

A influência da formação dos docentes no processo ensino e aprendizagem da Escola Municipal Barra da comunidade quilombola-kalunga do município de Monte Alegre de Goiás dos alunos de 1º ao 5º ano

The influence of teacher training in the teaching and learning process of the Barra Municipal School in the quilombola-kalunga community in the municipality of Monte Alegre de Goiás, from 1st to 5th grade students

Joana Darc Saraiva de Sousa¹ Dr Luis Ortiz Jiménez²

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo principal analisar a influência da formação dos docentes com foco no processo ensino e aprendizagem da escola municipal barra da comunidade quilombola-kalunga do município de monte alegre de goiás dos alunos de 1º ao 5º ano. Analisando principalmente a influência da formação contínua como contribuinte na aprendizagem desses alunos. O que diz respeito a importância das formações docentes para enriquecimento do processo de ensino aprendizagem tivemos como apoio teórico para aprofundamento do nosso estudo: Nóvoa, Freire e Garcia, outros estudiosos que fazem referência ao tema dessa pesquisa. O problema que norteou esse estudo fundamentou-se em averiguar se a as formações docentes influenciam no processo de aprendizagem dos alunos de 1º ao 5º ano. Para assim analisar com precisão e conseqüentemente responder aos objetivos e ao problema investigativo, elencamos o enfoque qualitativo como meio de análise para chegar aos resultados. Com esse enfoque foi possível estudar o fenômeno em seu contexto natural e por exigência da temática dessa pesquisa, adentrar no subjetivo dos participantes. Assim, para completar esse enfoque, optou-se por uma pesquisa de análise tipo descritivo, na intenção de descrever as reais situações ao impacto das formações docentes sobre a aprendizagem educacional dos estudantes. Os resultados propostos pela análise qualitativa descritiva dos dados possibilitaram estabelecer relações entre as formações docentes e a aprendizagem significativa dos educandos e apontar resultados concisos acerca da influência das formações docentes.

Palavras chave – Docente. Aprendizagem. Formação.

ABSTRACT: The present study has as main objective to analyze the influence of the formation of the teachers with focus in the teaching and learning process of the municipal school bar of the community quilombola-kalunga of the municipality of monte alegre de goiás of the students of 1º to the 5º year. Analyzing mainly the influence of continuous formation as a contributor in the learning of these students. Regarding the importance of teacher training

for the enrichment of the teaching learning process, we had as theoretical support to deepen our study: Nóvoa, Freire and Garcia, other scholars that refer to the theme of this research. The problem that led to this study was based on the question of whether teacher training influences the learning process of students from 1st to 5th grade. In order to accurately analyze and consequently to respond to the objectives and the investigative problem, we emphasize the qualitative approach as a means of analysis to reach the results. With this focus it was possible to study the phenomenon in its natural context and by the demand of the theme of this research, to enter into the subjective of the participants. Thus, in order to complete this approach, we opted for a descriptive type analysis research, in an attempt to describe the real situations to the impact of teacher training on students' educational learning. The results proposed by the descriptive qualitative analysis of the data allowed to establish relationships between the teacher training and the significant learning of the students and to point out concise results about the influence of the teacher training.

Keywords - Teacher. Learning. Formation

INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa sobre a influência das formações docentes sobre a aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano na Escola Municipal da Barra nas escolas quilombolas materializou-se no seguinte propósito: identificar se as formações contribuem com as práticas pedagógicas e enriquecem a aprendizagem desses alunos. Percebeu-se que o problema inicial relacionado as formações dos professores da referida escola, era apenas um dos aspectos impeditivos para o êxito escolar na instituição educacional da Comunidade Kalunga, no entanto não se pretende neste estudo estender a discussão acerca dos problemas políticos ideológicos, no entanto, compreende-se fundamental abordar o assunto considerando que está intrinsecamente relacionado ao problema levantado nesta pesquisa. Sabe-se que o debate sobre formações inicial e continuada extrapola os espaços educacionais, e se realiza num campo específico de confrontos entre blocos socioeconômicos distintos que almejam sua representação em todos os campos sociais. Os sujeitos em busca de um “poder simbólico” buscam legitimar suas crenças e valores nos espaços educacionais em contextos distintos do local do qual se fala.

Nesse sentido, os métodos de pesquisa fundamentam-se num estudo de caso com foco na influência das formações no desenvolvimento das práticas pedagógicas e essas contribuem com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Construir um conjunto de narrativas

profissionais dentro de um mesmo espaço e projeto possibilita ao pesquisador dar visibilidade aos sujeitos colaboradores, no caso, os professores.

Compreende-se nesse processo que os professores colaboradores possam legitimar suas percepções do contexto apresentado “que pode ser utilizada para transmitir a história de [todo um grupo]” como afirma Thompson (1992, p. 303) “ou transformar-se num fio condutor ao redor do qual se reconstrua uma série extremamente complexa de eventos”. O que nos interessa é o local do qual os professores falam, lugar de lutas políticas entre classes, de mecanismos de resistências: o lugar de onde narram, a trincheira a partir da qual defendem uma “imagem de si” (Josso, 2004).

Para Halbwachs (2004, p. 85), “toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”. Por sua vez, Nora (1993) faz uma releitura de Halbwachs, explicitando a importância das identidades individuais na negociação dentro de um grupo para composição de uma memória coletiva, daí os conflitos e lutas ideológicas, de posicionamento ou classe para tal agrupamento, que nem sempre se faz por pares idênticos, mas na aceitação da diferença. Definido o objeto de estudo, concluiu-se que o objetivo geral seria analisar os impactos da formação dos professores no processo de ensino e aprendizagem da Escola Municipal Barra da Comunidade Quilombola Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás. No decorrer do trabalho, buscou-se como objetivos específicos: Descrever o perfil dos docentes que atuam na Escola da Comunidade quilombola Kalunga; Analisar a formação dos professores da Escola Municipal da Barra; Verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Formação Docente no Brasil

Entre os mais variados objetivos planejados pela educação, a formação de professores é considerada o elemento primordial que auxilia no processo de desenvolvimento dos alunos. Ou seja, é essa formação que possibilita formação efetiva para auxiliar na construção dos saberes docentes e que sejam capazes de responder as atuais propostas e também aos desafios diários exigidos pela educação brasileira.

Alguns destaques demonstram o interesse pela formação de professores como podemos destacar a Reforma Pombalina em que houve um movimento de estatização do ensino. Nesse período, precisamente no século XVIII os religiosos eram os que passavam ensinamentos

escolares aos alunos, porém nessa mesma época o estado recrutou professores laicos com o papel de exercer uma função secundária a dos religiosos, já que a igreja tinha o poder.

A chegada do século XIX, trouxe também a criação das Escolas Normais, no qual promoveu a formação decentes baseados em conceitos pedagógicos e ideologias comuns da época. Nóvoa (1995, p. 18) relata que “as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum”.

Os levantamentos históricos abordam a referência das formações docentes a grande influência estrangeira, fugindo totalmente da realidade dos alunos que frequentam escolas brasileiras. Demerval Saviani (2011, p.4) abordando a educação e formação como sinônimos cita que: “quando passamos ao plano concreto (sociedade capitalista) não é o que percebe, [...] a educação se processa não como formação humana, mas como deformação”.

Essa afirmação delineada por Saviani refere-se ao tempo do capitalismo, onde todos seres humanos em sua maioria, eram submissos ao poder, sendo a escola criadoras de mentes submissas, atreladas a interesses particulares da classe dominante.

Mesmo assim, com tantos impasses relatados pelos fatos históricos, a escola teve sua importância, pois possuía uma equipe docente comprometida com uma nova realidade social que emergia no momento.

No período do império (1822 a 1888) foi tido como caráter assistencialista, tinha somente o propósito de amparar a classe mais vulnerável. Algo muito longe de uma educação verdadeiramente efetiva. Em 1809, um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”. Em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado. Foram criadas também, várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas - as mais importantes delas foram os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais 23 destacamos os do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), de Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886).

Com essa reformulação instituída no Brasil a partir de 1889, passou-se esse sistema a ser seguido o modelo atual de ensino em todo território brasileiro, no qual esse modelo já possuía grande destaque no tempo do império.

Institui-se também a partir de então a divisão das classes sociais, isto é, a classe dominante, escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores, e a educação do restante da população brasileira que era composta da escola primária e profissional.

No decorrer da República velha (1889 a 1929) iniciou-se um grande esforço público em organizar a educação profissional, saindo da preocupação assistencialista com a classe vulnerável, preocupação principal da época do império, para um outro foco, preparar pessoas para o trabalho.

Essa fase em que se destaca a preocupação com a preparação para o trabalho aconteceu entre 1889 e 1930, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, houve grande transformações nos centros urbanos, onde se utilizou grande parte da mão-de-obra dos imigrantes europeus, onde substituíram mão-de-obra escrava que eram utilizadas nas lavouras de café.

Mediante reflexões estendidas nesse período demonstra a importância da escolarização para todos e os esforços das políticas públicas nesse objetivo. No entanto, algo de extrema importância permeou a educação brasileira: o caráter dual e etilista. Assim, Oliveira (1981, p. 55) considera que:

A dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidos não apenas nas raízes sociais que as alimentam. É, pois, na conjuntura da primeira década do século XXI e na estrutura secular da colonização e da implantação do capitalismo que deve ser buscada a explicação para sua gênese e permanência.

Dessa forma, a dualidade do ensino marca a consistência da do sistema escola em que dividi a educação social e técnica do trabalho. Sobre esse ensino, Romanelli (1987, p.42) pondera que:

Devido a essa dualidade, a Primeira República tentou elaborar, em um primeiro momento, algumas reformas educacionais que não resolveram e tampouco atenuaram problemas graves na educação brasileira (...) A reforma tentou, porém, sem êxito, entre outros aspectos, a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas. Porém, faltou-lhe apoio político das elites, que enxergavam nas

ideias do reformador uma ameaça à formação da juventude, cuja educação vinha sendo pautada nos valores da mentalidade da aristocracia-rural.

Mesmo com os problemas estruturais da época, o ensino profissional destacou-se com grande avanço, onde destacam-se ensinamentos voltados para os artesanatos e manufatureiros. O ensino profissional no ano de 1906, passa para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o qual promoveu incentivo a esse tipo de escolarização, como o incentivo do ensino industrial, comercial e agrícola.

Por incentivo de Nilo Peçanha, em 1910, são instaladas dezenove escolas de aprendizes artífices destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas nas várias Unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado. No mesmo ano foi reorganizado, também, o ensino agrícola no país, objetivando formar chefes de cultura, administradores e capatazes. Durante essa década instalou-se várias escolas-oficinas destinadas à formação profissional de ferroviários que desempenharam importante papel na história da educação profissional brasileira. Foram as primeiras medidas da organização do ensino profissional técnico na década seguinte. Nilo Peçanha foi o responsável por restabelecer os ministérios da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinham sido extintos no mandato presidencial do marechal Floriano Peixoto. Outras medidas marcantes foram a criação do Serviço de Proteção ao Índio, seguindo sugestão daquele que seria o primeiro diretor da entidade, o tenente-coronel Cândido Rondon, e também inaugurou e fez desenvolver o ensino técnico no Brasil. Na República Nova (1930 a 1936), mais precisamente no ano de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, também foi efetivada uma reforma educacional que levou o nome do Ministro Francisco Campos. Prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, popularmente conhecidas como Reforma Capanema. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova propagou a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Esse Manifesto criticava a escola tradicional, por manter o indivíduo isolado em sua autonomia, resultado da doutrina do individualismo e de uma concepção burguesa de sociedade. Defendia também, o direito de cada indivíduo à educação integral, além disso estipulava a obrigatoriedade de seu ingresso no sistema educacional. Na segunda metade desse século, de acordo com observações de Nóvoa (1995) os professores vivenciaram um período de indefinição profissional.

Fixa-se neste período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (Nóvoa, 1995, p. 18).

Nóvoa concretiza que de acordo com a virada do século essas complexidades se atenuam com a entrada das mulheres na profissão da docência. Dessa forma, no século XX as mulheres conseguem firmar-se na profissão de docência.

Nesse amplo contexto de poder exclusivamente se situar nas transformações educacionais, nota-se que em 1932, realizou-se a V Conferência Nacional de Educação, cujos resultados refletiram na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. A Constituição de 1934 inaugurou conscientemente uma nova política nacional de educação, estabelecendo à União a competência de traçar diretrizes da educação nacional. O Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, aproveitou as ideias do Manifesto e incluiu entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-o aos adultos. Pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. Com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - em 1938, e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através de 26 seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse os ensinos supletivos de adolescentes e adultos. Foram baixadas, por Decreto, as conhecidas “Leis Orgânicas” da educação nacional: Ensino Secundário e Normal e do Ensino Industrial (1942), Ensino Comercial (1943) e Ensino Primário e do Ensino Agrícola (1946). Propiciou-se a criação de entidades especializadas como o SENAI (1942) e o SENAC (1946), bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas. Nesse ano, o Governo Vargas estabeleceu, por um Decreto-Lei, o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação profissional, e por outro Decreto-Lei dispôs sobre a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Com essas providências, a educação profissional se consolidou no Brasil, muito embora ainda continuasse a ser concebida preconceituosamente como uma educação de segunda categoria.

No ano de 1954, o Brasil já contava com 16 universidades, sendo três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma no Paraná, três em Pernambuco, uma na Bahia, três em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro. Dessas universidades, cinco eram confessionais e onze mantidas pelos governos federal e estaduais, ou por ambos. Entre os anos de 1955 e 1964 foram criadas mais 21 universidades, sendo cinco católicas e 16 estaduais. Nesse período ocorre o processo de federalização do ensino superior (Cunha, 1983). No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo dos ensinos secundário, normal e superior (atribuídos como competência do Ministério da Educação) era o de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional (anteriormente afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio) era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na rotina de trabalho. A escola e a instrução representam o progresso e os professores, os seus agentes.

Nóvoa (1995) descreve que a época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente. A sociedade acredita na educação como promessa de um futuro melhor e os professores alimentam essa crença generalizada das potencialidades da escola para transformação da sociedade. As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos vinte anos transformam a sociedade e também o sistema educativo.

A formação docente/ escolas Kalunga

A Formação Continuada de Professores é indispensável para que os docentes (re) estructurem suas leituras de mundo, suas concepções e suas práticas pedagógicas, junto com os outros e principalmente com seus alunos. No entanto, é preciso saber como se dá essa formação, pois a compreensão da formação e do desenvolvimento mútuo, implicados na relação formativa formador-formando deve estar presente de maneira evidente em um ambiente de formação.

A formação de docentes para o ensino de alfabetização foi proposta no final do século XIX com a criação das escolas normais, que correspondiam à época ao nível secundário. Essa formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil, finalizou-se, em escolas normais, a partir da criação da lei 9.394 de 1996, onde se postula a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a

Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Em 2006, para os cursos de graduação em Pedagogia, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

A dificuldade curricular exigida para o curso de pedagogia é complexa, por vários fatores, conforme as orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º.

Essa breve síntese sobre a formação dos professores no Brasil, é relatada com intuito de compreendermos a dimensão da formação inicial do professor. Todo conhecimento teórico e prático, através dos estágios, que adquire nas diversas disciplinas, lhes dão condições de garantir o exercício profissional de qualidade. O professor necessita de profissionalização, da qual fazem parte a formação inicial e a formação continuada, requisitos fundamentais para que atue com profissionalismo na sua prática profissional.

Gatti, (2008, p. 58) afirma:

Muitas iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Nessa perspectiva, a formação continuada é um processo dinâmico, aonde o professor, através dessas formações e também da sua prática profissional vai aprimorando os seus conhecimentos e o seu fazer pedagógico.

Dessa forma, a pesquisa é relevante, pois visa uma análise minuciosa dos dados do desempenho tanto dos docentes como dos alunos da comunidade quilombola kalunga, bem como apresentar sugestões de investimento na formação inicial e continuada, qualificação dos docentes como requisito primordial no sucesso do processo de aprendizagem dos alunos. A sociedade em geral precisa de uma educação de qualidade, não se pode negligenciar essa camada tão sofrida e esquecida, que só é lembrada em época de campanhas políticas. Os conhecimentos evidenciados nessa pesquisa podem servir de apoio à conscientização da necessidade de tomada de decisões que busquem mecanismos que repensem e executem projetos que visem à formação inicial e continuada dos docentes da Comunidade Quilombola Kalunga.

Muitos historiadores vêm buscando transcrever de forma real o que o regime escravocrata nos deixou de herança com o fim da escravidão, resquícios de racismo e exclusão de um povo tão sofrido que até hoje vive as consequências da injustiça social e do racismo, esse povo em específico, referidos aqui são os negros da comunidade quilombola-kalunga.

Essa comunidade localiza-se estado de Goiás, entre os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás e é denominado o maior grupo quilombola do país, tem sua origem no século XVIII, no período de exploração do ouro naquele espaço geopolítico. Às margens do rio Paranã e de seus afluentes foi se desenvolvendo um agrupamento de pessoas originárias do regime escravocrata, que se juntaram em comunidade a fim de se protegerem dos horrores da servidão, durante o período colonial e de expansão das colônias portuguesas até o período pós-independência (Dias, 2016, p. 25).

É nesse contexto que em 2012, após os movimentos iniciados em 1980, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de modo com que as Comunidades Remanescentes de Quilombos tivessem o direito à educação nos seus próprios territórios, a fim de reconhecer e valorizar a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, possibilitando o fortalecimento da identidade quilombola.

A importância da inclusão do estudo da memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, e estética e do etno desenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. A formação de professores/as deveria ainda desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades (Brasil, 2015, p. 4).

METODOLOGIA

Como parte importante dessa investigação, a pesquisa científica é um processo complexo e lógico compostas por múltiplas etapas estritamente vinculadas entre si que acontece de forma contínua e sequencial. Nesse pressuposto, é importante a conceituação do termo método: Método, de acordo com Campoy (2018, p. 41) “significa um caminho, um procedimento: caminho a seguir para alcançar um fim proposto de antemão”. O método é, portanto, algo muito mais complexo que uma simples sequência unidimensional de passos.

Para cumprir essa função Campoy (2018, p. 39) estabelece que “a investigação deve ter em conta uma série de características como: controlada, rigorosa, sistemática, válida e verificável, empírica e ter sentido crítico”.

É nesse contexto que a educação nessa comunidade está inserida, enfrentando várias dificuldades, os alunos formam turmas multisseriadas em salas construídas de forma precária sem estrutura e até improvisadas embaixo de árvores. Com tantos empecilhos, surge a necessidade de um olhar mais direcionado para os docentes que atuam nessa comunidade, levantando assim alguns questionamentos e indagações. Qual tem sido a influência da formação, ou não, dos docentes, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos afrodescendentes? Esses docentes conhecem a realidade desses alunos, direcionada ao contexto sócio cultural, sendo meio facilitador para a sua aprendizagem? Esses professores têm conhecimento e consciência do valor da sua prática pedagógica, através do aprimoramento profissional?

Para obter respostas para tais indagações o presente estudo levanta a seguinte problemática: **Qual a influência da formação profissional docente das escolas municipais da comunidade Quilombola-Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?**

Por se tratar de um elemento tão importante para a pesquisa, como é o caso da problemática tomamos como base a teoria de Campoy (2018, p. 47), onde aborda que “o problema é o ponto de partida de toda investigação. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, já que implica vários passos interrelacionados.

Para tanto, essa investigação trata-se de uma pesquisa qualitativa no qual exige uma postura humanista do investigador, bem assim, permite compreender as pessoas dentro do seu próprio contexto social. Nesse caso, quando tratamos das especificidades das formações docentes, a pesquisa qualitativa permitiu aos entrevistados pensar de forma mais livre, expressar suas opiniões, jamais se preocupando com dados quantificáveis.

Como o objetivo dessa pesquisa foi descrever as reais situações sobre o impacto das formações docentes sobre a aprendizagem significativa, optamos pelo processo descritivo, onde foi possível a realização do estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos, porém sem nenhuma interferência do investigador.

Essa reflexão apoia-se na teoria de Gil, (2008, p. 55), que diz: “as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc”.

Como suporte de análise essa investigação segue com base em um estudo de caso que para Stake (1999, p. 438) “estabeleceu uma importante separação entre estudo de caso e metodologia. Para este autor “o estudo de caso não é uma eleição metodológica e sim uma opção do que se pretende estudar”.

Para essa pesquisa foi selecionada a Escola Municipal da Barra – situada nesse município de Monte Alegre. Onde a mesma está localizada em comunidade Kalunga, que se trata da zona rural. Onde forma participantes todos os professores que lecionam do 1º ao 5º ano nessa escola. Os participantes da pesquisa estão ligados diretamente a instituição que foi realizada a investigação, que são professores.

A escolha dos instrumentos é uma parte relevante para a pesquisa. Segundo Lakatos (2003, p. 163), a “seleção instrumental metodológica está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores relacionados a pesquisa, ou

seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa e outros que possam surgir no campo da investigação”.

Assim, para que fosse possível responder aos requisitos desse estudo, foram utilizados os instrumentos possíveis que correspondessem ao método, nesse sentido selecionamos as entrevistas como instrumento de recolhimento de dados.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados (entrevistas) foram previamente encaminhados a (05) cinco professores – Doutores da Universidad Autónoma Asunción-UAA especialistas na temática que abordamos para estudo. Essa parte da investigação se tornou relevante na medida em que pudemos modificar algumas questões sugeridas pelos expertos e assim ter certeza de que os questionamentos atenderiam nossos objetivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente tópico se detém em apresentar os dados devidamente interpretados segundo a opinião dos participantes, como também apresentar os resultados recolhidos a partir das observações

Sobre analisar a formação dos professores da Escola Municipal da Barra

Em respeito à temática abordada nessa investigação, enfatizamos junto aos professores questionamentos que respondessem a esse objetivo e nos trouxesse resultados sobre a formação dos professores da Escola Municipal da Barra.

Seguiremos essa análise discorrendo sobre os cursos que são oferecidos para esses professores. Assim, questionamos quais os cursos ou formações oferecidas pela secretaria de educação.

Como respostas tivemos:

“Nenhum” P1.

“Desde que dou aula no Kalunga, não foi oferecido nenhum curso” P2.

Entre uma resposta e outra percebemos que para o P2 as oficinas pedagógicas são consideradas cursos de aperfeiçoamento.

Além dos cursos oferecidos pela secretaria de educação perguntamos quais os cursos os professores participam nesse exato momento.

Diante desse questionamento chegamos ao resultado de que “no momento não há cursos oferecidos para os professores da rede municipal” P2.

“Nenhum” P1.

Mediante ausência de cursos de aperfeiçoamento quisemos saber dos professores se eles se sentem preparados pedagogicamente para ministrar aulas a uma clientela de características tão próprias como os quilombolas.

O P1 descreve: “Não sou concursada e não me sinto preparada, pois além das turmas serem multisseriadas, não temos ajuda do coordenador”

O P2 descreve: “ Sou pedagogo, fiz magistério, mas nunca tivemos nenhum curso ou metodologias que nos favorecessem nas salas multisseriadas. Temos inúmeras dificuldades, falta pré-escola, auxílio dos pais e de uma coordenação eficaz, por isso ficamos de mãos atadas. Quanto ao processo de ensino aprendizagem, fazemos o que podemos”.

Diante da abordagem dessa pergunta percebemos a insegurança dos professores em ministrar aula sem a ajuda de um coordenador que lhe pudesse auxiliar junto ao professor de ensino aprendizagem.

O P2 é bem mais enfático quando estabelece alguns pontos que dificultam nessa dinâmica educacional, onde relata ausência dos pais e de um coordenador como algo indispensável em um processo significativo de aprendizagem.

Portanto pedimos que os professores descrevessem o cenário de um curso de formação continuada ideal para o desenvolvimento profissional de um educador.

“Os cursos deveriam ser no Kalunga, onde estão as escolas e os nossos alunos, os temas dos cursos também voltados para os conteúdos que trabalhamos na sala” P1.

Sobre analisar a formação dos professores da Escola Municipal da Barra

Em respeito à temática abordada nessa investigação, enfatizamos junto aos professores questionamentos que respondessem a esse objetivo e nos trouxesse resultados sobre a formação dos professores da Escola Municipal da Barra.

Seguiremos essa análise discorrendo sobre os cursos que são oferecidos para esses professores. Assim, questionamos quais os cursos ou formações oferecidas pela secretaria de educação.

Como respostas tivemos:

“Nenhum” P1.

“Desde que dou aula no Kalunga, não foi oferecido nenhum curso” P2.

Entre uma resposta e outra percebemos que para o P2 as oficinas pedagógicas são consideradas cursos de aperfeiçoamento.

Além dos cursos oferecidos pela secretaria de educação perguntamos quais os cursos os professores participam nesse exato momento.

Diante desse questionamento chegamos ao resultado de que “no momento não há cursos oferecidos para os professores da rede municipal” P2. “Nenhum” P1.

Mediante ausência de cursos de aperfeiçoamento quisemos saber dos professores se eles se sentem preparados pedagogicamente para ministrar aulas a uma clientela de características tão próprias como os quilombolas.

O P1 descreve: “Não sou concursada e não me sinto preparada, pois além das turmas serem multisseriadas, não temos ajuda do coordenador”

O P2 descreve: “ Sou pedagogo, fiz magistério, mas nunca tivemos nenhum curso ou metodologias que nos favorecessem nas salas multisseriadas. Temos inúmeras dificuldades, falta pré-escola, auxílio dos pais e de uma coordenação eficaz, por isso ficamos de mãos atadas. Quanto ao processo de ensino aprendizagem, fazemos o que podemos”.

Diante da abordagem dessa pergunta percebemos a insegurança dos professores em ministrar aula sem a ajuda de um coordenador que lhe pudesse auxiliar junto ao professor de ensino aprendizagem.

Sobre verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Os objetivos dessa pesquisa foram criados para que fosse possível responder a problemática em questão, entretanto esse terceiro objetivo pretendeu entender como acontece o processo de ensino aprendizagem dos alunos dessa escola.

Para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, vários pontos necessitam estar presentes e assim favorecer esse processo. No entanto questionamos com os professores da Escola Municipal da Barra como eles avaliam a aprendizagem dos alunos.

O P2 fala que “em alguns casos quando há acompanhamento dos pais é favorável, no entanto isso é minoria, grande parte só estuda por causa dos programas sociais, o processo de ensino aprendizagem torna-se difícil e quase impossível”.

Nesse caso, notamos o P2 um pouco pessimista com relação a aprendizagem dos alunos, visto que aponto que os programas sociais oferecidos pelo governo brasileiro servem apenas para encher as escolas de crianças que não conhecem o verdadeiro sentido da educação.

O P1 diz: “como não temos formação e nem condições materiais fica difícil dar uma aula de qualidade, portanto a aprendizagem é muito precária”.

Já o P1 revela que alguns fatos dificultam a aprendizagem fluir e define que a falta de materiais dificulta o desenvolvimento de uma aula mais prazerosa.

Aprofundando a importância de uma avaliação formativa, quisemos saber quais os objetivos da avaliação para essa instituição.

O P2 revela que “a avaliação acontece para cumprir as exigências formais da secretaria, para mim me ajuda a avaliar minha atuação e fico muito frustrado por não conseguir alcançar os objetivos por causas das nossas necessidades”.

O sentido avaliativo para secretaria de educação é diferenciado para esse professor. Para um os dados são requisitos dos números que a secretaria exige de todas as instituições educativas, no entanto para esse professor toma um sentido favorável.

Bem assim acontece com a opinião do P1 quando revela que “a avaliação acontece apenas para fornecer números para a secretaria de educação. Sinto que não estão preocupados com a aprendizagem dos alunos e sim mostrar que estão oferecendo estudo para os remanescentes quilombolas”.

Nesse contexto, entendemos que a secretaria se preocupa apenas com números relativos com a avaliação deixando o foco principal da aprendizagem em segundo plano.

Ainda intentos em responder a esse objetivo, pedimos para os professores relatar quais as principais dificuldades para atingir a aprendizagem significativa dos seus alunos.

Para o P2 a “falta de acompanhamento dos pais, desinteresse e falta de perspectiva de futuro dos alunos, excesso de faltas e falta de investimento e atenção das autoridades municipais”.

Para o P1 “são muitas as dificuldades, mas para mim a principal é a falta da família, os pais não se importam com a escola dos filhos”.

São relatos importantes para definição dessa investigação, entre os itens apontados, a questão da participação familiar, foi relatada pelos dois professores.

Nesse caso, perguntamos quais as principais providências necessitam serem tomadas para que a aprendizagem seja de fato significativa, assim, para o P2 “em primeiro lugar que a política não interfira na seleção dos professores, que esses tenham um mínimo de formação para atuarem na sala de aula., acompanhamento pedagógico da coordenação e investimento da prefeitura na educação quilombola”.

São necessidades básicas que necessitam serem aderidas para que a educação quilombola se torna de fato algo de grande qualidade e que os alunos consigam meios para desenvolver suas habilidades.

Para o P1 “a secretaria deveria oferecer cursos de capacitação para os professores voltados para a realidade dos alunos, o coordenador pedagógico nos ajudar com sugestões metodológicas e ter materiais didáticos para trabalharmos como nossos alunos”.

Já interpretando o dito pelo P1, ficou claro que alguns itens apontados já são tão dialogados entre os componentes dos sistemas de ensino. Algo tão simples e de tão grande relevância e que ainda está tão ausente dentro das instituições.

Sabemos que alguns materiais, recursos são auxiliares das práticas pedagógicas e contribuem com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nesse caso através da fala dos atores participativos dessa pesquisa, nos foi relatado que a escola não dispõe de nenhum recurso ou material que venha contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem.

CONCLUSÕES

Nessa parte da pesquisa apontaremos nossas devidas conclusões em relação a influência das formações docente em vista a aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano da Escola Municipal da Barra. Por sua vez, chegar até aqui nos permitiu tecer nossas conclusões acerca de uma temática tão relevante que vai contribuir diretamente com os estudos futuros.

Partindo para uma abordagem geral sobre a temática, podemos relatar que a escola que escolhemos para investigar possui características próprias e curiosas que nos relevaram grandes surpresas e que através dessa revelação podemos aqui explicitar nossas conclusões.

Assim, referente ao objetivo 1 tecemos nossas conclusões acerca do perfil dos docentes que trabalham na escola e percebemos que existem professores que não possuem nem a formação inicial para trabalhar com a educação básica, sendo esse profissional indicado por iniciativa política, dificultando assim o processo de ensino de qualidade nessa escola.

Ainda apontando conclusões para esse objetivo, podemos apontar que os professores não fazem parte da comunidade quilombola e não possuem se que vínculos com a comunidade local, vão ali apenas para exercer sua profissão.

O importante destacar nesse perfil docente é que os professores não possuem formação básica para lecionar com alunos de 1º ao 5º ano.

A respeito do objetivo 2 concluímos que a secretaria de educação não oferece cursos de formação para os professores da rede, o que inclui esses professores que lecionam na escola pesquisada. Os professores são impossibilitados de exercer sua prática mediante apoio de cursos ou formação que lhes auxiliem no processo de ensino.

Por sua vez queremos destacar na conclusão desse objetivo que os professores não contam com o apoio de profissionais (coordenadores) pedagógicos que lhes possam auxiliar em sua prática e assim enriquecer a metodologia diária.

Sentimos também que os professores reclamam a falta de participação familiar nos projetos escolares como também no dia a dia dos alunos nessa escola. Acreditam que a participação familiar contribuiria com a aprendizagem.

A cerca dos pontos conclusivos referente ao objetivo 3 coincide muito com o que foi relatado pela análise dos dados desse mesmo objetivo. O professor encontra-se pessimista com relação a aprendizagem dos alunos, a falta de materiais, recursos surgem como um importante impedimento para conclusão dos objetivos dessa escola.

As aulas são monótonas, tradicionais, onde é utilizado apenas o quadro de giz como recurso para desenvolvimento das atividades. No que diz respeito aos objetivos avaliativos, vimos que o método avaliativo ainda se encontra aplicado muito tradicionalmente, sendo repassado apenas como números.

Com isso definimos nossas conclusões acerca da temática, certos que esse estudo abrangerá novos estudos e assim contribuirá com as ideias futuras que incluem a formação dos docentes como contribuinte da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2015). *Lei 11.788/2008 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes*. Brasília\DF.
- Campoy, T. (2018) *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Este (py) U.N.C. del Este.
- Dias, M. V. X. (2016). *Geração Distribuída no Brasil: oportunidades e barreiras*. Acesso em, 6.

- Gatti, B. A. (2008) - *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (Vol. 6). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Josso, M.C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN. (Clássicos das histórias de vida, Coleção Pesquisa (auto) biográfica e Educação)
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. In *Fundamentos da metodologia científica*. Altas.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 10.
- Oliveira, F. (1981). *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. Editora Vozes.
- Romanelli, G. (1995). Autoridade e poder na família. *A família contemporânea em debate*, 3, 73-88.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Col. Educação contemporânea).
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2 ed. Madrid: Espana.
- Thompson, E. Paul. (1992). *A voz do passado – História oral*. Rio de Janeiro: Paz e terra.