1997) é necessário se atentar para que não ocorra o esquecimento em relação ao desenvolvimento pessoal do professor que é essencial para a dimensão profissional.

A origem social dos professores (que fazem parte de um mundo cultural) deve ser considerada uma vez que a profissão docente também se encontra em uma sociedade complexa, com significados divergentes para os diferentes grupos sociais, econômicos e culturais. Por isso, toda mudança educativa precisa ser assumida primeiro como mudança cultural.

Outro ponto fundamental a ser considerado na formação de professores leigos é o da importância da ação de resgatar as lembranças e a história de vida dos professores. Buscar na memória como foi a sua formação poderá servir de alicerce para a sua prática, isto é, considerar a consciência histórica, política e pedagógica do sujeito aprendente.

Segundo Tardif (2011), no saber do professor também está embutido

os conhecimentos adquiridos na socialização primária (família e ambiente de vida), e na socialização escolar, enquanto aluno, que influenciam a sua prática. O professor possui várias concepções da prática vivenciada enquanto aluno e as utiliza, em função de sua realidade cotidiana e biográfica e, de suas necessidades, recursos e limitações:

“Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar a sua atividade profissional.(...) Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro.” (TARDIF, 2011, p. 66)

Conforme descrito por Josso (2004) nos modelos educativos, o pensar racional domina e deixa para último plano ou, desconsidera o sensível, o imaginário e a afetividade e, como proposta para redescobrir essas dimensões propõe as “histórias de formação”. Sendo assim, é importante que os professores socializem suas experiências e saberes para tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem, enquanto educando e educador:

“Em formação, as histórias de vida tocam as fronteiras do racional e do imaginário. (...) Isso leva o indivíduo a compor uma visão imaginária de si mesmo. E é precisamente esse caráter, simultaneamente autêntico e imaginário, que surge da articulação “poiética” de um sentido retrospectivamente construído de uma busca, que me parece justificar o interesse em nos inspirarmos na experiência dos artistas para nos ajudarem a “pensar o sensível na formação”, os elos entre herança cultural e singularidade criadora na pluralidade de interpretações oferecidas por todas as vias do conhecimento.” (JOSSO, 2004, p. 263)

Na formação docente precisam ser considerados os fatores pessoal e profissional, articulados às dimensões de desenvolvimento:

“Desenvolvimento pessoal – produzir para a vida do professor, desenvolvendo a visão crítico- reflexiva, pensamento autônomo e dinâmica de auto-formação. Possibilitando a construção de redes coletivas de trabalho. Desenvolvimento organizacional – produzir na escola (ação docente). Desenvolvimento profissional – produzir para a profissão docente. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, buscando a emancipação

profissional e consolidação da profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores”. (NOVOA, 1997, p.27)

Com essa articulação podem ser definidos, por meio das experiências de vida dos professores, os seus saberes e valores os quais vão concorrer para a formação de uma visão crítica, reflexiva e autônoma.

Madalena Freire (2008) citando seu pai, Paulo Freire traz a concepção de que a lembrança é libertadora, sendo fundamental resgatá-la para a formação dos professores:

“Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar.” (TARDIF, 2011, p. 20)

Furlanetto⁴ (apud FAZENDA, 2002) relata uma experiência em que realizou movimento de recuperar as histórias de vida dos professores, as suas trajetórias e as suas escolhas e, após esse ato, os professores passaram a ficar mais disponíveis para se aproximar dos alunos. Relatos de transformações na prática pedagógica passaram a ser mais frequentes, bem como os alunos revelarem competências, habilidades e atitudes que os professores não conheciam.

⁴ FURLANETTO, Ecleide Cunico. IN: FAZENDA, Ivani C. A.; SEVERINO, Antônio Joaquim (orgs.) *Formação docente: Rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

2 O método de Paulo Freire

"O gíngar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível a vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, "desenhando o mundo", a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava." (FREIRE, 1977, p.15)

Paulo Freire desenvolveu um método para trabalhar alfabetização com jovens e adultos e registrou em suas obras diversos fatores para a efetividade desse método, a partir desses fatores foram selecionadas as contribuições significativas para a formação dos professores leigos.

O núcleo fundamental no qual se sustente o processo de educação deve ser a compreensão de que:

"O homem se sabe inacabado e por isso se educa." (FREIRE, 2011, p.33)

Segundo Freire (2011), o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação, ou seja, o sujeito de sua própria educação em uma busca permanente de "si mesmo" entendendo que somente Deus sabe de maneira absoluta e que ninguém pode buscar na exclusividade, essa busca deve ser feita com outros seres, portanto, na formação de professores leigos:

"Não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo." (FREIRE, 2011, p.35)

O homem inacabado é entendido como um ser de relações com as conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade.

Paulo Freire destaca que o aluno é o centro do processo e que para ser educador existe a necessidade de ter esperança, pois eu espero na medida em que começo a busca e de ter amor:

“Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.” (FREIRE, 2011, p.36)

Existe também a necessidade de que o ato de olhar implica outro:

“O de ad-mirar. Admiramos e, ao penetrarmos no que foi admirado, o olhamos de dentro e daí de dentro aquilo que nos faz ver.” (FREIRE, 2011, p.56)

A base de todo processo de formação precisa produzir uma relação de empatia e deve conter amor, esperança, fé e em uma relação horizontal ser ativo e dialogal:

“Por isso, somente o diálogo comunica.” (FREIRE, 2011, p.94)

Paulo Freire (2003) destaca algumas qualidades indispensáveis às educadoras e aos educadores: a humildade, para reconhecer que ninguém sabe tudo, nem ninguém ignora tudo e que essa qualidade nos leva a ouvir todas as pessoas sem importar o seu nível intelectual, a amorosidade pelos alunos e pelo processo de ensinar, a qual da significado ao trabalho, a coragem para lutar e a tolerância que é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente e respeitá-lo e não ser conivente com o intolerável.

Outras qualidades são a decisão para romper com o que não está correto, a segurança, tendo a ideia do que faço, do por que faço e para que faço fundamentados cientificamente, a paciência e impaciência, equilibrando as duas no seu dia a dia e a alegria de viver, como virtude fundamental da prática educativa.

Um dos fatores selecionados que contribuem para a formação dos professores leigos discute o saber do aluno, que é o saber produzido nas práticas cotidianas e que deve ser considerado em sua formação, ou seja, a sua compreensão de mundo e a sua cultura popular precisam ser a base da cultura

escolar. Na prática deve ser estabelecida uma relação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os professores leigos têm como indivíduos.

Essa relação deve ser estabelecida a partir da base de qualquer formação, o diálogo:

“Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de *mais-vida*. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo.” (FREIRE, 2003, p.74)

O respeito também se faz imprescindível como alicerce para a formação referente ao conhecimento, as dúvidas, as experiências de vida e ao contexto do formador e do formando:

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: as pessoas se libertam em comunhão...” (FREIRE, 1970, p. 29)

A partir das atividades na África, Freire compreendeu o sentido:

“Do respeito às expressões culturais diferentes, esta compreensão da necessidade da superação das negatividades da cultura.” (BETTO e FREIRE, 1998, p.58)

O educador precisa ter a consciência de que também será educando no processo, de que irá aprender e ensinar ao mesmo tempo:

“Seria conhecendo e reconhecendo juntos que poderíamos começar a aprender e a ensinar juntos também.” (FREIRE, 1977, p.41)

“Sobretudo devido á nossa opção política, à qual procuramos ser fiéis – a de que nada teremos a ensinar aí se não formos capazes de aprender *de e com* vocês.” (Id p.93)

Por isso é fundamental que na prática da formação docente:

“O aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.” (FREIRE, 1996, p. 43)

Uma proposta essencial de Paulo Freire é a necessidade dos professores aproveitarem sempre as experiências dos alunos e construïrem os saberes socialmente na prática comunitária, com isso, fica em evidência a necessidade de tratar sobre a identidade cultural e o quanto é importante:

“Conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem. A cultura em que se acha em ação sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica, sua prosódia, em que se vêm formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos não necessariamente facilmente aceitos no mundo concreto da professora.” (FREIRE, 2003, p.97)

Freire (2003) considera que temos a tendência de afirmar que o que é diferente de nós é inferior, por isso nos atenta para a importância de pensar na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa.

O contexto teórico precisa se mover pelo contexto concreto, não é possível ensinar conteúdos para o aluno sem saber como pensam no seu contexto real, na sua cotidianidade:

“É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”. (Id, p.104)

Paulo Freire (1977) destaca que é fundamental tomar a realidade do aluno como objeto de análise e tentar “lê-la” criticamente com eles. Na formação de professores leigos podemos considerar que não se trata de um ensino que se dá numa escola que simplesmente prepara os educandos para outra escola, mas:

“De uma educação real, cujo conteúdo se acha em dialética relação

com as necessidades do país. O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação se dá na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo não pode prescindir, cada vez, mais, de ter no trabalho dos educandos e dos educadores sua fonte. Os valores que esta educação persegue se esvaziam e não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática.” (Id, p.45)

Segundo Gomes (2000), na formação de professores baseada nas contribuições de Paulo Freire é enfatizado a importância de considerar a experiência do trabalhador, partir do conhecimento já acumulado por esses trabalhadores e assim avançar para o ensino de conteúdos, portanto, o educador precisa respeitar e valorizar o conhecimento do educando e partindo dele contribuir para a construção do novo saber.

Considerando as experiências de vida, o formador de professores leigos precisa realizar a “leitura” da sua classe buscando conhecer o contexto dos educandos, as condições sociais, culturais, econômicas, compreender as relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real e não pode:

“Temer os sentimentos, as emoções, os desejos e lidar com eles com o mesmo respeito com que nos damos a uma prática cognitiva integrada com eles.” (FREIRE, 2003, p.69)

A formação como fato cultural deve ser um trabalho:

“Fundado sempre na prática de pensar a prática, com que a prática se aperfeiçoa. (...) É ter nela não apenas a fonte do conhecimento em si mesma, da sua razão de ser, mas de outros conhecimentos a ela referidos” (Id, p.29)

Para Paulo Freire (1977) é fundamental a unidade entre prática e teoria e insiste que o que essa unidade elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada e sim a separação entre as ambas. A formação deve ser desenvolvida através da análise da prática e de discussões das situações-problema vivenciadas no cotidiano escolar, tendo essas situações como temas geradores para a práxis pedagógica, por conseguinte, fica explícita a importância da reflexão sobre a prática:

“Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor.” (Id, p. 113)

Em sua experiência em Guiné-Bissau destaca que os estudos realizados previamente em Genebra seriam completados no terreno, sem superpor á um contexto o que você realizou em um diferente contexto e apresentando uma recusa para qualquer solução empacotada ou qualquer invasão cultural:

"Pensaríamos com os educadores nacionais, a sua própria prática" (...)

Em torno de sua realidade, de suas necessidades e de nossas possibilidades e não em Genebra, feito por nós para eles." (FREIRE, 1977, p. 17-20)

O programa proposto por Paulo Freire e sua equipe em Genebra deveria surgir a partir de ver e ouvir, indagar e discutir em Guiné-Bissau, um programa que deveria nascer lá, do diálogo com os nacionais, sempre tendo a compreensão de que é impossível ensinar aos educadores e educandos, sem com eles aprender e que “A cultura se consiste em recriar e não em repetir.” (FREIRE, 2001, p. 38)

Betto (1998) descreveu um projeto em que realizou teatros com presos para expressarem as suas dificuldades e Freire nessa conversa também declarou que como professor na pós-graduação também conquista a confiança de seus alunos ouvindo eles em respeito ao princípio pedagógico de sempre:

“Se fazer um trabalho a partir dos elementos fornecidos pelas experiências vitais anteriores.” (BETTO e FREIRE, 1998, p.44)

Paulo Freire busca considerar as necessidades da situação sócio-econômica específica de cada local em que é utilizado o seu método e segundo

Freitas (2000), Freire se aprofundou em duas categorias-chave em toda a sua construção teórico-prática: a cultura e a consciência. A cultura é compreendida como a linguagem a ser usada com os alunos, tendo como inspiração Cristo:

“A compreensão do jovem Cristo como pedagogo e do poder da metáfora na linguagem popular. Freire nos lembra que Cristo não andou falando com professores, mas discutiu com pescadores, pessoas simples que, certamente, hoje, viveriam nos morros e favelas. A linguagem de Cristo era a linguagem que o bom político popular deve possuir hoje, em qualquer país. Isso é cultura. Cristo viveu intensamente a expressão cultural do seu tempo e do seu espaço. Para Freire, Cristo foi o maior testemunho pedagógico que já teve.” (FREITAS, 2000, p.17)

Outro fator fundamental, descrito por Oliveira (2000), é a perspectiva crítica de Paulo Freire sobre a necessidade de desenvolver nos alunos o ato de perguntar:

“Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade.”

(FREIRE, 2003, p.19)

Para os alunos compreenderem que:

“É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica.” (FREIRE, 2011, p.45)

No caso da formação de professores é preciso levar esses professores a se questionarem sobre a razão de ser educador e do estudar, como questões relacionadas à origem do conhecimento adquirido e a favor ou contra quem. O formador precisa estar atento as perguntas dos alunos, pois por meio delas pode ser revelado as representações e saberes dos formandos que serão essenciais como o ponto de partida e de chegada para o processo educativo.

É destacado também a importância de estimular a auto-formação nos professores leigos para construir as suas identidades em processo e a curiosidade dos educandos:

“O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado, a certeza fundamental do que posso saber; de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica, o que aumenta o nível de exatidão do achado. Saber melhor o que eu já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício.” (FREIRE, 2003, p.18)

“A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser inibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos.” (FREIRE, 2011, p. 41)

Em sua experiência como diretor do Setor de Educação do SESI de Pernambuco, Freire vivenciou através do “Círculo de pais e professores” a formação desses e destaca algo essencial que podemos utilizar na formação de professores leigos, a importância de trazer a teoria com exemplos da prática, adaptando a linguagem:

“Não é que o pai operário fosse incapaz de entender o que o Piaget havia pesquisado nesse sentido. Mas o que não era possível era tentar que ele entendesse aquela problemática tal qual um estudante universitário com seu treinamento abstrato de linguagem abstrata, em que a ênfase se faz na descrição dos conceitos que devem mediar a compreensão do concreto, você termina ficando na descrição do conceito. Esse é o comportamento do nosso jovem dentro da universidade.” (BETTO e FREIRE, 1998, p.10)

Paulo Freire apresenta que por meio do processo educativo pode ocorrer a conscientização para a formação da consciência crítica que se dá por esse processo e não de forma automática. Essa consciência é formada a partir da mudança da percepção da realidade, sendo a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma.

Na vivência que teve na Ilha de São Tomé, na África ocidental, no Golfo da Guiné, Paulo Freire (2003) participou de um curso de formação para alfabetizadores em que destaca que a formação não deveria seguir métodos tradicionais que separam a prática de teoria, nem enfatizar somente a prática nem fixar só na teoria, a intenção deveria ser viver a relação contraditória entre prática e teoria. A proposta não era o discurso de algumas pessoas, as consideradas

mais capazes para falar aos outros, e sim a apresentação de alguns conceitos-chave seguidos de uma discussão crítica sobre a prática em que se engajariam.

A prática docente não pode ser reduzida ao ensino de puras técnicas ou conteúdos, precisa exercer a compreensão crítica da realidade. A educação pode gerar uma mudança cultural, inclusive na formação de professores leigos, por isso os educadores precisam fazer a sua opção:

“Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência.” (FREIRE, 2011, p.63)

O educador irá percebendo o caráter de mudança ou de estabilidade e na realidade social, as forças que estão com a mudança e as que estão com a permanência por isso se é optado pela mudança observamos a comunicação e a colaboração, mas se a opção é a antimudança ocorre a manipulação ostentativa ou disfarçada.

O educador que optar pela mudança irá:

“Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança.” (Id, p.81)

No trabalho educativo é proposto por Frei Betto e Paulo Freire que ocorra um aprendizado manual-intelectual com o símbolo real e as suas representações, por meio de dramatizações e de outros recursos como movimentos, música que envolvam todo o ser do educando, o seu corpo, sua voz, seus sentidos e sua visão. Portanto, é fundamental os professores leigos vivenciarem diferentes dinâmicas em seu processo de formação, pois:

“As pessoas conhecem o que experimentam, e não o que escutam.” (BETTO e FREIRE, 1998, p.70)

Outra proposta essencial é iniciar a formação com respeito, não impondo o

que o formador pensa e o que irá fazer, e sim, buscando levantar um discurso sobre a prática dos formandos, para se sentirem no centro das atividades, com a fala “Olha, não conheço vocês e gostaria de saber alguma coisa de cada um de vocês.” (BETTO e FREIRE, 1998, p. 80)

O formador precisa conhecer a realidade nacional, pois o projeto tem que nascer no lugar, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país. A cada experiência de formação precisar ser levantados os pontos positivos e negativos para a cada nova experiência ser pensando e repensado, pois:

“As experiências não se transplantam, se reinventam.” (FREIRE, 1977, p.96)

Em todo o processo de formação, o formador e os professores leigos precisam compreender que os alunos de ambos devem assumir o papel de sujeito da aprendizagem, rompendo a visão de que os alunos nada sabem e que o professor só transfere conhecimento. Segundo Paulo Freire (1977) é fundamental a compreensão de que não é possível dicotomizar a prática de teoria, o ato de conhecer conhecimento do de criar o conhecimento, o ensinar de aprender e o educar de educar-se.

Logo, deve ser buscada a conscientização de que é necessária a colaboração mútua no decorrer da formação e de que o diálogo é a base para gerar uma consciência crítica e problematizadora sobre a realidade para assim os professores leigos realizarem uma educação libertadora.

3 Uma vivência em Moçambique

3.1 O início

Tudo começou no mês de maio de 2011 em um jantar na casa de um amigo do meu pai, que colaborava financeiramente com uma Associação de Educação Infantil, na África. No momento em que ele apresentou uma apostila que relatava sobre a assistência que prestava á escolas e á crianças de Moçambique fiquei encantada. Comentei que eu gostaria de ajudar de alguma forma, e que até gostaria de ir até lá, mas não acreditava que teria a permissão de meu pai.

Na semana seguinte mandei o primeiro e-mail para a fundadora da Associação Vida para a África, senhora Magaly da Silva me colocando a disposição para ajudá-la. Em resposta ao meu e-mail já veio a afirmação: Eu pensei se você gostaria de vir para cá! Poderia vir e me ajudar.

A Associação presta assistência á onze escolas de Educação Infantil em Moçambique fornecendo material didático, alimentação para as crianças, agasalhos no inverno, ajuda na manutenção da estrutura da escola, na remuneração dos professores (um salário mínimo), e dá formação para os professores das escolas nas férias de dezembro e janeiro.

Trocamos vários e-mails com informações e materiais sobre educação. No mês de julho eu estava analisando diferentes cursos para fazer no exterior, mas não era isso que eu queria naquele momento, o que eu queria mesmo era ir para Moçambique. Depois de algumas conversas com meu pai, consegui permissão para viajar. No mesmo mês enviei novo e-mail para a senhora Magaly confirmando seu convite, pois gostaria de ir ajudá-la nas férias de verão.

Para Magaly, a melhor forma de ajuda era a de colaborar na capacitação de professores que iria ocorrer, durante uma semana, em dezembro. Como eu estava participando de uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pelo CNPQ e que versava sobre formação de professores para trabalhar com educação de jovens e adultos, aceitei o desafio.

3.2 A preparação

Em agosto providenciei as minhas passagens para Moçambique. Devido a rotina de Magaly que, além de diretora da Associação também cursa a Faculdade de Pedagogia à noite, a frequência de troca dos nossos e-mails ficou reduzida, embora periodicamente me passasse algumas informações sobre os professores que iriam participar da semana de capacitação e, sobre o conteúdo que ela gostaria que eu trabalhasse.

O conteúdo solicitado era o da: prática e didática de ensino, no qual eu deveria enfatizar: o desenvolvimento da criança de três a seis anos, atividades físicas para educação infantil, matemática para crianças de três a seis anos e, a importância do brincar e brincadeiras para educação infantil.

As informações que eu tinha sobre os professores eram poucas, somente o que a Magaly havia descrito nas trocas de e-mails. Eu sabia, no entanto, que nenhum professor tinha formação em Pedagogia e que muitos tinham parado os estudos no (antigo) ensino primário (até a 7ª série/ 8º ano do sistema de ensino do Brasil).

A preparação para essa experiência se iniciou ainda aqui, no Brasil. A partir de uma pesquisa bibliográfica, das quais destaco autores como Constance Kamii e Telma Almeida entre outros, elaborei uma apostila sobre a importância do brincar, com exemplos de diversas brincadeiras que poderiam ser desenvolvidas com crianças de três a seis anos. Consultei também alguns textos e livros sobre o desenvolvimento da criança e sobre o ensino de matemática para crianças na educação infantil.

Para o levantamento bibliográfico não tive dificuldades, realizei um trabalho isolado, porém contei com o auxílio da professora Maria Ângela Barbato Carneiro⁵ para selecionar uma parte da bibliografia.

⁵ Professora Maria Ângela Barbato Carneiro é professora titular da PUCSP, no curso de Pedagogia.

Como aprender brincando?



“O brincar da criança é a imaginação em ação”

Mariana Antoniuk

Fig. 1 Apostila “Como aprender brincando?”

3.3 Em Moçambique

Embarquei rumo a Maputo, com escala em Johannesburgo, em 5 de dezembro de 2011 com duas malas: uma com roupas, e outra só com livros e cópias de textos.

Na minha primeira semana em Moçambique, a diretora Magaly, a coordenadora Zilanda, um voluntário Estevan e eu preparamos o cronograma da capacitação que seria desenvolvida entre os dias 12 e 16 de dezembro. De terça-feira a sábado (6 a 10 de dezembro) realizei as leituras do material que tinha levado (dos livros, como de Katia Smole e Robert Kail e das anotações que tinha feito das unidades temáticas “Fundamentos bio-psico-sociais: o desenvolvimento e aprendizagem”, “O cuidar e o educar”, “Alfabetização e letramento”, “Diferentes linguagens da criança” e, “Fundamentos pedagógicos da aprendizagem: concepções e teorias”, material extraído do curso de Pedagogia da PUC-SP) e montei apresentações em PowerPoint, uma para cada módulo do curso de formação, que eu era responsável. Também planejei as estratégias (dinâmicas) e

recursos que utilizaria para passar o conteúdo. Nessa semana também preparamos moldes para a decoração das escolas.



Fig. 2 Preparando os moldes

3.4 A formação

Da formação dos educadores para o ano letivo de 2011, participaram sessenta e um professores de vinte escolas, as onze que já faziam parte da Associação e mais nove escolas que entrariam no projeto, a partir daquele ano.

A semana de formação foi proposta para ser desenvolvida todos os dias da semana, das 9h30min as 15h30min. Os módulos que eu lecionei eram realizadas: na segunda-feira (12/12) das 11h30min às 13h, atividades físicas; na terça-feira (13/12) das 9h45min as 13h:prática e didática de ensino e, na quarta-feira (14/12), das 9h45 min as 13h matemática para crianças de três a seis anos e das 13h45min as 15h30min, brincadeiras.

A formação aconteceu em uma igreja “Assembléia de Deus”, localizada em Matola, capital da província de Maputo.



Fig. 3 A igreja



Fig. 4 Professores nos bancos da igreja

3.5 1º dia da formação

Na segunda-feira, primeiro dia da formação, o recurso escolhido para a aula foi uma manga. Árvores de manga são muito comuns em Moçambique, praticamente em cada casa tem uma mangueira.

Nesse dia estávamos sem luz, portanto a formação ocorreu do lado de fora da Igreja, pois ficar lá dentro, sem o ventilador funcionando era insuportável devido ao calor de trinta e seis graus. Os professores se acomodaram em círculo, sentados em cadeiras. No meio do círculo ficamos eu e uma mangueira.

Com a manga na mão, chamei dois voluntários. Um professor e uma professora se apresentaram. Começamos a jogar a manga de diferentes formas:

- 1) Jogar sentado com as 2 mãos.

- 2) Jogar sentado com a mão direita.
- 3) Jogar sentado com a mão esquerda.
- 4) Jogar agachado com as 2 mãos.
- 5) Jogar agachado com a mão direita.
- 6) Jogar agachado com a mão esquerda.
- 7) Jogar com as 2 mãos com as pernas abertas e segurar com as 2 mãos.
- 8) Jogar com as 2 mãos com os pés juntos e segurar com as 2 mãos.
- 9) Jogar com a mão direita com as pernas abertas e segurar com as 2 mãos.
- 10) Jogar com a mão esquerda com as pernas abertas e segurar com as 2 mãos.
- 11) Jogar com a mão direita com os pés juntos e segurar com as 2 mãos.
- 12) Jogar com a mão esquerda com os pés juntos e segurar com as 2 mãos.
- 13) Jogar com as 2 mãos com as pernas separadas e segurar com a mão direita.
- 14) Jogar com as 2 mãos com as pernas separadas e segurar com a mão esquerda.
- 15) Jogar com as 2 mãos com os pés juntos e segurar com a mão direita.
- 16) Jogar com as 2 mãos com os pés juntos e segurar com a mão esquerda.
- 17) Jogar com a mão direita com as pernas separadas e segurar com a mão direita.
- 18) Jogar com a mão esquerda com as pernas separadas e segurar com a mão esquerda.
- 19) Jogar com a mão direita com os pés juntos e segurar com a mão direita.
- 20) Jogar com a mão esquerda com os pés juntos e segurar com a mão esquerda.
- 21) Jogar com as 2 mãos com a perna direita para frente.
- 22) Jogar com as 2 mãos com a perna esquerda para frente.
- 23) Jogar com a mão direita com a perna direita para frente.

- 24) Jogar com a mão direita com a perna esquerda para frente.
- 25) Jogar com a mão esquerda com a perna esquerda para frente.
- 26) Jogar com a mão esquerda com a perna direita para frente.
- 27) Jogar pulando com as 2 mãos.
- 28) Jogar pulando com a mão direita.
- 29) Jogar pulando com a mão esquerda.
- 30) Jogar andando com as 2 mãos.
- 31) Jogar andando com a mão direita.
- 32) Jogar andando com a mão esquerda.

Para cada maneira que jogávamos discutíamos com que idade a criança seria capaz de realizar aquele exercício. Após realizar os exercícios conversamos sobre o reforço positivo, o momento em que a criança acerta e o professor mostra que ficou feliz com o acerto.

Todos os professores concordaram que um reforço material não seria o ideal e, sim, através de palavras, como muito bem ou, com gestos, como um toque de mão ou bater as mãos falando o nome da criança. Depois de conversarmos sobre o reforço concluímos que quando uma criança não consegue realizar um exercício, o professor deve ajudar, fazendo o exercício com a criança e, depois de realizar o exercício junto, o professor faz o reforço positivo.



Fig. 5 Mangas



Fig. 6 Eu e um professor realizando a atividade com a manga



Fig. 7 Eu e uma professora realizando a atividade com a manga

3.6 2º dia da formação

Na terça-feira, segundo dia do curso de formação desenvolvi o módulo prática e didática de ensino. A base teórica para eu montar o Power Point desse módulo foi o livro “A criança”, de Robert Kail⁶ e os meus registros das unidades temáticas citadas na preparação. Nesse módulo dei destaque a teoria do desenvolvimento cognitivo e afetivo do Jean Piaget, considerando o estágio pré-operacional e algumas definições buscadas em Sigmund Freud.

Para começar, agrupei os professores pelas faixas etárias que trabalhavam nas escolas: três, quatro e cinco anos. Pelo número de professores presentes foram formados seis grupos, dois para cada uma das faixas etárias citadas. Cada grupo recebeu uma caneta e um papel para responder as seguintes perguntas: Quais as características da idade das crianças com que você trabalha? Como você descreve as crianças dessa idade?

Para apresentarem as respostas, um representante de cada grupo vinha até a frente e lia as características que o grupo havia descrito.

Entre as respostas dos grupos de crianças de três anos, tivemos: “começam a falar na escolinha”, “falta de atenção, são inquietos”, “testam os limites”, “muito agitadas”, “muito carentes”, “ativas (não conseguem ficar paradas)”, “gostam de provocar (ou seja, batem, arranham e mordem)” “são muito egoístas: querem tudo para elas, brinquedos, carrinhos, etc.” e “todas as atividades precisam ser rápidas”.

“Para o grupo de crianças de quatro anos, tivemos: “tem muita curiosidade”, “aprende as cores”, “assimilação fácil”, “conta os números e vogais”, “são agitadas”, “gostam de ouvir histórias”, “conta novidade”, “compartilham o lanche”, “competição”, “socialização”, “cortam e colam”, “em arte: fazem pintura, colagem, corte, moldura”, “em música aprendem a cantar e dançar”, “em cultura aprendem os transportes, saúde e higiene, temperatura, dias da semana”, “já sabe escolher o que gosta”, “querem experimentar tudo”, “fazem muitas perguntas” e “tem uma facilidade de aprendizagem”.

⁶ KAIL, Robert V. *A criança*. Editora Prentice Hall: Brasil, 2003.

E, para as crianças de cinco anos as características descritas foram: “já tem o controle sobre o seu corpo (motricidade)”, “tem noção de adição, subtração (matemática)”, “consegue distinguir as coisas, ex: a cor, grande ou pequeno, direita ou esquerda, em cima ou embaixo”, “atividade dominante é a socialização”, “já dança, salta, tem equilíbrio”, “as crianças são muito criativas nesta idade, são capazes de pintar, desenhar, cortar”, “elas são muito curiosas, gostam de perguntar e ficam frustradas quando não são respondidas”, “já sabem escolher as amigas, sabem dizer quem é o melhor amigo delas” e “são muito ativas, gostam de brincar e de trabalhar”.

Em seguida fiz a síntese das características de cada uma das faixas etárias: três, quatro e cinco anos, segundo Robert Kail, utilizando o Power Point como recurso.

Comecei descrevendo a criança de três anos, primeiro a linguagem com que começa a se expressar através da fala, dizendo o que a criança nessa faixa etária quer e o que pensa e a utilização dos verbos, como pensar, lembrar, acreditar. Depois dei orientação e algumas dicas para os professores se lembrarem no trabalho junto às crianças: valorizar o que elas já sabem falar e informar que elas não precisam chorar quando estão incomodadas ou necessitam de algo, pois o choro é a forma de comunicação que mais usam antes de dominar a fala.

Em segundo descrevi a criança e o movimento nessa idade (3 anos), o que elas já são capazes de realizar, tais como: imitar, correr, virar, saltar para cima e para baixo, cortar papéis, construir com blocos, e as capacidades na linguagem escrita, que possuem prazer em rabiscar, pois é uma experiência para descobrir o seu poder sobre material e, muitas já são capazes de realizar garatujas.

Num terceiro momento apresentei algumas características cognitivas e afetivas da criança, como: A criança descobre que existe uma realidade fora a dela, constrói a identidade por meio de jogos de faz de conta, dá vida aos objetos, como falar que o sol está triste (em dias de chuva) e brigar com a cadeira e dá ações aos animais, como gato dançar. É egocêntrica uma vez que tem dificuldade em ver o mundo do ponto de vista dos outros, não compreendendo que as pessoas podem ter idéias e sentimentos diferentes. Citei o exemplo de uma situação: O professor realiza uma pergunta para a criança e ela responde sim

movendo a cabeça, mas o professor não vê essa resposta. A criança não compreende que pelo fato do professor não ter visto não sabe a resposta. Ela tem certeza de que se ela respondeu, ele precisa saber.

Nessa idade a criança vê a aparência tomada como realidade, por exemplo, ela vê a professora com uma fantasia de algum personagem, ela acredita que a pessoa é realmente o personagem e não que é alguém que ela conhece fantasiado.

No fenômeno da centração, a criança presta atenção em um aspecto de um problema ou situação e ignora outros aspectos relevantes. Citei um exemplo que pode acontecer no momento da alfabetização. Quando perguntamos: Qual palavra corresponde a cada um dos animais? E mostramos as palavras borboleta e leão e as imagens de ambos os animais, a criança poderá responder que a palavra borboleta é para o animal maior (leão) e a palavra leão é para o animal menor (borboleta) porque associa a palavra com o tamanho do animal. Logo a palavra com mais letras é para o animal de maior tamanho e a palavra com o menor número de letras é para o animal de menor tamanho.

Ainda no mesmo dia descrevi a criança de quatro anos. Primeiramente a linguagem, período em que é comum o monólogo, a criança conversa sozinha, mas, parece que está conversando com os colegas. É comum nessa fase as crianças começarem a usar muito o “eu” com longas conversas, contarem histórias sozinhas e gostarem de compartilhar as suas experiências, como o fim de semana. Orientei as professoras a perguntarem sobre as situações da vida dos seus alunos.

A seguir descrevi o movimento, pelo qual a criança já é capaz de saltar em um pé só, carregar um copo, copiar formas geométricas e desenhar.

Finalmente defini as características cognitivas e afetivas como o egocentrismo que continua nessa idade, a percepção da diferença entre fino e grosso, largo e estreito, curto e comprido, o grande interesse pelo mundo pelo fato de começarem a perguntar freqüentemente “o como” e “o porquê” das coisas, a identificação dos seus sentimentos e pensamentos e a vontade de falar sobre eles, a compreensão dos conceitos de igual e diferente, a capacidade de separar os brinquedos por tamanho e cor, o fato de lembrarem e contarem

histórias e o começo do entendimento de que as ações das pessoas são baseadas nas suas crenças e pensamentos.

Outras compreensões que se iniciam com essa idade é que quando se refere a movimento, as crianças entendem que os animais podem se mover sozinhos, mas os objetos inanimados só podem ser movidos por alguém. Sobre o crescimento, a criança entende que os animais crescem e sofrem modificações no corpo com o passar do tempo, mas os objetos inanimados não mudam de forma. Sobre as partes internas dos animais as crianças sabem que dentro dos seres humanos e dos animais contém materiais diferentes, como por exemplo, sangue e ossos, e nos objetos inanimados, algodão como no urso de pelúcia. Sobre a cura, as crianças compreendem que os seres humanos e animais se curam de um machucado, mas os objetos, como brinquedos precisam ser consertados por nós.

Ainda trabalhando definições retomei a importância do faz de conta mostrando que, muitas vezes a criança inventa respostas sobre a realidade e o adulto entende que ela está mentindo mas, na realidade, a criança ainda não estabelece a diferença entre fantasia e realidade.

Para caracterizar a criança de quatro anos procurei mostrar que nessa idade a criança já compreende os sons e os associa aos seus emissores, como a voz das professoras, o som da galinha e do carro, por exemplo.

E, por último apresentei as características das crianças de cinco anos: Estas, na linguagem expressam sentimentos e empregam verbos como “pensar” e “lembrar”, falam de coisas ausentes e usam palavras de ligação entre as sentenças, como por exemplo: “e então”, “porque”, “mas”. Já conseguem identificar algumas letras do alfabeto e números.

No movimento, a criança já é capaz de pular corda, subir em algum lugar e saltar no chão, fazer coreografias de dança, e começa a usar o desenho para expressar o próprio pensamento.

Nas características cognitivas e afetivas, a criança pensa antes de agir, reconstitui ações passadas, prevê ações futuras, distingue sua mão direita e esquerda, já tem sentido de grupo. Então, a professora e os alunos podem começar a estabelecer regras para o seu grupo na escola, como “combinados

para a turma”, continuando com a brincadeira de faz de conta mas, as crianças já começam a diferenciar a realidade da fantasia.

Por último falei sobre a atenção dos alunos na sala de aula. Citei que as crianças precisam de ajuda para prestar atenção, pois o cérebro seleciona a informação atraindo, para o que é mais interessante.

E, para conseguir a atenção dos alunos a professora pode selecionar o que julga ser o mais importante em sua aula, removendo do ambiente tudo o que atrapalha a atenção da criança. Por exemplo: nas mesas que vão trabalhar retirar todos os objetos que não são necessários, e lembrar às crianças durante a aula que elas precisam prestar atenção.

No decorrer da aula aproveitei para relacionar os conteúdos apresentados no PowerPoint com o que os professores tinham apresentado sobre as características da faixa etária, mostrando que eles sabiam o que ocorria ou justificando alguma afirmação deles, como a afirmação de que as crianças de três anos são egoístas. Na verdade não é egoísmo e, sim, egocentrismo. Durante toda a aula, convidava alguns professores para realizarem uma dramatização na frente de todos. Foi quando apresentaram as situações com destaque a determinada característica de uma faixa etária.

Como quando foi apresentado sobre a linguagem das crianças de três anos, duas professoras fizeram uma interpretação na qual uma era a professora e a outra uma criança chorando. A professora lembrava a criança de que ela não precisa chorar porque já sabia falar. No conceito de egocentrismo, uma professora interpretou o aluno mexendo a cabeça e a outra a professora não vendo a resposta do aluno.

Outra interpretação interessante foi uma dada por duas professoras em que uma era a criança e a outra a professora. Nesse caso a criança imitava a professora. Todos os professores concluíram juntos que a melhor conduta do professor nessa situação é explicar para a criança que no momento o professor estava explicando algo muito importante todos deviam prestar atenção, mas que depois podiam fazer uma brincadeira de imitação com mímica.



Figs. 8 e 9 Professoras apresentando as características das idades que trabalhavam



Fig. 10 Professoras fazendo a dramatização

3.7 3º dia da formação – Parte I

Na quarta-feira, terceiro dia do curso de formação, a minha vestimenta era uma capulana, um tecido que pode ser usado de diversas maneiras: para carregar crianças pequenas, como vestido ou como saia, a forma que eu usei. A capulana é a maior forma de honrar alguém em Moçambique, tanto que há um ditado “uma mulher moçambicana prefere receber do seu homem uma capulana em vez de uma aliança”.

Logo que eu entrei na Igreja de capulana a primeira reação dos professores foi de espanto. Porém depois percebi que se sentiam honrados por eu, uma molunga (mulher branca na língua Shagana) estar com uma vestimenta tradicional dos moçambicanos. Recebi muitos elogios, incluindo “você fica muito bem de capulana!”. Percebi que essa ação me aproximou mais dos professores.

Nesse dia trabalhamos alguns conteúdos de Matemática para crianças de três à seis anos. Para essa atividade, como no dia anterior, usei uma apresentação em Power Point.

A primeira proposta foi o uso do Tangran, quebra-cabeça chinês, um material que nenhum professor presente conhecia. Para iniciar, cada professor

recebeu um Tangran impresso em uma folha sulfite para cortar nas sete peças e montar algo com essas peças.

Os professores formaram diferentes figuras, como barcos, árvores e paisagens com montanhas e, os que queriam apresentavam para os demais.

Após todos montarem a sua imagem com o Tangran mostrei que este recurso pode ser usado na educação infantil uma vez que desenvolve a percepção de espaço e a criança aprende identificando e comparando as figuras geométricas. Mostrei algumas imagens com figuras que podem ser montadas com o Tangran, como cachorros, coelhos, gatos e casas.

A segunda proposta de conteúdo foi a de trabalhar os diferentes conceitos Matemáticos com desenho. O professor iria realizar uma demonstração e, depois os alunos registrariam os conceitos através de desenhos.

Nessa apresentação fiz algumas demonstrações que os professores iam registrando em desenho, atividade que posteriormente deveriam desenvolver com os seus alunos.

O primeiro conceito trabalhado foi o de volume. Selecionei dois recipientes, no caso usei copos transparentes, com água misturada com terra e passei a água de um copo para o outro. Após realizei as perguntas: Onde tem mais água? Onde tem menos água? Deixando claro que os professores não precisavam realizar a pergunta qual tem maior volume para os alunos adquirirem o conceito.

O segundo conceito foi o de tamanho. Todos deveriam pegar alguns objetos. Usei plantas com diferentes tamanhos e formatos e perguntei: Qual é maior? Qual é menor?

O terceiro conceito foi o de conjunto. Para explicá-lo usei exemplos de conjuntos na sala de aula, como meninos e meninas, lápis e livros e alimentos de fácil aquisição nas escolas, como o feijão e o macarrão. Enquanto conversávamos sobre a formação de conjuntos eu explicava a importância das crianças compreenderem esse conceito para, no futuro entenderem a multiplicação e a divisão.

O quarto conceito trabalhado foi o de conjunto com propriedade, no qual está definida uma classificação, como destacar três objetos circulares,

retangulares, triangulares na sala de aula. Os professores também deram outros exemplos como maçãs e laranjas que são dois conjuntos de frutas.

O quinto conceito foi o de seriação e classificação de objetos, do menor para o maior e do maior para o menor. Para essa demonstração usei plantas de diferentes tamanhos e também fiz a proposta de desenvolver esse conceito com o tamanho das crianças, como organizando filas da menor para a maior.

A terceira proposta foi a de introdução dos números como, solicitar que as crianças dissessem três coisas com o número dois, como exemplo temos dois olhos, duas orelhas e duas pernas. E após discutirem sobre isso registraram utilizando desenhos.

A quarta proposta foi a da introdução da soma e da subtração. Nesta atividade usei palitos de sorvetes. Os professores deveriam representar cada número, um segurando dois palitos e um papel escrito a caneta o número 2: outro o sinal de soma escrito em um papel, outro mais dois palitos e um papel escrito o número 2: outro o sinal de igual escrito em um papel e por último um professor com quatro palitos na mão e um papel escrito o número 4. Nós fomos construindo juntos as contas, contando o número de palitos e pegando o número correspondente.

Depois dessa representação deveriam registrar com desenhos os palitos e os sinais.



Fig. 11 Professoras recebendo as folhas com o Tangran



Fig. 12 Professora formando a figura



Fig. 13 Figura com Tangran no PowerPoint



Fig. 14 Copos com água e terra



Fig. 15 Folhas de diferentes tamanhos



Fig. 16 Feijão e macarrão para o conceito de conjunto



Fig. 17 Professores fazendo o registro dos conceitos por meio de desenhos



Fig. 18 Professoras com os palitos de sorvete e as folhas com os números

3.8 3º dia da formação – Parte II

Continuando o terceiro dia da formação, trabalhei o conteúdo brincadeiras, desenvolvendo algumas questões essenciais sobre o assunto e apresentando diferentes propostas de brincadeiras. Como base para esse módulo do curso usei a apostila “Como aprender brincando” de minha autoria, elaborada especialmente para essa ocasião. Durante toda a formação eu retomava a ideia de que cada professor precisava verificar na sua turma se os alunos já tinham maturidade física e emocional suficiente para realizar cada brincadeira.

As questões essenciais sobre o assunto foram: Por que brincar? Porque a criança tem prazer no ato de brincar, por meio das brincadeiras a criança se comunica, se expressa e associa pensamento e ação, as crianças permanecem mais interessadas e envolvidas para aprender, por meio do brincar ocorre o desenvolvimento da criança e é a principal atividade da criança quando não está dedicada as necessidades de sobrevivência (alimentação, sono).

No que as brincadeiras ajudam? Na atenção, na concentração, para a criança ter um foco, desenvolver a vontade de realizar coisas novas, começar a realizar as atividades sozinhas sem a ajuda da professora, na coordenação motora, na discriminação auditiva para ajudar na capacidade de diferenciar os fonemas (sons das letras), que são muito parecidos na hora de aprender a ler e escrever, no desenvolvimento da linguagem que é o meio básico de comunicação.

As brincadeiras também ajudam na organização espacial, pois ajuda crianças que caem muito, derrubam as coisas, esbarram em tudo, promove a saúde infantil, desenvolve os músculos e a mente da criança, na criatividade, pois a criança faz movimentos não habituais, no desenvolvimento da imaginação, em aprender que as suas atitudes geram um resultados, pois em alguns momentos vamos ganhar e em outros perder, no desenvolvimento da lealdade, pois as crianças precisam cumprir regras e no desenvolvimento afetivo porque nas brincadeiras o ambiente é mais alegre, as crianças se relacionam com mais liberdade, pois sabem que em algum momento a brincadeira vai terminar.

O que eu preciso prestar atenção durante uma brincadeira? Não forçar a criança a fazer o que não gosta, as dificuldades que as crianças apresentam

como a dificuldade de se equilibrar, pois os braços e pernas são mais curtos em relação ao corpo. O professor deve propor e não impor as regras, como uma atividade política, e ele precisa dar espaço, dar permissão sem criticar as ideias das crianças para não impedi-las de se arriscarem e se mostrar.

Prestar atenção nas habilidades que cada aluno possui para desenvolvê-las, porém, tomando cuidado para não gerar intrigas. As crianças de quatro a sete anos percebem e imitam regras, como uma atitude de respeito ao deixar as crianças trazerem a idéia de ganhador e perdedor, pois muitas vezes não estão interessadas em ver quem ganha.

Por que o professor tem que brincar também? Porque a criança fica mais interessada, durante a brincadeira, a criança pode tirar as dúvidas referente as regras e porque a criança se sente prestigiada e desafiada.

Após discutirmos essas questões, apresentei algumas brincadeiras divididas por categorias citando o porque cada uma é importante para a criança e dando alguns exemplos. No decorrer da apresentação, brincamos com algumas das brincadeiras sugeridas.

A primeira categoria foi a das brincadeiras de alvo, importantes para desenvolver nas crianças a relação do espaço, a abstração reflexiva, para pensar no que não é concreto, no que não vemos e o desenvolvimento da coordenação motora. Como exemplo usei o jogo de boliche, o alvo na lata, e os professores brincaram acertando prendedores de roupa em uma caixa, e a queimada. Em círculo os professores também brincaram de queimada: algumas pessoas (3 ou 4) são escolhidas para irem no centro de uma roda formada pelos outros jogadores. Os jogadores da roda jogam a bola, um de cada vez, tentando atingir um jogador do centro. Os jogadores do centro tentam fugir da bola. Se uma pessoa for atingida troca de lugar com quem a acertou.

A segunda categoria foi a das corridas, importante para desenvolver a coordenação motora, a capacidade de escolher, a cooperação em grupo, a aprender a esperar sua vez e o reflexo. Como exemplo vivenciamos a dança das cadeiras, as corridas de diferentes formas (em um pé só, de costas) e o percurso para trabalhar os conteúdos, em que a professora permanece de um lado da sala, ao contrário do lado dos alunos com as mãos estendidas e realiza uma pergunta

relacionada ao conteúdo que está sendo estudado. Os alunos são divididos em duas equipes, e um representante de cada equipe corre ao sinal da professora (como, falar já!) e quem chegar primeiro responde a pergunta.

A terceira categoria foi a das brincadeiras com pulos, que é importante para desenvolver a habilidade de saltar, a atenção, a concentração e a coordenação sensório motora, como exemplo a amarelinha, uma brincadeira que os professores conheciam e brincavam na infância.

A quarta categoria foi a brincadeira do pega-pega que desenvolve o raciocínio espacial e a linguagem oral, a capacidade de realizar estratégias, de compreender o tempo, de tomar decisões, e estimula a atenção. Como exemplo usei o pega-pega com zona neutra, onde o pegador pega os outros jogadores e se algum jogador for pego vira o pegador, mas há uma zona onde ninguém é pego que pode ser caracterizada por um conteúdo que está sendo estudado na sala de aula como, com o conteúdo de matemática. O aluno precisa encostar a mão em uma placa com um número e falar qual é esse número. Se não falar ele pode ser pego.

Também brincamos com o pega-pega Moisés e Faraó, no qual as crianças devem todas permanecer sentadas no chão com as pernas estendidas. Duas crianças devem ficar de pé, uma será o faraó e a outra o Moisés. O Faraó deve tentar pegar o Moisés que irá correr no meio das outras crianças. O Moisés na hora que decidir deverá pular as pernas de uma das crianças sentadas e ele deve sentar. Essa criança irá virar o Faraó e o Faraó virá o Moisés perseguindo um ao outro novamente, até o Moisés resolver pular as pernas de alguém. Se o Moisés for pego pelo Faraó, ele virá o Faraó e este vira o Moisés. Esse pega-pega foi vivenciado por todos em uma área de terra aberta perto da igreja, onde havia uma pequena plantação e galinhas soltas.

A quinta categoria foi a das brincadeiras de esconder que são importantes para desenvolver a memória e o raciocínio espacial, como “cadê as imagens?” Para introduzir algum conteúdo o professor esconde imagens relacionadas ao que será estudado em um ambiente (como na sala de aula) para os alunos procurarem. O professor pode falar, está quente (quando as crianças estiverem perto das imagens) e está frio (quando estiverem longe das imagens).

A sexta categoria foi a das brincadeiras de movimento que são importantes para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da atenção, da concentração, de noções de lateralidade e da percepção. Como a brincadeira “meio do mar”. Nesta, todos os alunos ficam no meio da sala e o professor distribui cartazes em cada parede da sala, podem ser dois, três ou quatro. O professor fala algo e os alunos precisam correr para o lado correto. Por exemplo, no conteúdo de português, o professor diz uma palavra e os alunos precisam correr para a classificação certa (qual é a primeira letra da palavra, como a professora falar macaco e os alunos correrem para a letra M). E a brincadeira “morto-vivo”, que foi também vivenciada com os professores. Consiste em escolher algumas palavras relacionadas ao tema em estudo e combinar o movimento a ser usado para cada palavra, como exemplo, para trabalhar o conceito das cores, o professor combina com os alunos que quando ele mostrar a cor amarela eles abaixam e, quando mostrar a cor azul eles levantam. Podem ser introduzidos outros movimentos, como pular e deitar para mais cores, como rosa e vermelho.

A sétima categoria foi a das brincadeiras de adivinhar que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo que leva os alunos a pensarem além das informações disponíveis e para o raciocínio espacial. Um exemplo é a brincadeira “mímica”, na qual um aluno faz a imitação de uma determinada ação para os outros alunos adivinharem. As ações podem ser limitadas por temas, como animais e esportes. Os professores realizaram essa brincadeira realizando mímicas de diferentes animais como cachorro e galinha.

A oitava categoria foi a das brincadeiras com bola que são importantes para as crianças para compreenderem as noções de equipe, espaço e tempo e para desenvolverem a agilidade, flexibilidade, atenção e rapidez de reação. Um exemplo foi a brincadeira “pensa rápido”, na qual, o professor estará com uma bola na mão que não machuca e os alunos estarão em uma roda em volta dele. O professor faz uma pergunta e joga a bola para um dos alunos. O aluno que recebe a bola deve responder a pergunta. Essa atividade também pode ser realizada com um aluno no meio realizando as perguntas. As perguntas podem ser dos vários conteúdos conceituais estudados.



Fig. 19 Professores jogando prendedores de roupa em uma caixa (brincadeiras de alvo)



Fig. 20 Professores brincando do pega-pega "Moisés e faraó"

3.9 Uma surpresa inesperada

No último dia da formação, sexta-feira, eu não lecionei nenhum módulo. Estava com as crianças numa das escolas que fica próxima da Igreja e, no final da manhã me chamaram para comparecer no local. Chegando lá os professores

começaram a cantar na sua língua, o Shangana e a dançar como agradecimento. Recebi duas capulanas e um lenço para a cabeça de presente. Depois dessa linda apresentação eu falei a minha última palavra para os professores, Kanimambo, obrigado, em Shangana.

“A Mariana falava e nós entendíamos o que temos que fazer com as crianças.”

Fala de uma professora para a Magaly.



Fig. 21 Eu, vestindo o lenço e as duas capulanas, com professoras



Fig. 22 Magaly (1ª da esquerda), eu e professoras

Considerações Finais

Os professores leigos fazem parte da realidade do nosso país e de muitos outros, como a do continente africano. O ofício deles é fundamental, pois são educadores dispostos a trabalhar com as crianças, mas não vivenciam a oportunidade de uma formação adequada.

Analisando o histórico da formação de professores foi possível identificar que apesar de terem sido realizados alguns projetos nunca foram consideradas as especificidades dos professores leigos, como recuperar os seus conhecimentos e histórias de vida e utilizar instrumentos do contexto social para trabalhar a formação.

A base de qualquer formação, incluindo a dos professores leigos precisa ser o diálogo, o respeito por toda a vida do aluno, e o entendimento de que o formador e o formando aprendem e se educam juntos.

A formação deve ocorrer a partir da análise da prática, ou seja, a discussão do saber cotidiano, porque ela é o produto da profissão do professor, porém ela deve ser articulada com a teoria, o que muitas vezes não ocorre no fazer dos professores leigos. Eles não conseguem ter acesso a teoria e, quando tem ela não é adequada aquilo que necessitam. Um exemplo da prática relacionada à teoria foi relatada no segundo dia da formação em Moçambique quando os conteúdos apresentados em PowerPoint foram relacionados com as características apresentadas pelos professores no início do módulo.

Para essa formação é necessário trazer a teoria com exemplos da prática, com uma linguagem adaptada. Por exemplo, no terceiro dia da formação, na qual, na primeira parte em que se trabalhava matemática os conceitos foram levantados a partir da realidade local e, na segunda parte, que tratava de brincadeiras, a discussão aconteceu sobre a importância do brincar, com os professores relatando o que observavam no cotidiano.

É preciso iniciar a formação partindo do contexto real e concreto dos alunos, como na vivência em Moçambique na qual, no segundo dia da formação o módulo foi iniciado com os professores apresentando as características dos

alunos.

Uma consideração essencial é a cultura e os contextos dos professores leigos porque, por meio dela podemos identificar as necessidades sócio-econômicas, os instrumentos disponíveis no contexto social, como na formação relatada. O uso da manga no primeiro dia, da água com terra e das folhas, no terceiro dia sobre conceitos matemáticos permitiram reconhecer a identidade cultural, buscaram o respeito, como no uso da capulana durante a formação.

As experiências de vida precisam ser consideradas, pois através delas é possível levantar os conhecimentos prévios para, a partir destes construir um novo saber e perceber a compreensão de mundo dos alunos, como os seus sentimentos e emoções.

Durante o processo formativo foi fundamental envolver todo o ser do educando para que ocorresse uma aprendizagem manual-intelectual com o símbolo real e as suas representações. Como na experiência relatada nesta pesquisa em que, no primeiro dia da formação os professores participaram das atividades físicas, utilizando como recurso a manga e, no segundo dia, que fizeram interpretações sobre as características da faixa etária que trabalhavam, como o egocentrismo.

Com estudos para realizar uma formação para professores leigos adaptada para esses profissionais podemos desenvolver o ato de perguntar, com discussões que os respeitam e desenvolver a consciência crítica pela mudança de percepção da realidade.

Na formação podemos estimular a criatividade para uma auto-formação, como descrito no segundo dia da experiência em Moçambique, quando os professores montaram as próprias formas com o uso do Tangran e puderam perceber diferentes maneiras de trabalhar com os alunos.

Para a formação dos professores do ano de 2013 já foi realizado uma primeira parte do planejamento, o qual, está embasado em considerações do presente trabalho de conclusão de curso. Seu início se dará a partir do resgate das experiências de vida dos participantes e o relato de suas histórias de vida. A continuação se dará pelo uso dos instrumentos disponíveis no contexto social e a busca pela integração da teoria com a prática.

No módulo das brincadeiras já realizamos uma alteração. No ano de 2012 as brincadeiras foram levadas por nós brasileiros da Associação Vida para África, mas, para o ano de 2013 vamos levantar as brincadeiras que os professores realizavam na sua infância para que possam vivenciá-las com os alunos, respeitando o contexto e a realidade tanto dos professores como das crianças.

Por fim, acredito que o estudo e a prática da formação de professores leigos é um sonho para o futuro, ou seja, preparar esses professores com uma formação adequada que respeite seus saberes e tudo que há de específico na sua vivência profissional.

Referências

- ANTONIUK, Mariana. *Processo de constituição da profissionalidade docente de professores para a educação de jovens, adultos e idosos*. São Paulo, PUC/SP, 2011.(Pesquisa de Iniciação Científica)
- BARBOSA, Raquel; GEBRAN, Raimunda; RIBEIRO, Ricardo; SERBINO; Raquel. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.
- BETTO, Frei; FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*.9ª edição. São Paulo: Ática, 1998.
- FAZENDA, Ivani C. A.; SEVERINO, Antônio Joaquim (orgs.) *Formação docente: Rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 34ª edição.São Paulo: Paz e terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*.11ª edição. São Paulo: Paz e terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Á sombra desta mangueira*. 5ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.
- FREITAS, José Cleber de. *Discutindo referenciais teóricos-práticos em Paulo Freire*. Apud: SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- GOMES, Jeter. *Paulo Freire e a Política Nacional de formação da CUT*. Apud: SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- JOLIBERT, Josette (et al.). *Transformando a formação docente: Uma proposta didática em pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAIL, Robert V. *A criança*. Editora Prentice Hall: Brasil, 2003.
- NOVOA, António. *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1995.
- NOVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom quixote, 1997.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *O ato de perguntar na pedagogia freireana*. Apud: SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- ONESTI, Lizete Freire. *Professor leigo: Um desafio educacional*. Apud: SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *A questão do professor leigo*. São Paulo: CENAFOR, 1985.
- PACHECO, José Augusto. "Currículo: Entre teorias e métodos". Apud: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, v.39, n.137, maio/ago. 2009, p.383-400..
- PERRENOUD, Peter e THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PINTO, Heldina Pereira. *O educador frente ao conflito dos saberes do aluno e os saberes escolares*. Apud: SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- ROHRS, Hermann. *Georg Kerschensteiner* / Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. "Formação e condições de trabalho docente". Apud: *Revista educação & cidadania*. Campinas: Atomo, Volume 8. Nº 1. jan/jun 2009.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *A questão do professor leigo*. São Paulo: CENAFOR, 1985.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.