



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CAMPUS SOBRAL

CURSO DE PSICOLOGIA

RANIMARA MARQUES RIBEIRO DE SOUSA

**O QUE UMA PSICÓLOGA EM FORMAÇÃO PODE APRENDER SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE UMA VIVÊNCIA**

SOBRAL

2017

RANIMARA MARQUES RIBEIRO DE SOUSA

O QUE UMA PSICÓLOGA EM FORMAÇÃO PODE APRENDER SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE UMA VIVÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado ao curso de Psicologia da
Universidade Federal do Ceará como requisito
parcial para a obtenção do título de graduada
em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nara Maria Forte
Diogo Rocha.

SOBRAL

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S698q Sousa, Ranimara Marques Ribeiro de.
O que uma psicóloga em formação pode aprender sobre a formação de professores : análise de uma vivência / Ranimara Marques Ribeiro de Sousa. – 2017.
42 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Curso de Psicologia, Sobral, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Nara Maria Forte Diogo Rocha.
1. Formação Continuada. 2. Professores. 3. ESFAPEM. 4. Experiência. 5. Psicologia. I. Título.
CDD 150
-

RANIMARA MARQUES RIBEIRO DE SOUSA

O QUE UMA PSICÓLOGA EM FORMAÇÃO PODE APRENDER SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE UMA VIVÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado ao curso de Psicologia da
Universidade Federal do Ceará como requisito
parcial para a obtenção do título de graduada
em Psicologia.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Nara Maria Forte Diogo Rocha (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Ma. Áurea Júlia de Abreu Costa
Faculdade Luciano Feijão (FLF)

Psicóloga Maria da Glória dos Santos Ribeiro
Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM)

A Deus, fonte inesgotável de toda sabedoria e conhecimento.

À minha amada família, meu bem mais precioso.

AGRADECIMENTOS

Àquele a quem chamo por “Aba Pai” ou o “Grande Eu Sou”, a quem consagro este trabalho e a quem devo gratidão pela vida. Agradeço a Ele por me encorajar quando os meus medos já não cabem mais em mim e me fortalecer quando fraca estou, por me guiar, me capacitar e me fazer andar por caminhos mais altos, provando a todo tempo sua fidelidade.

Aos meus queridos e amados pais, Francisco Luís e Antônia. Pessoas batalhadoras que com muita dedicação e esforço me sustentaram e me apoiaram em todos esses anos. Meus conselheiros, obrigada por todo amor e cuidado!

Aos meus irmãos Francisco Antônio, Raniele, Romário e Ronara, e aos meus cunhados, Clarice e Raphael, pelo carinho, pela proteção e pela nossa união que nos torna mais fortes em meio às batalhas e às adversidades.

Aos meus sobrinhos Gabriel, Ainoã e Miriã, que alegram os meus dias e, mesmo sendo ainda tão pequeninos, compreenderam quando tive de renunciar estar com eles para me dedicar a este trabalho.

Às minhas companheiras amigas Brenda, Débora, Clévia e Andressa. Antes de tudo, agradeço pela amizade que com certeza será “Da faculdade para a vida”. Obrigada pelo carinho, conselhos, companhia, ajuda e até exortações, quando necessárias. Vocês são demais e torço pelo sucesso de cada uma!

Aos amados irmãos da Comunidade da Paz Seara pela força e pela torcida!

À minha estimada orientadora professora Nara Maria que me aceitou como sua orientanda, para este trabalho e para os estágios, e como monitora de suas disciplinas. Obrigada pelas orientações e por tamanha paciência!

À Glória Ribeiro, minha querida supervisora de estágio e componente desta banca, e a todos da Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM). Obrigada por terem me acolhido tão bem, pela paciência, pelos ensinamentos e pela competência!

À querida professora Áurea que, com o seu carisma nas disciplinas de Estágio Básico, muito me ensinou. Obrigada pela disponibilidade em ler o meu trabalho e aceitar a proposta de fazer parte desta banca!

Enfim, meu muito obrigada a todos e a todas que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho!

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo versa sobre a formação continuada para professores na perspectiva de valorização do magistério. Desenvolvemos a discussão com base em uma experiência de estágio em Psicologia Escolar/Educacional ocorrida no ano de 2016 na Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM), localizada na cidade de Sobral, Ceará. A educação desse município tem lhe possibilitado destaque por conta dos altos índices alcançados nas Avaliações Externas, ganhando grande visibilidade na mídia nacional. Desse modo, alguns estudos têm apontado para a Escola de Formação como importante colaboradora nesses resultados. Tendo em vista isso, procuramos discutir neste trabalho sobre o formato das formações oferecidas pela ESFAPEM aos docentes de Sobral, bem como conhecer a sua concepção acerca da figura do professor e realizar uma análise dos pressupostos teórico-metodológicos que têm embasado tais formações. No referencial teórico, desenvolvemos uma contextualização das condições educacionais brasileiras das últimas décadas do século XX que estimularam a criação da política de formação permanente no país. Também buscamos expor um enquadramento legal e conceitual sobre o aperfeiçoamento contínuo além das diferentes abordagens de formação. Como metodologia, procuramos embasar este escrito na experiência de estágio, propriamente dita, e, para a compreensão do método, utilizamos a conceituação do termo “Experiência” desenvolvida por Jorge Larrosa. Na discussão, tratamos sobre a Educação Dialógica, a Abordagem Sócio-histórica, a Abordagem Triangular e a Educação Biocêntrica como possíveis pressupostos teórico-metodológicos das formações. Nas considerações finais, explanamos que, como fator diferencial e inovador da ESFAPEM, a presença do saber da Psicologia atrelado ao da pedagogia tem sido de fundamental importância para o desenvolvimento de uma formação contínua de excelência.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. ESFAPEM. Experiência. Psicologia.

ABSTRACT

This study is about the continued training for teachers in the perspective of teaching valuation. We developed the discussion based on an internship experience in School /Educational Psychology occurred in 2016 at the School of Permanent Teacher Training (ESFAPEM), located in the city of Sobral, Ceará. The education of this city has enabled it to stand out due to the high indexes reached in the External Evaluations, gaining great visibility in the national media. Thus, some studies have pointed at the School of Formation as an important collaborator in these results. In view of this, we seek to discuss in this work about the format of the training offered by ESFAPEM to the teachers of Sobral, as well as to know their conception about the figure of the teacher and to carry out an analysis of the theoretical and methodological assumptions that have been based on such trainings. In the theoretical reference, we developed a contextualization of the Brazilian educational conditions of the last decades of the twentieth century that stimulated the creation of the policy of permanent training in the country. We also seek to present a legal and conceptual reference about the continuous improvement beyond the different training approaches. As methodology, we seek to base this writing on the internship experience itself, and, to understand the method, we use the concept of the term "Experience" developed by Jorge Larrosa. In the discussion, we dealt with the Dialogical Education, the Socio-historical Approach, the Triangular Approach and the Biocentric Education as possible theoretical-methodological assumptions of the trainings. In the final considerations, we explain that, as a differential and innovative factor of the ESFAPEM, the presence of the knowledge of Psychology linked to that of pedagogy has been of fundamental importance for the development of a continuous training of excellence.

Keywords: Continuous training. Teachers. ESFAPEM. Experience. Psychology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Contextualização da educação nas últimas décadas/ Enquadramento legal relativo à formação contínua de professores no Brasil.....	15
2.2 O que é formação continuada: teorias e conceitos.....	19
3 METODOLOGIA.....	23
4 ANÁLISE DAS FORMAÇÕES DA ESFAPEM: UM OLHAR SOBRE TEORIA E MÉTODO.....	27
4.1 Entre mediação e cuidado: a presença da Psicologia, a influência da Educação Biocêntrica e as questões da inclusão.....	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido com base em uma experiência de estágio em Psicologia Escolar/Educacional ocorrida no ano de 2016 na Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM), localizada na cidade de Sobral, Ceará. Este trabalho pretende discutir a respeito da formação continuada para professores, na perspectiva de valorização do magistério, e realizar uma apreciação do modelo de formações oferecidas pela Secretaria de Educação aos docentes da rede municipal.

O município de Sobral, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, está situado na região norte do estado do Ceará e tem aproximadamente 201.756 habitantes, sendo disposto a 240 km de distância da capital do estado. De acordo com uma publicação do Diário do Nordeste², a cidade também possui o quarto maior PIB do Ceará de 2,34 bilhões de reais, sendo que a maior parte da economia está apoiada na indústria, em especial no Grupo Votorantim, com a produção de cimento, e na Grendene, com a produção de calçados.

Apesar do crescimento desse município no que se refere à economia e ao setor industrial, é a educação o principal setor que lhe possibilita destaque nacional. Reportagens envolvendo o sistema público de ensino de Sobral ganharam espaço na mídia ao noticiarem os resultados e a posição desse município nos *rankings* das cidades que obtiveram maior destaque nas Avaliações Nacionais Externas, destacando o resultado mais recente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), onde esteve no posto de primeiro lugar do país com a nota 8,8.

Desse modo, vemos que os olhos da nação têm se voltado cada vez mais para este município, o qual, mesmo pertencendo ao interior do nordeste brasileiro, região que enfrenta muitos problemas de ordem socioeconômica, vê o seu sistema de ensino ultrapassando em resultados o de cidades com maiores investimentos e crescimento.

Esses bons resultados são considerados, dentre outras coisas, frutos de um esforço contínuo da Secretaria de Educação de Sobral na construção de projetos e ações que abarquem as demandas surgidas no ensino público, visando suprir as principais necessidades

¹ Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=231290>

² Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/negocios/sobral-vira-alvo-de-investimento-industrial-1.113309>

de alunos e profissionais e avançar na qualidade da educação pública ofertada na cidade cearense.

Percebemos, com isso, um dos maiores investimentos voltado para a formação dos professores. A partir do ano de 2005, a Secretaria de Educação deu os seus primeiros passos em rumo à construção de um ambiente próprio para a formação permanente de professores, objetivando a qualificação do fazer docente. Desse modo, foi criada a Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM), no ano de 2006, como forma de melhoria do ensino e aprendizagem e como meio de valorização do magistério, sendo, portanto, estas algumas de suas características. (OLIVEIRA, 2009).

Pesquisas já realizadas apontam que a ESFAPEM possui um importante papel e grande contribuição nos resultados atuais alcançados pela educação do município. De acordo com Sampaio e Chaves (2011), ao se referirem às avaliações das Olimpíadas de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, do ano de 2010,

a Escola de Formação Permanente do Magistério está contribuindo para esses bons resultados, pois durante dois anos seguidos vem oferecendo aos docentes de Sobral uma formação direcionada para este tipo de atividade. Pois a cada momento é oferecido um material estruturado elaborado pelos formadores e debatido com os professores em cada formação que acontece todos os meses, num total de 10 encontros durante o ano letivo. (SAMPAIO; CHAVES, 2011, p. 8).

Diante do que foi exposto em relação aos bons resultados da cidade de Sobral quanto ao seu sistema de ensino e à grande contribuição que para isto tem tido a formação continuada de professores, vemos que é de fundamental importância conhecermos os subsídios teórico-metodológicos os quais embasam as formações fornecidas pela Secretaria de Educação, bem como a abordagem utilizada pela ESFAPEM e o que esta Escola tem trazido de inovador e diferente no processo de valorização do magistério para o interior do Ceará.

O interesse em realizar este estudo partiu de uma experiência de estágio na área de Psicologia Escolar/Educacional, vivenciado e tido ocorrência em meu último ano de graduação no curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC, *campus* Sobral. O estágio ocorreu na própria Escola de Formação do município, onde tive a oportunidade de apreciar o modo de funcionamento desta organização além de todo o processo de preparação e realização de algumas formações, ou seja, do planejamento à concretização dos encontros.

A vivência de estágio é fundamental para os estudantes de Psicologia, já que esta é, sobretudo, uma formação política que faz despertar nos formandos a reflexão e a crítica em

torno daquilo que lhes cerca. O curso de Psicologia, mais do que simplesmente o aprendizado de técnicas psicológicas, teorias e abordagens, nos proporciona, nos incentiva e valoriza a reflexão a respeito de nossas próprias vivências, sendo, portanto, imprescindível pensar não somente acerca de conteúdos e conceitos, mas sobre a prática que nos acrescenta por meio da experiência, podendo esta ser entendida como aquilo que nos perpassa, que nos toca, que nos desperta para algo. É exatamente aquilo que nos faz refletir de uma forma não forçada e que acontece até mesmo de um jeito inesperado.

Larrosa (2002) descreve a experiência não como aquilo que acontece, que passa ou que toca, pois, ao longo do dia, diversas coisas podem acontecer, mas não nos acontecer. Podem passar, mas não nos passar. E podem tocar, mas não nos tocar. Portanto, a experiência, genuinamente, é aquilo que “NOS” atravessa e, para mim, foi fundamental por ter mediado a produção de novas significações em torno até mesmo de minha própria formação.

Assim, durante essas vivências proporcionadas pelo estágio, tive contato com muitos educadores, principalmente os do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que estive mais próxima da equipe desta formação específica, e pude perceber na fala de muitos professores o quanto os encontros demonstravam ser de suma importância para a prática deles, pois, como discurso bastante corrente estava o de que a ESFAPEM se caracterizava como lugar de apoio, de orientação, de suporte. Alguns, inclusive, chegaram a relatar o quanto houve uma significativa evolução em seu desempenho profissional porquanto se sentiam bem acolhidos nos encontros para tirarem suas dúvidas, o que os deixava mais seguros na prática docente.

Desse modo, tendo em vista a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e pessoal desses professores e levando em conta o quanto as formações em serviço têm significativamente contribuído com a melhoria da qualidade do ensino público de Sobral, por meio de uma política de valorização do magistério, a proposta do presente trabalho é realizar uma análise das teorias e metodologias das formações oferecidas pela ESFAPEM a partir da experiência de estágio.

Destarte, este estudo nos permitirá realizar uma compreensão mais minuciosa a respeito da construção e do formato dessas formações, visando obter um maior reconhecimento do trabalho realizado, o qual tem se mostrado tão inovador por conta dos efeitos positivos que tem gerado não só para a atuação individual de cada professor nas instituições escolares, mas para a sociedade sobralense, posto que as reflexões lá produzidas

se traduzem na melhoria do ensino e, conseqüentemente, da educação, o que nos revela a sua utilidade social.

É imprescindível atentarmos também para a contribuição que este estudo se propõe a fazer para as próprias organizações/escolas de formação do magistério do nosso país que, do mesmo modo, poderão estar se utilizando desse referencial a fim de desenvolver uma formação docente de qualidade.

Vale destacar também a contribuição que se pretende fazer aos estudos já desenvolvidos na área da educação, principalmente, no que tange à educação profissional de adultos ou, mais precisamente, à capacitação docente, revelando fundamentos dessa política de formação.

Este escrito está dividido em algumas seções. A primeira delas se subdivide em dois tópicos, sendo, no primeiro, realizada uma contextualização das condições educacionais do Brasil nas últimas décadas do século XX que incitaram a criação da política de formação contínua para professores. Além disso, é demonstrada uma disposição de leis, decretos e programas que efetivaram discussões em torno da política de valorização do magistério e formação em serviço. Enquanto isso, no segundo subtópico, é explanado um enquadramento conceitual o qual revela a compreensão de alguns autores acerca da concepção que se tem de formação continuada e da função social que ela possui e, de igual modo, busco trazer brevemente as abordagens de formação que foram sendo criadas, cada uma com a sua percepção em relação à figura do professor. Na segunda seção, é discutida a metodologia empregada para a construção do presente estudo que, assim como já dito anteriormente, está baseado em uma experiência de estágio em Psicologia. Dessa forma, é feita uma caracterização do ambiente onde se deu esta experiência. Já no terceiro tópico se encontra a porção central deste trabalho, onde é realizada a análise das formações fornecidas pela Secretaria de Educação de Sobral, trazendo como elemento inovador a presença da Psicologia no trabalho de formação e, na quarta seção, explano minhas últimas considerações acerca desta experiência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial versa sobre o contexto social e educacional que impulsionou o surgimento da formação continuada para docentes no Brasil e sobre o respaldo legal que aqui instituiu a política de formação em serviço. Do mesmo modo, esta seção se destina a abordar a conceituação e a compreensão de alguns autores acerca da formação continuada e quais abordagens de formação foram ganhando ênfase nesses últimos anos.

2.1 Contextualização da educação nas últimas décadas/ Enquadramento legal relativo à formação contínua de professores no Brasil

Nas últimas décadas do século XX, víamos ocorrendo a nível de contexto mundial uma série de transformações na sociedade ocasionadas pelo avanço do neoliberalismo e das relações capitalistas, assim como pelo progresso tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho, atingindo os diversos setores, principalmente, o econômico e o social.

Em contrapartida, enquanto o capitalismo se reestruturava, promovendo a frutificação do capital e todos esses avanços, a sociedade não se encontrava em boas condições, visto que o lucro e os privilégios passavam a se concentrar nas mãos de uma pequena minoria, enquanto a maior parcela da população padecia em situações degradantes. Em outras palavras, a desigualdade econômica e social, própria do sistema capitalista, era o que se acentuava e marcava a realidade de diversos países.

Segundo Boltanski e Chiapello (2009), tais mudanças, por sua vez, acabaram por repercutir, e ainda repercutem, no aumento do desemprego ocasionado pela substituição do homem pela máquina, além da flexibilização do trabalho, e pela diminuição dos custos de demissão; na degradação do meio ambiente, por conta das demandas de fabricação de mercadorias; e na precarização das condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida dos sujeitos, intensificando os índices de pobreza que se tornaram ainda maiores entre a população economicamente ativa.

Essa conjuntura representou uma sociedade em contínua mudança a qual revelava exigências e necessidades específicas que desafiavam os cidadãos, considerados individualmente, além dos sistemas organizacionais. Em consequência disso, no Brasil e em outros países, passou-se a investir em políticas públicas na tentativa de acomodar as exigências sociais e as necessidades de modernização e produção.

Desse modo, na sociedade brasileira, a educação passou a ser considerada como um dos mais importantes alicerces sobre o qual se sustenta todo o progresso político e o desenvolvimento social e econômico. Sendo vista como um dos meios principais do processo educacional, a educação escolar tornou-se constante preocupação para que decisões referentes às diversas políticas públicas fossem tomadas. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2007, p. 155), “O aumento da escolaridade média da população brasileira, assim como a melhoria da qualidade do ensino ofertado, constituem desafios a serem superados, em grande medida afetados por desigualdades de várias ordens. ”

Sendo assim, a qualidade do ensino e o seu processo de redemocratização passaram a ser, a partir das duas últimas décadas do século XX, o principal desafio para as políticas públicas educacionais. Com isso, vemos que a educação também se sujeitou a intensas mudanças, as quais, conforme nos aponta Davis (2012), podem ser facilmente percebidas, bastando-nos apenas notar as reformas curriculares realizadas na década de 1990, a implementação das avaliações censitárias, utilizadas sistematicamente em nível estadual e nacional, e a utilização dos sistemas de ciclos.

A partir dessas mudanças, na tentativa de se fazer concretizar a tão denominada redemocratização da educação, houve, ainda na década de 90, uma ampliação da oferta de vagas pelo sistema educacional no Brasil, no entanto, logo foi apontada a incapacidade das instituições escolares em receber e atender ao numeroso público de estudantes que se chegava às escolas, de acordo com suas necessidades. Segundo Davis (2012), o desequilíbrio gerado revelou como causa, dentre outras coisas, a limitada formação inicial dos professores e, à medida em que esta situação se acentuava, piores se tornavam as condições de trabalho para os docentes nas organizações escolares.

Entre tais circunstâncias, tanto a qualidade do ensino quanto o desenvolvimento profissional dos professores se tornaram alvo de preocupação e interesse por parte das políticas públicas educacionais. E é por meio disso, ou seja, visando corresponder a tais demandas e atender a tais exigências, que a formação continuada para professores da rede pública surgiu no nosso país.

No Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 1996, uma série de mudanças no âmbito das políticas públicas educacionais foram sendo instituídas, dentre elas, podemos perceber a incitação da formação continuada para professores, onde, inclusive na própria Lei, vemos sendo discutido a respeito da importância dela.

No parágrafo III do artigo 63 da Lei 9.394/96, está declarado que os institutos superiores de educação devem assegurar programas e projetos de formação contínua para os docentes e outros profissionais. Além disso, no artigo 67 da mesma Lei, onde se discorre a respeito da valorização do magistério, está escrito que os sistemas de ensino devem garantir, inclusive por meio de estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento continuado do exercício magistral.

Após a promulgação dessa Lei, o Ministério da Educação (MEC), no intuito de reforçá-la, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual foi regulamentado pela Lei 9.424/96 e, mais tarde, ao ser ampliada essa proposta para a educação básica, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A partir desses fundos houve “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço”. (GATTI e NUNES, 2009, p. 64).

A consolidação desses fundos, portanto, representou o passo inicial para a concretização de ações relacionadas ao aprimoramento profissional de professores, visto que, através destes, uma parte dos recursos destinados à educação teve de ser direcionada e aplicada na capacitação e formação em serviço para profissionais educadores, inclusive, para aqueles considerados “leigos”, ou seja, que não tinham sequer formação inicial ou especialização na área de atuação.

Desse modo, segundo o que nos indica Davis (2012), frente à necessidade de tornar o ensino igualitário e de aumentar o quadro de professores, criou-se o entendimento por parte de muitas Secretarias de Educação do país de que a formação inicial vivida por esses profissionais era deficitária e insuficiente e que uma formação continuada era fundamental para complementar o saber teórico e o fazer pedagógico, além de garantir uma melhor performance dos educadores no exercício de magistério.

Portanto, a formação em serviço, por um certo tempo, foi concebida como aquela que objetivava retirar ou tapar as lacunas da formação anterior, podendo, por assim dizer, ter o seu modo de funcionamento comparado ao dos atuais cursinhos pré-vestibulares no sentido de que estes visam preencher as lacunas deixadas no ensino médio. Nesse sentido, foi se construindo entre as Secretarias de Educação um modelo de perspectiva técnico-instrumental de formação que tinha como finalidade capacitar os profissionais para atender exclusivamente às demandas do mercado, o que é próprio de uma sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, foi na tentativa de complementar ou compensar a formação prévia apresentada pelos professores da rede pública que, no final da década de 90, consolidou-se nacionalmente uma série de programas de aperfeiçoamento profissional para docentes como, por exemplo, o Programa de Capacitação de Professores (Procap), em Minas Gerais, e o Programa de Educação Continuada (PEC), o qual teve início em São Paulo, se estendendo mais tarde para os outros municípios do estado. (GATTI e NUNES, 2009).

Já no início do século XXI, visto que as muitas mudanças sociais e as tantas adversidades na educação persistiam se desdobrando no fracasso, nas reprovações e na evasão escolar, surgiu a necessidade de também serem priorizadas e discutidas em formação as necessidades educacionais que se tornavam emergentes em sala de aula e que iam surgindo demandando dos profissionais conhecimentos e estratégias pedagógicas inovadoras, o que fez com que aos poucos a formação contínua fosse ganhando uma nova concepção, ultrapassando o entendimento de que sua função era apenas a de compensar as fragilidades deixadas pela graduação.

Dessa forma, enfocando o que já havia sido promulgado através da LDBEN de 1996, vemos emergindo diversos programas e conferências nacionais tratando e discutindo acerca do tema. A exemplo, em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede), a partir da qual os centros acadêmicos de pesquisa vieram a se articular aos centros de formação em serviço para docentes. Foi criado também o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), destinados aos profissionais de Língua Portuguesa e Matemática.

Ainda vale mencionar a realização da Conferência Nacional da Educação Básica em 2008 que, de igual modo, se debruçou a reforçar a fundação de políticas e programas orientados para os docentes da rede pública. Além disso, em 2009, foi estabelecida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo Decreto nº 6.755, que cuidou em articular municípios, estados, Distrito Federal e a União na consecução dos objetivos referentes à formação contínua dos mestres. (DAVIS, 2012).

A respeito desse último Decreto, temos em seu artigo 2, parágrafo XI: “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e experiência docente.” Vale ressaltar que o mesmo foi revogado pelo Decreto 8.752 de 2016, estando este em vigor atualmente, e que também prever em seu artigo 12, parágrafo IX, ações e programas voltados para a formação contínua para professores da educação básica.

Além dessas leis que regem em torno da formação permanente para docentes, existem alguns autores que desenvolvem estudos, se aprofundando no tema, e discorrem sobre a importância e a utilidade social que possui.

2.2 O que é formação continuada: teorias e conceitos

Conforme Bastos e Santos (2015), a etimologia da palavra *formação* provém do latim *formatio* e significa transmitir ou dar uma forma a algo. Segundo o Dicionário Aurélio (2017), o termo significa “ação ou efeito de formar ou formar-se; (...) educação, instrução, caráter: pessoa de boa formação.”, podendo ser considerada como um poderoso instrumento que possibilita a reflexão acerca de si mesmo.

Para Silva (2000), o conceito de formação é polissêmico e pode estar localizado em dois polos diferentes. Em um é ressaltada a importância do saber e do saber fazer, numa perspectiva de valorização do formando como indivíduo interligado a um modo de produção que exige um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas, necessárias para o processo de formar. Enquanto isso, o outro polo conceitual releva todo o desenvolvimento do sujeito, onde, além do saber fazer, é preciso saber ser. Esta última dimensão prioriza a auto-reflexão e os componentes constitutivos do sujeito, compreendido, assim, como ser multidimensional.

Desse modo, as duas concepções se diferenciam pelo fato de uma destacar um aspecto mais instrumental, que visa a apreensão de saberes e competências no aperfeiçoamento do formando para que este realize o exercício de magistério, enquanto a outra valoriza, muito além da aquisição de conhecimentos e técnicas, aquilo que nos constitui enquanto sujeitos, ressaltando, portanto, uma perspectiva mais humana de formação.

Alguns autores como Rodrigues e Esteves (1993), definem a formação continuada para docentes como a que ocorre ao longo da trajetória profissional, sendo posterior a uma formação inicial com devida certificação na área. O aperfeiçoamento contínuo, além de suceder a formação inicial, possui formato e objetivo distinto dela, podendo ser concebido como complementar.

Se dermos continuidade ao pensamento supracitado, veremos ainda que outros autores possuem a compreensão de que, apesar de terem o modo de funcionamento dessemelhante, deve haver entre a formação inicial e a contínua uma sintonia, onde ambas se influenciam e se atualizam.

Defendemos à princípio que toda a formação do professorado se deve orientar para uma permanente interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação em exercício. Estabelecer um sistema, ou um modelo de formação, com caráter de permanente atualização é, para nós, de importância vital, quer no plano científico, quer no plano pedagógico. (FONSECA, 1995, p. 225).

Destarte, embora sejam distintas em relação aos objetivos, ao método e ao público, visto que uma é direcionada a pessoas que estão iniciando o processo de profissionalização enquanto a outra a profissionais já em exercício, a formação em serviço deve sempre estar em diálogo com aquela oferecida por meio da graduação, posto que uma se atualiza e se inova por meio da outra.

Outros autores, como Formosinho (1991), fazem uma compreensão na qual o aperfeiçoamento continuado é entendido como aquele que não gera efeitos apenas no trabalho individual de cada profissional educador, pois

o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Por conseguinte, a utilidade social das formações consiste no melhoramento do ensino público proporcionado pela mudança no contexto escolar através, dentre outras coisas, da ressignificação da prática pedagógica pelos docentes. Contudo, deve-se realçar que o alvo primário da formação contínua é o aprimoramento profissional e pessoal do docente, enquanto a melhoria do ensino se constitui como consequência positiva a qual justifica sua utilidade social.

No que diz respeito aos modelos existentes de formação contínua, podemos citar duas abordagens maiores, onde uma se centra na figura do professor e a outra nas instituições escolares. Estes dois modelos são configurados com diferentes pontos de vista, no entanto não há oposição entre eles, ou seja, não se excluem mutuamente. Para o presente trabalho, a seguir, veremos os modelos de abordagem que estão voltados especificamente para a professor, as quais são estudadas e aprofundadas por Davis (2012) e Silva (2000).

Um dos modelos é conhecido como “Abordagem concentrada no desenvolvimento ético e político do professor”. Este é voltado para o desenvolvimento profissional e subjetivo dos docentes e para a criação das diversas significações e sentidos em torno do exercício de magistério. Segundo Hargreaves (1995), citado por Davis (2012), uma vez que o ensinamento de conteúdo é essencial para o reconhecimento da docência, é de igual modo fundamental atribuímos um sentido a ela, identificando os motivos pelos quais a sociedade precisa do trabalho dos professores e quais as significações que estes conferem ao seu próprio fazer. Este mesmo autor atenta para outras ordens essenciais da prática magistral que vão além da técnica, como a ética, a política e as questões emocionais. A ética se referindo ao interesse em relação ao conforto dos alunos, a política significando a reflexão acerca de si mesmo, do outro com o qual lida e do seu ambiente de atuação e as questões emocionais dizem respeito ao prazer e aos sentimentos que emergem junto à satisfação de ensinar, o que cada vez mais tem sido substituído por sentimentos de angústias e frustrações devido às dificuldades e aos desafios que crescem no contexto de trabalho.

Um segundo modelo de formação contínua centrada na figura do professor é denominado de “Abordagem do déficit”. Esse tipo de formação tem por principal objetivo suprir os “déficits” e contornar os declínios deixados pela formação inicial. Concentra-se exatamente nos atributos que faltam ao docente para que este venha a ser considerado como um bom profissional. Por conseguinte, posto que a graduação é vista como deficitária, essa abordagem não procura consultar os formandos por pressupor que estes não têm condições de contribuir com o aprimoramento de sua formação. Desse modo, tudo o que diz respeito aos conteúdos repassados e às metodologias empregadas é organizado e definido somente pelos que se posicionam à frente das formações, como se estes ocupassem um nível superior aos formandos. Além disso, essa abordagem não considera as especificidades dos professores, visto que os conteúdos são preparados e ministrados visando atingir a todos os educadores independente de quaisquer fatores. (DAVIS, 2012).

Este autor ainda trata de um outro modelo conhecido como “Abordagem centrada no ciclo profissional”, o qual se inclina para o aperfeiçoamento profissional com a finalidade última de adquirir novos conhecimentos e experiências. Na compreensão desse modelo, a vida profissional dos docentes é marcada por muitos momentos específicos que são chamados de “estágio” da carreira profissional, onde em cada um deles se apresentam ausências e dificuldades diferentes que devem ser supridas com o auxílio da formação continuada.

Outro autor, Silva (2000), ainda discute sobre alguns outros modelos de referência para as práticas de formação como, por exemplo, o “Modelo Transmissivo”, o qual não atenta para a produção de subjetividades dos sujeitos. Esta abordagem se volta unicamente para o preparo técnico-instrumental, onde o conhecimento é repassado, transmitido, do profissional que se encontra à frente das formações para os profissionais que as recebem. Este mesmo autor também fala a respeito de outra abordagem, o “Modelo centrado na análise”, que prioriza a racionalidade crítica, bem como incentiva a reflexão e a análise sobre si e a própria formação, com vistas à emancipação do professor enquanto um agente transformador do contexto educacional.

A seguir, temos exposta a metodologia na qual se baseia a produção deste escrito e a contextualização do cenário onde se deu a experiência de estágio para, posteriormente, darmos início à discussão em torno das formações oferecidas pela ESFAPEM.

3 METODOLOGIA

Como já dito à priori, o presente estudo foi desenvolvido com base em uma experiência de estágio em Psicologia escolar/educacional ocorrido de março a dezembro do ano de 2016 na Escola de Formação Permanente do Magistério da cidade de Sobral.

As atividades deste estágio compunham a grade curricular do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e se posicionavam articuladas à ênfase Processos Psicossociais e Construção da Realidade. Segundo o Manual de Estágios da UFC (2015), o objetivo das atividades de estágio é possibilitar aos estudantes universitários a oportunidade de desenvolver conhecimentos e habilidades através do contato com a prática profissional. Dessa maneira, as formas de aprendizagem e a construção do saber se dão para além da sala de aula e se expandem para fora da universidade, não se limitando, assim, ao âmbito acadêmico. Nessa perspectiva, o estágio se configura como um momento de grande valia para o processo de graduação, pois articula a formação acadêmica dos estudantes com o exato contexto de atuação dos profissionais.

A ênfase Processos Psicossociais e Construção da Realidade se constitui como sendo de fundamental importância para os alunos do curso de Psicologia, visto que possibilita ao estudante desenvolver aptidões e conhecimentos necessários para a busca e investigação dos processos culturais e sócio-históricos envolvidos nos modos de subjetivação dos sujeitos, abrindo espaço para a atuação e estudos no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Meu interesse por tal área dentro da graduação surgiu desde as disciplinas de Estágio Básico I e II, respectivamente no período do 4º e 5º semestre, quando pude ter um maior contato com as demandas escolares e com as possibilidades para o fazer do profissional psicólogo neste contexto.

Sendo assim, a metodologia deste estudo se constitui como sendo a própria experiência de estágio, já que é a partir dela que desdobra a discussão em torno dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam as formações as quais perpassaram por minha experiência.

Na tentativa de conceitualizar a experiência, alguns autores como Larrosa (2002), a interpretam como aquilo que nos ocorre e que nos toca, que nos atravessa e nos transpassa. Todos os dias, vemos que muitas coisas acontecem, porém muito dificilmente essas coisas “NOS” acontecem ou “NOS” afetam. Na sociedade atual, temos tido a impressão de que o tempo tem se passado muito velocemente porquanto vivemos em uma busca frenética por

conseguir dar conta de inúmeras coisas as quais o mundo nos tem exigido. Muito trabalho, muitas obrigações, muitos afazeres e, nisso tudo, pouco temos parado para pensar, refletir, olhar, tocar, experimentar aquilo que nos cerca. Com isso, podemos perceber que “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.” (LARROSA, 2002, p. 21).

Muitas pessoas hoje em dia têm confundido a experiência com o simples recebimento de informação, sendo até muito comum acreditarmos que os que mais são informados são os que mais passaram por experiências e até julgamos que isso significa aprendizagem como se só aprendêssemos ou experimentássemos algo quando recebemos informações. Viver uma experiência está para além disso, pois não se trata de informações que nos chegam, mas daquilo que, ao nos chegar, nos desperta para a reflexão e provoca a criação de algo novo em nós. Além do mais, o sujeito da experiência não é aquele que detém o conhecimento ou a informação, mas aquele que, de alguma maneira, é afetado por aquilo que lhe acontece. É, portanto, um *locus* de transformações, o que Larrosa (2011, p. 7) explica pelo que ele denomina de “Princípio de Transformação”:

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. [...] De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. [...] Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência.

Desse modo, o sujeito que tem uma experiência é aquele que é transformado por ela ao ser tocado ou afetado e a experiência que nos atravessa pode ser vista como significativamente importante para a nossa aprendizagem, visto que ela também cria em nós novos sentidos e significados acerca daquilo que nos acontece. Nessa perspectiva é que a oportunidade de estágio nos possibilita aprendermos de um modo diverso daquele que estamos acostumados a aprender, ou seja, passamos a aprender a partir daquilo que nos toca e nos transforma, enfim, daquilo que nos forma, e escrever a partir da nossa experiência também se constitui como algo transformador, uma vez que a escrita nos faz pensar sobre aquilo que nos acontece. A isso se deve a escolha desta metodologia.

Dada a explicação a respeito do método no qual se baseia este estudo, faz-se necessário realizar uma breve contextualização do cenário e do funcionamento de onde se deu a experiência de estágio. As experiências descritas a seguir foram vivenciadas junto com a profissional responsável, a psicóloga Glória Ribeiro, e discutidas em supervisão acadêmica.

A Escola de Formação Permanente do Magistério é uma organização autônoma, ainda que ligada à Secretaria de Educação do município de Sobral, e foi criada em 2006 com uma lógica própria de funcionamento. Atualmente, funciona no 3º andar do prédio da Biblioteca Municipal Lustosa da Costa, dispendo de salas para a diretoria e coordenadoria, para o setor administrativo e para as reuniões de planejamento e produção do material das formações pelos facilitadores. Os encontros de formação não ocorrem neste ambiente, mas em outros espaços disponibilizados ou conseguidos por intermédio da Secretaria de Educação, como auditórios da Prefeitura, centros de eventos, brinquedoteca municipal ou até mesmo nos auditórios de algumas instituições educacionais.

A ESFAPEM oferece seus serviços para professores da rede pública municipal atuantes na educação básica, na educação infantil e no ensino fundamental I e II. Além dos professores de sala de aula regular, recebem formação contínua os professores e cuidadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os coordenadores pedagógicos de cada instituição escolar.

As formações são preparadas para ocorrerem uma vez em cada mês, sendo dispostas em torno de dois eixos de formação: o eixo de Formação Técnica, ou também denominado de Experiências de Aprendizagem, e o eixo de Formação Pessoal.

O primeiro eixo está ligado à apreensão de conteúdos técnicos e pedagógicos relacionados ao trabalho dos professores em sala de aula, sendo direcionados por uma proposta curricular, por um material planejado e produzido pelos facilitadores e pelo roteiro de sala de aula. Esta linha diz respeito à formação em serviço propriamente dita. O segundo eixo, por sua vez, se refere à formação humana e cultural, a qual leva em consideração as questões afetivas, relacionais e sociais dos docentes. É planejada com vistas a despertar a reflexão crítica e a produção de novas significações acerca de si, do outro e da realidade que lhes cerca.

As formações são planejadas com base em uma demanda acolhida e identificada pela Secretaria de Educação da cidade, que se responsabiliza por realizar constantes reuniões com a gestão e o corpo docente das escolas. Além disso, essas demandas também podem ser

apontadas a partir dos resultados das avaliações externas nacionais, como ESPAECE e Prova Brasil, e municipais.

Quanto aos planejamentos, ocorrem por meio de reuniões sistemáticas entre os facilitadores e coordenadores da ESFAPEM, que se utilizam da demanda trazida pela Secretaria e planejam os encontros enfocando o plano curricular, montado com auxílio dos próprios professores, que norteia a temática trabalhada em cada mês, os textos e materiais a serem utilizados e a agenda dos encontros.

A agenda diz respeito à programação e à estruturação dos encontros. Estes tinham em média duração de quatro horas e tinham início com a assinatura da frequência e com a acolhida, que se tratava de uma apresentação artística e cultural com temáticas relevantes, também planejadas e produzidas por uma equipe de facilitadores. Em seguida, eram introduzidas as outras atividades que compunham a formação, como estudos de textos, palestras, vivências, oficinas, entre outras, que eram divididas pelo intervalo, momento em que era servido um lanche para os professores. Logo depois, as atividades eram retomadas e os encontros eram encerrados com a avaliação da formação.

A respeito da avaliação, esta ocorria mediante o preenchimento de um instrumental avaliativo, no qual os professores assinalavam as respostas “ótimo”, “médio” e “regular” para tais perguntas: “A formação foi organizada de maneira adequada?”, “As temáticas foram abordadas com clareza e objetividade?”, “A metodologia utilizada contribuiu para uma boa assimilação?”, “Os conteúdos discutidos foram de relevância?”, “A formação possibilitou a sua participação?”, “Como você avalia sua participação?”, “A formação tem favorecido a melhoria do seu desempenho na sala de aula?”. No fim do instrumento, havia um espaço para que os professores escrevessem comentários, expectativas e sugestões para os próximos encontros.

Assim, enquanto estagiária, estive mais ligada às atividades relacionadas ao planejamento das formações, à produção do material a ser utilizado e à concretização dos encontros, nos quais me coloquei como auxiliar dos facilitadores nos apoios técnicos, na distribuição de materiais, na acomodação de grupos, quando necessário, e na participação propriamente dita.

Desse modo, na próxima seção, realizo uma análise das teorias e métodos que referendam o formato e a estrutura das formações, trazendo apontamentos e reflexões enquanto psicóloga em formação.

4 ANÁLISE DAS FORMAÇÕES DA ESFAPEM: UM OLHAR SOBRE TEORIA E MÉTODO

A partir de minhas experiências e participação não só na concretização dos encontros, mas também durante o planejamento destes, pude perceber que as formações construídas pela ESFAPEM se embasam em uma proposta de abordagem centrada especificamente na figura do professor que busca lhe suscitar características e atributos relacionados à ética e à reflexão.

Isto é algo que merece ser destacado, pois muitos profissionais que trabalham na área da educação acreditam que é a melhoria da aprendizagem dos alunos o alvo das formações, enquanto, na verdade, se constitui como efeito positivo delas, no sentido de a melhoria do ensino nas instituições escolares se constituir como consequência, dentre outras coisas, do aprimoramento profissional e pessoal do professor. Isso era algo bastante dialogado entre os funcionários da Escola de Formação e esclarecido para aqueles que pretendessem conhecê-la.

Esse modelo de formação proporciona “desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente.” (DAVIS, 2002, p. 12). Alguns autores, como Silva (2000), denominariam essa abordagem como “Modelo Centrado na Análise”, o qual incentiva a análise e a reflexão que cada formando faz de si mesmo.

Interessante é esta visão pelo fato de que enquanto o sistema educacional se volta para a melhoria do ensino dos alunos e percebe o profissional da educação apenas como canal ou instrumento que medeia o processo de aprendizagem, a ESFAPEM, ao se inserir nesse contexto, leva consigo a concepção de educador como profissional que enfrenta entraves e dificuldades em seu cotidiano de trabalho e que, por isso, necessita, para além do simples aperfeiçoamento técnico da sua prática, de um espaço para a reflexão e para ser cuidado.

Creio que essa compreensão é devido a presença e a influência da Psicologia na equipe de facilitadores, onde vemos a partir dela a construção de um novo entendimento de que, antes de o professor se desenvolver profissionalmente, é necessário que se desenvolva humanamente. E antes de ser concebido enquanto profissional, deve ser concebido enquanto sujeito que necessita ser acolhido e apoiado.

Nesse sentido, as formações são pensadas para servirem como suporte e cuidado. O suporte técnico e pedagógico proporcionado por meio da formação técnica e o cuidado pela

formação pessoal. Algo muito recorrente na fala dos facilitadores durante a formação pessoal era: “é importante o cuidado de si para depois cuidar dos outros”. Essa expressão enfatizava a importância de o professor olhar e se interessar primeiro por si mesmo para depois poder cuidar da aprendizagem de seus alunos. Do mesmo modo, dentre os formandos, era muito comum ouvir nos comentários o quanto era valioso o cuidado que eles recebiam das formações pessoais. No instrumento avaliativo da formação dos professores do AEE referente ao mês de março, um dos profissionais escreveu ao ser indagado sobre o que tinha vivido naquele encontro: “O sentimento de cuidar mais de mim... Isso será minha bússola.”

Vemos, a partir dessa outra perspectiva educacional que se volta não propriamente para a educação de alunos, mas para a educação de professores, surgindo um novo modelo de formação, que prioriza as opiniões, os sentimentos e as experiências dos professores. Isso pode ser percebido pelo fato de que, durante os encontros, eram muitas vezes realizadas rodas de conversas onde eram concedidos espaços de fala aos educadores a fim de que estes construíssem e contribuíssem com o momento ao falarem sobre suas experiências e sentimentos. Observei o quanto os facilitadores se esforçavam e solicitavam a disponibilização dos formandos em participarem das atividades, o que em muitas vezes não era nada fácil, pois muitos se mostravam indispostos e chegavam a comentar que era devido a cansativa rotina de trabalho.

No final de cada encontro, era realizada uma avaliação referente à formação, onde os professores preenchiam uma ficha e registravam apontamentos, os quais, posteriormente, eram discutidos e levados em conta pelos coordenadores da Escola de Formação no planejamento das próximas formações.

Nesse sentido, vemos que, de modo contrário a muitas outras abordagens as quais visam contornar as falhas da graduação, como a “abordagem do déficit”, e que, por isso, não consultam os professores por acharem que eles não têm condições de apontar o que deve ser aprimorado em sua formação, a ESFAPEM compreende que o professor formando possui sim um conhecimento prévio e experiências que devem ser valorizadas e que são essenciais na construção de novos conhecimentos.

Segundo Frizzo (2003, p. 85), “Os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases do processo de formação: concepção, acompanhamento na regulação e avaliação dos seus projetos de trabalho.”, o que é fundamental para que se tornem cada vez mais autônomos no exercício de sua profissão. Segundo a mesma autora, para que assim se suceda, “é necessário a constituição de sujeitos num processo pedagógico emancipatório, que

supõe professores qualificados e com sabedoria e perspicácia para dar conta da formação de outros sujeitos.” (FRIZZO, 2003, p. 86).

Nesse sentido, os educadores não são compreendidos de acordo com o “Modelo Transmissivo”, ou seja, como aqueles que serão apenas receptores de conhecimento, mas como aqueles que contribuem e fazem parte do processo de construção da própria formação, portanto, trata-se, em primeiro lugar, de um sujeito que possui importante papel na edificação de si e do próprio conhecimento.

Essa perspectiva está em consonância com a “Educação Libertadora” ou “Educação Dialógica” de Paulo Freire. Portanto, podemos considerar que este é o modelo que constitui a proposta de referência para as formações da ESFAPEM. A dialogicidade concebe o diálogo como um encontro de reflexão, onde a construção do conhecimento é feita por todos sem haver o depósito de ideias de um no outro, apenas a transmissão ou o repasse de conhecimento. A produção de conhecimento, segundo Freire (1987), deve acontecer sustentada na liberdade.

Desse modo, percebo que a função dos facilitadores não era a de impor suas percepções aos professores, mas mediar, através dos momentos proporcionados, a construção de novas significações e sentidos em torno da prática pedagógica. Assim sendo, dentre esses considerados responsáveis pelas formações, que eram também denominados de “formadores”, existiam muitas contestações a respeito dessa última designação, pois muitos assinalavam que o papel deles não era o de “enformar” os professores, no sentido estrito da palavra, ou seja, de colocá-los em uma “forma” através da infiltração de um conhecimento produzido por outrem. Muito pelo contrário, se sentiam como facilitadores do processo de aprendizagem de adultos ao proporcionarem as vivências e os momentos de reflexão.

Vale ressaltar que essas contestações não eram provocadas por todos da Escola de Formação, apenas por uma parte dos funcionários. Por esse motivo, a denominação mais usada e pronunciada dentro da organização ainda era a de “formadores”. Entretanto, para o presente trabalho preferi fazer a substituição desta palavra por “facilitadores” ou “mediadores” como forma de apoio a essas contestações, as quais, na verdade, são frutos de importantes reflexões por parte desses profissionais em torno do seu papel e do seu fazer.

Em relação às formações oferecidas, durante o estágio estive mais próxima de algumas específicas, como as de artes, dos agentes de leitura, dos professores e cuidadores do AEE e dos coordenadores pedagógicos, posto que existem muitas modalidades de formação,

tendo os encontros ocorrência durante o mês inteiro e, assim, se tornava inviável minha participação em todos eles e no planejamento de cada um. Situei-me, então, não apenas como observadora, mas como participante e auxiliar dos facilitadores, os quais se utilizavam de diferentes recursos e de diversas atividades e metodologias.

Era muito comum nos encontros profissionais de outras instituições serem convidados para desenvolverem palestras, principalmente, nas formações técnicas. Assim, eram chamados professores universitários, alguns profissionais da saúde para falarem de temas bem específicos, os próprios professores da rede municipal, escritores famosos e até mesmo representantes de outras organizações como, por exemplo, do corpo de bombeiros. Com isso, vemos que a ESFAPEM procura estabelecer um diálogo com outros espaços, tornando as formações mais dinamizadas e ricas em diversos saberes.

Vale ressaltar que muitos desses profissionais eram convidados a pedido dos próprios formandos, que os solicitava através do instrumento avaliativo ou conversando pessoalmente com os coordenadores das formações, o que mais uma vez indica a noção do quanto os professores são participantes desse processo ao terem a liberdade de expressar o que desejam aprender. Assim,

Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeira que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza. (FREIRE, 1987, p. 104).

Assim como Freire (1987) discorre sobre a relação entre a liderança e o povo na ação dialógica, percebo o esforço dos organizadores das formações ao tentarem ao máximo construir e preparar os encontros levando em consideração as sugestões e os pedidos dos próprios professores formandos, que, por sua vez, participam ativamente desse processo.

No que diz respeito às atividades mais escolhidas e vivenciadas, posso citar as rodas de conversas como uma das principais. Normalmente, era feita a exposição de palavras ou frases geradoras ou realizada a leitura de textos inspiradores para, a partir deles, serem iniciados debates e discussões. Essa metodologia “conscientizadora, além de nos apresentar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.” (FREIRE, 1987, p. 55). Os textos eram os mais diversos, podendo ser pedagógicos,

de função mais técnica e retirados de materiais didáticos, estudos de caso, relatos de experiência, anúncios de jornais ou da internet, histórias, letras de músicas e até poemas.

Muito comum também eram estudos feitos em grupo, onde a turma de professores era dividida em subgrupos para realizarem estudos entre eles e, em seguida, compartilharem as reflexões para o grupo maior. Destaco que essas divisões também ocorriam em dupla. Nesses casos, normalmente, o objetivo era a troca de experiências, fator muito elucidado tanto pelos que estavam à frente das formações como pelos formandos, tendo ocorrência no decorrer de todo o encontro.

Por muitas vezes, os mediadores pediam que os professores compartilhassem técnicas pedagógicas uns com os outros ou falassem de suas vivências em sala de aula com o objetivo de propiciar trocas de experiências, enriquecer as discussões e tirar as dúvidas dos colegas. Nesse contexto, considerando que, durante os encontros, os facilitadores ocupam a posição de “educadores” e que os professores ocupam a de “educandos”, podemos perceber que as formações são pensadas de um modo em que

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 39).

Isso demonstra uma metodologia embasada na interação e no processo de aprendizagem mediado não só pelos facilitadores, mas pelos próprios professores mediadores da aprendizagem uns dos outros e, em meio a isso, vemos sendo abandonados níveis hierárquicos que colocam os facilitadores numa posição acima dos docentes.

Por conseguinte, podemos ver que uma outra abordagem metodológica a qual referenda as formações é a perspectiva sócio histórica de Vygotsky que compreende a mediação como o fator que caracteriza a relação homem-mundo e que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, as funções que são estritamente humanas, como a memória, a linguagem e o pensamento, as quais se envolvem no processo de aprendizagem. (VYGOTSKY, 2007). Vygotsky descreve dois fatores básicos envolvidos nesse processo de mediação: os instrumentos e os signos. Segundo Rego (1995), ambos

possuem a função de regular ações. Todavia, os instrumentos regulam ações sobre os objetos e os signos regulam ações sobre o psiquismo. Em outras palavras, enquanto os instrumentos auxiliam o homem na execução de atividades externas, os signos auxiliam os homens na execução de suas atividades internas, portanto, são denominados também de “instrumentos psicológicos” ou “mediadores semióticos”. Como mediadores semióticos utilizados nas formações podemos citar, dentre muitos, além dos materiais didáticos, do uso de oficinas, dinâmicas, textos, vídeos, contação de histórias, como as da acolhida, e outras atividades, as próprias facilitações e os facilitadores.

Nessa perspectiva, a mediação torna-se uma das bases sistemáticas das atividades e vivências, posto que mediadores semióticos eram utilizados principalmente na produção de novas significações em torno do fazer pedagógico e do exercício de magistério, bem como na transformação da prática docente por meio das interações sociais construídas onde uns aprendiam com os outros. Sendo assim, eram realizadas muitas vivências de integração/socialização que, em sua maioria, faziam parte da formação pessoal. Um desses momentos de integração que mais me tocou faz referência ao encontro dos professores do AEE do mês de novembro, em que eles foram recebidos com o “Café da gentileza”. Nessa manhã, foi posta uma mesa farta com sucos, bolos, pães, café, frutas e outras comidas e a proposta era que o “Café” se iniciasse com uns servindo aos outros. Foi um momento muito rico, pois proporcionou bastante integração e se tornou um ambiente de cuidado, de delicadeza e de companheirismo. Na mesma manhã, foi realizado um “Amigo literário”, que teve início com um sorteio que seguia o mesmo modelo de um “Amigo secreto”. Para a entrega de presentes, cada professor era convidado a cantar uma música de sua preferência. Enquanto isso, o amigo secreto se revelava e caminhava em direção a pessoa que estava cantando para entregar-lhe o livro e cantar a música junto dela. Esta vivência se caracterizava como dinâmica de confraternização, visto que aquele era o último encontro de 2016, porém, de igual modo, foi de suma importância para a integração dos professores, pois apesar de terem frequentado juntos as formações ao longo de todo o ano, muitos deles não se conheciam e aquele momento foi essencial para que os laços fossem estreitados e para que os vínculos fossem fortalecidos. Isso mostra o quanto as formações também são preparadas e trabalhadas nessa perspectiva de fortalecer os vínculos entre os professores, já que muitos deles são colegas por trabalharem na mesma instituição, ainda que não seja o caso dos professores do AEE, e essas atividades, assim como toda a formação, acabam tendo efeitos em seus ambientes de trabalho.

Além das teorias e abordagens metodológicas supracitadas, algumas formações que possuem um viés mais artístico, como as de artes e dos agentes de leitura, também se baseiam em um outro referencial como o teorizado por Ana Mae Barbosa conhecido como Abordagem Triangular, o qual diz respeito ao uso da arte na educação. A arte como conhecimento e “expressão livre da alma”, como interpretação e leitura crítica da realidade. Tal abordagem está sustentada em três eixos: no fazer artístico, na leitura e na contextualização. O primeiro eixo se refere propriamente ao fazer arte, o segundo está relacionado à apreciação artística e o terceiro diz respeito à contextualização histórica da arte. O fazer artístico, de acordo com Oliveira (2009) é compreendido como resultado de um ato consciente por meio da experiência e da reflexão acerca da realidade.

É válido destacar que essa abordagem igualmente inspirava a equipe responsável pelas acolhidas, já que se tratavam de apresentações artísticas e culturais. Eram utilizados diferentes recursos para as produções como música, contação de histórias, teatralização de *Clowns*, entre outros, proporcionando momentos de sensibilização e, até mesmo, de descontração. As acolhidas, caracterizadas como o momento inicial dos encontros, se situavam em torno do eixo de formação pessoal e faziam menção a temáticas relevantes que despertavam a crítica e a reflexão. Dessa forma, dentro da equipe responsável, além de um profissional ligado à pedagogia, estavam presentes duas psicólogas, os quais, em conjunto, escolhiam as temáticas, os textos ou histórias inspiradoras, elaboravam o roteiro, realizavam os ensaios e produziam os figurinos.

4.1 Entre mediação e cuidado: a presença da Psicologia, a influência da Educação Biocêntrica e as questões da inclusão

A presença da psicologia é de grande relevância na ESFAPEM, tendo em vista que ela se insere nesse contexto de educação, levando consigo as suas diferenças em relação às demais categorias. Primeiramente, essa diferença se inscreve quanto ao olhar e à interpretação que ela faz sobre o contexto educacional atual.

Numa época onde o que reina é a tendência à massificação do trabalho, à produtividade e ao lucro, vemos que os diversos setores da sociedade têm sido atingidos pelo sistema atual que gera consequências nas relações, onde as individualidades acabam se perdendo ao passo em que os individualismos vão se criando. De igual modo, vemos formando ao longo desses anos um contexto educacional, onde Sobral também se introduz,

em que a qualidade da educação é mensurada por meio de resultados e avaliações. Nesse sistema, os resultados são tidos como responsabilidade também dos profissionais e, em meio a isso, o trabalho dos professores passa a ser da mesma forma avaliado.

As escolas municipais se esforçam para atingirem a meta das avaliações e, a partir disso, se inicia uma rotina exaustiva de trabalho, onde o professor tem que produzir o máximo possível em sala de aula, sem contar nos investimentos direcionados a esses profissionais que muitas vezes ocorrem com vistas a capacitá-los ou treiná-los, contendo a finalidade última de atingir um alto nível nas notas das avaliações, o que repercute em premiações, direcionamento de maiores recursos para as Secretarias de Educação e em bonificações tanto para as escolas como para os professores.

Nessa conjuntura, os profissionais passam a enxergar somente o trabalho, a produtividade e as notas, dando ênfase à necessidade do constante aperfeiçoamento técnico. Todavia, as questões relativas à formação humana passam a ser desconsideradas. Frente a isso, o olhar da psicologia é o que faz toda a diferença, posto que contribui para as novas concepções criadas em torno da figura do professor. Concepções estas que não visam apenas os elementos técnicos, mas que, ao compreender este profissional antes de tudo enquanto sujeito, enquanto ser relacional e social, dentre outros aspectos, muda as formas de lidar com ele e, conseqüentemente, de desenvolver as formações. Na própria psicologia escolar e nas formas de atuação dos psicólogos nas escolas, muitas mudanças foram sendo feitas ao longo do tempo.

Uma concepção mais ampla da Psicologia Escolar [...] vai se fortalecendo, não sem polêmicas, dúvidas e controvérsias, à medida que, dentro da própria Psicologia, vão se consolidando novos enfoques teóricos e epistemológicos. Referimo-nos àqueles que consideram o indivíduo como parte de sistemas relacionais constituídos cultural e historicamente e àqueles que reconhecem a complexidade constitutiva dos indivíduos e dos processos sociais humanos, assim como das práticas sociais das quais a educação constitui uma expressão. (MARTINEZ, 2010, p. 42).

São fatores como estes, os quais dizem respeito à complexidade que está por trás daquilo que nos constitui enquanto seres humanos, enquanto gente, e que estão presentes nas nossas relações, que a psicologia atenta nos diversos espaços, inclusive, no educacional.

Na ESFAPEM, além das acolhidas as quais fazem parte de todas as formações, independente da modalidade, o trabalho das psicólogas está diretamente envolvido com algumas formações específicas como as de artes, dos agentes de leitura, dos professores e

cuidadores do AEE e dos coordenadores pedagógicos. Tais formações, além do referencial metodológico já discutido, também são fundamentadas pela Educação Biocêntrica, uma abordagem dialógica-reflexiva-vivencial que surgiu a partir dos anos 80 e que, aos poucos, vem se estruturando teórico e metodologicamente. A fundamentação teórica dessa abordagem se encontra respaldada pelo Sistema Biodança, criado pelo chileno e cientista Rolando Toro. Segundo o Princípio Biocêntrico, um dos seus conceitos-chaves, a vida é o que se constitui como fundamento da Biodança, sendo esta um

Sistema de integração afetiva, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originárias da vida... Sistema de desenvolvimento humano orientado para o estudo e fortalecimento da expressão das potencialidades humanas através da música, exercícios de comunicação em grupo e vivências integradoras... Poética do encontro humano... Pedagogia pelo movimento... Pedagogia do encontro... Uma nova sensibilidade frente à vida... Uma atividade lúdica de expressão e contato. (GÓIS, 1995, p. 9).

Além disso, a Educação Biocêntrica também é fundamentada teoricamente pela Educação Dialógica de Paulo Freire e pelo Pensamento Complexo de Edgar Morin. Em relação a esta última teoria, para seu fundador, o termo “complexo” é o que melhor designa sua forma de compreensão acerca do mundo, da realidade e da vida. O termo também é utilizado não como sinônimo de complicação, mas significa a ligação da ordem e da desordem, a união das diversas contradições, pluralidades e a contrariedades do homem. Respaldados por essa teoria, alguns autores ainda apontam, sobre a nossa constituição, que

Somos capazes de medidas e desmedidas; temos ações sérias, compenetradas, responsáveis, mas também somos invadidos pela ansiedade e angústias, agimos impulsivamente, desvairadamente; somos violentos e plenos de ternura. Somos múltiplos e contraditórios. Eis nossa condição humana: sendo indivíduos, integrantes de uma sociedade e de uma espécie, cultivamos em nós a unidade e a diversidade. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 104).

Desse modo, a pluralidade, a multiplicidade e a diversidade que constitui o ser humano é o que é tratado no “Pensamento Complexo”. Para Morin (2000), nós somos *homo complexus*, neuróticos, delirantes, infantis e racionais. Essa teoria também, em sua essência, é uma forma de abandonar a visão cartesiana que leva à fragmentação do saber e que não valoriza as relações existentes entre os diversos saberes. É uma maneira de romper com um paradigma de classificação, hierarquização, dominação e poder e iniciar um paradigma de união, cooperação e integração do conhecimento.

Segundo Cavalcante e Góis (2015), o princípio biocêntrico surge em meio a uma crise que não se enquadra como crise de conhecimento, mas de percepção em relação ao ver e ao fazer parte da vida. Nessa conjuntura, a sociedade e a ciência tentam dar explicações em torno da realidade que nos cerca, conduzindo nossa percepção em relação a ela e, assim, os paradigmas passam a ser confundidos com a realidade, impedindo-nos de vê-la com os nossos próprios olhos e até mesmo de vivê-la de outras formas que não as padronizadas e hegemônicas. Partindo do referencial de Toro, Freire e Morin, a vivência e a sensibilidade frente à vida se tornam o ponto de partida da aprendizagem e não a consciência, a razão e o saber técnico. Portanto, a proposta dessa teoria é

O desenvolvimento de uma consciência que reconheça a necessidade de uma educação que não se resuma a uma questão cognitiva, mas atrelado a isso, uma educação que trabalhe as emoções, que desenvolva o espírito de equipe, a organização, a disciplina, o respeito às diferenças. Dar sentido às aprendizagens para que as mesmas se tornem significativas; valorizar o próprio trabalho, do outro e do grupo como um todo. (SOARES, 2012, p. 12).

Desse modo, a Educação Biocêntrica é uma abordagem utilizada particularmente nas formações que envolvem as psicólogas que lá trabalham, posto que essas profissionais possuem especialização na área. Com base nesse referencial, vemos que metodologicamente as formações de artes, dos agentes de leitura, dos professores e cuidadores do AEE e dos coordenadores pedagógicos não são pensadas para serem recebidas pelos professores, mas sim vivenciadas, experimentadas, já que, como vimos, a vivência se torna o ponto de partida da aprendizagem e não o conhecimento técnico.

Nesse sentido, fazendo parte da formação pessoal eram realizadas muitas vivências integradoras que buscavam explorar o movimento, a corporeidade, a expressão, o conhecimento e o cuidado de si e do outro. Em muitos momentos, os professores eram convidados a fecharem os olhos, a respirarem profundamente e a se concentrarem na própria respiração e em cada parte do corpo. Em outros, eram encorajados a irem ao encontro do outro, estabelecendo um “diálogo” através do olhar ou de um simples gesto como um abraço. O contato com a vida, seja a nossa ou a do outro, é o que era cultivado nas vivências.

Essas formações que tinham como embasamento teórico-metodológico o referencial da Educação Biocêntrica possuíam um grande diferencial em relação às demais formações, pois até mesmo nas formações técnicas, as atividades nelas desenvolvidas eram pensadas para, primeiramente, tocarem a experiência dos professores. Nessa perspectiva,

quando os facilitadores sugeriam alguma atividade para os professores realizarem com os alunos em sala de aula, a sugestão era feita mediante a aplicação da própria atividade na formação. Isto é, antes que as atividades fossem apreendidas pelos profissionais para que estes viessem a desenvolvê-las com os alunos, era necessário experimentá-las, vivenciá-las durante os encontros, era necessário ser atravessado por elas.

Podemos exemplificar isso através da formação dos agentes de leitura em que os encontros eram divididos em dois momentos. Enquanto o primeiro momento era reservado para estudo teórico, o outro era destinado para a prática de contação de histórias. Nesse segundo momento, normalmente, a turma era dividida em subgrupos, contendo cerca de oito pessoas, e ficando cada um responsável por fazer a contação da história de algum livro. No final, a história era contada de uns para os outros. Enquanto um grupo se apresentava, os colegas eram os espectadores. Em outras vezes, eram escolhidos alguns professores entre os educandos os quais, individualmente, preparavam histórias a serem contadas no início dos próximos encontros para os colegas.

Além dessa formação, era muito recorrente nos encontros dos cuidadores do AEE haver a sugestão de atividades para serem concretizadas com os alunos que tinham deficiência. No mês de maio, foi feita uma oficina com jogos e brincadeiras, onde os cuidadores receberam uma cartilha que descrevia atividades a serem desenvolvidas com crianças com Transtorno do Espectro Autista, como funcionavam e como preparar o material necessário para elas. O interessante é que todas essas atividades não foram simplesmente explicadas e sugeridas, mas foram de antemão vivenciadas entre cuidadores a fim de que estes pudessem proporcioná-las posteriormente aos alunos. Assim, os facilitadores prepararam o ambiente e o material dos jogos para que os cuidadores tivessem um momento bastante dinâmico. Os facilitadores também fizeram a contação de histórias como sugestão de atividade.

Vemos, então, o quanto a experiência tem função prioritária nessas formações. É preciso, antes de mais nada, que os professores sejam atravessados por esses momentos, onde a sensibilidade, a apreciação da vida e a própria vivência se sobrepõem à simples apreensão de conhecimento.

Não posso deixar de destacar que era presente um esforço ferrenho dos profissionais da Escola de Formação, principalmente os da Psicologia, em relação às questões relativas à diversidade e à educação inclusiva. Com vistas ao regulamento nacional em torno de tais questões, em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorreu

um intenso debate sobre as diretrizes que atentam para tais questões, as quais deveriam ser introduzidas na construção do novo Plano Nacional de Educação. A partir disso, vemos um dos eixos do documento final da Conferência Nacional dedicado à discussão em torno do reconhecimento e direito à diversidade, salientando a relevância da educação inclusiva, do ensino igualitário e acolhedor das diferenças. Segundo o documento final da CONAE de 2010, deve haver

Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de **educação inclusiva** esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores/as, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade. O compromisso deve ser com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, por meio de um currículo que favoreça a escolarização e estimule as transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas, como meio de atender às necessidades dos/das estudantes durante o percurso educacional. (BRASIL/MEC/CONAE, 2010, p. 82).

Esse documento também aborda a importância de serem aprofundados estudos e pesquisas ligados à educação ambiental, ao uso da Língua Brasileira de Sinais, à história da África e culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como sobre a diversidade de gênero, raça e etnia. Em relação a esse documento, Davis (2012, p. 24) aponta:

No que se refere à formação e valorização dos profissionais da educação, reitera-se a importância de que a formação inicial e a continuada assumam uma postura inclusiva, que respeite às diferenças e reconheçam e valorizem a diversidade. Salienta que o acesso a essas duas modalidades de formação seja garantido aos professores atuantes na educação de jovens e adultos, na educação no campo e junto aos indígenas, ciganos e quilombolas, entre outras etnias.

Desse modo, a educação inclusiva e as questões relacionadas à diversidade são fatores que, por lei, também devem ser levados em consideração durante a formação continuada para docentes. No caso da Escola de Formação de Sobral, essas questões são tratadas com os professores principalmente mediante a atuação das psicólogas da organização.

Todavia, este trabalho não tem se dado de modo fácil, sem entraves ou dificuldades, pois, em relação aos alunos com deficiência, por exemplo, muitos profissionais ainda têm o entendimento de que a educação inclusiva nesse aspecto deve ser reportada apenas aos professores e cuidadores do AEE. Como consequência disso, o que vemos em muitas escolas da rede pública é a presença de professores de salas de aula regulares que não

possuem preparo para lidar com esses alunos. Desde a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca no ano de 1994, vemos princípios que tratam sobre a importância de os alunos aprenderem juntos, independentemente das diferenças que tiverem. Vejamos:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994).

No entanto, enquanto as diretrizes e os regulamentos ditam que os alunos com deficiência devem aprender em sala de aula, vemos profissionais nas salas regulares que não estão sendo preparados para lidarem com esses alunos. Tomando também como base minha experiência de estágio em uma escola de ensino fundamental da rede pública, ao observar a turma do 4º ano, em que um dos alunos se tratava de um sujeito autista, percebi que, enquanto a professora em muitos momentos elevava bruscamente o volume de sua voz ou batia na mesa com livros ou pincéis a fim de chamar a atenção dos alunos, quando estes se encontravam distraídos ou fazendo barulho, o aluno com autismo emitia um somido e se encolhia na tentativa de se “organizar” por conta do alarido que visivelmente o incomodava.

Cenas como estas me faziam pensar sobre o tema da inclusão das diferenças na formação de professores e o quanto essas questões necessitavam ser trabalhadas mais ainda com os professores de salas regulares e não somente com os profissionais do AEE. Nesse sentido, percebi que era um desafio abordar a temática da inclusão com os professores, não só no que se refere aos alunos com deficiência, mas às diferenças culturais, de gênero, étnicas, raciais, religiosas, entre outras. Isso ocorria, sobretudo, porque era preciso trabalhar essas questões, antes de mais nada, com os próprios facilitadores responsáveis pelas formações das salas regulares, no intuito de fazer-lhes perceber a relevância social da inclusão da diversidade, visto que muitos deles não se sentiam atraídos por esses assuntos e pareciam dar pouca importância a eles, sendo preciso um maior esforço da psicologia no pautar essas questões.

Assim sendo, uma das estratégias para que esses temas fossem tratados, era a utilização das acolhidas como espaço e ferramenta para a reflexão acerca deles, já que elas faziam parte de todas as formações fornecidas, independente da modalidade, alcançando a

todos os professores. No mês de setembro, por exemplo, a acolhida foi realizada com a contação da empolgante história “O silencioso mundo de flor”, que em sua narrativa trazia a amizade entre Téo e Flor. Flor era uma menina que vivia em um mundo silencioso, enquanto Téo em um mundo muito barulhento. Nesta bela amizade, Flor aprende a sentir o som do mundo de Téo e Téo aprende a ouvir o silêncio do mundo de Flor. Em sua essência, se trata da história de uma menina que tinha surdez e que descobre a existência de outras possibilidades para ouvir o mundo.

Também no mês de novembro, mês da consciência negra, como forma de reviver e valorizar a cultura negra, tão importante na construção da cultura brasileira, foi realizada a contação da história “A árvore que falava”, a qual, além de nos reportar ao continente africano, nos trouxe uma encantadora narrativa sobre o surgimento dos tambores. Essa acolhida teve um tom muito especial, pois muitos dos professores comentaram sobre lembranças da infância que foram rememoradas com a história.

Por conseguinte, essa era uma das formas utilizadas para trabalhar questões sociais de relevância junto aos professores, como as relativas à diversidade e à inclusão das diferenças, o que também pode ser configurado como um grande diferencial da Escola de Formação, no que tange ao aperfeiçoamento contínuo de docentes, junto à atuação da Psicologia e à utilização de referências inovadoras como a Educação Biocêntrica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dito anteriormente, o curso de Psicologia se trata de uma formação genuinamente política, pois ela nos desperta para a reflexão crítica em torno da realidade que se nos apresenta e acerca da nossa função nessa realidade. Como valorizadora do aprendizado e da formação mediante as vivências e experiências, a Psicologia nos faz a todo momento pensar sobre o nosso papel e posição que ocupamos, seja enquanto estudantes em formação, seja enquanto profissionais em exercício nos diferentes espaços onde nossa presença é solicitada.

O estágio desenvolvido, pois, foi fundamental para que emergissem em mim muitas reflexões a partir da minha experiência, ou seja, a partir do que me tocou, do que me aconteceu e do que me despertou sentidos, enfim, do que me transpassou. Assim, foi fundamental por ter mediado a produção de novas significações em torno da minha própria formação, enquanto aluna concludente deste curso; em torno da importância da presença da Psicologia nos diversos espaços, por conta da sensibilidade e do olhar diferenciado que ela possui nas questões humanas, nas individualidades e nas coletividades presentes nos diferentes contextos; e em torno da realidade que me espera, enquanto futura profissional.

Assim, a presença de psicólogos na ESFAPEM merece ser aqui devidamente destacada, pois se constitui como um diferencial na educação de Sobral, haja visto que é muito difícil ou até mesmo inexistente a ligação de profissionais dessa categoria às escolas da rede pública dos diversos municípios. Com isso, ainda que as psicólogas da Escola de Formação não façam contato direto com as escolas e com os seus alunos, o fazem indiretamente por meio dos professores e coordenadores, o que já representa um grande avanço em Sobral podendo considerar, inclusive, como primeiro passo para que mais profissionais dessa área venham a ser solicitados nos espaços de educação da cidade.

Além disso, como fator inovador dentro dos programas de formação em serviço, a ESFAPEM ressalta uma concepção de formação continuada voltada exclusivamente para a figura do professor, onde este se coloca como sujeito construtor da própria formação e contribuinte da formação de seus colegas. De igual modo, as vivências integradoras e as trocas de experiência são reveladas como exercícios essenciais para uma formação de excelência, onde o ponto de partida para a aprendizagem é a sensibilidade frente à vida e às experiências e não a razão e o acúmulo de informações, o que possibilita o rompimento de hierarquizações entre facilitadores (educadores) e docentes (educandos), numa perspectiva dialógica.

Em relação aos pressupostos teórico-metodológicos analisados e abordados neste estudo, como a Educação Dialógica de Paulo Freire, a Abordagem Sócio-histórica de Vygotsky, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e a Educação Biocêntrica de Ruth Cavalcante e César Góis, se encontram entrelaçados no sentido de que essas teorias se colocam em conexão e se posicionam em diálogo umas com as outras, estabelecendo um ajuntamento de conhecimentos norteadores para a construção de um modelo de qualidade de formação contínua, do qual a Psicologia se situa como grande colaboradora.

Em suma, sublinho que, por se tratar de um estudo baseado na minha experiência de estágio, o referencial das formações aqui exposto diz respeito apenas àquelas que tive contato e maior aproximação. Ou seja, a fundamentação que direciona o formato dos encontros não pode se esgotar por aqui, pois existem outras tantas teorias e metodologias utilizadas pela ESFAPEM das quais não me reporto por fazerem parte de outras modalidades de formação que não perpassaram por minha experiência. Por isso, este trabalho pode ser considerado como um passo inicial nos estudos acerca do formato das formações contínuas para docentes em Sobral, mas merece ter continuidade principalmente no que diz respeito ao modo como essas abordagens entrelaçadas referendam as formações e como a Psicologia, juntamente com a Educação Biocêntrica, trabalham as questões da inclusão e da diversidade.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO. Dicionário **Aurélio Online**. Disponível em <http://www.aurelioonline.com.br>. Acesso em: 24 de janeiro de 2017.

BASTOS, Ana Patrícia de Lima; SANTOS, Geandra Cláudia Silva. A formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado. **Formação de professores, docência e avaliação educacional em debate: diálogos (im)pertinentes**. LIMA, Isaías Batista; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. (orgs.). Recife: Imprima, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. **Conferência nacional de educação: documento final. Brasília, MEC, 2010**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O Novo Espírito do Capitalismo**; tradução Ivone C. Benedetti; revisão técnica Brasília-Sallum Jr. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner. **Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. / Claudia L. F. Davis, Marina Muniz R. Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Juliana Cedro de Souza. - São Paulo: Textos FCC. v. 34, set. 2012. p. 1-104.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein – 2.ed. rev.aumentada – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995**.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIZZO, Marisa Nunes. As Políticas Públicas e a Formação do Professor. **Educação, Exclusão e Cidadania**. BONETI, Lindomar Wessler. (org.). 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: FCC, 2009.

GÓIS, César Wagner de Lima. **Vivência Caminho á Identidade.** 1. ed. Fortaleza: Editora Viver, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas Sociais: acompanhamento e análise.** Brasília, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011. p.04-27.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. O que pode fazer o psicólogo na escola?. **Em Aberto,** Brasília, v.23, n.83, 2010. p.39-56.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Cortez: São Paulo; UNESCO: Brasília, 2000.

OLIVEIRA, Ana Paula Ferreira de. **Abordagem Triangular na Prática do Arte-educador: aproximações, dilemas e dificuldades no cotidiano da sala de aula.** 2009. Monografia (Educação Artística) - Instituto de Ciências das Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

OLIVEIRA, Joan Edessom de. A Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral: do Aqueronte ao Acaraú, tramas de rios e memórias. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. (Org.). **Escolas e Culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais.** Fortaleza: UFC, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 3. ed. Petrópolis: 1996.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

SAMPAIO, Antonio Luiz; CHAVES, Sandra Maria. Formação Continuada: construção e valorização dos docentes em Sobral. In: XIII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2011, Recife. **XIII CIAEM-IACME,** Recife, Brasil, 2011.

SILVA, Ana Maria Costa. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação.** Educação & Sociedade, ano XXI, no 72, Agosto/ 2000.

SOARES, Lupércia Jeane. **Educação Biocêntrica: contribuições para o processo de escolarização na educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Coordenadoria de Agência de Estágio. **Manual de estágios da Universidade Federal do Ceará**/ Rogério Teixeira Masish (Coord.). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em <<http://www.estagios.ufc.br/arquivos/MANUAL%20DE%20ESTAGIO.pdf>>. Acesso: 26 de jan. 2017.

VYGOTSKY L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: **Martins Fontes**, 1984.