

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PROLICEN/UFPB 2018 PARA MELHORIA DA APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO EM JOÃO PESSOA/PB**

Autor (1) Gécica Taise Moura Costa; Co-autor (1) Lucivânia Hermano Silva Santos; Orientador (2) Maria da Conceição Gomes de Miranda.

*Universidade Federal da Paraíba gessica.sony@gmail.com*

### **Resumo**

O presente estudo visa apresentar as ações do projeto PROLICEN/UFPB 2018, intitulado “Formação continuada de professores da educação básica para melhoria da aprendizagem de adolescentes residentes em casas de acolhimento em João Pessoa/PB”, as quais estão sendo desenvolvidas em duas escolas da rede pública de ensino, sendo elas: Escola Municipal Ministro José Américo, localizada no bairro José Américo e a Escola Estadual Professor Pedro Augusto Porto Caminha (EEPAC), localizada no bairro Jaguaribe. Para tanto, sistematizamos oficinas de formação continuada visando criar/desenvolver estratégias que assistam na mediação pedagógica de modo a proporcionar melhorias no que diz respeito ao atendimento e a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, o projeto objetiva ampliar a formação acadêmica de discentes da graduação, e também a formação continuada de profissionais da educação básica vinculados às escolas da Rede Pública Municipal e/ou Estadual, nas quais estudam crianças e adolescentes que apresentam distorção idade/ano, advindos de Casas de Acolhimento, a fim de articular estratégias metodológicas de ensino para superação do “fracasso escolar”. Desta forma, realizamos mensalmente uma agenda de formação com oficina por área de conhecimento (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências) nas escolas, articulando as metodologias de ensino e aprendizagem para melhor desempenho escolar dos referidos adolescentes, ao passo que os docentes também estarão refletindo e reorientando suas práticas no espaço da sala de aula do ensino fundamental. Concluímos que o projeto proporciona experienciar vivências do exercício da profissão docente de forma prática e reflexiva.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores, Oficina, Mediação pedagógica, Adolescentes, Casas de Acolhimento.

### **INTRODUÇÃO**

O projeto PROLICEN/UFPB<sup>1</sup> 2018, intitulado “Formação continuada de professores da educação básica para melhoria da aprendizagem de adolescentes residentes em casas de acolhimento<sup>2</sup> em João Pessoa/PB”, coordenado pela Professora Doutora Maria da Conceição Gomes de Miranda, originou-se a partir da execução de ações do PROBEX/UFPB<sup>3</sup> 2017, as

1 Programa de Iniciação a Docência da Universidade Federal da Paraíba que anualmente oferece oportunidade para execução de projetos vinculados aos cursos de licenciatura com oferta de bolsas para discentes da graduação.

2 Casas de Acolhimento são instituições acolhedoras que abrigam, temporariamente, crianças e adolescentes que são destituídos de suas famílias.

3 Programa de Extensão da Universidade Federal da Paraíba que anualmente oferece oportunidade para execução de projetos vinculados aos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) da referida instituição com oferta de bolsas para discentes da graduação.

quais foram realizadas, inicialmente, em três escolas da rede pública de ensino estadual e municipal na cidade de João Pessoa-PB.

No decorrer da realização das ações do PROBEX/UFPB 2017, com a participação dos discentes envolvidos com o projeto nos momentos de planejamento das escolas e com a realização de oficinas de sensibilização com os docentes que atuam com os adolescentes residentes em casas de acolhimento, identificamos, através da observação e de relatos dos próprios professores, a necessidade de realizar oficinas de formação continuada por área de conhecimento (Matemática, Geografia, História, Ciências, Português), de modo a se pensar estratégias que auxiliem na mediação pedagógica, objetivando assim proporcionar um melhor atendimento e aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o projeto em questão<sup>4</sup> emerge com a finalidade de ampliar a formação acadêmica de discentes da graduação e também a formação continuada de profissionais da educação básica vinculados às escolas da Rede Pública Municipal e/ou Estadual, nas quais estudam crianças e adolescentes que apresentam distorção idade/ano na escola, oriundos de Casa de Acolhimento, a fim de articular estratégias metodológicas de ensino com vistas a superação do fracasso escolar.

Vale salientar que embora o PROBEX/2017 tenha iniciado em três escolas, como explícito anteriormente, as ações foram concretizadas em apenas duas instituições, pois o adolescente que estava matriculado nesta terceira escola apresentava um elevado número de evasão, tanto escolar quanto no que diz respeito à instituição acolhedora onde residia. Além disso, foi perceptível a resistência da instituição escolar para agendar a participação dos componentes do projeto nas reuniões de planejamento. Deste modo, decidimos dar continuidade às ações do projeto nas duas escolas restantes.

Em consequência a toda esta situação o PROLICEN/UFPB 2018 foi pensado para continuar o trabalho nas duas escolas que participaram, continuamente, do PROBEX/2018, sendo elas: a Escola Municipal Ministro José Américo, localizada no bairro José Américo e a Escola Estadual Professor Pedro Augusto Porto Caminha (EEPAC), localizada no bairro Jaguaribe.

Quanto as oficinas propostas, estas se dão mensalmente e contam com a presença de colaboradores – docentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – que tratam sobre questões específicas de cada disciplina, metodologias de ensino e as variadas formas de avaliação, de modo que envolva todos os docentes da instituição, considerando que é um grupo heterogêneo.

4 PROLICEN/UFPB 2018.

Nas seções seguintes refletiremos sobre as ações até então desenvolvidas e os resultados obtidos, bem como, aprofundaremos as discussões sobre as oficinas de formação continuada realizadas com os professores das escolas atendidas pelo referido projeto. Nas considerações finais descreveremos as aprendizagens alcançadas por nós enquanto discentes do curso de Pedagogia da UFPB, a fim de situar experiências que possibilitaram também pensar o universo da escola e da formação de professores enquanto lugar de pesquisa.

## **METODOLOGIA**

As ações metodológicas foram divididas em três momentos distintos, a saber: momentos de estudo, participação em reuniões de planejamento e ações de formação continuada.

No primeiro momento realizamos leituras, fichamentos e discussões sobre o fracasso escolar e suas possíveis causas (s), sobre a formação inicial e formação continuada dos professores bem como sobre as dificuldades vivenciadas por adolescentes em situação de vulnerabilidade social<sup>5</sup>, tanto no que refere-se a aspectos pedagógicos quanto aos aspectos de cunho social e econômico.

No segundo momento, após a fundamentação teórica, necessária para adentrarmos à escola e pensarmos as oficinas, realizamos reuniões na UFPB com a finalidade de estudar e refletir acerca das dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes, e de modo a fazer o levantamento da realidade da escolarização dos adolescentes oriundos das casas de acolhimento matriculados nas escolas vinculadas ao projeto.

O terceiro momento procede em ações relacionadas à formação docente, que concerne na apresentação e discussões das temáticas que envolvem o público-alvo do projeto, sendo estes: professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas em que consiste a atuação do projeto; no planejamento das oficinas de formação com a equipe de coordenadores do projeto, bolsista, voluntários e professores colaboradores da UFPB; na organização do calendário mensal de formação continuada nas escolas; na organização dos materiais das oficinas; e na avaliação do projeto nas escolas junto ao público-alvo.

Vale salientar que as oficinas de formação continuada acontecem mensalmente nos momentos de planejamento das escolas, sendo realizadas no período de seis meses (Junho-Novembro). Na seção seguinte discutiremos sobre as oficinas realizadas até o momento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

<sup>5</sup> É um termo utilizado para caracterizar famílias e/ou sujeitos que estão expostos a condições de risco, seja de cunho social, ambiental ou pessoal.

Como explícito previamente as oficinas acontecem mensalmente em cada escola e ficaram organizadas da seguinte forma: no mês de junho a oficina teve como tema a relação entre a afetividade e a aprendizagem; no mês de julho trabalhamos questões sobre o ensino de História e Matemática; em agosto tratamos sobre o ensino de Ciências/Biologia; no mês de setembro a oficina será voltada para o ensino de Português; em outubro teremos a oficina sobre o ensino de Geografia; e por fim, em novembro, último mês das oficinas, será destinado para relatos sobre as ações desenvolvidas pelos projetos PET<sup>6</sup>, PROBEX e PROLICEN nas Casas de Acolhimento.

Antes de iniciarmos as oficinas nas escolas elaboramos um cronograma selecionando o mês, o colaborador e a área do conhecimento a ser trabalhada, na sequência contactamos as instituições para informar o nosso retorno com o novo projeto, o qual foi mencionado no momento final do PROBEX/2017. Na primeira visita, às duas escolas, tivemos acesso aos dias de planejamento escolar mensal, agendamos os dias das oficinas e marcamos o dia para apresentar o projeto e suas ações.

Na Escola Municipal Ministro José Américo as reuniões de planejamento estão ocorrendo mensalmente nas quintas à noite. Estas são divididas em dois momentos distintos, o primeiro momento voltado às discussões da escola e o segundo momento destinado a oficina do projeto. Iniciamos então as oficinas com a participação da colaboradora que tratou sobre a relação entre a aprendizagem e a afetividade.

Já na Escola Estadual Professor Pedro Augusto Porto Caminha (EEPAC) as oficinas estão sendo realizadas mensalmente nas terças no turno da manhã. Nesta, apresentamos inicialmente o projeto e as ações programadas, pois não foi possível iniciar com a oficina sobre a afetividade e a aprendizagem, em virtude da colaboradora não poder comparecer no referido turno.

Por ser de grande valia, não somente na vida, mas também no espaço escolar, e especificamente na sala de aula, decidimos começar pela relação entre a afetividade e a aprendizagem. Segundo Soares (2017), a aprendizagem não resume-se a construção de conhecimentos, a qual é propiciada pela transferência de conteúdos, mas para que ocorra a aprendizagem é necessário que tenha-se a participação ativa dos alunos e de todos os fatores do seu desenvolvimento, isto é, além da cognição, as suas emoções, os seus sentimentos.

Nessa perspectiva, é de suma importância que tanto o aluno quanto o professor estejam bem emocionalmente. O docente, especialmente, precisa aprender a controlar suas emoções, pois será ele que como mediador do processo de ensino aprendizagem, irá conduzir

o discente nesse segmento. Em concordância com Gonsalves (2015 *apud* SOARES, 2017, p. 08) “[...] as emoções alteram a atenção, ativam redes associativas da memória e orientam as condutas, configurando-se como respostas da pessoa ao estímulo”, isto é, dependendo da condição emocional que o aluno encontra-se a resposta à determinada situação poderá vir a ser negativa e afetará diretamente a relação na e com a escola, prejudicando, conseqüentemente, na sua aprendizagem.

É essencialmente importante que o professor tenha consciência de que, como nos afirma Soares (2017, p. 07), “[...] a afetividade está ligada ao desenvolvimento cognitivo” do aluno e não deve ser secundarizada nem tão pouco excluída do espaço escolar. É o que complementa Bisquerra (2000 *apud* SOARES, 2017) quando traz que a educação busca o desenvolvimento integral do sujeito, e mesmo envolvendo os fatores cognitivos e emocionais, “o aspecto cognitivo recebe mais atenção” (p. 07).

É importante ressaltar que o docente, embora seja o “profissional da formação humana”, como explicita Severino (2004 *apud* AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 1001), não é o único ou totalmente responsável pela aprendizagem – ou não – do aluno, é fundamental, claro, que tenha estímulos da sua parte, que alimentem o desejo de aprender do discente, pois como nos afirma Soares (2017)

[...] o aluno não aprende porque o professor quer que ele aprenda, o aluno aprende quando sente necessidades internas. Logo, os estímulos externos podem ajudá-lo nesse processo, pois a transformação do objeto de conhecimento em aprendizagem significativa depende das exigências internas de cada indivíduo (p. 03).

Em outras palavras, os estímulos externos suscitam o desejo de aprender e estimulam a curiosidade do aluno, como também tornam o conteúdo significativo. Mas, mesmo trazendo estímulos para incentivar o querer aprender existe outros fatores que, embora não afetem diretamente o aluno, contribuem para a situação de “fracasso escolar” que alguns discentes encontram-se, deste modo,

[...] o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos, pois o problema da educação básica pública não é um fato isolado [...]. (LÜDKE; BOING, 2007 *apud* AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 1001).

Parte dos docentes são limitados a realizar a sua prática pedagógica, seja por falta de recursos financeiros na instituição, necessários para obter materiais didáticos, tecnológicos e outros básicos, seja pela desvalorização remunerativa, que sucumbe às forças deste profissional, uma vez que o leva a trabalhar em mais de uma instituição para complementar sua renda.

Assim como o aluno, o docente também é vítima, inicialmente lhe é negado o direito de obter uma formação de qualidade e como produto temos profissionais “deficientemente formados” e essa deficiência apresenta-se em três aspectos, a saber:

o institucional, no que diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; o pedagógico, considerando a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente e na insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; o ético-político, pois a formação não dá conta de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania (SEVERINO, 2004 *apud* AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 1002, (grifo meu).

O docente adentra no seu campo de atuação repleto de lacunas que dificultam a sua prática pedagógica, logo, a formação que lhe é ofertada não consegue suprir as suas necessidades como também não consegue atender as demandas dos alunos e como “escapatória”, muitos professores acabam espelhando-se em profissionais que já passaram por suas vidas e tentam aplicar a mesma metodologia utilizada, boa ou não, deixando de lado as reais necessidades dos alunos.

Em conformidade com Brzezinski (1992 *apud* AZEVEDO *et al.*, 2012), no que refere-se a formação de professores (as), esta, “[...] nos cursos de licenciatura, particularmente no que se refere à formação pedagógica e à formação específica, é nitidamente fragmentada [...] constitui-se mais em deformação do que em formação para a docência” (p. 1004).

Infelizmente a formação inicial não é a única prejudicada, a formação continuada também é arruinada, o que deveria ser um complemento, um algo a mais, uma atualização, uma ressignificação de conhecimentos, acaba resumindo-se apenas a cursos de curta duração que ocorrem algumas vezes por ano e não interligam-se, são dissociados, como também eram – e ainda são – tidos como um meio de,

[...] adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO-PRADA; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A., 2010, p. 374).

Além de se ter uma “formação continuada” de baixa qualidade, a qual é ofertada apenas como uma maneira de comprovar que está sendo disponibilizada, também existe docentes, seja pela falta de tempo, ocasionada por cobranças advindas dos órgãos superiores, seja pelo desinteresse/descaso com a profissão, que não se preocupam em buscar e reivindicar por uma melhoria e se adequam ao “é o que tem pra hoje”.

A formação continuada ofertada também distancia-se da realidade dos docentes, não existe uma verdadeira preocupação com as necessidades reais, é apenas uma prestação de contas que na maioria dos casos desconsidera as experiências e as angústias dos docentes e acredita-se que,

[...] o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade. Diante disso, a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações. Nesse entendimento, os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem (ALVARADO-PRADA; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A., 2010, p. 375).

Nesse sentido, é possível perceber que a docência não é valorizada, uma vez que se deixa de lado ou até mesmo exclui as experiências profissionais e trazem os conhecimentos científicos como a solução de todos os problemas. Entretanto, vale ressaltar, que estes são de grande importância sim, mas não devem ser vangloriados e pensados fora da realidade, para ter um melhor resultado é fundamental que tenha o contexto vigente, e as suas demandas, como ponto de partida para a sua utilização.

Assim como as experiências profissionais, a formação continuada não recebe a devida importância, preocupação e valorização, ela não é uma “reciclagem” nem tão pouco um “treinamento” é uma

[...] ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A., 2010, p. 374).

Ou seja, a formação continuada visa não somente o desenvolvimento do docente como o auxilia na ressignificação de sua prática pedagógica e na descoberta de novos conhecimentos que posteriormente serão refletidos, da melhor maneira, no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Frequentemente, parte destas formações de professores (as) são ofertadas por secretarias ou pela escola, todavia, não são realizadas na instituição escolar. Mas, a escola como campo de atuação do docente, também é um espaço de formação, e este processo se dá mediante o convívio e as relações que são estabelecidas, nesse sentido busca-se não somente o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento humano como também espera-se que,

[...] contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar (ALVARADO-PRADA; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A., 2010, p. 370).

Isto é, espera-se que a cada formação continuada os profissionais possam refletir sobre as suas ações e relações no espaço escolar, que possam solidificar as boas relações, construir novas e alterar as que impedem o crescimento da instituição escolar e de seus componentes.

Desta forma, Alvarado-Prada *et al.* (2010, p. 369), afirma que “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”. Assim, mediante esta perspectiva, o projeto proporciona aprendizagens tanto para nós, discentes dos cursos de licenciatura, quanto para os professores da educação básica, uma vez que trocamos experiências e vivências no desenvolver das oficinas como também pela oportunidade de ter contato com o nosso futuro campo de trabalho, a escola.

Tais experiências e vivências despertaram a necessidade de nos aproximarmos mais da escola, dos adolescentes residentes das casas de acolhimento, começamos a fazer o acompanhamento pedagógico desses sujeitos nas escolas, em suas salas de aula. Essa iniciativa tem por base conhecer as reais necessidades e dificuldades dos adolescentes de modo a auxiliar os professores, mediante as oficinas de formação continuada, a aprimorar suas práticas, de maneira que passem a atender as demandas dos adolescentes, são somente acolhidos, mas, como um todo.

Assim sendo, o projeto de formação continuada para professores da educação básica, tem como finalidade atuar mediante as necessidades atuais que viabilizam o fracasso no processo de ensino/aprendizagem, proporcionando esta parceria da universidade com a escola, visando uma ação/reflexão da teoria sobre a prática.

Infelizmente, a formação continuada não é a solução para todos os problemas do ensino, a educação, em sua totalidade, possui uma trajetória histórica repleta de mazelas que precisam ser superadas, apresenta problemas que vão desde a educação básica, perpassando pela formação de professores - inicial e continuada - até as políticas educacionais, que embora se tenha no papel não são efetivadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em suma, o projeto traz grandes contribuições, tanto para os profissionais da educação básica envolvidos na formação continuada, quanto para nós discentes da graduação. Permite aproximar a academia do espaço onde se efetiva a nossa formação pedagógica, a escola. Além disso, as oficinas e ações desenvolvidas em conjunto com o público-alvo do projeto proporciona experimentar vivências do exercício da profissão docente de forma prática, como também proporciona identificar os conhecimentos teóricos na realidade.

Infelizmente, o projeto não irá mudar totalmente a maneira como ocorre as relações no interior das escolas, mas cremos que a cada dia que estamos nas instituições plantamos uma semente que será regada e adubada por outros. Aos poucos fazemos com que sejamos enxergados e ouvidos por outros que sentem o mesmo incômodo, que sentem a mesma necessidade de mudança.

Mesmo com o sentimento de angústia, por não conseguir ou não puder fazer nada, em determinadas situações, o projeto nos fortalece com o seu desenvolvimento, para além da formação acadêmica, nos permite passar por uma metamorfose, no que refere-se a capacidade de estabelecer (pre)conceitos e julgamentos os quais estão relacionados ao comportamento, reações e práticas dos sujeitos.

Apesar de ter tido, e ainda apresentar resistência, o projeto apresenta momentos valiosos, de grande aprendizado que servirão não somente para nossa vida acadêmica/profissional como também, e especialmente, para a nossa vida pessoal. Nos permitiu ter uma maior aproximação com a educação e com a realidade escolar, como mencionado, e nos ajuda, a cada contato com as instituições e com os seus componentes

(professores, alunos, gestores, coordenadores, entre outros), a refletir sobre o futuro profissional que almejamos ser e sobre que educação queremos ter.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>>. Acesso em: 31 maio 2018.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez.2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7214&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 15 maio 2018.

CHARLOT, Bernard. O fracasso escolar: um objeto de pesquisa inencontrável. In: \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 13-18.

CHARLOT, Bernard. Serão a reprodução, a origem social e as deficiências “a causa do fracasso escolar”? In: \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 19-31.

CHARLOT, Bernard. Por uma sociologia do sujeito. In: \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 33-49.

SOARES, Lupercia Jeane. O papel das emoções no processo de aprendizagem. **IV Congresso nacional de educação (CONEDU)**, 2017. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA18\\_ID4902\\_12102017165310.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA18_ID4902_12102017165310.pdf)>. Acesso em: 16 abril 2018.