

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES
E SISTEMAS PÚBLICOS**

*ATIVIDADES CURRICULARES DE INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO (ACIEPEs) COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes
no Município de São Carlos*

ROSEMEIRE APARECIDA TREBI CURILLA

São Carlos – SP

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES
E SISTEMAS PÚBLICOS**

***ATIVIDADES CURRICULARES DE INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO (ACIEPEs) COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes
no Município de São Carlos***

ROSEMEIRE APARECIDA TREBI CURILLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos, área de concentração Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, linha de pesquisa Gestão de Organizações Públicas, sob a orientação do Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

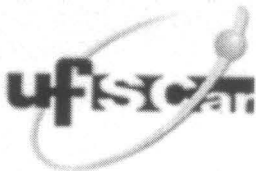
São Carlos – SP
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C975a Curilla, Rosemeire Aparecida Trebi
Atividades Curriculares de Integração Ensino,
Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) como estratégia de
formação continuada : um estudo de caso com formação
matemática de professores polivalentes no Município
de São Carlos / Rosemeire Aparecida Trebi Curilla. --
São Carlos : UFSCar, 2016.
332 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. ACIEPE. 2. Formação de professores. 3. Formação
continuada de professores. 4. Desenvolvimento
profissional. 5. Ensino fundamental. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rosemeire Aparecida Trebi Curilla, realizada em 13/12/2016:

Prof. Dr. Mauro Rocha Cortes
UFSCar

Profa. Dra. Luzia Sigoli Fernandes Costa
UFSCar

Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto
UNESP

Dedico este trabalho

à minha Família,

minha âncora, meu leme, meu remanso.

AGRADECIMENTOS

Com as últimas palavras que escrevo neste trabalho faço uma retrospectiva da minha caminhada junto ao PPGGOSP: a alegria por transpor o primeiro desafio, a aprovação no exame de seleção, a satisfação de integrar a turma 2014, os primeiros passos tímidos, a caminhada mais segura e os novos horizontes descortinados por docentes de uma competência ímpar. Foram muitos os momentos de diálogos, com os mestres, com autores apresentados, revisitados ou pesquisados, com os amigos de outrora e os de agora, tripulantes do mesmo navio, seguindo a mesma rota até que um a um foram atracando em portos diferentes e seguindo em frente em outras embarcações – ficaram saudades!

Eu tenho muito a agradecer, tanto que as palavras não serão suficientes, mas que fique impresso em cada uma delas o meu sentimento verdadeiro de gratidão a cada pessoa que fez parte dessa etapa de minha vida.

O meu agradecimento primeiro a Deus, fonte da Vida, meu refúgio, escudo, proteção, renovador de minhas energias e esperanças, encorajador em minhas fraquezas.

Os meus agradecimentos à minha família: aos meus pais, Hélio e Rosa (*in memoriam*), aos meus irmãos Luzia, Ana Maria e Hélio José, ao meu sogro Ramiro (*in memoriam*), à minha sogra Roza (*in memoriam*), aos cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas. Especialmente aos meus queridos filhos, Rafael e Raquel, maiores tesouros da minha vida! E ao meu esposo, Alvaro, companheiro constante, agradeço pela compreensão por minhas ausências nos momentos que se fizeram necessárias para estar imbuída deste trabalho. O apoio de vocês e a torcida foram fundamentais para mim!

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos pela oportunidade de realização do curso de mestrado, instituição que faz parte de minha vida desde quase sempre: tenho mais tempo de vida com ela do que fora dela.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes, pelo compromisso assumido, pelas palavras de alento e de incentivo, desde o esboço do projeto de pesquisa, pelas leituras cuidadosas, pelas indicações valiosas da melhor rota, pela competência e amizade.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Cristina Comunian Ferraz, muito mais do que “coordenadora da pós”, sempre pronta a estimular os alunos, emprestar um livro, sorrir com o coração e carregar nos braços o PPGGOSP. Agradeço-lhe também pelas valiosas contribuições e pelas gentis palavras no meu Exame de Qualificação.

Agradeço à Profa. Dra. Luzia Sigoli Fernandes Costa, amiga querida, pelas valiosas contribuições e incentivos durante o meu Exame de Qualificação e por aceitar integrar a banca da defesa e novamente trazer enriquecedoras contribuições.

Agradeço ao Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto que gentilmente aceitou participar da banca de defesa, compartilhando os seus saberes e experiências, um ser humano admirável!

Agradeço à Profa. Dra. Andrea Bueno Pimentel, que para além da competência na coordenação do PPGGOSP, espalha harmonia, distribui simpatia, se coloca sempre à disposição para o diálogo.

Agradeço aos professores que me fizeram gostar ainda mais de pesquisa, de buscar constantemente conhecimentos: Dra. Camila Carneiro Dias Rigolin, Dr. Leandro Innocentini Lopes de Faria, Dra. Maria Cristina Comunian Ferraz, Dr. Mário Sacomano Neto, Dr. Mauro Rocha Côrtes, Dr. Roniberto Morato do Amaral, Dra. Vera Alves Cepêda, Dr. Wagner de Souza Leite Molina, Dra. Wanda Aparecida Machado Hoffmann e Dr. Wilson José Alves Pedro, cada um de vocês deixaram marcas registradas de formadores que amam o que fazem.

Agradeço a querida amiga Ester Almeida Helmer pela presença afetiva e apoio em momentos de insegurança.

Agradeço a cada um dos participantes da pesquisa, pela gentileza, confiança e cordialidade. Com certeza, sem a riqueza das palavras de vocês, essa pesquisa se esvaziaria.

Agradeço aos bibliotecários, Jandira Ferreira de Jesus Rossi e Ronildo dos Santos Prado, da Biblioteca Comunitária da UFSCar, pela composição da ficha catalográfica em tempo recorde.

*“O homem se sabe inacabado e por isso se educa.
Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado.
[...] é um ser na busca constante de ser mais e,
como pode fazer esta auto-reflexão,
pode descobrir-se como um ser inacabado,
que está em constante busca.
Eis aqui a raiz da educação”*

(FREIRE, 1979, p. 14)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral discutir as contribuições das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) ofertadas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para a formação de professores promovida por essa IES e para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. Teve como objetivos específicos: averiguar a relação entre a oferta de ACIEPEs e a demanda quanto às necessidades formativas dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; investigar as contribuições da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” para a atividade profissional e prática pedagógica de professoras que a cursaram; e oferecer subsídios ao Núcleo de Formação de Professores (NFP) da UFSCar para agregar e dinamizar as ACIEPEs voltadas à formação de professores. Partindo-se das proposições: no âmbito da formação de professores, (a) as ACIEPEs são atividades que promovem a articulação entre a formação inicial e continuada de professores, considerada por estudiosos da área da educação como primordial para a eficácia da formação de professores da Educação Básica; (b) necessitam de uma divulgação eficaz junto às redes públicas de ensino; e (c) precisam ter validação para a progressão funcional dos professores da rede estadual de ensino, o que demanda convênio específico com essa rede de ensino, a fim de ser mais um atrativo para a participação desse público, foi levantada a questão de pesquisa *“Há indicações de que as ACIEPEs, no âmbito da formação de professores, potencializam a formação continuada de professores promovida pela UFSCar?”*. Para o desenvolvimento deste trabalho, que se configura como exploratório e de natureza qualitativa e descritiva, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a análise documental e o estudo de caso, utilizando a entrevista semiestruturada como elemento central para a coleta de dados primários. A coleta de dados constitui-se em duas etapas: (1) análise documental e (2) entrevistas a gestores educacionais das redes públicas de ensino do município de São Carlos, SP; coordenadoras de ACIEPEs da área de Educação Matemática nos Anos Iniciais, ofertadas no período de 2010 a 2014, na UFSCar – *Campus São Carlos*; e professoras com atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que cursaram a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”. Efetuou-se um mapeamento das ACIEPEs ofertadas na UFSCar, no período de 2010 a 2014, em seus quatro *campi*, priorizando um estudo das ACIEPEs voltadas à formação de professores, focalizando naquelas que em seu público-alvo havia professores dos anos iniciais da rede pública do Município de São Carlos, SP. Em seguida, direcionou-se o foco para as ACIEPEs da área de educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, culminando com a investigação das contribuições da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” para o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica de professoras polivalentes que a cursou. O referencial teórico traz conceitos de formação de professores e de necessidades formativas; apresenta modelos de formação continuada de professores; uma síntese dos aspectos históricos e da problemática da formação de professores no contexto brasileiro; e, ainda, situa-se o Núcleo de Formação de Professores e a instituição responsável pela criação, implantação e oferta de ACIEPEs.

Palavras-chave: ACIEPE. Formação de Professores. Formação Continuada de Professores. Desenvolvimento Profissional. Ensino Fundamental. Anos Iniciais.

ABSTRACT

This research had as its general objective to discuss the contributions of the Curricular Activities of Integration Teaching, Research and Extension (ACIEPEs) offered by the Federal University of São Carlos (UFSCar) for the training of teachers promoted by this IES and for the professional development of teachers of Basic Education. It had as its specific objectives: to investigate the relationship between the ACIEPEs' offer, and the demand regarding the training needs of the teachers who work in the Initial Years of Elementary School; To investigate the contributions of ACIEPE "Information Technology in the Training and Performance of Teachers Teaching Mathematics in the Beginning Years" for the professional activity and the pedagogical practice of teachers who attended it; and to offer subsidies to the Center for Teacher Education (NFP) of UFSCar to aggregate and streamline the ACIEPEs focused on teacher education. Starting from the propositions in the scope of teacher training, (a) ACIEPEs are activities that promote the articulation between the initial and continuing teacher training, considered by scholars in the area of education as primordial for the effectiveness of teacher training in Basic Education; (b) need effective dissemination to public education networks; and (c) need to have validation for the functional progression of the teachers of the state education network, which demands specific agreement with this network of education, in order to be more attractive for the participation of this public, the research question was raised "Are there indications that ACIEPEs, in the context of teacher training, enhance the continuing teacher training promoted by UFSCar?" For the development of this work, which is configured as exploratory and of a qualitative and descriptive nature, the bibliographic research, the documentary analysis and the case study were carried out, using the semistructured interview as a central element for the collection of primary data. Data collection consists of two stages: (1) documentary analysis and (2) interviews with educational managers of public education networks in the city of São Carlos, SP; coordinators of ACIEPEs in the area of Mathematics Education in the Early Years, offered in the period from 2010 to 2014, at UFSCar - Campus São Carlos; and teachers working in the Early Years of Elementary School, who attended ACIEPE "Information Technology in the Training and Performance of Teachers Teaching Mathematics in the Early Years". A mapping of the ACIEPEs offered at UFSCar, from 2010 to 2014, was carried out in its four campuses, prioritizing a study of ACIEPEs focused on teacher training, focusing on those whose teachers were in the early years of the public school system. Municipality of São Carlos, SP. Next, the focus was focused on ACIEPEs in the area of mathematics education in the Early Years of Elementary School, culminating in the investigation of the contributions of ACIEPE "Information Technology in the Training and Performance of Teachers Teaching Mathematics in the Early Years" for professional development and the pedagogical practice of multipurpose teachers who attended it. The theoretical framework brings concepts of teacher training and training needs; presents models of continuing teacher training; a synthesis of the historical aspects and the problem of teacher education in the Brazilian context; and also the Center for Teacher Training and the institution responsible for the creation, implementation and offer of ACIEPEs.

Keywords: ACIEPE. Teacher training. Continuing Teacher Training. Professional development. Elementary School. Early Years.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Construção das categorias e subcategorias de análise	80
Quadro 2 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2010 em todos os <i>campi</i>	221
Quadro 3 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2010 em todos os <i>campi</i>	224
Quadro 4 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2011 em todos os <i>campi</i>	227
Quadro 5 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2011 em todos os <i>campi</i>	231
Quadro 6 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2012 em todos os <i>campi</i>	234
Quadro 7 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2012 em todos os <i>campi</i>	237
Quadro 8 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2013 em todos os <i>campi</i>	240
Quadro 9 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2013 em todos os <i>campi</i>	243
Quadro 10 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2014 em todos os <i>campi</i>	247
Quadro 11 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2014 em todos os <i>campi</i>	252
Quadro 12 – Linhas Programáticas e respectivas definições para classificação de ações de extensão	256
Quadro 13 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2010 em todos os <i>campi</i>	260
Quadro 14 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2010 em todos os <i>campi</i>	262
Quadro 15 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2011 em todos os <i>campi</i>	264
Quadro 16 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2011 em todos os <i>campi</i>	266

Quadro 17 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2012 em todos os <i>campi</i>	268
Quadro 18 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2012 em todos os <i>campi</i>	271
Quadro 19 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2013 em todos os <i>campi</i>	273
Quadro 20 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2013 em todos os <i>campi</i>	275
Quadro 21 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2014 em todos os <i>campi</i>	277
Quadro 22 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2014 em todos os <i>campi</i>	280
Quadro 23 – ACIEPEs ofertadas, no período 2010-2014, para professores polivalentes (<i>Campus</i> São Carlos) em relação aos Componentes Curriculares Obrigatórios do Ensino Fundamental	107
Quadro 24 – ACIEPEs da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo <i>campus</i> São Carlos, no período de 2010 a 2014	110
Quadro 25 – ACIEPEs da área de Educação Matemática, ofertadas no período de 2010 a 2014, pelo <i>Campus</i> São Carlos, com professores do Ensino Fundamental no público-alvo	120
Quadro 26 – ACIEPEs da área de Educação Matemática, ofertadas no período de 2010 a 2014, pelo <i>Campus</i> São Carlos, com professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos no público-alvo	123
Quadro 27 – Elementos caracterizadores dos entrevistados	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 pela UFSCar.....	282
Tabela 2 – Relação entre disciplinas de graduação e ACIEPEs ofertadas na UFSCar	83
Tabela 3 – Áreas Temáticas: Principal e Secundária das ACIEPEs do período 2010-2014	89
Tabela 4 – Linhas Programáticas atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar em todos os <i>campi</i>	94
Tabela 5 – Área do Conhecimento e Temática Principal atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar – <i>Campus</i> São Carlos para o público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102
Tabela 6 – Linhas Programáticas atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar no <i>Campus</i> São Carlos para o público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ofertas de ACIEPEs no período de 2010 a 2014 na UFSCar	84
Gráfico 2 – Áreas de conhecimento contempladas em ACIEPEs ofertadas nos <i>campi</i> da UFSCar no período de 2010 a 2014	88
Gráfico 3 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no de 2010 a 2014, por agrupamento de áreas do conhecimento	89
Gráfico 4 – Área Temática Principal das ACIEPEs ofertadas no período de 2010-2014	90
Gráfico 5 – Área Temática Principal das ACIEPEs por ano (2010 a 2014)	91
Gráfico 6 – Áreas Temáticas: Principal e Secundária das ACIEPEs do período 2010-2014	93
Gráfico 7 – Áreas do conhecimento das ACIEPEs ofertadas em todos os <i>campi</i> no âmbito da formação de professores no período de 2010 a 2014	99
Gráfico 8 – ACIEPEs ofertadas no <i>Campus</i> São Carlos no âmbito da formação de professores no período de 2010 a 2014	100
Gráfico 9 – ACIEPEs ofertadas no <i>Campus</i> São Carlos para o público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de 2010 a 2014	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Atividade Curricular em Comunidade
ACIEPE	Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
ACIEPEs	Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BCo	Biblioteca Comunitária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia
CCGT	Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia
CCHB	Centro de Ciências Humanas e Biológicas
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCTS	Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CEFAMs	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET-SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CoACIEPE	Comissão Assessora Mista de ACIEPEs
ComFor	Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica
CP	Conselho Pleno
DBPVA	Departamento de Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal
DCNME	Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação

DDR	Departamento de Desenvolvimento Rural
DE	Diretoria de Ensino
DiGRA	Divisão de Gestão e Registro Acadêmico
DRNPA	Departamento de Recursos Naturais e Proteção Ambiental
DTAiSER	Departamento de Tecnologia Agroindustrial e Sócio Economia Rural
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETC	Educação, Tecnologia e Cultura
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
ForProex	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IAA	Instituto de Açúcar e Alcool
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	Instituições de Ensino Superior
IFS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
NFP	Núcleo de Formação de Professores
OBEDUC	Observatório da Educação

PAA	Programa de Ações Afirmativas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Planalsucar	Programa Nacional de Melhoramento Genético da Cana-de-Açúcar
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
ProEx	Pró-Reitoria de Extensão
ProExWeb	Sistema de gestão de programas e atividades de extensão da UFSCar
ProGrad	Pró-Reitoria de Graduação
ProGradWeb	Sistema de controle acadêmico da graduação da UFSCar
ProInfo	Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Nacional de Tecnologia Educacional
PROLER	Programa de Incentivo à Leitura
ProPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
ProPq	Pró-Reitoria de Pesquisa
ProUni	Programa Universidade para Todos
PROVER	Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários: Deficientes Visuais
PUICT	Programa Unificado de Iniciação Científica e Tecnológica
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
RENEX	Rede Nacional de Extensão

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIEX	Sistema Nacional de Informações de Extensão
SisFor	Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPDI	Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAC	Unidade de Atendimento à Criança
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	ORIGENS, OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	1
1.1	Origens da pesquisa	1
1.2	Algumas reflexões	6
1.3	Objetivos e organização do trabalho	9
1.3.1	Objetivo geral	9
1.3.2	Objetivos específicos	9
1.3.3	Organização do trabalho	11
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA	13
2.1	Formação de professores	14
2.1.1	Formação de professores no Brasil: aspectos históricos	18
2.1.2	A problemática da formação de professores	30
2.1.3	Modelos de formação continuada de professores	32
2.1.4	Formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental	36
2.1.5	Necessidades formativas de professores	38
2.2	A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como espaço de formação	40
2.2.1	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	45
2.2.1.1	Percursos históricos no contexto brasileiro	45
2.2.1.2	Percursos da extensão na UFSCar	49
2.2.2	Núcleo de Formação de Professores (NFP)	51
2.2.3	Formação continuada de professores na UFSCar	55
2.2.4	Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs)	58
3	O CAMINHAR DA PESQUISA	65
3.1	Metodologia	65
3.2	Participantes	68
3.3	Instrumentos de coleta de dados	71

3.4	Coleta de dados	73
3.5	Organização e análise dos dados	77
3.5.1	Procedimentos utilizados	79
4	APRESENTAÇÃO DOS DADOS	82
4.1	ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar	82
4.2	ACIEPEs no âmbito da formação de professores	98
4.2.1	ACIEPEs, no âmbito da formação de professores, ofertadas no <i>Campus</i> São Carlos	99
4.2.2	ACIEPEs, no âmbito da formação de professores polivalentes, ofertadas no <i>Campus</i> São Carlos	101
4.2.3	ACIEPEs da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo <i>Campus</i> São Carlos, no período de 2010 a 2014	109
4.2.4	ACIEPEs da área de Educação Matemática com professores do Ensino Fundamental no público-alvo, ofertadas pelo <i>Campus</i> São Carlos, no período de 2010 a 2014	119
4.2.5	ACIEPEs da área de Educação Matemática com professores polivalentes no público-alvo, ofertadas pelo <i>Campus</i> São Carlos, no período de 2010 a 2014	123
4.2.6	ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, ofertada pelo <i>Campus</i> São Carlos, no período de 2010 a 2014	126
4.2.6.1	Caracterização da primeira oferta	126
4.2.6.2	Caracterização da segunda oferta	129
4.3	O que dizem as professoras polivalentes entrevistadas sobre a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”	132
4.3.1	Motivações para cursar a ACIEPE	132
4.3.2	Avaliação sobre a ACIEPE cursada	134
4.3.3	Impactos da ACIEPE no aprimoramento profissional e nas práticas pedagógicas do professor e na aprendizagem dos alunos	134
4.4	Estrutura e desdobramentos da ACIEPE no âmbito da formação de professores	138
4.4.1	Concepção de ACIEPE na percepção das coordenadoras de ACIEPEs entrevistadas	138
4.4.2	Aspectos positivos e dificultadores relativos à ACIEPE voltada à formação de professores	138
4.4.3	Possibilidades de inovações em processos de formação de professores por meio de ACIEPE	142

4.5	Percepção dos entrevistados acerca da formação continuada de professores	144
4.5.1	Concepção de formação continuada de professores	144
4.5.2	Modelos e modalidades de formação continuada de professores	145
4.5.3	(Des)Motivação para a oferta e a participação em processos de formação continuada de professores	148
4.5.4	Perspectivas almejadas quanto à formação continuada de professores	150
4.6	Percepção dos entrevistados acerca das necessidades formativas de Professores polivalentes	151
4.6.1	Procedimentos para diagnóstico e atendimento das necessidades formativas de professores polivalentes	153
4.6.2	Necessidades formativas de professores polivalentes	155
4.7	O profissional docente na atualidade na percepção dos entrevistados	158
4.7.1	Demanda de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	159
4.7.2	Maiores dificuldades enfrentadas na profissão	162
4.7.3	Mudanças almejadas na carreira docente	163
4.8	Interação Universidade-Secretaria de Educação-Escola em processos de formação continuada de professores no Município de São Carlos	164
4.8.1	Percepção dos entrevistados sobre ações da UFSCar na rede pública de ensino no âmbito da formação de professores	167
4.8.2	Convênios institucionais visando processos de formação continuada de professores	168
5	ESTUDO REFLEXIVO DOS RESULTADOS: uma possibilidade de análise	170
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES: um convite à interlocução	199
6.1	Sobre a formação de professores	199
6.2	Objetivos e proposições iniciais da pesquisa	201
6.3	Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão	202
6.4	ACIEPEs no âmbito da formação de professores	204

6.5	ACIEPE “Tecnologia Informática na formação e atuação de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais”	208
6.6	Recomendações para a melhoria dos processos que envolvem a oferta de ACIEPEs	210
6.7	Limitações desta pesquisa	212
	REFERÊNCIAS	213
	APÊNDICES	221
	APÊNDICE A – Quadros	221
	APÊNDICE B – Tabelas	282
	APÊNDICE C – Lista de documentos administrativos analisados	283
	APÊNDICE D – Roteiros de entrevistas para a coleta de dados	286
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	291

1 ORIGENS, OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Eu sou esperançoso porque não posso deixar de ser esperançoso como ser humano. Esse ser que é finito e se sabe finito, e porque é inacabado sabendo que é inacabado, necessariamente é um ser que procura. [...] A esperança é a história, entende?

(FREIRE, 1993, p. 9)

1 Origens, Objetivos e Organização do Trabalho

Esta seção versará sobre a escolha do tema para esta dissertação e, em seguida, apresentará algumas reflexões sobre a sociedade contemporânea, a educação, a escola, a universidade e a formação de professores, culminando com a descrição dos objetivos e da organização deste trabalho. Será utilizada a primeira pessoa do plural em alguns momentos e a primeira pessoa do singular, na maior parte, por se tratar de motivações e reflexões de cunho pessoal.

1.1 As origens da pesquisa

O que nos leva a debruçarmos sobre um trabalho que consome horas, dias, meses de nossa vida, numa constante preocupação de aperfeiçoamento, de alcançar uma lapidação de um determinado ângulo que se expõe e de se esforçar muito para, naquele momento, aceitar que não há como lapidar e expor todos os outros ângulos ao mesmo tempo, num tempo que parece cada vez menor?

No meu caso, o que me impulsionou a estudar as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, já tão conhecidas como ACIEPEs na Universidade Federal de São Carlos, e a formação de professores¹, foi o estar-me constituindo como pedagoga.

Embora eu exerça a função de pedagoga há oito anos, acredito que a atividade desenvolvida profissionalmente pelo ser humano, seja ela em qualquer área, setor ou natureza, nunca está pronta e acabada. Ela é aprimorada na medida em que a executamos, pois vamos modificando-a em seus processos, num *continuum* ocasionado pelas relações interpessoais, pelos contextos interno e externo à atividade, pelo contato com as novas tecnologias, pelas pesquisas que empreendemos e pelas nossas reflexões do que fazer mediante os novos desafios.

Numa certa ocasião, ouvi a seguinte frase de uma pessoa de 86 anos de idade, que não pôde cursar mais do que dois anos do ensino fundamental: “O trabalho ensina!”. O que ela quis expressar com essas poucas palavras, ditas com a tonalidade da confiança, da certeza de quem havia testado e alcançado resultados que a

¹ Utilizar-se-á o termo formação de professor/formação de professores neste trabalho referenciando aos dois gêneros: feminino e masculino.

levaram a confirmar essa premissa, foi que as nossas reflexões sobre o nosso “fazer” nos leva ao aprendizado. O nosso interesse e disposição de colocar em ação a nossa criatividade, a nossa percepção das coisas, do mundo e do nosso trabalho para um bem maior do que somente o de alcançar prestígio pessoal ou profissional, é que leva ao aprendizado. O caminhar em busca de transcender, de conseguir desvendar e desvelar o que, tantas vezes, está ali bem perto, ao nosso alcance, porém ainda encoberto por uma névoa ocasionada pelo nosso próprio “ser e estar” no mundo, é que leva ao aprendizado.

O tema deste trabalho surgiu do cotidiano do meu fazer profissional como pedagoga em uma Unidade Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão, denominada de Núcleo de Formação de Professores (NFP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Almejando dinamizar as atividades desenvolvidas no e pelo NFP, realizei um levantamento das atividades que já existiam no âmbito da formação de professores, registradas na Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, com o intuito de agregá-las no NFP, em consonância com o Regimento Interno dessa Unidade. Foi quando passei a compreender as ACIEPEs como terrenos férteis para a formação de professores, com a possibilidade de uma interação intrínseca e frutífera entre a formação inicial e a continuada, com forte contribuição para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada.

O meu primeiro contato com as ACIEPEs (discorrerei sobre elas de forma pormenorizada na seção 2 deste trabalho) se deu em decorrência das atividades que eu desenvolvia no Departamento de Ação Cultural da Biblioteca Comunitária (BCo) da UFSCar, onde coordenava projetos de extensão e atuava intensamente em treze deles, que se encontravam ancorados em dois programas de extensão: o PROLER (Programa de Incentivo à Leitura) e o PROVER (Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários: Deficientes Visuais).

Dentre as atividades que eu desenvolvia na BCo, coordenei o curso de extensão “Musicografia Braille” que possibilitou a interação entre o profissional em formação, estudantes da Licenciatura em Música da UFSCar, e pessoas com deficiência visual da comunidade externa à Universidade. A Musicografia Braille é uma área de estudo da música que está focada em prover o acesso de pessoas com deficiência visual (baixa visão ou cegueira) ao material musical escrito em tinta por meio do sistema de grafia Braille. O curso teve a finalidade de possibilitar às pessoas com deficiência visual

realizarem a leitura e a escrita de partituras musicais em Braille, de acordo com a necessidade do participante, e aos participantes com visão normal a familiarização com essa grafia especial e a prática da transcrição de partituras em tinta para o sistema Braille e em formato digital.

Alguns licenciandos foram monitores em diversas aulas e ficaram motivados a desenvolver novas atividades para pessoas com deficiência visual. A primeira que se pretendeu oferecer, e que partiu do grande interesse dos estudantes com deficiência visual, foi o ensino e a aprendizagem de instrumentos musicais. Para os licenciandos em Música, participantes da atividade, foi uma experiência enriquecedora para a sua formação acadêmica: eles contribuíram grandemente com a atividade auxiliando na confecção de material didático-pedagógico adaptado e efetivamente ajudaram nos processos de ensino e de aprendizagem do grupo de estudantes com deficiência visual. Os estudantes com deficiência visual aprenderam os tópicos iniciais da musicografia e, a partir desse ponto, o estudo junto ao instrumento musical de sua escolha seria de fundamental importância para o prosseguimento do estudo teórico.

Essa atividade de extensão impulsionou, foi o *start*, para o interesse em ofertar outra proposta de atividade: esses estudantes da Licenciatura em Música desenvolveriam metodologias para o ensino e a aprendizagem de instrumentos musicais que eles dominavam e aplicariam para pessoas com deficiência visual interessadas em tocar tais instrumentos musicais. Voluntariamente eles se reuniram e definiram os tópicos e a forma de abordagem em tal situação. Os participantes do curso de Musicografia Braille, com deficiência visual, estavam muito interessados em aprender a tocar piano e violão. Alguns já tocavam violão de ouvido e queriam aprimorar os seus estudos. Se concretizada, essa nova proposta de atividade contribuiria para a formação dos licenciandos, com ganhos mútuos na aquisição do conhecimento. Mas havia alguns percursos e percalços a superar, não sendo possível, naquela ocasião, colocar o projeto em prática.

Assim, a partir de demandas que despontavam dentro da Biblioteca Comunitária, como esta e de outras como, por exemplo, a de amenizar as dificuldades que os estudantes da Educação Básica, usuários do PROVER, encontravam para apreender os conteúdos das áreas do conhecimento do currículo escolar, vislumbrou-se, como forma de atendimento a essas demandas, construir coletivamente uma ponte que ligaria a BCo a outras unidades de ensino, pesquisa e extensão que ofereceriam o aporte teórico e técnico e que orientariam esses licenciandos em seus projetos.

Neste *ínterim*, eu acompanhei de perto o esforço da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFSCar na elaboração do projeto “Gestão e Implantação de Projetos Pedagógicos: a ênfase na superação de problemas detectados nos processos avaliativos desenvolvidos como parte do Prodocência 2007” (UFSCar, 2011). A ProGrad submetia esse projeto, para o biênio 2008-2009, ao Departamento de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o intuito de integrá-lo ao Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)². Com esse projeto a ProGrad buscava dar encaminhamentos à avaliação das licenciaturas ocorridas no primeiro projeto “Gestão e Implantação de Projetos Pedagógicos: a ênfase em processos avaliativos compartilhados entre professores e estudantes” (UFSCar, 2008). Uma das demandas surgidas nessa avaliação foi a de que os espaços nos quais ocorressem as experiências de docência, no decorrer do processo formativo, fossem diversificados.

A tentativa de atender a essas demandas resultou na oferta de ACIEPEs, em várias áreas do conhecimento e, entre essas atividades, foi incluída a resultante das ricas experiências de processos de ensino e de aprendizagem que ocorriam dentro da Biblioteca Comunitária: a proposição da ACIEPE “Aprender a Ensinar Alunos com Deficiência Visual”. Para que se concretizasse a oferta e a reoferta dessa ACIEPE, nos primeiros semestres de 2010 e 2011, houve uma articulação da BCo com dois departamentos acadêmicos da UFSCar: Departamento de Psicologia e Departamento de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Com essa tessitura foram interligadas quatro profissionais da UFSCar (duas servidoras docentes e duas servidoras técnico-administrativas), e é aqui que me insiro, como integrante da equipe dessa ACIEPE, nas duas ofertas, bem como, integrante da equipe de outra ACIEPE: “Leituras e Escritas do Outro e de Si: Construindo Identidade”, ofertada também nos primeiros semestres de 2010 e de 2011, e da ACIEPE “Leituras e Escritas do Outro e de Si: Interpretando e Representando Identidades”, ofertada no primeiro semestre de 2015. Para mim foram experiências riquíssimas para o desenvolvimento do meu trabalho pedagógico. E essas experiências foram responsáveis pelo meu encantamento com essas atividades curriculares.

² Criado em 2006 pela CAPES, o Prodocência visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>.

A estrutura da ACIEPE, além de proporcionar as experiências reivindicadas quanto à diversificação dos espaços nos quais ocorrem as situações de aprendizagem da docência durante o percurso curricular das licenciaturas, permite a sua inclusão nos currículos de graduação, anteriormente na forma de Atividades Acadêmico-Científico Culturais e atualmente como atividades complementares, com carga horária de 60 horas, conferindo quatro créditos curriculares.

É essa estrutura que a mim parece ter um caminho bastante promissor, principalmente na promoção da articulação entre a formação inicial (licenciandos) e a continuada (professores em exercício na Educação Básica). A ACIEPE, no âmbito da formação de professores, possibilita que o professor em formação entre em contato com a realidade da escola pública, auxiliando-o a compreender o meio educacional em seus múltiplos aspectos, e que o professor em serviço entre em contato com a tendência academicista (referenciais teóricos) confrontando-a com a tendência pragmática (experiências), com a possibilidade de surgir novas propostas (criação/ inovação) para a resolução de situações problemáticas do contexto educacional. Permite, ainda, desenvolver processos conjuntos de formação do professor, rompendo com o distanciamento entre a teoria e a prática.

A ACIEPE é um *terreno-espaço* fértil para que a formação continuada dos professores seja mais do que atualizações. Seja um espaço de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, de criatividade, de compartilhamento, de reflexão, de trocas de experiências, onde os professores em exercício estarão refletindo sobre as suas práticas cotidianas e apresentando problemáticas educacionais vivenciadas em seu contexto escolar, compartilhando os resultados das aplicações da teoria – apreendida/revisitada durante a ACIEPE ou em outros momentos da sua formação – em sua prática, e recebendo contribuições tanto dos seus pares, quanto dos formadores e dos professores em formação (licenciandos). Esses últimos terão um grande enriquecimento em seu processo de formação para a docência e os formadores de professores – coordenadores de ACIEPEs e seus colaboradores – terão a própria formação enriquecida nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por outro lado, a minha opção por realizar um estudo sobre as ACIEPEs e a formação continuada de professores também se deve ao grande interesse que tenho em ampliar os meus conhecimentos no âmbito dos processos de formação de professores, no

que concerne às pesquisas e discussões sobre a temática, bem como refletir sobre novas perspectivas e possibilidades nesse campo, com o intuito de oferecer subsídios ao Núcleo de Formação de Professores da UFSCar, que é uma Unidade Multidisciplinar de produção de conhecimento, formação e aprimoramento profissional e apoio pedagógico e que visa a integração da Universidade com os demais sistemas de ensino e a contínua melhoria da qualidade da educação.

O Núcleo de Formação de Professores tem dentre seus objetivos: o de potencializar experiências integradas com as diferentes áreas de conhecimento envolvidas na formação de professores; o de possibilitar a participação de professores em exercício na Educação Básica em atividades organizadas por iniciativa da universidade ou requeridas pela comunidade escolar; e o de constituir-se em referência para a apresentação e atendimento das demandas da Educação Básica.

Como pedagoga do NFP, tenho trabalhado para agregar e dinamizar as atividades voltadas à formação de professores da UFSCar neste Núcleo, divulgando essas atividades junto às redes públicas de ensino e buscando alternativas para ampliar a participação do professor em exercício nessas atividades de formação continuada, como por exemplo, estabelecendo parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e com as Diretorias de Ensino da Região de São Carlos e da Região de Sorocaba. Contudo, acredito que há muito a ser construído e qualquer movimento nesse sentido inicia pelo conhecimento sobre *o que é* e a reflexão sobre o que *pode vir a ser*.

1.2 Algumas reflexões

Ao falar em formação de professores, não há como não refletir sobre a educação formal que temos e a que almejamos. E não há como deixar de visualizar a instituição escolar, responsável pela educação considerada essencial e obrigatória para todos.

Neste olhar centrado na escola, me lembro de Cláudio Saltini: “As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor, do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores” (2002, p. 15). Eu

diria que as escolas precisam entender de conteúdos, de técnicas educativas, de aspectos socioculturais, mas, na mesma proporção, entender dos elementos afetivos e emocionais, porque o ser humano não é somente racional, cognitivo, mas é movido ao mesmo tempo pelos seus sentimentos e, principalmente, pela afetividade.

Essa premissa está em consonância com Piaget (1973a, p.37) que entende a afetividade como aspecto indissociável da inteligência e como a mola propulsora que impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas: “[...] existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade”.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA in DE LA TAILLE, 1992, p. 76), as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração. Henri Wallon (2007, 2008) também entende a cognição e a afetividade como dimensões inseparáveis dos processos de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista essa premissa, uma questão me é suscitada, embora não seja o foco deste trabalho: *A formação de professores privilegia os aspectos afetivos e a sensibilidade?* Entendo a sensibilidade, conforme Lima (2014, p. 412), de caráter transversal, perpassando e englobando os outros domínios que a formação – inicial e continuada – precisa contemplar, além da sensibilidade: os conteúdos e as metodologias.

Não posso deixar também de visualizar as salas de aulas em que já estive. Algumas bem parecidas com as que Carlos Drummond de Andrade (FARIA, 2007, p. 85) descreve: “[...] se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

Ao se discutir sobre a educação, em qualquer um de seus aspectos, é preciso estabelecer a concepção de educação que se tem. *De que Educação se fala?* Neste trabalho, em que me proponho a refletir sobre a formação de professores, eu coaduno com Paulo Freire na forma de ver a Educação. Freire vê a Educação impregnada de esperança, tanto que não hesitou em chamá-la de Pedagogia da Esperança. Ele fala de uma educação verdadeira que dê conta da mudança da realidade. A Educação, para Freire, não é uma doação ou imposição, mas uma devolução dos conteúdos coletados na própria sociedade,

que depois de sistematizados e organizados, são devolvidos aos indivíduos na busca de uma construção de consciências críticas frente ao mundo.

Paulo Freire nos traz a perspectiva da “educação como uma situação gnosiológica” (1985, p. 78). Não obtemos o conhecimento de modo absolutamente isolado, pois sempre dialogamos com quem nos precedeu na cultura e com quem compartilhamos o tempo presente. Portanto, estamos sempre aprendendo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação. Paulo Freire nos fala de um educador-educando e de um educando-educador, pois em suas palavras: “são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam” (1985, p. 78). Uma autêntica situação gnosiológica, portanto, requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação.

A educação é reflexo da sociedade. Ela retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer (PIMENTA, 2002). Quando falamos em formação de professores, falamos em qualidade da educação para a formação de cidadãos para a sociedade que se quer. Quando falamos em formação de professores, falamos numa educação continuada, contínua ou permanente.

O entendimento da educação continuada depende da Educação que se fala. Trago aqui a reflexão de Marilena Chauí: “A educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente” (2003, p. 11).

Ao refletir sobre a educação há que se considerar de que sociedade se fala. É preciso contextualizar o momento político-sócio-histórico da sociedade a que se refere. Levo em consideração, neste trabalho, a sociedade do século XXI, que se convencionou chamar de *sociedade do conhecimento*. Uma sociedade que se quer globalizada, em que a ciência e a técnica tem se desenvolvido de forma muito rápida, implicando consideravelmente na vida cotidiana, no trabalho, nas formas de comunicação, nas relações com o corpo (de si mesmo e do outro). Uma sociedade em que se preconiza a importância crucial do conhecimento, da valorização da criatividade e da disposição para a capacitação permanente, que venha ao encontro dos requisitos e das necessidades para o desenvolvimento econômico.

Nessa sociedade, também denominada de *sociedade do controle e sociedade do consumo*, é que estão inseridas a escola e a universidade. Ambas as instituições integram um mesmo Sistema Nacional de Educação: Educação Básica e Educação Superior, e sofrem as influências das políticas reguladoras desse sistema. E as políticas reguladoras do Sistema Nacional de Educação podem receber influências do sistema financeiro internacional globalizado.

Nessa composição de interdependência entre os sistemas, há que se estabelecer uma estreita interação universidade=escola, de forma que essas duas instituições caminhem juntas, afinando o compasso, dialogando, complementando-se e desenvolvendo-se mutuamente. A necessária colaboração deve considerar o mesmo patamar de importância de ambas as instituições e deve ser compreendida como óbvia e previsível, tendo em vista que os ingressantes na Universidade são os alunos preparados pela Educação Básica e os profissionais que preparam esses alunos são os egressos preparados na Universidade.

1.3 Objetivos e organização do trabalho

1.3.1 Objetivo geral

O presente trabalho tem o intuito de discutir as contribuições das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), ofertadas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para a formação de professores promovida por essa instituição e para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.

1.3.2 Objetivos específicos

Pretende-se averiguar a relação entre a oferta de ACIEPEs e a demanda quanto às necessidades formativas³ dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino

³ Necessidades formativas são compreendidas neste trabalho conforme Rodrigues (2006, p. 15) “[... um fenômeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaciotemporal singular”.

Fundamental da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP; investigar as contribuições da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” para a atividade profissional e a prática pedagógica do professor polivalente⁴ que a cursou; e oferecer subsídios ao Núcleo de Formação de Professores (NFP) da UFSCar para agregar e dinamizar as ACIEPEs voltadas à formação de professores.

Em atenção aos objetivos traçados, realizei um estudo sobre essas Atividades, efetuando um mapeamento das que foram ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar, em seus quatro *campi*. Priorizando as ACIEPEs voltadas à formação de professores, detectei quais áreas do conhecimento são contempladas por elas, suas temáticas e linhas programáticas.

Focalizei as ACIEPEs que têm em seu público-alvo os professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP, com a finalidade de investigar se essas ACIEPEs atendem as necessidades formativas desses professores. As necessidades formativas foram levantadas junto aos gestores educacionais da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP.

A indagação que moveu essa pesquisa foi: *Há indicações de que as ACIEPEs, no âmbito da formação de professores, potencializam a formação continuada de professores promovida pela UFSCar?*

Parte-se das seguintes proposições: no âmbito da formação de professores, as ACIEPEs: (a) promovem a articulação entre a formação inicial e continuada de professores, considerada por estudiosos da área da educação como primordial para a eficácia da formação de professores da Educação Básica; (b) necessitam de uma divulgação eficaz junto às redes públicas de ensino; e (c) precisam ter validação para a progressão funcional dos professores da rede estadual de ensino, o que demanda convênio específico com essa rede de ensino, a fim de ser mais um atrativo para a participação desse público.

⁴ Denominação dada aos professores que lecionam nos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental. A indicação CFE 22/73 proposta pelo Conselheiro Valnir Chagas definia o professor das séries iniciais como uma figura polivalente, ou seja, que podia transitar facilmente em todas as séries iniciais do ensino de primeiro grau.

Este estudo configura-se como exploratório, de natureza qualitativa e descritiva. Para o seu desenvolvimento foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a análise documental e o estudo de caso, tendo a entrevista semiestruturada como elemento central para a coleta de dados primários.

A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas. A primeira constituiu-se de análise documental (regimentos, normas, relatórios, catálogos, Caderno ACIEPE, Sistema ProExWeb, Sistema ProGradWeb, entre outros documentos administrativos relacionados no apêndice C desse trabalho) e a segunda etapa compôs-se de entrevistas: (1) a gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Carlos, SP, e da Diretoria de Ensino – Região São Carlos, diretamente envolvidos com a formação continuada de professores; (2) a coordenadores de ACIEPEs da área de Educação Matemática nos Anos Iniciais, ofertadas no período de 2010 a 2014, na Universidade Federal de São Carlos – *Campus São Carlos* e (3) às professoras com atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que cursaram a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, ofertada no período de 2010 a 2014, na UFSCar - *Campus São Carlos*.

1.3.3 Organização do trabalho

Para a apresentação da pesquisa organizei este trabalho em seis seções: A segunda seção, intitulada “Fundamentos teóricos norteadores da pesquisa”, traz, a título de referencial teórico, um breve histórico da formação de professores no Brasil, algumas reflexões de estudiosos da área educacional sobre a formação continuada de professores, as concepções de modelos de formação continuada de professores, a formação de professores polivalentes e necessidades formativas de professores. Ainda, situa a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o Núcleo de Formação de Professores (NFP) e as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs).

Em seguida, a seção 3, denominada “O caminhar da pesquisa”, retrata o caminho metodológico da pesquisa. São apresentados os participantes da pesquisa, o instrumento de coleta de dados primários, com o detalhamento dos cuidados na sua aplicação, os procedimentos e as dificuldades para a coleta de dados secundários e, por fim, como os dados foram organizados e analisados.

A seção 4, “Apresentação dos dados”, traz todos os dados coletados durante a pesquisa, por meio da pesquisa documental e das entrevistas aplicadas.

A análise dos dados, que constitui a seção 5, intitulada “Estudo reflexivo dos dados: uma possibilidade de análise”, foi efetuada confrontando os dados obtidos às respostas das entrevistas com o referencial teórico revisado.

Finalizando, na seção 6, “Considerações finais e recomendações: um convite à interlocução”, são apresentadas ponderações no intuito de responder à questão inicial que moveu esta pesquisa e, pautando-se nas experiências vivenciadas durante a trajetória desse trabalho, são relatadas algumas recomendações com a finalidade de contribuir para a melhoria do sistema de gestão das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSCar.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA

*O mundo é inseparável do sujeito,
mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo,
e o sujeito é inseparável do mundo,
mas de um mundo que ele mesmo projeta.*

(MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576)

2 Fundamentos Teóricos Norteadores da Pesquisa

Na busca do referencial teórico que pudesse sustentar este trabalho, efetuou-se um levantamento bibliográfico de autores que tratam do grande tema “formação de professores”. Por ser um tema muito abrangente, com ampla diversidade de enfoques, fez-se necessário, no espaço deste trabalho, optar por trilhar um caminho que, com certeza não esgotará o tema, mas que possibilita a sua compreensão para o estudo proposto.

Primeiramente, procura-se discutir o conceito de formação de professores e os teóricos que auxiliaram nessa discussão foram: FABRE (1994); NÓVOA (1995); MATURANA e VARELA (1995); GARCÍA (1999); CUNHA (2006) e MIZUKAMI (2008).

A seguir, para a compreensão do momento atual da formação de professores, buscou-se percorrer a trajetória da formação de professores no contexto brasileiro com os autores: AZEVEDO (1976); FÁVARO, CURY e HORTA (1996); KULLOK (1999) e ARAÚJO (2010).

Para discutir a problemática da formação de professores, são apresentadas algumas análises sobre a legislação brasileira e a realidade dessa formação por estudiosos da área educacional: SAVIANI (1996); SEVERINO (2003); CURY (2003); TARDIF e LESSARD (2005 *apud* GATTI, 2010); GATTI (2010).

Auxiliaram no entendimento dos modelos de formação continuada de professores: DEMAILLY (1992); NÓVOA (1992); TORRES (1998, 2002), IMBERNÓN (2006, 2009, 2010); MENDES SOBRINHO (2006, 2007) e CANDAU (2008).

Quanto à formação específica do professor polivalente as fontes foram GUIMARÃES e FERREIRA (1995); OLIVEIRA e PONTE (1997); MELLO (2000); LIMA (2003) e BARRETO (2011).

RODRIGUES e ESTEVES (1993), RODRIGUES (2006) e GARCÍA (1999) auxiliaram no entendimento do termo “necessidades formativas” de professores.

E, por último, situa-se a instituição de ensino superior em que a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão foi implantada, trazendo um breve panorama da formação continuada de professores e dos percursos da ACIEPE nessa IES.

2.1 Formação de Professores

“Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”
(NÓVOA, 1992, p. 9)

Com o processo de expansão do ensino, que vem ocorrendo nas últimas décadas e com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que vem acontecendo de forma acelerada nas sociedades contemporâneas, principalmente devido às inovações tecnológicas, o exercício da docência tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa. O professor tem se tornado alvo de inúmeras responsabilidades e sua identidade tem sido constantemente questionada e até mesmo desvalorizada, em função de indicadores de desempenho, comparações e competições de uma cultura mercadológica. O que ocorre, não raramente, é que há uma discrepância entre a atuação para a qual o professor foi preparado e a expectativa quanto ao seu papel educacional.

Nesse contexto, a formação docente e, principalmente, a qualidade dessa formação, torna-se uma questão crucial a ser debatida e uma das mais importantes áreas de investimento no campo das políticas públicas para a educação.

Segundo André (2010) há um grande volume de pesquisas e trabalhos publicados na área educacional sobre o tema da formação docente. Nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas tinha como objetos de estudo os cursos de formação inicial: licenciatura, Pedagogia e Escola Normal. Nos anos 2000, os estudos priorizaram a identidade e a profissionalização docente e, recentemente, revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente.

Há estudos publicados, como o de Demo (1995, 2009) e o de GATTI (1997, 2010) com indicativos de que a formação inicial e a continuada de professores necessitam de aprimoramentos e adequações para lidar com a complexidade dos problemas educacionais contemporâneos. Não é muito raro ouvir a frase “as escolas estão no século XIX, os professores no século XX e os alunos no século XXI”, o que denota um descompasso entre essa formação e a realidade da educação e da escola.

Encontra-se na literatura diferentes entendimentos sobre o termo “formação”, contudo traz-se aqui a compreensão de alguns teóricos que se acredita darem conta da reflexão necessária para o que se pretende investigar neste trabalho.

Fabre (1994) aponta que o sentido pedagógico do termo formação, surgiu na França em 1938, com os decretos que instauraram a formação profissional. Assim, na perspectiva pedagógica, o termo remete à ideia de qualificação, que se dá por meio de um curso ou diploma, ou por um sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. E, como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, tendo em vista que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em constante mudança.

No entendimento de Nóvoa (1995a, p. 9), “formar é sempre formar-se”. O autor refere-se à autoformação que é realizada na interação com o outro. E retoma uma questão clássica: “Quem forma o formador?” (1995b, p. 11). Segundo o autor, a resposta está nos três mestres de Rousseau – a natureza, os homens e as coisas. Pois, para Rousseau,

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. (ROUSSEAU, 1973, p.10).

Na leitura de Gastón Pineau, a resposta para quem forma o formador está no eu, nos outros e nas coisas, ou seja, o formador forma-se a si próprio, pela reflexão dos percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com o outro – pelos saberes, culturas e pela sua compreensão crítica (heteroformação), e o formador forma-se por meio das relações com o ambiente material, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem, ou seja, é a dimensão formativa exercida pelo ambiente, (ecoformação).

Para Sommerman (2003, p. 59), citando Pineau:

O termo autoformação apareceu antes dos outros dois, catalisando as pesquisas sobre a autonomização dos atores pela apropriação de seu poder de formação. Personalizando, individualizando e subjetivando a formação. A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. [...] o termo heteroformação designa o pólo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras.

Segundo Pineau (2006), nos processos formativos, nenhum dos pólos deve ser priorizado em detrimento do outro. E a sua dinâmica tripolar, de natureza complexa, é que deve ser estudada ao longo da vida do formador. Há períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra, dependendo do momento existencial da pessoa, das condições das oportunidades oferecidas e possibilidades de escolhas.

A partir de Maturana e Varela (1995), podemos reconhecer que toda e qualquer formação ocorre na relação do sujeito com o objeto e o que ocorre nas relações, querendo ou não, tem consequências em nossa corporeidade. E o que acontece na corporeidade também apresenta consequências na formação dos sujeitos aprendentes. Segundo Maturana, o *ser* e o *fazer* estão imbricados em nossa corporeidade.

O entendimento de corporeidade aqui é o todo de/do ser. É a expressão de totalidade do ser humano enquanto ser vivo, onde corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos encontram-se em sintonia. Esse conceito surgiu para apresentar o sujeito como unidade complexa.

De acordo com o conceito de autopoiese de Maturana e Varela (1995), todo processo de formação acontece a partir de uma dinâmica autopoietica e enativa, algo que ocorre de dentro para fora, mediante processos co-determinados que acontecem a partir do acoplamento estrutural entre o indivíduo e o meio onde está inserido (Maturana; Varela, 1995; Varela; Thompson; Rosch, 1997). Esta maneira de compreender os processos de construção do conhecimento desenvolvidos nos ambientes formativos revela a fragilidade e a inconsistência teórica do paradigma instrucionista.

Sobre a concepção de formação de professores traz-se García (1999, p. 34), que focando nas especificidades da docência, salienta que além de especialistas, conhecedores do conteúdo a ensinar, os professores devem ser “sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar”. Aliando, assim, ao domínio do conhecimento, a condição de levar os alunos a se apropriarem desse conhecimento. Esse autor nos traz o seguinte conceito de formação de professores:

[...] a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos,

competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p. 26).

Para tornar-se docente faz-se necessário, primeiramente, trilhar o caminho da formação inicial.

Pode-se desejar resumir que a formação inicial é compreendida como um período determinado de preparação formal em instituições de ensino superior que confere titulação para exercer a função docente. Contudo, conforme Lima

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade. (2007, p. 86).

Nesse sentido, a formação continuada tem preponderante importância para que os conhecimentos e as competências construídos durante a formação inicial sejam revisitados e reconstruídos.

Para Cunha (2006), formação continuada

são iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. (p. 354).

Para Nóvoa (1992, p. 25), a formação continuada de professores deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição. Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo o processo educacional pela compreensão de que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Assim, a formação continuada estimula o professor a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática, promovendo o seu desenvolvimento profissional.

Pensar sobre o desenvolvimento profissional de professores é pensar na concepção do professor como profissional do ensino inserido numa cultura profissional. Contudo, o desenvolvimento profissional de professores é um processo que envolve outros processos: o de aprender a ensinar e o de aprender a ser professor. Esses três processos iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a

vida, sendo a escola e outros espaços de conhecimento contextos importantes nessa formação.

Há uma ampla literatura sobre a compreensão de processos de aprendizagem da docência que tem preconizado o caráter individual e coletivo dessa aprendizagem, conforme indica Mizukami:

Conhecimentos teóricos diversos assim como aqueles que têm como fonte a experiência pessoal e profissional são objetos de aprendizagens constantes. [...] a força das crenças, valores, juízos na configuração de práticas pedagógicas; a reflexão como um processo de inquirição da própria prática no sentido de, por meio dela, superar desafios, dilemas e problemas; a importância das comunidades de aprendizagens e de processos colaborativos para o desenvolvimento individual e coletivo; as escolas como organizações que aprendem a partir da aprendizagem de seus participantes; as aprendizagens docentes como sendo situadas e socialmente distribuídas; diferentes tipos de conhecimento necessários à docência que passam gradativamente a compor a base de conhecimento de cada professor; processos cognitivos acionados pelos professores para a construção da referida base; a importância dos conteúdos e níveis de reflexão. (2008, p. 214).

Segundo Romanowski e Martins (2010), a formação de professores acompanhou as tendências da prática pedagógica como escolanovismo, tecnicismo, perspectiva crítica, teoria reprodutivista e a perspectiva atual que tem como foco o cotidiano escolar. Para compreendermos o momento presente da formação de professores é preciso compreender o seu passado. Por isso, apresenta-se a seguir uma síntese histórica da formação de professores no contexto brasileiro.

2.1.1 Formação de Professores no Brasil: aspectos históricos

“[...] todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...]. Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos” (FREIRE, 1982, p. 33)

O processo de desenvolvimento de uma educação institucionalizada no Brasil teve início no período colonial com os jesuítas. O ensino jesuítico, único sistema de ensino existente no país, predominou de 1549 até 1759, utilizando o ensino elementar como instrumento de catequese.

Quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal foram implantadas as aulas-régias, que foram assumidas pelos padres-mestres e capelães de engenho. Tratava-se de disciplinas de Primeiras Letras, Gramática, Latim e Grego, que

eram ofertadas de forma isolada, fragmentada e, segundo Azevedo (1976), mantinha-se fiel à tradição da Pedagogia da Ordem dos Jesuítas.

Após a Proclamação da Independência do Brasil, percebe-se uma preocupação com o ensino primário. A Constituição Imperial de 1824, em seu artigo 179, inciso *n*, estabelece a instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos. Contudo, em 12 de agosto de 1834, por meio de Ato Adicional, o governo imperial transmite a responsabilidade desse ensino e da formação de professores para os governos das províncias. Segundo Fávero, Cury e Horta (1996), tendo em vista que as províncias eram totalmente carentes de recursos para atender as necessidades dessa educação e da formação de professores, essa mudança deve-se à consideração que se tinha da educação popular como de menor importância para a elite governante.

A preocupação com a formação de professores só ocorre de fato com a criação das primeiras Escolas Normais, pois até então as escolas primárias eram constituídas por mestres improvisados, sem a devida preparação para o exercício da atividade docente.

As escolas normais foram instituídas durante o Império (1835) e eram as principais responsáveis pela formação de professores até o final da Primeira República (1930). A Escola Normal de Niterói é a primeira instituição destinada à formação de professores para o ensino primário do país, sendo a pioneira na América Latina e, de caráter público, é a primeira do Continente Americano, tendo em vista que as escolas normais que existiam nesse período nos Estados Unidos eram particulares (ROMANELLI, 1996). O currículo, de base humanista, era voltado para o domínio de conteúdos. Vale destacar, conforme aponta Araújo que:

As primeiras escolas normais instituídas eram destinadas às pessoas do sexo masculino, excluindo as mulheres desse processo educacional o que perdurou até quase o final do Império, momento em que foram proporcionando aberturas de escolas normais para as mulheres, tendo em vista que a educação da infância deveria ser competência da mulher em razão de dar continuidade ao papel da mãe, o que foi defendido por políticos e pensadores da época. Assim, o magistério era a única profissão que estava próximo das funções domésticas e, ainda, o magistério se configurava como uma alavanca para o problema da mão de obra da escola primária, bem como, um encaminhamento profissional com vista ao casamento. A escola primária não era um atrativo para o sexo masculino em razão dos salários irrisórios, nesse sentido, era pouco procurada, cabendo a mulher professora essa empreitada com reduzida remuneração. (2010, p. 4).

A formação inicial de professores, especificamente do professor primário, se dá em nível médio ou secundário até que Benjamin Constant cria, em 1890, no Distrito

Federal (Rio de Janeiro), o *Pedagogium*, museu pedagógico brasileiro, para a finalidade de realização dos estudos pedagógicos em nível superior. Porém, teve uma duração efêmera, segundo Kullo (1999, p. 23), sendo transformado em órgão central de coordenação das atividades pedagógicas do país.

Até a década de 1920, a formação do professor primário se dá em Escolas Normais, e não há cursos em nível superior para preparar o professor para atuação no nível secundário.

Com a Revolução de 1930 e o início da era Vargas no Brasil, o sistema educacional brasileiro passa a receber maior atenção.

O Ministério da Educação e Saúde foi criado em 1930 e quem o assumiu foi Francisco Campos, no governo provisório de Getúlio Vargas.

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades que existiam, era acrescentado um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, que era dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que era denominada popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também tinham, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

De 1930 até o início da década de 1960, o currículo dos cursos de formação de professores focava principalmente as técnicas de ensino, valorizando a metodologia ativa baseada em autores como Montessori, Decroly, entre outros.

Em 1937 foi criada a Universidade do Brasil que, dois anos depois, passou a ser chamada de Faculdade Nacional de Filosofia, com os cursos de Filosofia, Letras, Ciências, Pedagogia e Didática.

Em 1948, Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação. Este projeto foi exaustivamente debatido por longos 13 anos e deu origem à Lei 4.024, promulgada em 1961.

A formação de professores ficou organizada em três dimensões com a Lei 4.024/61: o Ensino Normal era a etapa de formação de professores e especialistas para atuar no nível primário; as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras formavam os

professores para o ensino médio; e os Institutos de Educação eram os responsáveis pela formação dos professores atuantes no ensino normal.

Na década de 60, com o esgotamento do modelo econômico “Substituição de Importações”, o Brasil passa por forte processo de industrialização, intensificando o uso de tecnologias por toda a sociedade, inclusive na educação.

Em 1968, a Lei 5.540/68 fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola. Bittar; Oliveira; Morosini, destacam que

Outorgada no regime militar, a Lei nº 5.540/68 tinha como propósito pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, de eficácia e de modernização administrativa, em uma perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica. Entre os efeitos dessa reforma encontra-se a expansão do ensino superior privado, de caráter empresarial. (2008, p. 12).

A Lei 5.692/71 substituiu dispositivos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, registrou sugestões do acordo MEC-USAID⁶, tendo como pilar o desenvolvimento, a segurança e a comunidade, e reformou o ensino primário e médio, que, a partir dessa data, passaram a ser denominado ensino de primeiro e segundo grau, respectivamente.

Ricci (2007) explica que a Lei 5.692/71 caracterizou-se pela ênfase na formação profissional, pois se buscava uma rápida profissionalização dos trabalhadores e a privatização do ensino.

Em 1982, a Lei 7.044/82 alterou a legislação de 1971, no que se refere ao nível de formação que deveria ser cursado para exercer o magistério nos 1º e 2º graus. A partir dessa lei, os professores de 1ª a 4ª série deveriam ter no mínimo a habilitação de 2º grau, os professores de 5ª a 8ª série deveriam cursar licenciatura de curta duração,

⁶ MEC-USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Conhecidos como *Acordos MEC-USAID*, foram firmados com o intuito de cooperar para o aperfeiçoamento do modelo educacional brasileiro. Isto se deu por meio da reforma do ensino, onde os cursos primários (5 anos) e ginasial (4 anos) foram fundidos, se chamando de primeiro grau, com 8 anos de duração, o curso científico foi fundido com o clássico passando a ser denominado segundo grau, com 3 anos de duração, e o curso universitário passou a ser denominado terceiro grau. Com essa reforma, eliminou-se um ano de estudos fazendo com que o Brasil tivesse, até 2006, somente 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau enquanto outros países europeus e o Canadá possuíam no mínimo 12 níveis. Na verdade, visariam a criar dependência do Brasil em relação aos países desenvolvidos. Para a implantação do programa o acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Os técnicos oriundos dos Estados Unidos criaram a reforma da educação pública que atingiu todos os níveis de ensino. Segundo Márcio Moreira Alves, crítico severo do acordo MEC-USAID, havia uma proposta inicial de privatizar as escolas públicas. Matérias como História tiveram sua carga horária reduzida para que estudantes da época não tivessem seus olhos abertos em relação à ditadura. A implantação deste regime de ensino também retirou matérias consideradas obsoletas do currículo, tais como: Filosofia, Latim, Educação Política; cortou a carga horária de várias matérias e inseriu a disciplina Educação Moral e Cívica.

enquanto para ser professor do 2º grau era preciso ter completado licenciatura plena, segundo Gatti (1997). Surgem, no mesmo ano, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), criados pelo governo federal para aprofundar a formação de professores em nível Médio com carga horária em período integral.

No ano de 1986, a Indicação nº 8/86 propôs a extinção das licenciaturas curtas, com o objetivo de aperfeiçoar a formação docente. Porém, as licenciaturas nesse modelo só foram extintas após a Lei 9.394/96, segundo Gatti (1997). No mesmo ano, a comunidade acadêmica e científica se reuniu durante a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto na cidade de Goiânia, e redigiram, conforme Ricci (2007), a “Carta de Goiânia”, quando foram elaboradas propostas para o capítulo referente à educação na constituição brasileira. Assim, o autor informa que “ganhava corpo o movimento para elaboração de novas diretrizes e bases para a educação nacional” (RICCI, 2007, p. 163).

Em 1986, o Conselho Federal de Educação cria uma resolução que permite aos cursos de Pedagogia, além de formar os técnicos em Educação, oferecer habilitação para a docência de 1ª a 4ª série, antes limitada ao Magistério em nível Médio.

Com a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, institui-se a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica, como fixa o Título VI – Dos Profissionais da Educação – em seu artigo 62:

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

As redes públicas e privadas e profissionais da Educação tinham o prazo de dez anos para se adaptar à nova legislação.

Vale destacar que este artigo 62 teve a sua redação alterada pela Lei 12.796, de 2013 para (grifo nosso):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e **nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental**, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

O ano de 1997 marca o início de uma disputa: de um lado, Institutos Superiores de Educação com os Cursos Normais Superiores e, do outro, Faculdades de Pedagogia. Os professores de 1ª a 4ª série são formados sem diretrizes claras.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação emite a resolução e nota de esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais, o que já fora instituído na LDB de 1996.

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e formação de professores são aprovadas no ano de 2006, delegando ao curso a formação de professores de 1º a 5º ano, Educação Infantil, Ensino Médio na Modalidade Normal e EJA.

No ano de 2006 foi oficializada a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto 5.800/2006⁷. A Universidade Aberta é um sistema de ensino criado com a finalidade de desenvolver a modalidade de educação a distância para ampliar o acesso à educação superior pública, reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do Brasil, ou seja, sendo utilizado como uma forma de aumentar as vagas e o acesso ao ensino superior no país.

Os cursos da UAB visam atender, fundamentalmente, à formação de professores das diversas áreas para atuar na educação básica e irão acontecer onde existe uma demanda de formação para um grande contingente de professores. A formação dos professores realizada pela UAB é subsidiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo esta uma ação prevista pelo Plano Nacional de Educação para a Formação de Professores.

Com o Decreto nº 6.755/2009, que dispôs sobre a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores⁸, a formação dos professores passou a ser organizada de forma distinta do que até então era realizada.

⁷ Informações disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>.

⁸ Decreto disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a atuação da CAPES proporcionará a fomentação

[...] de projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes. (p. 52).

Em outras palavras, trata-se de um modo de regular e regulamentar a formação dos professores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁹ é criado em 2007, pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, e alterado pela Portaria nº 16/2009. Em sua primeira fase, atendeu apenas as universidades públicas. Com a publicação da Portaria nº 260/2010, o PIBID chega às universidades privadas sem fins lucrativos (primeiramente às comunitárias e confessionais).

Dentre outros aspectos, essa iniciativa traz como objetivo o incentivo à formação de professores, a valorização do magistério e a integração do ensino superior e da educação básica. Ao se vincularem a esse programa, é possível aos estudantes de licenciatura e aos supervisores de estágio receberem bolsas e garantirem uma aproximação do licenciando com a prática escolar.

No Brasil, o número de professores existentes não é suficiente para preencher as vagas em aberto nas escolas públicas, principalmente nas disciplinas da área de ciências exatas, como Física, Química e Matemática¹⁰. O número insuficiente de professores, tanto nas salas de aula da educação básica pública quanto nas salas dos cursos de licenciatura, pode ser explicado por motivos diversos, como: desvalorização social do profissional, baixos salários, planos de carreira e condições de trabalho não atraentes etc. O PIBID é criado pelo Ministério da Educação como estratégia para lidar com estas dificuldades, constituindo-se como incentivo para que os jovens escolham a docência (licenciatura).

Nas Universidades Federais, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) visam a ampliação do número de vagas e o acesso às licenciaturas. Enquanto

⁹ Portaria Normativa disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>.

¹⁰ Relatório intitulado “Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais” produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB/MEC), disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/escassez1.pdf>>.

que, nas universidades privadas, há programas do Governo Federal como o Programa Universidade para Todos (ProUni) ou as facilidades do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), como formas de incentivar a opção em se tornar professor.

O ProUni concede bolsas, parciais e integrais, para alunos das Instituições de Ensino Superior Privadas, desde 2005. Se a renda familiar mensal *per capita* for inferior ou igual a três salários mínimos a bolsa é parcial, e se igual ou inferior a um salário mínimo e meio a bolsa é integral. Também o FIES é um programa do MEC que visa o financiamento da formação superior de estudantes de baixa renda que não tenham condições de arcar com todas as despesas durante a sua graduação.

A bolsa do ProUni também é destinada a professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, independente dos limites de renda do programa. Nesse caso, os professores deverão estar no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública.

Em 25 de junho de 2014, a Lei nº 13.005/2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. O PNE tem 20 metas e 254 estratégias.

Em 22 de abril de 2015 é divulgado o documento “Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional”, produzido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República. O texto do documento, que estava ainda em versão preliminar, propunha diretrizes e ações para a implementação do projeto Pátria Educadora, então carro-chefe do governo federal. O documento da SAE foi encaminhado para avaliação de diversas instituições educacionais e recebeu diversas críticas de especialistas, sociedades científicas e associações da área por se distanciar do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 e das análises e proposições das Conferências Nacionais de Educação.

As propostas apresentadas no projeto “Pátria Educadora” estavam organizadas em quatro eixos: cooperação federativa, reorientação curricular, qualificação de professores e diretores de escolas e aproveitamento de novas tecnologias. Com o objetivo de qualificar a educação básica brasileira, ele previa políticas como a criação de uma Carreira Nacional para professores, a reestruturação curricular baseada em sequências de capacitações e a criação de escolas federais voltadas a alunos de maior potencial.

Recentemente, pela Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, o Ministério da Educação, por meio de seu Conselho Nacional de Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), lança no dia 30 de julho de 2015, o portal da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, com o intuito de colocá-la em prática no ano de 2016.

Em 21 de outubro de 2015, entra em vigor a Lei 13.174, que insere o inciso VIII no art. 43 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica.

O artigo 43, supra citado, que trata da Educação Superior, em seu Capítulo IV, fica com a seguinte redação:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei n° 13.174, de 2015).

Antes de trazer um pouco do que dizem os estudiosos da área educacional sobre a problemática da formação de professores, faz-se uma síntese sobre a trajetória da

formação de professores para os anos iniciais da escolarização, a formação do professor denominado polivalente, que está sendo o foco neste trabalho.

A formação do professor para atuar nas séries iniciais de escolarização se dava até a década de 1920 em Escolas Normais, em nível médio.

Na década de 1930 as Escolas Normais vão sendo substituídas por Institutos de Educação onde ocorria a formação do professor primário em dois anos e onde eram ofertados também cursos de especialização.

Em 1939 foi criado o curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais em nível médio, no esquema denominado popularmente de “3 + 1”: após cursar os três anos para o bacharelado complementava-se com mais um ano de estudos em didática para a formação do licenciado.

Os egressos do curso de licenciatura em Pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal que, por sua vez, formavam professores primários. Essa estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”. Com esse entendimento, o formador de professores primários poderia ser professor primário, adquirindo esses profissionais o direito de lecionar matemática e história no 1º ciclo e filosofia no curso colegial do ensino secundário (BRZEZINSKI, 2009, p. 45).

Dos anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução lenta e irregular.

Com a homologação da Lei nº 4.024/61 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o “esquema 3+1”, para o curso de Pedagogia.

Após a reforma universitária, instituída pela Lei 5.540, em 1968, ocorrem mudanças estruturais no curso de Pedagogia, por meio do Parecer nº 252/69 e pela Resolução nº 2/69, que passa a contar com habilitações profissionais para que o seu egresso possa atuar no campo técnico pedagógico das escolas e do sistema educacional: administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, orientação educacional e poder lecionar as disciplinas pedagógicas, no Curso Normal, com a possibilidade, ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental. Esse

parecer aboliu a distinção entre o Bacharelado e a Licenciatura em Pedagogia, ficando o curso com a denominação de Licenciatura em Pedagogia.

Uma nova reformulação do curso de Pedagogia foi gestada durante a década de 1980, com mobilizações de educadores e com a instalação do Comitê Nacional Pró Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo. Segundo Brzezinski (2009, p. 109), “[...] os educadores organizaram-se em um movimento de resistência ao CFE que pretendia impor reformas aos cursos de formação de professores sem qualquer participação daqueles que militam na educação”.

Aconteceram amplos debates visando reformulações das licenciaturas e a constituição de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação. Destaca-se a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) em 1990 e os Fóruns de Licenciaturas.

Com a aprovação da atual LDB da Educação em 1996, elevou-se o nível de ensino médio para superior da formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, porém, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

As disparidades regionais brasileiras fazem com que ocorra a convivência dos dois níveis de formação do professor dos anos iniciais da escolarização: a formação do professor da 1ª à 4ª série na modalidade Normal e no curso de Pedagogia até se chegar à formação desses professores somente em nível superior, conforme vem priorizando as políticas governamentais.

O Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, cria os Institutos Superiores de Educação, regulamentando o Curso Normal Superior, que viria a atender, no quesito formação profissional do professor, prerrogativas constantes no Art. 63 da nova LDB da Educação, Lei N° 9.394/96:

Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Os artigos 62 e 63 da Lei N° 9.394/96 apontam para o ensino superior como nível desejável para a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e como alternativa a organização dessa formação em cursos normais de nível superior, localizados no interior do Instituto Superior de Educação.

O Artigo 64 dessa Lei, trata do curso de Pedagogia:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O Parecer CNE/CP 133/2001 determina que as instituições não universitárias deverão criar o Instituto Superior de Educação, com projeto pedagógico próprio, para abrigar em seu interior o Curso Normal Superior, para formar professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil e as demais licenciaturas, que formam professores para atuação em áreas específicas para os anos finais do ensino fundamental e médio.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, pela Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006,

Art. 4° O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A questão da formação do professor dos Anos Iniciais ainda não ficou equacionada: continuou a situação de admitir-se como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a formação oferecida em nível médio obtida na modalidade Normal; a formação superior obtida em cursos de Pedagogia e, ainda, nos cursos Normais Superiores vinculados aos Institutos Superiores de Educação.

2.1.2 A problemática da formação de professores

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 9)

Estudiosos da área educacional apontam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394/96, avançou ao compreender a diversidade atendida pela educação e, também, ao destacar a democratização das escolas. Contudo, no tocante à formação de professores essa legislação não resolveu as questões essenciais à formação desses profissionais, que é entendida de forma aligeirada, de desvalorização da formação inicial e de alteração da função dos professores, conformando com perspectivas mercadológicas.

A promulgação da Lei 9.394/96 foi alvo de críticas e de análises de vários educadores, que pretendiam compreender seus significados e suas alterações para a educação brasileira.

Dentre as críticas à LDB, destacam-se as de Severino (2003) e de Saviani (1996). Para Severino, a legislação não é inovadora, retoma princípios do neoliberalismo, o caráter ideológico não corresponde às reais necessidades, comprometida com a dicotomia público/privado, exigências exclusivas para o ensino público, o repasse de verbas é ambíguo, não consegue sustentar o princípio da gestão democrática, forte tendência centralizadora, a lei não decorre de um compromisso político mais amplo e profundo da sociedade, faz um discurso universal, mas garante apenas uma prática particularizada. E Saviani acredita que a LDB se limitou ao ensino escolarizado, não corresponde a uma tomada de consciência dos problemas da educação nacional, não é fruto de um conhecimento da realidade nacional, não há uma teoria educacional norteadora.

No que se refere à formação dos professores, Cury (2003) afirma que essa legislação não resolveu as questões relativas à formação desses profissionais. Por mais que seja louvável a iniciativa do governo em melhor capacitar os profissionais incumbidos de cuidar da educação de nossas crianças, jovens e adultos, não se pode deixar de destacar o fato de que ainda não há políticas públicas suficientemente eficazes para a educação.

A profissão de professor deveria ser mais valorizada. Infelizmente, a realidade dos educadores brasileiros na atualidade é de desprestígio social. Até mesmo a formação de professores, segundo Gatti et al (s/d), no modelo de universidade brasileira,

ocupa um lugar secundário, é considerada atividade de categoria inferior, havendo uma ordem hierárquica nas instituições de ensino superior em que as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, e a preocupação com o ensino e a formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Para Tardif e Lessard (2005 *apud* Gatti, 2010, p. 1375) o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas e uma das chaves para entender as suas transformações.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos (Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992; Marques, 1992). Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. (GATTI, 2010, p. 1359).

Gatti (2010) aponta que se faz necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação.

As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (p. 1375).

Gatti (2010) defende o caráter interdisciplinar para o currículo das licenciaturas, afinado com as demandas gerais da escola básica, além das demandas provenientes da área específica do conhecimento.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (p. 1375).

2.1.3 Modelos de Formação Continuada de Professores

“Se apresentamos o ideal como algo desejado e necessário e que ainda não existe, precisamos justificar o ainda não. Para que não estejamos lidando com uma fantasia, um devaneio, é preciso acrescentar que é necessário que ele seja possível. O que ainda não é, pode vir a ser” (RIOS, 1992, p. 74)

Segundo Torres (2002), o que não vem funcionando no Brasil e na América Latina em geral não é a formação docente propriamente dita, mas os modelos de formação como um todo, seja a formação inicial ou em serviço. Esses modelos têm ignorado o conhecimento e as experiências acumuladas ao longo da vida pelos professores e tem ignorado, segundo a autora, as reais condições do professorado, referentes à motivação, inquietudes, tempo e recursos disponíveis.

A concepção dos modelos de formação sempre esteve vinculada aos marcos teórico e epistemológico de determinados paradigmas que predominaram nos momentos sócio-históricos do conhecimento social.

A formação continuada de professores, a partir do final da década de 1960, constitui-se em complementação profissional, dada a concepção tecnicista na organização dos sistemas de ensino, com o objetivo de um ensino eficiente e eficaz. Os cursos de curta duração, palestras e seminários ofertados aos professores têm como ênfase a organização do planejamento de ensino, materiais instrucionais e avaliação. A docência é entendida como transmissão de conhecimento.

No final da década de 1970, a formação continuada assume o caráter de aperfeiçoamento, atualização, capacitação e educação permanente. Os cursos permanecem no mesmo modelo, porém, enfatizando os conteúdos de ensino na perspectiva crítica. A docência é entendida como um fazer técnico.

Já a partir dos anos 1980, os cursos são direcionados para a organização pedagógica e os currículos escolares, tendo as teorias reprodutivistas da década anterior como pano de fundo. Surge o termo reciclagem referindo-se a cursos rápidos e descontextualizados. Surge a figura do educador em substituição à do professor. A docência é entendida como competência técnica e compromisso político.

Nos anos de 1990, a formação continuada incorpora a tendência de considerar o professor como sujeito de sua própria prática, levando em consideração as necessidades dos professores e os problemas do seu cotidiano. A escola passa a ser o foco da melhoria da qualidade de ensino, adquirindo outras responsabilidades, como a de promover a formação continuada. Surge a figura do professor-pesquisador.

Nos anos de 2000 a prática não é considerada apenas espaço de transmissão de conhecimento, e a formação continuada de professores incorpora que ela é espaço de reflexão e de construção de novos conhecimentos. Surge a figura do professor-reflexivo.

A maioria dos autores, quando se referem às concepções de modelos de formação continuada de professores, apoia-se em Demailly (1992, p. 143) que identifica quatro formas (modalidades, estilos ou categorias) de formação continuada: *universitária, escolar, contratual e interativa-reflexiva*.

A forma *universitária* tem como finalidade a transmissão dos saberes teóricos. Os mestres são produtores e difusores do saber e o aluno funciona como receptor dos conhecimentos. Os projetos de formação têm caráter formal, extensivo, vinculados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica. Por exemplo, qualificações da pós-graduação ou mesmo a graduação.

A forma *escolar* tem uma instância organizadora onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. Possuem um papel passivo em termos de planejamento. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações.

A forma *contratual* se caracteriza pela negociação entre os diferentes parceiros. Há uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades, materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.

Na forma *interativa-reflexiva* está presente uma ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho. Essa modalidade ocorre nas iniciativas de formação voltadas à resolução de problemas reais. Formador e formandos são colaboradores e os saberes devem ser produzidos em cooperação.

Nóvoa (1992, p. 19) reúne os modelos de formação continuada em dois grandes grupos: *estruturantes e construtivistas*.

Os modelos *estruturantes* de formação continuada de professores são organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, centrados na transmissão de conhecimentos e informações, de caráter instrutivo e aplicados a diversificados grupos de professores. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, sendo exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho. Englobam a perspectiva universitária e escolar.

Os modelos *construtivistas* partem de uma reflexão interativa e contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, ou seja, partem de necessidades dos educadores, levando em conta a realidade cotidiana do trabalho docente, visando resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos. Implicam uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além, de exercícios experimentais seguidos de discussões. Preveem avaliações e autoavaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Englobam a forma contratual e a interativa-reflexiva.

Mendes Sobrinho (2006; 2007) aponta que a educação continuada vem ocorrendo em duas perspectivas, denominada por ele de *clássica* e *contemporânea*. A primeira reforça antigas práticas por meio de capacitações em serviço, em cursos estanques aligeirados, sendo “[...] uma concepção de realidade sob o controle dos burocratas e tecnocratas, privando o professor de refletir sobre sua prática e modificá-la por iniciativa pessoal” (2006, p. 77) e a segunda é considerada como a que realmente contribui para o aprimoramento profissional dos professores, pois leva em conta a importância do desenvolvimento do trabalho coletivo, bem como as necessidades e experiências dos professores enquanto sujeitos ativos da própria formação. (2007, p. 8).

Candau (2008) considera que a formação continuada de professores pode ser compreendida a partir de dois enfoques: o *clássico* e o da *nova perspectiva*, que vem sendo construída nos últimos tempos a partir de uma série de reflexões, buscas e pesquisas.

De acordo com Candau (2008), na *perspectiva clássica*, a ênfase está na “reciclagem” dos professores, no sentido de voltar à universidade e atualizar sua formação. Nesse tipo de formação são incluídos cursos de diferentes níveis como: aperfeiçoamento,

especialização, pós-graduação (*lato sensu* e *strictu sensu*), cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em congressos, simpósios e encontros pautados em seu desenvolvimento profissional. Segundo a autora, ainda hoje esse é o sistema mais comumente aceito e promovido, sendo a universidade e outros espaços a ela articulados o *locus* de reciclagem privilegiados. Esses locais são vistos como apropriados para a produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes e atualizadas, e onde se supõe poder adquirir o que constitui avanço científico e profissional.

Na *nova perspectiva* (*id. ibid.*), o *locus* da formação a ser privilegiada é a própria escola; todo processo de formação continuada tem que levar em conta, fundamentalmente, o saber docente e devem ser considerados os diferentes ciclos de vida dos professores, de forma a se promover situações heterogêneas e não padronizadas. Mas para a autora, é necessário que essa formação seja voltada para a reflexividade crítica sobre as práticas, com a capacidade de identificar e resolver os problemas de forma coletiva, criando sistemas de incentivo à sistematização e à socialização das práticas pedagógicas dos professores.

No entanto, segundo os autores, esses diferentes modelos de formação não existem na prática em estado puro e podem constituir interfaces de uns com os outros. Assim, “[...] sempre haverá uma predominância, uma perspectiva dominante a partir da qual outros elementos são incorporados” (CANDAU, 2008, p. 55).

Fusari (2001) destaca que embora a formação continuada no interior da escola apresente muitos pontos positivos, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser muito enriquecedora.

Imbernón (2006, p. 14), considera que o contexto atual para o exercício da docência “tornou-se complexo e diversificado [...] requer uma nova formação: inicial e permanente”. Em relação à nova formação permanente, ele afirma que ela deve transcender a atualização dos conhecimentos do professor e deve se transformar “na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2006, p. 15). O autor declara (2009, p. 10) que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho”.

E Imbernón (2010) apresenta algumas ideias-chave para responder à questão “que formação será necessária?”: ele diz que se deve evitar a perspectiva denominada

genericamente “técnica” ou racional-técnica”; que se deve basear os programas de formação no desenvolvimento de competências para formar um profissional que sabe o que deve fazer, como fazer e por que deve fazê-lo; formar um professor como um profissional prático-reflexivo, não como técnico infalível, mas como facilitador da aprendizagem, capaz de provocar a cooperação e a participação dos alunos e um professor que ao se defrontar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, recorra à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações.

2.1.4 Formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental

"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991, p. 58)

Guiomar Namó de Mello (2000), embora lembrando que há exceções, critica a maioria dos cursos de formação inicial de professores:

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo. (p. 99).

Percebe-se que na grande maioria das licenciaturas há falta de integração entre as disciplinas de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico, tornando o saber fragmentado. Estudos de Guimarães e Ferreira (1995) apontam que há uma desvalorização, por alunos e até mesmo por docentes, das disciplinas pedagógicas em relação às disciplinas de conteúdo específico da área de origem, bem como, que a formação inicial do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental fica a desejar quanto aos conteúdos a serem ensinados.

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a “prática de ensino” também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado. (MELLO, 2000, p. 100).

O professor polivalente tem a necessidade de ensinar as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo nacional, sem ser especialista em nenhuma delas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia.

Segundo Barreto (2011), “nessa complexidade de conceitos e princípios a ser ensinado, um muro se ergue - a Matemática, tratada muitas vezes com excessivo cuidado e cautela, adiada o quanto for possível, e se puder, até evitada” (p. 24).

O ensino e a aprendizagem da Matemática foram objeto de estudo de Oliveira e Ponte (1997). Eles apontam que:

[...] o conhecimento dos professores e futuros professores sobre conceitos matemáticos e sobre aspectos da aprendizagem desta disciplina é muito limitado e, frequentemente, marcado por sérias incompreensões. [...] mas o fato é que em certos aspectos essenciais parecem haver lacunas no conhecimento de base dos professores acerca dos assuntos que ensinam e do modo como eles podem ser aprendidos. (p.10).

Os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora não tenham sido formados como professor de matemática, também a ensinam, requerendo para isso uma formação continuada específica. Contudo, essa formação continuada deve levar em conta que o professor não é somente um transmissor de conhecimentos, mas, conforme Nóvoa (1992) deve ser um pesquisador-reflexivo. Ele produz conhecimento e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos ao refletir sobre sua prática.

Segundo Lima (2003),

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (p. 187).

Nesse sentido, pode-se trazer Paulo Freire (2015) para complementar que a educação continuada deve fazer parte do trabalho docente, num *continuum*, pois o conhecimento está sempre em movimento:

[...] quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender (p. 25). [...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 30).

Se faz necessária uma formação continuada que atenda às necessidades formativas do professor para o trabalho docente. Essas necessidades formativas vão surgindo no seu percurso profissional, nas reflexões do seu fazer pedagógico, na troca com seus pares, nas problematizações do cotidiano escolar.

Rodrigues (2006, p. 96), indica que “[...] a identificação de necessidades é um processo que, mais do que anteceder a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência”.

2.1.5 Necessidades Formativas de Professores

“[...] as necessidades falam a quem as souber interrogar [...]” (Ângela Rodrigues, 2006)

Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 12), a palavra necessidade é utilizada para “[...] designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência”. Deve-se considerar como necessidade o que é indispensável para satisfação de uma carência da vida pessoal, social ou profissional. As necessidades são relativas aos sujeitos e ao contexto em que estão inseridos e decorrem de valores, pressupostos e crenças. Desta forma, podem ser individuais ou coletivas.

No contexto educacional, o levantamento das necessidades formativas deve servir de suporte para o planejamento dos conteúdos e das atividades do processo formativo. Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 20), “[...] o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente [...]”, tendo em vista que conhecendo as necessidades dos professores, podemos escolher melhor as estratégias e intervir na sua prática com mais segurança.

Rodrigues (2006, p. 9) afirma que “[...] o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática”.

As necessidades podem ser conscientes, traduzindo em solicitações precisas, ou podem ser inconscientes, pois os sujeitos podem não as perceber.

Rodrigues (2006, p. 60), considera que, muitas vezes, o que é relevante na formação profissional é aquilo que não se tem consciência.

García (1999, p. 198) faz referência ao diagnóstico de necessidades de formação como uma fase do processo de desenvolvimento profissional dos professores, trazendo duas perspectivas de necessidades formativas: a primeira, de acordo com a perspectiva de Montero (1987, p. 10), define as necessidades formativas dos professores como “aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino” e a segunda, de acordo com Blair e Lange (1990, p. 146), uma necessidade “é definida pela discrepância entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada). Assim, as necessidades devem ser tidas em conta em função de objetivos específicos”.

García (1999, p. 199) diz que as necessidades formativas, conforme a primeira perspectiva, representam *autopercepções individuais* em relação a dificuldades, problemas identificados de um modo individual ou coletivo e, conforme a segunda perspectiva, “o critério de referência da necessidade não é tanto interior (autopercepção) como exterior, com base nos objetivos identificados pelo sistema”.

Esse autor ainda aponta os quatro tipos de necessidades, a que faz referência Tejedor (1990): a *necessidade normativa*, que são impostas pela política educativa ou pela investigação e tem um caráter prescritivo; a *necessidade percebida*, que depende do modo com que as pessoas sentem os seus problemas, as suas carências e deficiências; a *necessidade expressa*, que se refletem em função da exigência de um programa, da expectativa em relação aos resultados e, por último, a *necessidade relativa*, que resultam da comparação de diferentes situações ou performance de grupos.

García (1999, p. 199) ainda cita Oldroyd e Hall (1991) que diferenciam necessidades em função dos grupos às quais estas dizem respeito, falando em *necessidades individuais, de grupos e da totalidade da escola*.

Hewton (1988) citado por García (1999, p. 200), estabelece quatro diferentes tipos de necessidades em processos de formação centrada na escola: as *necessidades relativas aos alunos* (processo de aprendizagem, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento escolar, motivação etc.); as *necessidades relativas ao currículo* (desenvolvimento dos novos planos curriculares, necessidade de desenvolvimento profissional dos professores, aquisição de novos estilos de ensino etc); as *necessidades dos*

próprios professores (que se referem mais aos aspectos pessoais e profissionais do que ao ensino, carreira docente, redução de ansiedade, maior satisfação com o trabalho etc) e por último, as *necessidades da escola como organização* (o currículo, formas de agrupamento dos alunos, papéis e responsabilidades na organização escolar, comunicação entre professores, relacionamento com os pais etc).

García (1999, p. 200) aponta que “as estratégias utilizadas para o diagnóstico de necessidades proporcionam-nos, em princípio, uma informação importante relativamente ao modelo de desenvolvimento profissional assumido pela instância responsável pelo diagnóstico”.

Conhecer as necessidades formativas dos professores pode resultar em um processo de formação continuada de maior eficácia. Contudo, não é um recurso simples a ser utilizado. É preciso identificar as necessidades formativas, fazê-las emergir, muitas vezes, de um indivíduo que não está consciente delas. As percepções podem ser reveladas por meio da representação da (1) situação atual em que o professor se encontra: suas dificuldades e problemas enfrentados no âmbito da profissão, exigências, entre outros aspectos; (2) da situação almejada: anseios e perspectivas e (3) da situação futura aguardada: perspectivas de ações a serem realizadas.

Após esse panorama sobre o tema formação de professores, passa-se a apresentar a instituição de ensino superior que implementou a ACIEPE.

2.2 A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como espaço de formação

Faz-se necessário situar a instituição em que as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, objeto desta pesquisa, foram implantadas e que vem ganhando espaços, com um aumento, embora bem gradativo, de ofertas semestrais.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), fundada em 1968, iniciou suas atividades letivas em 1970, recebendo seus primeiros 96 estudantes ingressantes nos cursos de Engenharia de Materiais e Licenciatura em Ciências.

A UFSCar é uma instituição pública de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem como finalidade principal a formação acadêmica, a produção e disseminação do conhecimento e a divulgação científica, tecnológica, cultural

e artística. É a única universidade federal sediada no interior do Estado de São Paulo. Destaca-se pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente, havendo 93,50% com a titulação de doutor, que em sua maioria, desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva.

A UFSCar conta atualmente com quatro *campi*, sendo que o principal (sede) fica no município de São Carlos e os demais estão localizados nos municípios de Araras, Sorocaba e Buri.

O *campus* São Carlos está localizado a 234 km da capital do Estado, tem 645 hectares de extensão, sendo 205 mil m² em áreas construídas, com 300 laboratórios, uma biblioteca comunitária, um ambulatório, dois teatros, nove anfiteatros, 12 auditórios, um ginásio, um parque esportivo, sete quadras, duas piscinas, um restaurante universitário, quatro lanchonetes, 124 salas de aula e 672 vagas internas e externas de moradia estudantil.

Nesse *Campus* são oferecidos 38 cursos de graduação, 37 de pós-graduação *strito sensu* e 90 de pós-graduação *lato sensu*. Conta com três centros acadêmicos: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH).

Distante 94km de São Carlos e 174km da capital está o *Campus* de Araras, criado em 1991, onde são oferecidos 6 cursos de graduação, 3 de pós-graduação *stricto sensu* e um de pós-graduação *lato sensu*.

O *Campus* possui 230 hectares de extensão, sendo 50 mil m² em área construída. Conta com 28 laboratórios, 22 salas de aulas, uma biblioteca, um ambulatório, um anfiteatro, uma quadra, um núcleo de esportes aquáticos, um restaurante universitário, uma lanchonete e 33 vagas externas de moradia estudantil.

O *Campus* tem suas raízes no contexto histórico do município. Nele, inicialmente encontravam-se as plantações de café da Fazenda Santa Escolástica, que em 1953 foi comprada pelo presidente do Instituto de Açúcar e Alcool (IAA), iniciando na fazenda suas atividades com a cana-de-açúcar por meio do Programa Nacional de Melhoramento Genético da Cana-de-Açúcar (Planalsucar). Em 1990 houve a extinção do IAA, por meio da Lei 8029/90 e Decreto 9940/90, sendo que em 1991 a UFSCar incorporou as unidades paulistas do extinto Planalsucar, dando origem ao CCA.

O *Campus* de Sorocaba, criado em 2005, localizado próximo ao Km 100 da Rodovia João Leme dos Santos (SP-264), ocupa 70 hectares de extensão e 48 mil m² em área construída.

Atualmente, o Campus Sorocaba tem 14 cursos de graduação, 9 de pós-graduação *strictu sensu* e 4 de pós-graduação *lato sensu*, ancorados no Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS); Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) e Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT). Conta com 44 laboratórios, uma biblioteca, um ambulatório, dois auditórios, uma quadra esportiva, um restaurante universitário, uma lanchonete, 29 salas de aula, um campo de futebol com pista de atletismo e 80 vagas externas de moradia estudantil.

O quarto *Campus* teve sua criação aprovada em novembro de 2010 pelo Conselho Universitário. Localizado em uma fazenda doada pelo escritor Raduan Nassar, no município de Buri, conta com 643 hectares e 10 mil m² de área construída e foi implantado como *Campus* Lagoa do Sino. Possui quatro laboratórios, uma biblioteca, um restaurante universitário, uma lanchonete e duas salas de aula. São oferecidos três cursos de graduação: Engenharia Agrônoma, Engenharia Ambiental e Engenharia de Alimentos, que estão vinculados ao Centro de Ciências da Natureza (CCN).

Na UFSCar há 48 departamentos acadêmicos que estão divididos em oito centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT), Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS) e Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB).

A Universidade conta atualmente com sete Pró-Reitorias: de Graduação, Pós-Graduação, Extensão, Pesquisa, Administração, Assuntos Comunitários e Estudantis, e Gestão de Pessoas.

Por meio de uma parceria entre a UFSCar e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – antes denominado Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) –, tiveram início em agosto de 2008 as aulas do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A partir do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2011 teve início o curso superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves, primeiro do país na área. Em julho de 2013 teve

início o curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. A criação destes cursos só foi possível devido à instalação do IFSP no campus São Carlos da UFSCar. Este é o primeiro campus que o IFSP instala dentro de uma universidade.

Segundo dados da Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais (SPDI), obtidos no ano de 2014, as atividades da Universidade envolvem 12.338 alunos matriculados em 62 cursos de graduação presencial, 1.584 estudantes matriculados em 05 cursos de graduação a distância, 369 pós-graduandos em 08 cursos de Mestrado Profissional, 1.915 em 41 cursos de Mestrado Acadêmico, 1.690 em 27 cursos de Doutorado e 6.929 em 95 cursos de pós-graduação *Latu Sensu*, totalizando 24.825 alunos matriculados no referido ano.

A alta produtividade científica é marca da UFSCar, o que se expressa tanto na produção docente quanto na pós-graduação. O número de publicações científicas da UFSCar apresenta uma trajetória de crescimento nos últimos 14 anos, partindo de 400 publicações no ano de 2001 até atingir 986 publicações indexadas na *Web of Science* em 2014, totalizando 9.311 publicações no período 2001-2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015, p. 103).

De acordo com estudos de Souza (2007, p. 85) sobre o percurso histórico da UFSCar, em sua tese de doutorado, os objetivos pretendidos com a implantação da UFSCar estavam relacionados com o desenvolvimento tecnológico do país e com a erradicação do analfabetismo por meio da formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, utilizando dos métodos da tecnologia educacional.

Os dois objetivos primordiais (formação de professores e de profissionais na área tecnológica) pensados na construção da UFSCar influenciaram o percurso da universidade e o próprio perfil dos profissionais a serem formados.

Em 2002 a administração da universidade propôs a construção coletiva dos novos princípios e ações a serem realizadas na UFSCar por meio da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os princípios ou missões da instituição estabelecidos no PDI foram: Excelência acadêmica; universidade compromissada com a sociedade; gratuidade do ensino público de graduação e pós-graduação *stricto sensu*; indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; livre acesso ao conhecimento; universidade promotora de valores democráticos e da cidadania; gestão democrática, participativa e transparente; universidade ambientalmente responsável e sustentável;

valorização da dedicação integral ao ensino, pesquisa e extensão e integração da universidade no sistema nacional de ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004, p. 20).

Devido ao crescimento e às profundas transformações pelas quais passou a UFSCar nos últimos anos, especialmente a partir de 2009, com o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), parte das diretrizes aprovadas em 2004 estavam superadas e, também, havia temas ausentes ou pouco explorados no plano original. Foi, então, desencadeado, a partir de abril de 2011, um processo de atualização¹¹ do PDI, estruturado sobre três aspectos: Acadêmicos, Organizacionais e Físico-Ambientais, que foi concluído em novembro de 2013.

A UFSCar sempre esteve preocupada com a democratização do acesso à Educação Superior. Um marco histórico neste processo foi a aprovação, nos termos da Portaria GR n° 695/07, de 06 de junho de 2007, do Programa de Ações Afirmativas (PAA), o qual reserva uma parte das vagas do vestibular para estudantes que cursaram o ensino público e, dentre estes, uma parcela para negros e indígenas. Teve uma implantação gradual, com a reserva de vagas em 2016 de 50% para alunos oriundos do Ensino Médio público, em cada curso de graduação e destas vagas, 35% são destinadas a alunos que se autodeclararam negros. No ano de 2017, quando se completam 10 anos da implantação do Programa, os colegiados superiores da UFSCar apreciarão, a partir dos resultados do acompanhamento e avaliação permanentes, a necessidade de sua continuidade, ampliação, reformulação ou extinção. (SILVA, 2008, p. 44).

Em 2010, o Conselho Universitário decidiu abolir o vestibular próprio de forma que a UFSCar passou a fazer parte do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação, tendo as provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como etapa única de seleção. Assim, foi ampliada a possibilidade de candidatos/as de todo o país concorrerem a uma vaga nos cursos de graduação da UFSCar. No vestibular SISU para o ano de 2015 foram oferecidas 2.783 vagas em cursos de graduação.

Após esta breve apresentação da UFSCar – a *Pequena Notável* das décadas de 70 e 80 – que se tornou uma referência em excelência acadêmica e compromisso social, tratar-se-á da sua extensão universitária a seguir.

¹¹ Informações detalhadas sobre todo o processo de atualização do PDI podem ser obtidas em: <<http://www.pdi.ufscar.br/>>

2.2.1 Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão

2.2.1.1 Percursos no contexto brasileiro

Das três dimensões que constituem a Universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão – a última a surgir foi a extensão. As primeiras experiências de extensão no Brasil ocorreram entre 1911 e 1917, na Universidade Livre de São Paulo, com conferências e semanas abertas ao público, que trataram de diversos temas.

O Decreto Federal nº 19.851¹², de 11 de abril de 1931, que estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro, definiu que a extensão universitária seria efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, destinando-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardassem os altos interesses nacionais.

Na década de 60, pautada pela mobilização popular e pelas reformas sociais, as atividades de extensão passam do enfoque da difusão do conhecimento para o de inserção na realidade socioeconômica, política e cultural do país, na busca de resposta que contribuíssem para a transformação social.

A Reforma Universitária de 1968, com a Lei 5.540/68, ao definir que o ensino superior deve ser pautado no ensino e na pesquisa, não mencionando a extensão, conforme seu Artigo 1º: “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1968, p. 1), rompe com a concepção da extensão como um espaço de diálogo com a comunidade.

Na década de 80, principalmente devido à queda da ditadura militar, ressurgem os movimentos sociais e a universidade procura compartilhar com a sociedade esse projeto democrático, utilizando a extensão para realizar práticas que assegurassem os direitos humanos.

Segundo estudos de Souza (2007, p. 88), surgem, no contexto nacional, no final dos anos 80 e durante os anos 90, discussões sobre a concepção de universidade

¹² Decreto disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>.

desejada. Segundo Sguissardi (2006), os mais críticos reconfiguraram a perspectiva de universidade pautada na pesquisa e no ensino e passaram a defender uma universidade autônoma e baseada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Há diferentes concepções a respeito do que deve ser uma Universidade. Segundo uma delas, a atividade fundamental da instituição pública universitária é a produção do conhecimento no seu mais alto grau, para responder às necessidades básicas do desenvolvimento integral da sociedade. Produzido o conhecimento, decorrem as outras duas atividades principais, que são o ensino e a extensão, visando torná-lo um benefício universal. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 1992, p. 04 *apud* SOUZA, 2007, p. 89)

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (ForProex), criado em 1987 em Brasília, foi decisivo na construção da política de extensão que vigora atualmente, tanto na concepção da extensão universitária, quanto na construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações de extensão.

A Constituição Brasileira de 1988¹³, em seu artigo 207, consolida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Extensão (1999-2001) retomam a questão da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 45, ao estabelecer que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangências ou especialização”, segundo MAZZILLI (2011),

[...] abre caminho para que, através do decreto n. 2.306/97, fosse introduzida uma nova tipologia das instituições de ensino superior. Nessa tipologia fica mantida a exigência de cumprimento do art. 207 da Constituição Federal às universidades criando, porém, a figura dos Centros Universitários e dos Institutos Superiores de Educação que, tal como os institutos e faculdades isoladas, podem prescindir da pesquisa e da extensão, valendo-se apenas do ensino para exercer sua função educativa. Esta foi a forma encontrada pelos legisladores para atender também os interesses de mantenedoras do setor privado, posto que estes modelos permitem grande redução nos custos dos serviços oferecidos por estas instituições, se comparados às universidades, que devem garantir as três funções, organicamente associadas, além de cumprir exigências como corpo docente titulado e contratado em regime de dedicação, com produção intelectual qualificada. (p. 216).

¹³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

A política nacional de extensão vem sendo pactuada pelas Instituições de Ensino Superior integrantes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (ForProex) e está expressa no Plano Nacional de Extensão Universitária.

O Plano Nacional de Extensão, elaborado pelo ForProex e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, publicado em novembro de 1999, define como diretrizes para a extensão a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação bidirecional com a sociedade.

Segundo o Plano Nacional de Extensão, a Extensão é

uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (BRASIL, 2000/01, p. 5).

Realizada sob a forma de programas, projetos, cursos de extensão, eventos, prestações de serviço e elaboração e difusão de publicações e outros produtos acadêmicos, a extensão universitária passa por um processo de organização, no qual se insere a implementação de um sistema de informação de base nacional e um sistema de avaliação contínuo e prospectivo.

A Rede Nacional de Extensão (RENEX)¹⁴, criada por iniciativa do ForProex, mantém cadastro atualizado das instituições integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão (SIEX/Brasil), que é um banco de dados sobre as práticas de extensão no País.

O ForProex organizou a atuação da extensão universitária em oito áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho.

As ações de extensão podem ser classificadas como:

Programas – um conjunto articulado de projetos e planos de atividades afins (ações, eventos etc.), geralmente de médio a longo prazo, envolvendo, além da extensão, o ensino e a pesquisa;

¹⁴ Informações obtidas do site <<http://www.renex.org.br/>>.

Projetos – vinculado ou não a um programa, deve ter objetivo específico e prazo determinado, além do caráter “educativo, social, cultural, científico, tecnológico”;

Cursos – caracterizados pela ação pedagógica (teórica e/ou prática), o que pressupõe planejamento e organização sistemática e critérios de avaliação definidos, além de carga horária mínima de 8 horas (presencial ou a distância);

Eventos – congressos, seminários, ciclos de debates, exposições, espetáculos, eventos esportivos, festivais, entre outros;

Prestação de Serviço – “realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior [...], se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem” (BRASIL, 2007, p. 35-39). São exemplos: atendimentos jurídicos e judiciais, atendimentos psicopedagógicos, consultas ambulatoriais, exames laboratoriais, entre outros.

Mazzilli (2011) ressalta a função social da universidade com a formação de sujeitos sociais e a interação entre o tripé (ensino, pesquisa e extensão) que caracteriza a universidade pública brasileira:

[...] a transmissão de conhecimentos (ensino), por si só, pode servir à formação profissional, porém sem pesquisa e extensão, o ensino tende a reduzir-se ao aprendizado de técnicas, sem requerer compreensão do significado social desta mesma profissão e do profissional que a executa. A educação superior pautada apenas pelo ensino pode, no máximo, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas longe está de qualquer aproximação com formação de sujeitos sociais.

Compreendida a função social da universidade a partir desta ótica, a formação de profissionais para o mercado de trabalho deixa de ser a razão de ser da universidade para transformar-se em consequência: através da formação do estudante como cidadão conhecedor da realidade social, da cultura e dos problemas existentes, comprometido com a busca de soluções para sua superação e, aí sim, capacitado para fazê-lo através do seu trabalho.

[...]. O conhecimento ganha significado quando se pergunta pelo processo de sua produção e pelo seu significado na vida social, através de questões emergentes da prática, ação possibilitada pela função da extensão. A associação entre ensino, pesquisa e extensão, nesta perspectiva, constitui-se em fator desencadeador do processo de ensino: os conhecimentos já produzidos, ao serem colocados em prática, evidenciam lacunas, que se transformam em problemas para pesquisa, que retornam ao ensino sob a forma de novos conhecimentos, que serão adotados pela extensão e assim sucessivamente, num movimento constante e interativo entre as três funções. (p. 219).

A indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão são reforçadas na atualidade pela legislação educacional, conforme o Artigo 4º da Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, **deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida**, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (grifo nosso).

2.2.1.2 Percursos da extensão na UFSCar

Os primeiros vinte anos da UFSCar evidenciam a concepção de universidade marcada, prioritariamente, na produção do conhecimento científico, na formação de profissionais nas áreas tecnológica e educacional e na formação de pesquisadores. A extensão, embora existisse, era uma atividade que estava iniciando, voltada à relação com as indústrias da cidade. A primeira reunião da Câmara de Extensão ocorre apenas no ano de 1978. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2003).

Souza (2007) descreve as perspectivas de universidade trilhadas pela UFSCar em diferentes momentos:

A chamada excelência acadêmica, ou seja, o alto desenvolvimento das pesquisas científicas com reconhecimento nacional e internacional era a grande preocupação da UFSCar, acreditando-se que com o alcance dessa meta, conseqüentemente, poderia se oferecer um ensino e uma extensão de qualidade. Nesta visão, o compromisso da universidade está atrelado, essencialmente, à produção de conhecimento. Contudo, três anos depois, num outro material de divulgação, uma nova perspectiva de universidade é evidenciada. Descreve-se que o objetivo da UFSCar é “[...] contribuir para o crescimento econômico e tecnológico do País e para a diminuição das injustiças sociais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 1995, p. 03). Nota-se aqui uma revitalização da função da universidade procurando atrelar a relevância acadêmica ao compromisso social, respaldando a responsabilidade social da universidade. A Portaria GR nº 220/93 ressalta o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades da universidade que, conjuntamente, almejam produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade como um todo. (p. 89).

Com a política de extensão adotada nos últimos anos na UFSCar, ela produz, sistematiza e difunde conhecimento, desenvolvendo suas atividades de pesquisa e ensino interligadas com as demandas dos setores externos (vários segmentos da população)

por meio de ações de extensão. O princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão foi concretizado através dos Programas de Extensão, que estimulam e integram alunos, professores, e servidores técnico-administrativos de diferentes áreas de conhecimento no desenvolvimento de projetos institucionais multi e interdisciplinares, o que propicia uma relação mais orgânica com a sociedade e uma maior visibilidade do potencial extensionista da UFSCar.

Entende-se por atividade de extensão universitária aquela que é voltada para o objetivo de tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da Universidade, seja por sua própria produção, seja pela sistematização do conhecimento universal disponível. (Artigo 3 da Portaria GR 220/93). Assim, são atividades de extensão os projetos, cursos, eventos, ACIEPEs, consultorias, publicações e produtos.

Todas as atividades de extensão devem ser classificadas segundo a área temática. Como podem estar relacionadas a mais de uma área, propõe-se que sejam classificadas em *área temática principal* e *secundária*. A finalidade da classificação é a sistematização, de forma que favoreça estudos e relatórios sobre a produção da extensão universitária, de acordo com agrupamentos temáticos. Também tem a finalidade de articulação de pessoas ou de grupos que atuam na mesma área temática.

Nas atividades de extensão, a *linha programática* tem grande importância para nucleação das ações. Há cinquenta *linhas programáticas* cadastradas para a escolha ao se registrar uma atividade de extensão, conforme quadro 12, no Apêndice A deste trabalho.

Tendo em vista o seu papel social de produzir conhecimento relevante cientificamente e socialmente, bem como torná-lo acessível à comunidade por intermédio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a UFSCar tem propiciado a participação dos(as) discentes em diversas atividades curriculares realizadas no espaço da sala de aula e além dele, tais como, projetos de pesquisa, empresas juniores, Programa Unificado de Iniciação Científica e Tecnológica (PUICT), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), esta última, objeto deste trabalho.

A partir de 1995, são criados os Núcleos de Extensão, que visam ampliar as relações da universidade com a sociedade de forma mais rápida e estreita. Atualmente, a

UFSCar conta com sete Núcleos de extensão (UFSCar-Cidadania, UFSCar-Empresa, UFSCar-Escola, UFSCar-Município, UFSCar-Saúde, UFSCar-Sindicato e ETC – Educação, Tecnologia e Cultura) para ampliar sua integração com a sociedade e intensificar a realização de programas, projetos e atividades de cunho social. Na UFSCar, a extensão não é vista como terceira função da universidade – complementar ao ensino e à pesquisa –, mas sim como atividade que, de forma indissociada do ensino e da pesquisa, compromete a instituição com a criação de conhecimentos que potencializem as transformações sociais.

A extensão na UFSCar começa a ter uma relevância maior, e gradativamente vai se fortalecendo, constituindo-se em uma forte área, que desenvolve, segundo dados da SPDI, no ano de 2014, 311 programas de extensão, 1.355 atividades de extensão, 95 cursos de especialização e 94 ACIEPEs.

2.2.2 Núcleo de Formação de Professores (NFP)

Em 2003, um grupo de professores formadores da UFSCar, vinculados ao Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, iniciou uma articulação para criar um espaço na universidade em que se desenvolvessem programas e projetos voltados à formação de professores.

Foi implantado, efetivamente, em 2010, como uma Unidade Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão, denominada de Núcleo de Formação de Professores (NFP), localizada no *Campus* São Carlos, com a proposta de constituir-se em um espaço físico para o desenvolvimento de atividades relacionadas à formação dos licenciandos da Universidade em que essa Unidade está inserida, e à formação continuada de professores tanto do ensino básico quanto do ensino superior.

O NFP tem uma estrutura arquitetônica arrojada: trata-se de um belo prédio, planejado para propiciar a circulação, permanência e vivência integrada dos licenciandos da Instituição, de diferentes grupos de docentes que atuam nas licenciaturas e de professores que atuam na Educação Básica. Sua estrutura física não está completa, conforme o projeto inicial aprovado, contando atualmente com salas de aula, salas para desenvolvimento de projetos, laboratório de informática, laboratório multidisciplinar, um

espaço para ser implantada uma oficina para pequenos trabalhos de marcenaria e serralheria, destinada à confecção de maquetes e de diversos materiais didático-pedagógicos, além de área administrativa, compreendendo salas para coordenações, secretaria e almoxarifado, outros espaços de serviços e uma área de circulação e convivência de 220 m². A parte do prédio ainda não construída prevê salas, biblioteca setorial e auditório.

O seu histórico aponta que um grupo de professores formadores atuava com a formação de professores (Pró-Ciência) ofertando cursos de atualização de conteúdos de Ciências e Matemática, atendendo às demandas da Secretaria de Educação, que promovia os referidos cursos.

Um professor desse grupo, em entrevista, no ano de 2014, à autora deste trabalho, com a finalidade de reunir depoimentos e documentos para registrar a trajetória do NFP, explica que esse grupo de professores formadores almejou criar “um grupo de formação continuada de professores”, já que não havia um programa de formação continuada proposto pela Universidade. Porém, perceberam que havia uma lacuna nos processos de formação inicial de professores: “os alunos licenciandos, principalmente os das áreas técnicas e científicas: biologia, física, química e matemática, não tinham identidade própria”, pois não havia um espaço propriamente destinado aos licenciandos, nem no departamento específico de cada área do conhecimento, onde eles cumpriam parte dos conteúdos, nem no departamento de metodologia, onde, posteriormente, cumpriam o restante dos conteúdos. E declara: “Os alunos do bacharelado faziam os seus programas de iniciação científica; já os licenciandos passeavam por lá, mas não tinham espaço. O núcleo criaria essa identidade física com o licenciando de ciências”. E conclui dizendo que quando a ideia chegou nas instâncias superiores da universidade, decidiu-se que deveria ser criado um Núcleo de Formação de Professores para todas as licenciaturas daquela instituição.

Em sua concepção, o NFP deveria se tornar um espaço multidisciplinar de produção de conhecimento, formação e aprimoramento profissional e apoio pedagógico, que visaria a integração da Universidade com os demais sistemas de ensino, primando pela contínua melhoria da qualidade da educação e tendo por finalidade desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito da formação de professores, integrando

diferentes áreas do conhecimento e campos de atuação de forma interdisciplinar (Regimento Interno da Unidade).

Na justificativa para a constituição do NFP citou-se que havia várias iniciativas de docentes de diferentes departamentos, desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão voltadas para a formação de professores, porém muitos trabalhos eram realizados de forma dispersa, dificultando que a Universidade tivesse uma maior projeção no cenário nacional, a despeito do que efetivamente vinha sendo realizado e do potencial enorme do seu corpo docente e discente (documentos internos da Unidade).

Após seis anos do início das atividades dessa Unidade, percebe-se que esse quadro continua o mesmo. Recentemente, após a realização de um trabalho de “*marketing*” do espaço e de seus serviços, algumas atividades que estavam pulverizadas pelo campus universitário, somaram-se às que já aconteciam no NFP. Contudo, muitas atividades voltadas à formação inicial e continuada de professores permanecem em seus respectivos departamentos, sem haver, aparentemente, interesse do docente formador, responsável pela atividade, em conhecer esse espaço agregador. Uma dessas atividades é a ACIEPE. Há as que ocorrem no NFP e há as que acontecem no departamento acadêmico de origem do coordenador(a) da ACIEPE.

Atualmente, o Núcleo de Formação de Professores sedia a secretaria da Coordenação Geral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFSCar. As reuniões da coordenação geral, dos coordenadores de áreas, supervisores e licenciandos pibidianos acontecem nessa Unidade, bem como a guarda e disponibilização de jogos e de materiais de consumo para confecção de material didático-pedagógico para as atividades que serão realizadas nas escolas.

Acontecem nesse espaço algumas das atividades do Observatório da Educação (OBEDUC), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), algumas Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, conforme explicitado acima, entre outras. Entretanto, a percepção da equipe de trabalho dessa unidade organizacional é que ela ainda está se constituindo. E a percepção da comunidade acadêmica parece ser, pelos relatos informais, que a Unidade não desempenha o seu papel social eficazmente.

O NFP tem mantido uma estreita relação com a Secretaria Municipal de Educação e com a Diretoria de Ensino, ouvindo as suas demandas e ofertando palestras,

oficinas e cursos com especialistas das diversas áreas do conhecimento para tratarem de temas importantes e urgentes para a Educação Básica.

Muitos são os esforços envidados, muitas vezes de forma solitária, para que ações no âmbito da formação – inicial e continuada – de professores se concretizem na Unidade, embora ela conte com uma equipe de trabalho reduzidíssima¹⁵ para o que se almeja para ela: torná-la um espaço de referência para o desenvolvimento de atividades relacionadas à formação inicial e continuada de professores, de acordo com o seu regimento.

Sendo uma unidade de conhecimento e informação e sendo um subsistema dentro de um sistema maior, o NFP está permanentemente influenciando e sendo influenciado pelo ambiente, necessitando de monitoramento do ambiente interno e externo e, portanto, necessitando de um sistema de gestão de informações. Esse sistema poderia ser integrado a sistemas de informações já existentes na organização para evitar duplicidade ou desatualização de informações.

A formulação do NFP é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolveram e criaram impasses e questionamentos, contudo a sua constituição parece não haver partido de necessidades como a de importantes alterações curriculares nos cursos de licenciatura e de mudança na cultura acadêmica em relação à formação e ao desenvolvimento profissional de professores.

Acreditava-se que a existência de um espaço físico, com características específicas que o tornaria adequado a uma nova concepção de formação de professores, deveria permear/orientar as reformulações curriculares. Porém, isto implicava a definição e assunção de uma política de formação de professores coletivamente construída e processualmente avaliada. O que não ocorreu.

Os currículos dos cursos de formação inicial ainda não são permeados pela interdisciplinaridade e as áreas, departamentos, e até mesmo alguns grupos de pesquisa ainda trabalham de forma isolada.

¹⁵ O Núcleo de Formação de Professores conta atualmente com uma pedagoga (coordenadora *pró-tempore* do NFP), uma assistente em administração e um físico, que está se desvinculando do NFP para atuar no Observatório Astronômico/ProEx. Por funcionar de segunda a sexta-feira, das 7 às 22 horas, aos sábados, das 7 às 14 horas, e, eventualmente, acolher atividades nos finais de semana após as 14 horas dos sábados, conta com o serviço terceirizado de uma portaria.

A expectativa para o NFP era, e ainda é, que ele seja um espaço agregador de ações de formação inicial e continuada de professores, de projetos coletivos de pesquisa que contem com a contribuição de docentes das diversas áreas de conhecimento e com a participação de discentes de diferentes cursos.

2.2.3 Formação Continuada de Professores na UFSCar

As ações de formação continuada de professores na UFSCar partem da gigantesca política de formação de professores induzida pelo Ministério da Educação (MEC) e de iniciativas do professor formador da Universidade.

Entre as iniciativas do professor formador estão inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas modalidades: presencial, a distância e híbrida.

Dentre as ações de formação continuada de professores da UFSCar, inclui-se a pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), e dentre os programas de pós-graduação *stricto sensu* destacam-se os voltados a professores em exercício como o Mestrado Profissional em Educação, Mestrado Profissional em Ensino de Física e o Mestrado Profissional em Matemática.

Por meio do Portal de Professores¹⁶, a UFSCar atua junto aos professores via Internet. O objetivo principal do Portal dos Professores é o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. O Portal dos Professores da UFSCar foi qualificado pelo MEC como uma tecnologia educacional inovadora voltada para a promoção da qualidade da educação básica. Em especial, foram reconhecidos os Programas de *Mentoria*¹⁷ e o de *Casos de Ensino*¹⁸ como ferramentas relevantes para a formação de professores.

Com financiamento do MEC, no ano de 2015, sete áreas foram

¹⁶ Informações podem ser obtidas em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>>

¹⁷ Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>>

¹⁸ Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/caso.jsp>>

contempladas pela UFSCar com o atendimento de aproximadamente 9.000 profissionais da Educação Básica em processos de formação continuada: Coordenação Pedagógica; Conselho Escolar; Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação; Capacitação de Dirigentes Municipais de Educação; Docência em Educação Infantil; Educação para as Relações Étnico-Raciais; e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Foi instituída, pela Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Renafor) e as Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, bem como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS) que dela participam contam com Comitês Gestores Institucionais de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Comfor).

O Comfor desempenha o papel de articular as ações entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e o MEC, onde tem-se debatido sobre a importância de se consolidar uma política nacional de formação de professores.

Os cursos e programas implementados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, têm gestão compartilhada com cada IES e IF que compõe a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Os cursos e programas de formação continuada ofertados pela Formação Continuada SEB, são os seguintes: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Escola de Gestores - Programa Escola de Gestores da Educação Básica; Pradime - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação; Conselhos Escolares - Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; Pró-Conselho - Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação; Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil; Escolas Interculturais de Fronteiras; Mais Educação; ProInfo - Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Nacional de Tecnologia Educacional; Saúde na Escola. (RESOLUÇÃO CD/FNDE/MEC nº 23, de 24 de outubro de 2014).

A SECADI¹⁹ tem por finalidade implementar políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, como: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos.

O Ministério da Educação implementou o Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada (Sisfor), com o objetivo de conferir maior agilidade e transparência aos processos de acompanhamento e controle dos cursos e programas de formação continuada já existentes, incluindo a concessão e a solicitação de pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes dos cursos e programas sob responsabilidade do Comfor de cada instituição.

Dentre as ações governamentais instituídas no âmbito da formação de professores, a UFSCar também participa do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), que proporciona ao aluno a possibilidade de graduação sanduíche, obtendo ao final da licenciatura dois diplomas; do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE); do Programa de Educação Tutorial (PET), que propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação; além do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Prodocência.

O Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da CAPES que visa o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica. O Prodocência UFSCar, administrado pela Pró-Reitoria de Graduação, promove ações, em consonância com os objetivos da CAPES, como, por exemplo, ciclo de conferências, atendendo a temáticas indicadas pelos cursos de licenciatura da UFSCar.

¹⁹ A SECADI teve 23 assessores técnicos exonerados em 02/06/16. Esse esvaziamento de recursos humanos pode ser um indicativo da desvalorização e de um decréscimo da implementação de políticas públicas voltadas às temáticas atendidas por essa Secretaria.

No primeiro semestre de 2011, em atenção às demandas dos estudantes de licenciatura da UFSCar por experiências de ensino em espaços não formais, demandas essas que surgiram em processo de avaliação das licenciaturas realizado pela ProGrad, e integrando o Programa Prodocência DEB/CAPES/MEC, foram planejadas 15 (quinze) Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), que foram oferecidas aos licenciandos da UFSCar e aos docentes das redes públicas das regiões de São Carlos, Sorocaba e Araras.

A seguir, contextualizar-se-á a criação, a implementação e os percursos da ACIEPE na UFSCar.

2.2.4 Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs)

A Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), aprovada no ano de 2002 na UFSCar, partiu de uma proposta conjunta da ProGrad e da ProEx, em documento datado de 05 de junho de 2002, onde são indicados os motivos que levaram a esboçar a referida proposta, o conceito de ACIEPE, os seus objetivos e o que fazem os estudantes em ACIEPE.

O documento aponta que a UFSCar havia dado um importante passo na direção da construção dos novos currículos dos seus cursos de graduação, reconhecendo as competências que deveriam ser adquiridas ao longo da formação de seus graduandos, indicadas no *Perfil do Profissional a ser formado (2000)*²⁰, contudo, havia um novo e difícil desafio para atingir tais objetivos.

Na proposta de implementação de ACIEPE há a indicação de que se reconhecia a importância da articulação do ensino com a pesquisa e a extensão; a posição privilegiada da UFSCar na competência não apenas no ensino que ministra, mas igualmente na pesquisa e extensão que realiza; bem como o grande diferencial que a UFSCar oportuniza a seus alunos de participarem ativamente de atividades de pesquisa e

²⁰ Em 2008, foi publicada a segunda edição, disponível em <http://www.prograd.ufscar.br/arquivos/perfil_profissional_ufscar.pdf>.

de extensão durante a sua formação. Entretanto, cabia trabalhar no sentido de articular as três dimensões do trabalho realizado na Universidade, de forma intencional, construindo espaços que viessem a possibilitar a efetivação de um ensino pautado na competência construída em pesquisa e extensão.

A proposta de introdução na UFSCar de ACIEPEs é o resultado de adaptações de uma outra proposta colocada em prática pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), denominada de Atividade Curricular em Comunidade (ACC).

A proposta apresentada pela ProGrad e ProEx tinha como objetivo não só estimular a discussão sobre alternativas pedagógicas para o percurso curricular dos alunos da UFSCar, mas também de concretizar o novo paradigma de universidade: ensino, pesquisa e extensão serem tratados de fato de forma indissociada.

A Câmara de Graduação do Conselho de Ensino e Pesquisa, em sua 428ª Reunião Ordinária, realizada em 10 de junho de 2002, aprovou a incorporação de atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação da UFSCar e a composição de uma comissão para apresentar propostas para estruturação destas atividades.

A Câmara de Extensão do Conselho de Ensino e Pesquisa, em sua 177ª Reunião Ordinária, realizada em 27 de junho de 2002, também aprova a incorporação de ACIEPEs nos cursos de graduação da UFSCar.

Em 08 de julho de 2002, a Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sua 429ª reunião ordinária, aprovou a proposta de tramitação de ACIEPEs, considerando a elaboração de um calendário paralelo ao do processo de inscrição em disciplinas e a elaboração de um prospecto de instruções e esclarecimentos quanto aos procedimentos para a introdução das atividades.

A Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão é uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e com o envolvimento de professores, servidores técnico-administrativos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade.

Como pesquisa e extensão, constitui-se em uma forma de diálogo com os diferentes segmentos sociais para construir e reconstruir conhecimentos sobre a

realidade, de forma compartilhada, visando a descoberta e experimentação de alternativas de solução e encaminhamento de problemas. Como ensino, constitui-se na possibilidade de reconhecimento de outros espaços, para além das salas de aula e laboratórios, como locais privilegiados de aprendizagem significativa onde o conhecimento desenvolvido ganha concretude e objetividade.

Como atividade curricular, a ACIEPE, embora com características comuns às demais disciplinas (carga horária, creditação, avaliação e propósito acadêmico) ela se diferencia pela liberdade na escolha de temáticas e na definição de programa. As atividades assumem formas ou desenhos diversificados, dependendo das inúmeras variáveis conceituais internas (cursos, áreas do conhecimento etc.) ou externas (contextos de realização).

Com a Portaria GR N° 461/06, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre normas de definição e gerenciamento das atividades complementares nos cursos de graduação e procedimentos correspondentes, as ACIEPEs passam a ser consideradas Atividades Complementares.

A Portaria GR N° 461/06 define as Atividades Complementares como todas e quaisquer atividades de caráter acadêmico, científico e cultural realizadas pelo estudante ao longo de seu cursos de graduação, e incluem o exercício de atividades de enriquecimento científico, profissional e cultural, o desenvolvimento de valores e hábitos de colaboração e de trabalho em equipe, propiciando a inserção no debate contemporâneo mais amplo.

A Portaria também define que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação devem prever a carga horária a ser cumprida na condição das Atividades Complementares, bem como sua obrigatoriedade ou não para a integralização curricular, a carga horária máxima por período e a carga horária máxima total da atividade a ser reconhecida durante todo o curso, favorecendo a diversidade de atividades e a distribuição adequada delas ao longo do curso.

A ACIEPE, embora fosse tratada sempre como uma disciplina em termos de inscrição e de registro no histórico do aluno, não é uma disciplina. Ela é um outro tipo de atividade. Constitui-se como atividade complementar, inserida nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas, conferindo 4 créditos curriculares.

Se o aluno de graduação não realizar a inscrição em uma ACIEPE, por meio do ProGradWeb²¹, no tempo estipulado para isso, ele poderá se inscrever como se inscreve o público externo: como uma atividade de extensão universitária, recebendo um certificado pela ProEx. A atividade será contabilizada uma vez para o aluno como atividade complementar, seja pela inscrição no Sistema de Gestão da Graduação, inserindo-a no histórico do aluno, com duração semestral de 60 horas e conferindo 4 créditos curriculares ou como participante externo.

Cada projeto pedagógico de curso de graduação tem um regulamento dessas atividades complementares. Cada curso tem uma maneira de contabilizá-las: geralmente, é contabilizado no histórico do aluno até duas ACIEPEs, porém, há cursos que podem até contabilizar mais do que duas ACIEPEs, ou pode haver cursos que contabilize somente uma ACIEPE.

Espera-se que as ACIEPEs sejam um passo inicial no processo de discussão não só sobre alternativas pedagógicas para o percurso curricular dos alunos da UFSCar, mas também para uma universidade na qual o ensino, a pesquisa e a extensão sejam tratados de fato de forma indissociada.

As ACIEPEs tem como objetivos: intensificar o contato da universidade com a sociedade, contribuindo para o cumprimento do compromisso social institucional; fortalecer a indissociabilidade entre as atividades essenciais da universidade, ensino, pesquisa e extensão; contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, pós-graduação e das atividades de pesquisa e de extensão; promover maior aproximação entre os currículos e a vida concreta da sociedade; contribuir para a formação ética do profissional; estimular a problematização como atitude de interação com a realidade; propiciar a descoberta de novos objetos de investigação em contextos externos ao meio acadêmico; ensejar a experimentação de alternativas metodológicas de trabalho comunitário e de ensino; favorecer o desenvolvimento de uma atitude tanto questionadora como proativa diante dos desafios e limites impostos pela nossa realidade social. (Caderno de ACIEPE do 1º Semestre de 2014).

²¹ O ProGradWeb era um sistema de gestão acadêmica da graduação da UFSCar, gerido pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), em funcionamento desde meados de 1998 e que, a partir de outubro de 2015, foi substituído por um novo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFSCar, o SIGA. A coleta de dados secundários foi realizada no Sistema ProGradWeb. Outras informações sobre esse Sistema são apresentadas na seção 3 deste trabalho.

Ao participar de uma ACIEPE, os estudantes, sob orientação de um professor responsável, poderão: promover meios de conhecimento de realidades específicas, elaborando, de forma colaborativa, levantamentos, pesquisas de campo, diagnósticos, projetos e colaborando no encaminhamento de soluções de problemas. Ainda poderão acompanhar, apoiar e assessorar projetos de extensão em desenvolvimento; vivenciar práticas profissionais, de forma cooperativa e multidisciplinar, em situações concretas de demandas da população; desenvolver atividades artísticas ou de resgate da memória cultural em comunidades; agregar aspectos qualitativos de interesse ou de necessidade da população nas ações promovidas pelo poder público ou por organizações da sociedade civil; desenvolver atividades pedagógicas de intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e a população, como ministrar cursos, fazer ou promover conferências, palestras, ciclos de estudos, debates, oficinas, seminários, exposições etc. (Caderno de ACIEPE do 1º Semestre de 2014).

As atividades têm como objetivo flexibilizar os currículos dos cursos da UFSCar por meio de ações que propiciem discussões sobre temáticas diferentes àquelas trabalhadas nas disciplinas regulares. Ao mesmo tempo, as ACIEPEs buscam intensificar o contato da Universidade com a sociedade, contribuindo para o cumprimento de seu compromisso social. Nesse sentido, várias atividades são abertas para a participação de pessoas externas à UFSCar e que se interessem pelas temáticas trabalhadas nos encontros.

A primeira ACIEPE cadastrada no Sistema ProExWeb foi a intitulada “ACIEPE - Programa de Atividades Físicas para Mulheres Obesas entre 30 e 40 Anos de Idade”, sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Raimunda Damaso, do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana. Teve como público-alvo 30 Mulheres obesas e sedentárias entre 30 e 40 anos de idade. Foi inscrita na linha programática “Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais”, na área de Ciências da Saúde, tendo a Saúde como área temática principal e a educação como área temática secundária. O início das atividades se deu em 01 de agosto de 2002.

A primeira ACIEPE, no âmbito da formação de professores, que teve em seu público-alvo professores da Educação Básica, da rede pública de ensino, com efetiva participação, foi a intitulada “Estudos colaborativos em formação inicial e continuada”, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Aparecida Mello, do Departamento de Metodologia de Ensino. Atualmente a docente pertence ao Departamento de Teorias e

Práticas Pedagógicas. Iniciou em 17 de março de 2003, tendo como público-alvo professores e alunos de 1ª série, e os objetivos: “propiciar atividades diferenciadas, na comunidade escolar, para alunos da UFSCar; propiciar espaços para professores vivenciarem experiências na formação do aluno; gerar possibilidade de discussão, reflexão e propostas sobre problemas do cotidiano escolar; e contribuir para o processo de alfabetização” (Sistema ProExWeb). A ACIEPE envolveu 26 alunos da Educação Básica, 3 professoras, 3 alunos do curso de graduação em Pedagogia e 01 do curso de graduação em Imagem e Som. Foi inscrita na linha programática “Educação Profissional”, na área de Ciências Humanas, tendo a educação como área temática principal e a cultura como área temática secundária.

A oferta de ACIEPEs, no âmbito da formação de professores, foi estimulada pelo apoio do Prodocência UFSCar, administrado pela Pró-Reitoria de Graduação, conforme já relatado neste trabalho. E posteriormente, a partir do ano de 2012, tem recebido o apoio do Núcleo de Formação de Professores na divulgação dessas ACIEPEs nas redes de ensino, bem como no estabelecimento de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e com a Diretoria de Ensino – Região de São Carlos e de Sorocaba, para ampliar a participação dos professores da Educação Básica.

O primeiro passo na proposição de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão é o professor formador/pesquisador da UFSCar inserir todos os dados da ACIEPE, sob sua coordenação, no Sistema ProExWeb, que é um sistema de gestão de programas e atividades de extensão da UFSCar. Ele pode convidar para compor a equipe de trabalho pessoas da comunidade interna ou externa à Universidade. Após ser analisada pelo departamento do proponente e pelas respectivas chefias das outras pessoas envolvidas na oferta, se for o caso, a ACIEPE será julgada pela Comissão Assessora Mista de ACIEPEs (CoACIEPE) que é composta por membros das quatro Pró-Reitorias: de Graduação, de Pós-Graduação, de Pesquisa e de Extensão, havendo ainda um presidente que pertence à Pró-Reitoria de Extensão.

Há um cronograma de tramitação até culminar com a divulgação das propostas aprovadas, com recursos financeiros ou não, e das não aprovadas. Todo o processo é descrito minuciosamente no “Edital de Apoio à Realização de Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) na UFSCar”, que é

aberto e divulgado semestralmente. Todas as propostas de ACIEPE devem ser submetidas ao Edital, mesmo aquelas que não solicitem recursos.

As propostas aprovadas são financiadas com recursos da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, alocados com base nas solicitações de bolsas, destinadas a graduandos que desenvolverão atividades indicadas no plano de trabalho do bolsista, e/ou recursos financeiros de acordo com critérios e requisitos descritos no Edital.

Se a ACIEPE for contemplada com recurso(s) proveniente(s) de outra(s) fonte(s), como por exemplo, pelo Programa Prodocência-CAPES/ProGrad-UFSCar, à ProEx caberá exclusivamente o apoio por meio de bolsas de extensão.

O Coordenador que tiver a sua proposta aprovada deverá produzir um relatório ao final da Atividade, contendo as informações completas sobre o desenvolvimento da ACIEPE.

O Coordenador da ACIEPE deverá também lançar a Atividade no sistema de controle acadêmico da graduação da UFSCar, gerido pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), para que os graduandos possam realizar a matrícula.

A inscrição de pessoas que não sejam graduandos da UFSCar será realizada por meio do e-mail do Coordenador da ACIEPE, que definirá os critérios para seleção dos participantes.

Ao final da atividade o Coordenador da ACIEPE inseria no ProGradWeb, atualmente insere no SIGA, a nota e frequência dos graduandos participantes. Esses dados serão lançados posteriormente pela Divisão de Gestão e Registro Acadêmico (DiGRA), da ProGrad, no histórico do aluno.

Há ainda outra tarefa que cabe ao coordenador da ACIEPE que é a de preparar os certificados dos participantes aprovados, pertencentes à comunidade externa à UFSCar, de alunos que perderam o prazo da inscrição no Sistema ProGradWeb/SIGA e se inscreveram como participantes de atividade de extensão, do(s) aluno(s) bolsista(s) extensão e dos membros que compõem a equipe, se houver. Os certificados do(s) bolsista(s) e dos membros que compõem a equipe, inclusive o certificado do Coordenador, deverão ser encaminhados à ProEx para assinatura do(a) Pró-Reitor(a) de Extensão.

3 O CAMINHAR DA PESQUISA

*“Pesquisa é o cotidiano mais cotidiano.
Não supõe lugar especial, salário adicional,
horário específico. Isto não impede que alguém
se dedique apenas à pesquisa como princípio científico,
mas exige que toda profissionalização conserve pelo menos
pesquisa como princípio educativo [...]”*

(PEDRO DEMO, 2000, p. 129)

3 O caminhar da pesquisa

Esta seção versará sobre o caminho metodológico percorrido para a realização do trabalho, apresentando a metodologia; os participantes da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados; os procedimentos e as dificuldades para a coleta de dados e, por último, como os dados foram organizados e analisados.

3.1 Metodologia

Pesquisa é algo que fazemos com frequência, desde criança, pois tem a ver com a compreensão da realidade, das coisas, do mundo, do ser humano.

Muitos temas fazem parte do dia-a-dia de nossas vidas, levando-nos a pesquisar: a criança pequena tenta descobrir de onde vem o barulho; a dona de casa pesquisa os menores preços dos produtos alimentícios; a pessoa desempregada pesquisa ofertas de emprego; o estudante pesquisa sobre os mais diversos assuntos para trabalhos escolares ou universitários; o(a) jovem pesquisa a melhor forma de agradar a pessoa que deseja conquistar afetivamente; enfim, há pesquisa sobre os mais diversificados assuntos, porque pesquisa ou investigação é um processo sistemático para a construção do conhecimento humano.

A pesquisa científica é, em essência, como qualquer tipo de pesquisa, contudo é mais organizada, cuidadosamente realizada, necessitando da utilização do rigor científico.

Toda pesquisa científica necessita definir seu objeto de estudo, os objetivos, elaborar o marco teórico, estabelecer as hipóteses, detectar, definir conceitualmente e operacionalmente as variáveis e, a partir de então, construir um processo de investigação. Os dados são coletados, analisados e apresentados e os resultados discutidos à luz do marco teórico.

Para esta pesquisa em que se pretende discutir as contribuições das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) ofertadas

pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para a formação de professores da Educação Básica, optou-se por um estudo exploratório, de natureza qualitativa e descritiva.

Para a sua realização será utilizada a pesquisa bibliográfica, a análise documental, o estudo de caso e a entrevista semiestruturada, como elemento central para a coleta de dados primários.

Os dados coletados para a pesquisa científica podem ser *primários* ou *secundários*, segundo a relação desses com quem investiga, os obtém ou os aplica.

Os dados *primários* são aqueles obtidos diretamente pelo pesquisador, são dados originais. A obtenção de dados *primários* possibilita o controle da qualidade dos dados e sua melhor adequação ao cumprimento dos objetivos do estudo.

Os dados *secundários* são aqueles coletados por outros pesquisadores e que estão disponíveis em sistemas de informação, como bases de dados, cadastros, Internet, jornais, revistas, filmes, catálogos, entre outras fontes. Nesse caso, os métodos de coleta dos dados e a unidade de análise foram pré-estabelecidos e não podem ser modificados. O pesquisador que fará uso deles necessitará de uma atenção especial com relação aos atributos de qualidade.

Neste trabalho, para alcançar os objetivos propostos, utilizar-se-á de dados primários e secundários, que serão explicitados no item coleta de dados.

A escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa se deve ao fato de acreditar ser a melhor opção para a compreensão do fenômeno estudado, visto que se busca uma percepção particular daquilo que é pesquisado, ou seja, o específico e não a generalização. Não será utilizada a análise estatística, que fornece a possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla. O método de análise será interpretativo, contextual, captando experiências e percepções por meio da linguagem dos indivíduos participantes da pesquisa, em consonância com o que Chizzotti (1991, p.79) explicita sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Com relação à pesquisa bibliográfica, para Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 61), ela “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

Quanto à análise documental, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), constitui-se numa técnica valiosa quando se trabalha com dados qualitativos.

Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39) dizem que a análise documental apresenta uma fonte rica e estável de informações, pois os documentos podem ser analisados quantas vezes se fizerem necessárias, além de indicar a necessidade de se buscar informações complementares, por outras técnicas de coleta de dados.

Já o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. É utilizado, atualmente, na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo surgir como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa.

Há uma extensa literatura caracterizando o estudo de caso, com diferentes relatos sobre as origens dele (alguns defendem que tem origem na pesquisa médica, outros nos estudos antropológicos e outros no ensino jurídico) e até mesmo com posições diversas de autores na apresentação do seu significado como modalidade de pesquisa.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

No entendimento de Stake (2000), o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que pode abranger. Chama a atenção para o fato de que "nem tudo pode ser considerado um caso", pois um caso é “uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas”.

Na posição de Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Segundo Chizzotti (1991, p. 135), “o estudo de caso objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores”.

Neste trabalho, o estudo de caso é entendido como uma modalidade de pesquisa que tem aplicações em diversas áreas do conhecimento, é um instrumento de investigação de grande importância, tendo como característica estudar uma unidade, delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo. Justifica-se o estudo de caso pela análise das ACIEPEs e o que elas representam no contexto dos processos de formação de professores promovidos pela UFSCar.

3.2 Participantes

Os participantes da pesquisa são: *dois gestores educacionais* – um pertencente à Diretoria de Ensino da Região São Carlos, SP, identificado no trabalho como GDE e outro pertencente à Secretaria Municipal de Educação do Município de São Carlos, SP, denominado de GSME; *duas docentes formadoras* – coordenadoras de ACIEPEs da área de educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertadas no período de 2010 a 2014, na Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos, denominadas de C1 e C2; e *três professoras* com atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que cursaram a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, ofertadas no 2º semestre de 2012 e no 1º de 2013, na UFSCar - *Campus* São Carlos, identificadas por P1, P2 e P3.

No início da proposta dessa pesquisa, houve a intenção da pesquisadora em efetuar um levantamento do perfil e necessidades formativas dos professores polivalentes das redes públicas de ensino do Município de São Carlos, SP, junto aos próprios professores, com a finalidade de estabelecer relações entre a demanda e a oferta de ACIEPEs para esse público-alvo, o que necessitaria de um tempo indisponível para o cumprimento do trabalho. Em acordo estabelecido com o orientador da pesquisa, decidiu-se que a coleta desses dados seria realizada junto a gestores educacionais responsáveis ou diretamente envolvidos com os processos de formação continuada desses professores.

Essas pessoas, denominadas neste trabalho de GDE e GSME, são as responsáveis por todas as questões que envolvem a formação continuada de professores na Diretoria de Ensino – Região São Carlos e Secretaria Municipal de Educação, respectivamente.

Optou-se por focar o estudo nas ACIEPEs da área de educação matemática voltadas a professores polivalentes, tendo em vista que estudos da área educacional (OLIVEIRA e PONTE, 1997; BARRETO, 2011) apontam que a matemática é a menos favorecida na formação inicial do professor polivalente, ocasionando até mesmo insegurança no processo de ensino dos conteúdos matemáticos por esse professor em seu exercício profissional e, também, pela matemática ter sido apontada como temática necessária em levantamentos²² efetuados por essa pesquisadora, na rede pública de ensino do Município de São Carlos, sobre temáticas importantes para a oferta de cursos e palestras aos professores da Educação Básica, pelo Núcleo de Formação de Professores da UFSCar.

Com esse foco, chegou-se às coordenadoras de ACIEPEs da área de Educação Matemática, denominadas de C1 e C2, que no período de 2010 a 2014, ofertaram ACIEPEs para o público-alvo professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos.

O período 2010-2014 utilizado como recorte temporal desta pesquisa foi escolhido devido a 2010 ser o ano em que o Núcleo de Formação de Professores da UFSCar iniciou suas atividades, quando o seu Regimento Interno foi aprovado pelo Conselho Universitário, e essa Unidade passou a reunir em folder as ACIEPEs voltadas à formação de professores, divulgando-as na rede pública de ensino, e 2014, por se considerar um diagnóstico de cinco anos de oferecimento de ACIEPEs, uma amostragem significativa para a discussão proposta neste trabalho.

As três professoras polivalentes, denominadas de P1, P2 e P3, foram selecionadas por atenderem aos critérios de inclusão de participantes na pesquisa e por terem sido as únicas localizadas, depois de serem esgotadas as formas de se chegar ao professor polivalente participante de ACIEPEs da área de Educação Matemática, ofertadas

²² O Núcleo de Formação de Professores da UFSCar realiza anualmente o seu Ciclo de Palestras e Oficinas/Curso, que no ano de 2016 está em sua 6ª edição. As temáticas, tratadas no Ciclo, são levantadas junto à Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino, com o objetivo de fomentar debates e reflexões sobre a docência e a cultura escolar e proporcionar aos alunos dos cursos de licenciatura, aos professores formadores e aos professores da Educação Básica encontros com especialistas das diferentes áreas do conhecimento em momentos formativos (teórico-práticos) sobre temáticas demandadas pela Educação Básica. Entre essas temáticas a matemática teve indicação recorrente.

no período de 2010 a 2014, pela UFSCar - *Campus* São Carlos. O detalhamento sobre o número de professoras polivalentes selecionadas está no item “3.4 Coleta de dados”.

Foram definidos como critérios de inclusão de participantes na pesquisa: (1) Ser gestor(a) educacional da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Carlos, SP, responsável ou diretamente envolvido(a) com os processos de formação continuada de professores polivalentes pertencentes a essa rede de ensino. (2) Ser gestor(a) educacional da Diretoria de Ensino - Região São Carlos, responsável ou diretamente envolvido(a) com os processos de formação continuada de professores polivalentes pertencentes a essa rede de ensino. (3) Ser coordenador(a) de ACIEPE da área de Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertada no período de 2010 a 2014, pela UFSCar - *Campus* São Carlos, para professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP. (4) Ser professor(a) com atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP, e ter cursado ACIEPE da área de Educação Matemática nos Anos Iniciais, ofertada no período de 2010 a 2014, pela UFSCar - *Campus* São Carlos.

A ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” foi a escolhida dentre as outras cinco ACIEPEs distintas da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas no período de 2010 a 2014, pela UFSCar – *Campus* São Carlos, por atender aos requisitos: (1) voltada à formação de professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP; (2) os professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP, que cursaram a ACIEPE foram localizados e (3) os professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP, localizados concordaram em participar da pesquisa.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta dos dados primários.

A opção pela entrevista como elemento central para coleta dos dados primários justifica-se por ser um dos instrumentos fundamentais dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

Para as autoras Lüdke e André, a entrevista é importante porque permite uma relação não hierárquica entre aquele que faz a pesquisa e aquele que é objeto da mesma. Assim, há uma relação interativa, de estímulo, onde as informações podem fluir de maneira marcante e original.

A entrevista semiestruturada é um dos métodos mais usados na pesquisa qualitativa, de acordo com Dias (2000 p. 1), que afirma: “os métodos mais usados na pesquisa qualitativa são: observação, observação participante, entrevista individual semi ou não estruturada, grupo focal e análise documental”.

Para Triviños (1987, p. 146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas individuais foram apoiadas nas questões norteadoras que compuseram três roteiros distintos: (1) O roteiro A que destinou-se aos gestores educacionais; (2) O roteiro B aos coordenadores de ACIEPEs da área de Educação Matemática; (3) O roteiro C às professoras polivalentes que cursaram a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”.

Os roteiros das entrevistas, que se encontram no Apêndice D deste trabalho, tiveram como finalidade coletar informações que possibilitassem descobrir:

(1) Roteiro A – aspectos facilitadores ou dificultadores nas parcerias/convênios, no âmbito da formação continuada de professores, com a UFSCar; como são avaliadas as ações da UFSCar voltadas à formação de professores, pelas Secretarias de Educação; as

necessidades formativas dos professores polivalentes na percepção dos gestores educacionais; a percepção dos gestores quanto ao impacto no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica do professor que cursa a ACIEPE e as possíveis causas pelo número de vagas ofertadas nas ACIEPEs para professores da Educação Básica *não ser*, geralmente, preenchido;

(2) Roteiro B – percepção sobre a ACIEPE no âmbito da formação de professores; se as ACIEPEs da área de Educação Matemática foram ofertadas em atenção às necessidades formativas dos professores; a percepção das coordenadoras de ACIEPEs da área de Educação Matemática quanto ao impacto no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica do professor que cursa a ACIEPE; as possíveis causas pelo número de vagas ofertadas nas ACIEPEs para professores da Educação Básica *não ser*, geralmente, preenchido;

(3) Roteiro C – as necessidades formativas das professoras polivalentes; a percepção delas quanto aos processos de formação continuada de professores; a percepção delas sobre o impacto da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” em seu desenvolvimento profissional e na sua prática pedagógica e na aprendizagem dos seus alunos; e as possíveis causas pelo número de vagas ofertadas nas ACIEPEs para professores da Educação Básica *não ser*, geralmente, preenchido.

As percepções das professoras polivalentes quanto às suas próprias necessidades formativas foram reveladas por meio da representação da situação em que se encontravam antes de cursar a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”; da situação atual quanto às necessidades formativas; da situação almejada e da situação futura aguardada em sua carreira docente.

A entrevista semiestruturada²³ permitiu acrescentar perguntas durante a conversação que não estavam previstas nos roteiros, de forma a elucidar algumas respostas do(a) entrevistado(a). Também permitiu que o(a) entrevistado(a), seguindo espontaneamente a linha de seu raciocínio e de suas experiências dentro do foco de uma questão colocada pela pesquisadora, já respondesse à questões subsequentes.

²³ Os procedimentos utilizados *para e na* aplicação das entrevistas são detalhados no próximo item (3.4 Coleta de dados).

3.4 Coleta de dados

Realizou-se, primeiramente, uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores no Brasil e, a seguir, um levantamento e análise de fontes documentais da UFSCar, que se constituíram nos dados secundários, com a finalidade de efetuar um mapeamento das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), ofertadas na UFSCar no período de 2010 a 2014, em seus quatro *campi*. Os documentos institucionais analisados compreenderam regimentos, normas, portarias, relatórios, catálogos, folderes, Sistema ProExWeb, Caderno ACIEPEs, Sistema ProGradWeb, entre outros documentos²⁴.

O ProExWeb é um sistema de gestão de programas e atividades de extensão da UFSCar. Nele ocorre o cadastramento e o acompanhamento das tramitações das atividades de extensão, desde a proposição da ação até o arquivamento do processo, após o término da atividade e a aprovação do relatório final.

É um software, iniciado em agosto de 2005, que passou por várias adaptações, contudo, para atender novas demandas que surgem quanto às informações e dados que se fazem necessários no âmbito da extensão universitária, o sistema precisa de constante aprimoramento.

O sistema ProExWeb, mesmo com dados parciais, agilizou e aumentou a eficiência do gerenciamento de dados e informações da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) e melhorou as condições do processo de avaliação das atividades de extensão. Atualmente, tem acesso a esse sistema, por meio de usuário e senha, servidores da UFSCar (docentes e técnico-administrativos) e alunos bolsistas, com Bolsa ProEx. A comunidade externa à UFSCar não tem acesso a ele.

O ProGradWeb, em funcionamento desde meados de 1998, foi um sistema de controle acadêmico da graduação da UFSCar, gerido pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), onde foram inseridas as informações sobre os cursos, matrizes curriculares, disciplinas, docentes, alunos, ofertas de disciplina e inscrições em ofertas, dentre outros dados até setembro de 2015. A partir de outubro de 2015 foi substituído por um novo

²⁴ Há uma lista dos documentos administrativos analisados, no Apêndice C deste trabalho.

Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFSCar, o SIGA. O acesso à comunidade acadêmica da UFSCar se dá por usuário e senha.

Após o mapeamento de todas as ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014, priorizou-se, em consonância com os objetivos deste trabalho, um estudo das ACIEPEs voltadas à formação de professores, detectando quais áreas do conhecimento são contempladas por elas, suas temáticas e linhas programáticas, focalizando nas ACIEPEs que têm em seu público-alvo os professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP, com a finalidade de averiguar se essas ACIEPEs atendem as necessidades formativas desses professores.

As necessidades formativas de professores polivalentes foram levantadas junto aos gestores educacionais das redes públicas de ensino do Município de São Carlos, SP, responsáveis e diretamente envolvidos com os processos de formação continuada de professores polivalentes, além da percepção das professoras polivalentes entrevistadas.

Considerando os objetivos da pesquisa e o tempo disponível para a realização do trabalho, estreitou-se ainda mais o olhar, delimitando a investigação nas ACIEPEs cuja temática é educação matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A etapa de coleta dos dados secundários demorou mais do que o esperado devido às inconsistências de dados inseridos no *Sistema ProExWeb* com os dados informados no *Caderno de ACIEPE*, que é um material de divulgação semestral das ACIEPEs, preparado pela Pró-Reitoria de Extensão (ProEx).

Em alguns semestres, o *Caderno de ACIEPE* foi confeccionado em papel e disponibilizado no formato eletrônico e em outros somente em formato eletrônico.

Alguns exemplos de inconsistências encontradas são: (1) ACIEPEs que constam no *Caderno de ACIEPE*, mas não constam no *Sistema ProExWeb*; (2) o contrário também foi encontrado: ACIEPEs que constam no *Sistema ProExWeb* e não constam no *Caderno de ACIEPE*; (3) na divulgação do público-alvo: no campo “proposta de atividade” do *Sistema ProExWeb* consta professores no público-alvo, no entanto, no arquivo de detalhamento da atividade do mesmo sistema não consta professores no público-alvo e no *Caderno ACIEPEs* também não consta professores no público-alvo.

Foram necessárias checagens com a divulgação de ofertas de ACIEPEs em folder confeccionado pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) e pelo Núcleo de

Formação de Professores (NFP) e, em alguns casos, junto ao(a) coordenador(a) da atividade. E ainda encontrou-se casos em que ACIEPEs divulgadas no *Caderno de ACIEPE* pela Pró-Reitoria de Extensão não constar como público-alvo os professores da Educação Básica e no folder divulgado pela ProGrad ou pelo NFP constar.

Como até o primeiro semestre de 2014 não havia a obrigatoriedade de inserção de dados dos participantes externos em ACIEPEs no Sistema ProExWeb, a dificuldade em conseguir os nomes dos professores que participaram das ACIEPEs de Educação Matemática foi grande. Verificou-se o relatório dessas atividades e quando não continham os participantes, foi contatado(a) o(a) coordenador(a) de cada uma delas, que necessitaram de um tempo para verificar em arquivo pessoal, já considerado “arquivo morto”, a existência de registro dos participantes.

Houve casos em que o(a) coordenador(a) da ACIEPE forneceu uma lista com o nome e o e-mail de possíveis professores e outros em que esses dados não foram informados, ou somente informado o nome.

Após esse processo, montou-se uma lista com 39 nomes de possíveis professores que foi enviada à DE e à SME. A DE respondeu, via e-mail, para a pesquisadora. A SME repassou para todas as escolas municipais. Como muitas escolas municipais não enviaram resposta, a pesquisadora contatou cada uma delas, por e-mail. Quando não obteve resposta por e-mail, novo contato foi estabelecido com a unidade escolar por telefone.

Desta lista, após as tentativas de contatos, alguns não foram identificados. Dos contatos com êxito, descobriu-se, que alguns eram alunos de graduação, uma professora pertencia à rede municipal de ensino de Franca e somente 3 (três) professoras se enquadravam no perfil dos participantes: duas cursaram a ACIEPE “Tecnologia Informática na formação e atuação de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais” no 2º semestre de 2012 e uma professora cursou a mesma ACIEPE, ofertada no 1º semestre de 2013.

As três professoras lecionam em escolas diferentes. Duas professoras são vinculadas à rede municipal de ensino e destas uma atua também na rede de ensino estadual. A terceira professora é vinculada à rede estadual de ensino.

A segunda etapa da coleta de dados compôs-se de entrevistas individuais, que foram realizadas após a análise e aprovação do Comitê de Ética, de forma a propiciar respostas às indagações que moveram essa pesquisa.

Cada participante da pesquisa foi convidado pela pesquisadora, por meio de contato telefônico a participar da pesquisa, explicitando o porquê de ter sido selecionado(a), os objetivos e a importância do estudo, especialmente para os processos de formação continuada de professores, além dos tópicos a serem abordados. A data, horário e local para cada entrevista foram definidos de acordo com a disponibilidade e preferência de cada um dos entrevistados.

Antes do início de cada entrevista foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice E deste trabalho. Depois de efetuada a leitura e colhidas as assinaturas no referido termo, procedeu-se a gravação da entrevista.

Durante a entrevista procurou-se manter um clima informal, deixando o entrevistado à vontade, de forma que a presença de um dispositivo de gravação não interferiu de modo algum na colaboração do entrevistado. A entrevistadora procurou por meio de seu comportamento não verbal, e algumas vezes verbal, demonstrar o seu interesse e atenção às palavras da pessoa entrevistada, estimulando-a a avançar.

Como os roteiros das entrevistas têm um total de questões diferenciado para cada categoria de entrevistados e cada participante tem uma forma de responder, sendo alguns mais diretos e objetivos, outros respondem com mais riqueza de detalhes, o tempo das entrevistas variou de trinta e cinco minutos à uma hora e vinte e oito minutos.

Durante a entrevista, foram recolhidos dados pessoais e profissionais de cada entrevistado, como idade, formação acadêmica, tempo e local de atuação profissional etc. Cada participante recebeu um código para preservação de sua identidade. Esse código foi utilizado ao longo da apresentação e análise dos dados.

3.5 Organização e análise dos dados

As pesquisas qualitativas, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p. 131), tem como principal característica o fato de seguirem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa e “[...] partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

Para a análise de dados qualitativos um método bastante utilizado é o de análise de conteúdo. Esse método é compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa utilizado com o objetivo de busca do sentido ou dos sentidos de uma comunicação, verbal ou não-verbal.

A análise do conteúdo alcançou popularidade a partir de Laurence Bardin, em 1977, que ressalta a importância do rigor na utilização dessa metodologia, a necessidade de ultrapassar as incertezas para se descobrir o que é questionado. Ela exige do pesquisador disciplina, dedicação, paciência, rigor, ética, tempo, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição das categorias de análise.

Segundo Bardin (2008), o método da análise de conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico: 1) *pré-análise* – escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos da pesquisa; 2) *exploração do material*, aplicando técnicas específicas de acordo com os objetivos; e 3) *tratamento dos resultados e interpretações*.

Para cada fase há que se seguirem subfases, de acordo com a autora:

1) *Pré-análise*: nesta fase as entrevistas são transcritas e reunidas, constituindo o *Corpus* da pesquisa. Para isso é preciso observar algumas regras de: *exaustividade* – deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; *representatividade* – a amostra deve representar o universo; *homogeneidade* – os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes; *pertinência* – os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; *exclusividade* – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Depois da transcrição das entrevistas são efetuadas várias leituras, com a finalidade de surgirem as primeiras hipóteses e o objetivo do trabalho. Hipótese é uma explicação antecipada do fenômeno observado, uma afirmação provisória, que se propõe verificar. O objetivo geral da pesquisa é sua finalidade maior, de acordo com o quadro teórico que embasa o conhecimento. Nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, o que pode ocorrer no decorrer da pesquisa. Depois, são escolhidos índices, que surgem das questões norteadoras ou das hipóteses. Os índices são organizados em indicadores. Os temas que se repetem com muita frequência podem ser índices.

2) *Exploração do material*: É o momento da *codificação* – em que os dados brutos são transformados de forma organizada. A codificação compreende a escolha de *unidades de registro*, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias. A unidade de registro é a unidade de significação a codificar. Pode ser o tema, palavra ou frase. É aquela que se liberta naturalmente do texto analisado. Todas as palavras podem ser levadas em consideração como unidades de registro. Passa-se, então, à escolha de *categorias*. Na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns. Para escolher categorias pode haver vários critérios: semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos, pronomes), léxico (juntar pelo sentido das palavras, agrupar os sinônimos, os antônimos), expressivo (agrupar as perturbações da linguagem, da escrita). As categorias devem possuir certas qualidades: *exclusão mútua* – cada elemento só pode existir em uma categoria; *homogeneidade* – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise; *pertinência* – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem etc.; *objetividade e fidelidade* – se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas.

3) *Tratamento dos resultados e interpretações*: respaldadas no referencial teórico. Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente ao referencial teórico, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. As interpretações que levam às inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o

discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

3.5.1 Procedimentos utilizados

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas com a máxima fidelidade possível, dando origem a sete “protocolos” com tamanho variável, de sete a dezoito páginas e um total de setenta e nove páginas.

Com os dados compilados sob a forma de texto em protocolos, foram utilizados os procedimentos comuns de análise de conteúdo para o seu tratamento e análise. A cada entrevistado foi atribuído um código, para assegurar a confidencialidade, recebendo as seguintes denominações: GDE, GSME, C1, C2, P1, P2 e P3.

Após a transcrição de cada entrevista foi realizada uma escuta atenta corrigindo possíveis trocas de palavras no seu protocolo, conferindo assim sua fidelidade. Depois foi realizada uma leitura geral de cada protocolo colhendo impressões e orientações. Seguiram-se várias leituras de uma forma mais aprofundada, que permitiram destacar alguns temas e ideias centrais, ainda que provisórias, porém, consideradas nessa etapa como a essencialidade aparente no *corpus* escrito.

Desta forma, o texto das entrevistas foi recortado em *unidades de registro*, também denominadas de *unidades de análise* ou *unidades de significado*. Essas *unidades de registro* originaram-se, além das impressões e orientações suscitadas pelas leituras do *corpus*, também dos objetivos da pesquisa. Esses dois enfoques, segundo Bardin, podem coexistir de maneira complementar.

A seguir buscou-se agrupar as unidades de registro, de acordo com temas correlatos, ou seja, utilizando-se critérios semânticos, dando origem às categorias de análise.

Com vistas a refinar a análise dos dados, construíram-se subcategorias. Para a construção das subcategorias utilizou-se de destaques em cores na comunicação dos entrevistados que continham a aproximação de conteúdo, de forma a facilitar a sua localização. Após nova análise dos trechos de texto destacados emergiram as subcategorias.

Foi confeccionado em papel A3 um quadro com as unidades de registro, as categorias, as subcategorias, um campo para indicação das cores utilizadas, que facilitaram a localização das comunicações dos entrevistados nos protocolos dos dados e outro campo para observações. No campo “observações” foram feitas anotações que auxiliaram na análise dos dados.

Quadro 1 - Construção das categorias e subcategorias de análise

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro (tema)
Estrutura e desdobramentos da ACIEPE no âmbito da formação de professores	Concepção de ACIEPE na percepção das coordenadoras de ACIEPEs entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> - ACIEPE - Ensino - Pesquisa - Extensão - Educação matemática - Agregação da formação inicial e continuada
	Aspectos positivos e dificultadores relativos à ACIEPE voltada à formação de professores	
	Possibilidades de inovações em processos de formação de professores por meio de ACIEPE	
ACIEPE “Tecnologia Informática na formação e atuação de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais”	Motivações para cursar a ACIEPE	
	Avaliação sobre a ACIEPE cursada	
	Impactos da ACIEPE no desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas do professor e no aprendizado dos alunos	
Percepção dos entrevistados acerca da formação continuada de professores	Concepção de formação continuada de professores	<ul style="list-style-type: none"> - Formação - Formação de professores - Formação inicial e continuada de professores - Capacitação - Aprimoramento profissional - Desenvolvimento profissional - Aprofundamento de conhecimentos - Tempo e espaço para formação de professores - HTPC - HTPI - ATPC
	Modelos e modalidades de formação continuada de professores	
	(Des)Motivação para a oferta e a participação em processos de formação continuada de professores	
	Perspectivas almejadas quanto à formação continuada de professores	
Percepção dos entrevistados acerca das necessidades formativas de professores Polivalentes	Procedimentos para diagnóstico e atendimento das necessidades formativas de professores polivalentes	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidades formativas - Avaliações externas - Índices - Resultados educacionais
	Necessidades formativas de professores polivalentes	
O profissional docente na atualidade na percepção dos entrevistados	Demanda de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - Carreira docente - Profissional docente - Profissão docente - Profissão desvalorizada - Evolução funcional - Categoria funcional - Atuação profissional - Reconhecimento - Desvalorização financeira - Professor polivalente - Falhas na atuação docente - Cobrança profissional
	Maiores dificuldades enfrentadas na profissão	
	Mudanças almejadas na carreira docente	
Interação Universidade-Secretaria de Educação-Escola em processos de formação continuada de professores no Município de São Carlos	Percepção dos entrevistados sobre ações da UFSCar na rede pública de ensino no âmbito da formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> - Interação Universidade-Escola - Relação Universidade-Escola - Aproximação da Universidade com a Escola - Afinar relação Universidade-Escola - Parceria - Convênio - Núcleo de Formação de Professores
	Convênios institucionais visando processos de formação continuada de professores	

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 1 será analisado, na seção 5, intitulada “Estudo reflexivo dos resultados: uma possibilidade de análise”, por meio de uma discussão a partir das categorias e subcategorias de análise elaboradas em uma relação com os entrevistados, o referencial teórico pesquisado durante esse trabalho e os objetivos da pesquisa.

Para a discussão dos dados, a partir das categorias e subcategorias elaboradas, foi efetuada uma leitura reflexiva dos resultados. Cada entrevista foi analisada individualmente e também comparada entre si. Os dados das entrevistas foram relacionados com o que se recolheu por meio da pesquisa bibliográfica e com os conhecimentos adquiridos durante todo o processo desse trabalho.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

***“Nada do que fazemos jamais é trivial,
porque somos um tempo presente em mudança”***

(MATURANA, 2000, p. 95)

4 Apresentação dos Dados

Os dados foram coletados em duas etapas: na primeira, ocorreu a coleta dos dados secundários e na segunda, dos dados primários. Os dados apresentados a seguir referem-se à primeira etapa da coleta: as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) ofertadas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no período de 2010 a 2014, em todos os seus *campi*, focalizando nas ACIEPEs voltadas à formação de professores e, especialmente, na formação de professores polivalentes, que atuam nas séries iniciais (do 1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, no Município de São Carlos e, por fim, nas ACIEPEs da área de Educação Matemática.

4.1 ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar

As ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014, nos quatro *campi* da UFSCar, estão relacionadas, por semestre, nos Quadros numerados de 2 a 11, com discriminação do responsável, departamento, *campus* de vinculação, grande área (conforme a classificação do CNPq), área temática principal, área temática secundária e linha programática e encontram-se no Apêndice A deste trabalho.

O total de ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no referido período foi de 346. Deste número, 258 ACIEPEs foram ofertadas no *Campus* São Carlos, representando 74% do total das ACIEPEs; 63 ofertadas no *Campus* Sorocaba, (18%); 24 no *Campus* Araras, (7%) e 01 no *Campus* Lagoa do Sino (menos de 1%), conforme Tabela 1, no Apêndice B.

Conforme relatado na seção 2 deste trabalho, as ACIEPEs foram criadas no primeiro semestre de 2002 e tiveram as primeiras ofertas pelo *Campus* São Carlos no segundo semestre do mesmo ano. No período de 2010-2014, um dado que chama a atenção é que, embora o *Campus* Sorocaba, criado em 2005, seja mais novo que o *Campus* Araras, criado em 1991, o número de ofertas de ACIEPEs é mais que o dobro da oferta de Araras, indicando que houve uma maior adesão a essa atividade curricular pelo *Campus* Sorocaba, muito provavelmente em decorrência da presença de cursos e departamentos da área de humanidades, fato que só ocorreu no campus de Araras mais recentemente. Enquanto que o *Campus* Lagoa do Sino, criado em novembro de 2010, somente teve a primeira oferta de ACIEPE no segundo semestre de 2014.

Em relação ao total de 17.511 disciplinas de graduação ofertadas pela UFSCar no mesmo período, conforme Tabela 2, as ACIEPEs ofertadas representam menos de 2% desse total. E representam menos de 1% em relação ao total de 35.813 turmas das disciplinas de graduação, o que mostra que a própria universidade ainda se utiliza muito pouco deste tipo de atividade, apesar de todo seu potencial inovativo em termos pedagógicos.

Tabela 2 - Relação entre disciplinas de graduação e ACIEPEs ofertadas na UFSCar

(1) SEM. / ANO	(2) Nº DISCIPLINAS (*)	(3) Nº TURMAS	(4) Nº ACIEPEs ProGradWeb	(5) Nº ACIEPEs ProExWeb / CADERNO ACIEPEs	(6) % de ACIEPEs em relação às disciplinas	(7) % de ACIEPEs em relação às turmas
1º / 2010	1.439	2.830	32	32	2,2	1,1
2º / 2010	1.495	2.933	23	24	1,6	0,8
1º / 2011	1.626	3.146	41	34	2,1	1,0
2º / 2011	1.666	3.264	47	29	1,7	0,8
1º / 2012	1.727	3.505	43	36 (#)	2,0	1,0
2º / 2012	1.791	3.471	24	32	1,8	0,9
1º / 2013	1.876	4.093	24	29	1,5	0,7
2º / 2013	1.920	3.950	28	36 (■)	1,8	0,9
1º / 2014	1.960	4.184	69	56	2,8	1,3
2º / 2014	2.011	4.437	40	38	1,9	0,8
TOTAL	17.511	35.813	371	346	1,97	0,96

(*) Incluídas disciplinas EaD

(#) 2 foram canceladas

(■) 1 não realizada por motivo de saúde da coordenadora da atividade

Fontes: Sistema ProGradWeb; Sistema ProExWeb e Caderno de ACIEPE (elaborado pela autora)

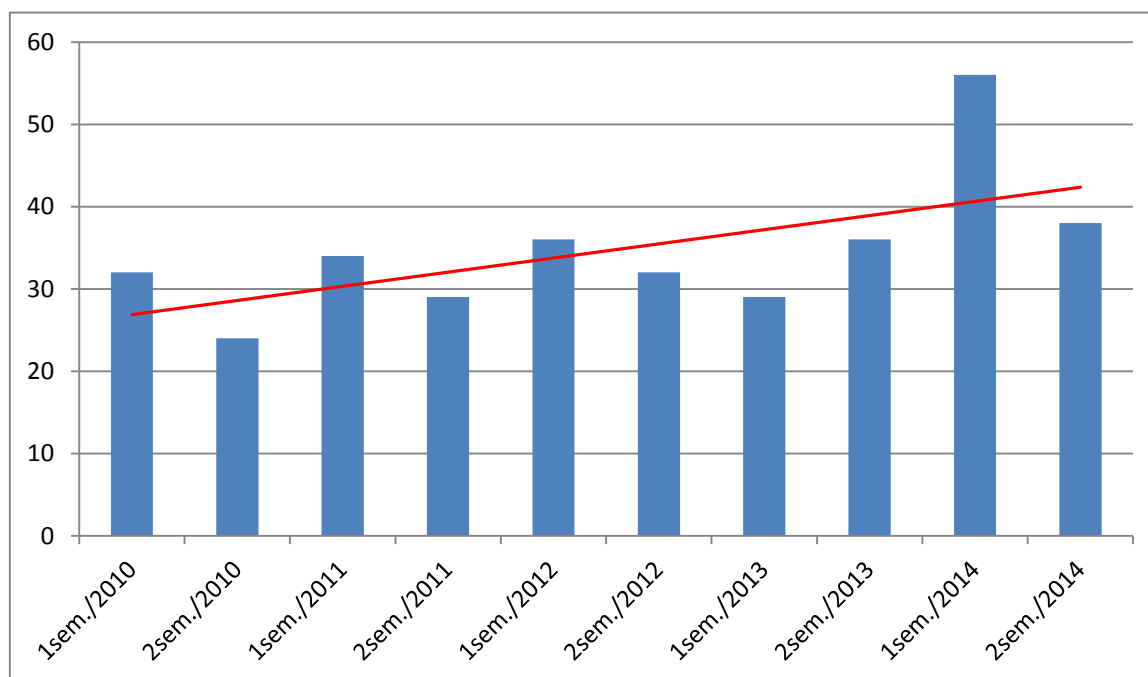
Observa-se na coluna 5 da tabela 2 que, no período analisado, o número total de ofertas de ACIEPEs por semestre oscilou, sendo nos primeiros semestres de cada ano maior do que no segundo, com exceção do ano de 2013 em que a situação se inverteu: no segundo semestre houve mais ofertas do que no primeiro. Já no ano de 2014 houve um aumento significativo do número de ofertas.

Outra constatação é a divergência entre os dados apresentados nas colunas 4 e 5: com exceção do primeiro semestre de 2010, o número de ofertas de ACIEPEs registradas no ProGradWeb é diferente do número de ofertas registradas no ProExWeb.

Não se investigou o motivo dessa discrepância porque para esta pesquisa importam as ofertas registradas na Pró-Reitoria de Extensão, pois o foco é a formação continuada de professores. Contudo, há uma hipótese de que esse dado fornecido pela ProGrad é de ofertas registradas no sistema, mas não necessariamente ministradas, pois após registrada no ProGradWeb, se não ocorreram inscrições de alunos da UFSCar, a ACIEPE pode não ter sido ofertada, bem como, pode ter ocorrido ofertas em que não foram abertas vagas para público externo à UFSCar.

Embora a oferta dessa atividade curricular tenha aumentado de forma gradativa, conforme aponta o gráfico 1, a seguir, verifica-se que a oferta de ACIEPEs ainda é muito pequena com relação ao número de ofertas de disciplinas de graduação.

Gráfico 1 – Oferta de ACIEPEs no período de 2010 a 2014 na UFSCar



Fontes: Sistema ProExWeb e Caderno de ACIEPE (elaborado pela autora)

Observa-se no Gráfico 1 uma pequena tendência de crescimento da oferta de ACIEPEs no período 2010-2014. De 2010 para 2011 a oferta teve um aumento de 12,5%; de 2011 para 2012 aumentou 7,9%; de 2012 para 2013 teve um decréscimo de (-4,5%) e em 2014 um aumento de 44,6%. Portanto, pode-se dizer que, nesse período, houve uma tendência de crescimento de ofertas de ACIEPEs em torno de 15% ao ano.

Ao se fazer uma reflexão sobre os motivos que levam a um número de ofertas tão pequeno com relação ao número de ofertas de disciplinas de graduação, pode-se

inferir que há cursos de graduação que tem uma quantidade excessiva de carga horária e não conseguem ofertar ACIEPEs.

Essa quantidade de ofertas pode ser entendida, também, pelo fato de que a ACIEPE, enquanto proposta da administração da UFSCar, não foi imposta aos cursos de graduação. Na sua implantação, a ACIEPE não contou com a obrigatoriedade de compor o currículo pedagógico dos cursos de graduação.

Também é preciso levar em consideração que inovações curriculares não são tão fáceis de serem implementadas. Há que se lembrar que resistências ocorrem, geralmente devido à dúvidas e receios quanto à novidade a ser experienciada, pois mudança implica em desestabilizar o que já está posto e estruturado.

Nesse sentido, apresenta-se a manifestação de um docente da UFSCar, representante de uma determinada área, que em uma reunião da Câmara de Extensão, hoje Conselho de Extensão, se pronunciou quanto à implementação de Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão nos cursos de graduação da instituição. Essa manifestação foi registrada na tese de doutorado de SOUZA (2007, p. 111), por meio do relato de uma pessoa idealizadora e executora inicial da proposta de ACIEPE ligada à Pró-Reitoria de Extensão: *“Não tinha porque, mas o representante de uma determinada área dizia: Escuta, mas o meu aluno não precisa ter uma formação nisso. Para ele interessa os assuntos da área específica de formação”*.

A fala enfatiza excessivamente a formação especializada, em detrimento de uma formação integral do estudante, que leve em conta todos os aspectos que compõem a corporeidade²⁵ do ser humano, além de apontar para o possível desconhecimento do documento *Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar*, onde estão descritas outras competências como fundamentais na formação do graduando, além das competências específicas de cada curso. Por outro lado, assuntos da área específica de formação também podem ser tratados por meio da estrutura de ACIEPE, com a participação colaborativa de profissionais em exercício na área de formação.

Em conformidade com SOUZA (2007, p. 111), podemos afirmar que essa

²⁵ O todo de/do ser. É a expressão de totalidade do ser humano enquanto ser vivo, onde corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos encontram-se em sintonia. Esse conceito surgiu para apresentar o sujeito como unidade complexa.

situação demonstra que os currículos são território de poder, que envolvem disputas por espaço, tempo, conhecimento e que as negociações não ocorrem sem conflitos.

Ainda pode-se inferir que as ACIEPEs não foram compondo o currículo dos cursos de graduação, de forma sucessiva, após a sua implantação, mas continua uma estrutura curricular que não tem a necessária incorporação dela nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Ela pode ser contabilizada como atividade complementar em um número de somente uma, duas ou até mais, dependendo do projeto pedagógico do curso de graduação, mas sem a *obrigatoriedade* de contabilizar pelo menos uma.

Sendo a ACIEPE uma estrutura que possibilita a integração entre alunos de diferentes cursos de graduação e, possivelmente, de pós-graduação, bem como, o diálogo com outros segmentos da sociedade, ocorrendo trocas de experiências/conhecimentos, vindo ao encontro do que se acredita ser importante para o desenvolvimento das competências fundamentais na formação do graduando descritas no documento *Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar*, poderia haver a previsão de uma determinada carga horária em ACIEPEs no projeto pedagógico de cada curso de graduação.

Pode-se inferir, ainda, com relação ao número reduzido de ofertas de ACIEPEs, que embora essa possibilidade de estrutura curricular pareça ser muito positiva para algumas pessoas, pode não ser assim considerada por outras, que podem sentir-se retiradas de uma zona de conforto em que se encontram: a tão conhecida tarefa de preparar e dar aula sobre conteúdos específicos de uma exclusiva área do conhecimento que tenha domínio para um determinado público – discentes de um curso de graduação. Ou seja, ao seguir o modelo tradicional de ensino – conteudista, fragmentado e reprodutivista – perde-se a oportunidade de ampliar a discussão sobre esse conhecimento, de incorporar outros saberes, ficando-se aprisionado em um olhar restrito, delimitado pelas fronteiras do campo disciplinar.

Outra possível causa para o fato das ACIEPEs constituírem menos de 2% do número total de disciplinas de graduação ofertadas no período de 2010 a 2014 pode ser a não contabilização para o esforço docente: se o docente ministrar uma disciplina, obrigatória ou optativa, ele tem um retorno em pontos para a sua progressão e promoção na carreira de magistério superior, porém, com relação às atividades de extensão não havia pontuação até recentemente, passando a pontuar somente a partir da Resolução ConsUni n° 819, de 26/08/15. E essa pontuação tem um valor menor do que o valor da pontuação

destinada ao ensino e à pesquisa, por exemplo, uma ACIEPE de 60 horas contabiliza 2 pontos na progressão do docente, enquanto que na atividade de ensino da graduação contabiliza-se 3 pontos para uma disciplina ministrada.

Pode-se deduzir, com as reflexões quanto aos motivos pelo número reduzido de ofertas de ACIEPEs, que a integração entre as atividades de formação inicial e continuada (de professores ou de outros profissionais) ainda não está consolidada na UFSCar. Que ainda está sendo constituída, de forma bem gradativa, a integração entre diferentes áreas do conhecimento e campos de atuação de forma interdisciplinar. Que a extensão universitária, ainda está se firmando como uma atividade indissociável do ensino e da pesquisa em contraposição a uma atividade complementar ao ensino e à pesquisa.

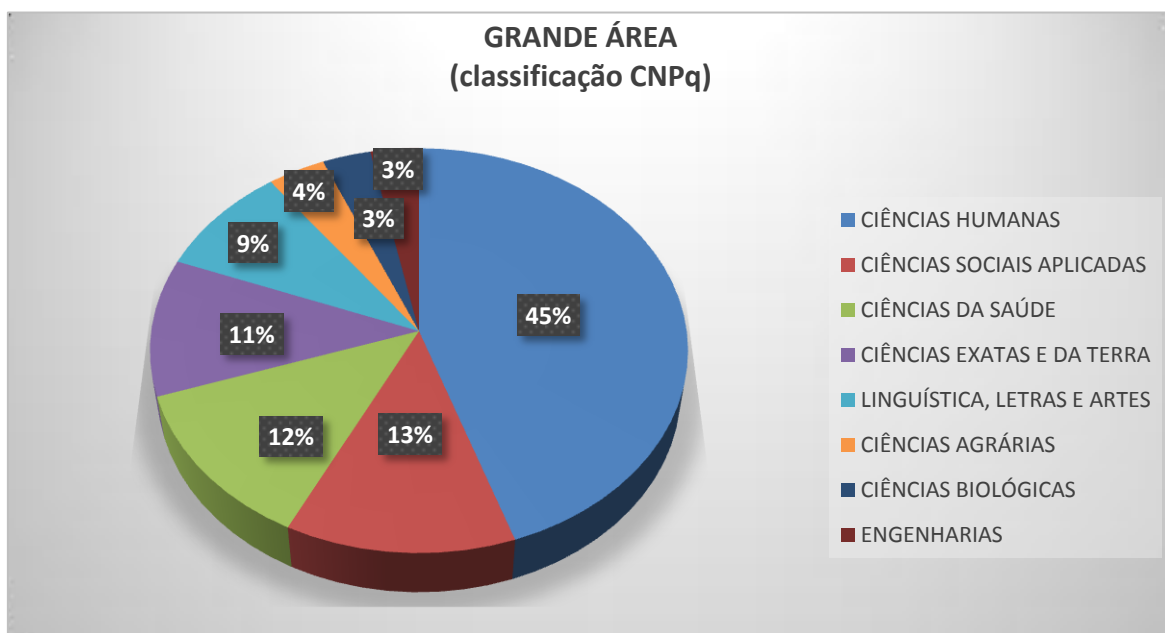
No sistema de gestão das atividades de extensão universitária da UFSCar (ProExWeb) as atividades de extensão, incluindo as ACIEPEs, devem ser classificadas segundo a área temática. Como podem estar relacionadas a mais de uma área temática, propõe-se a classificação em área temática principal e secundária. A classificação tem por finalidade sistematizar de acordo com agrupamentos temáticos, favorecendo estudos e relatórios sobre a produção da extensão universitária, além da finalidade de articulação de pessoas ou de grupos que atuam na mesma área temática.

As áreas temáticas, principal e secundária, disponíveis no Sistema ProExWeb para escolha no momento em que a atividade é proposta, são oito: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; e Trabalho.

Para esta pesquisa, recorreu-se a uma análise das áreas temáticas escolhidas para a classificação das ACIEPEs, ofertadas no período de 2010 a 2014, registradas no ProExWeb, bem como da grande área do conhecimento, de acordo com a classificação do CNPq. Esses dados de cada ACIEPE encontram-se nos quadros numerados de 2 a 11, no Apêndice A deste trabalho.

No gráfico 2 a seguir, está evidenciada que a área de conhecimento mais contemplada com a oferta de ACIEPEs foi a de Ciências Humanas, com 45% do total de ACIEPEs ofertadas no período estudado.

Gráfico 2 - Áreas de conhecimento contempladas em ACIEPEs ofertadas nos *campi* da UFSCar no período de 2010 a 2014.

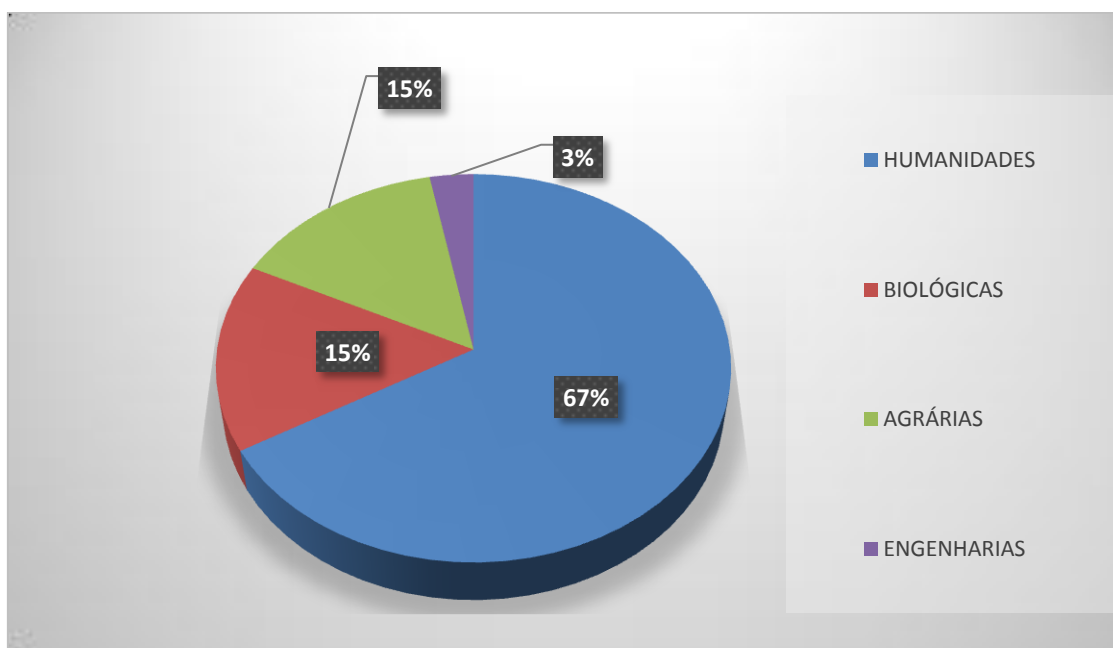


Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Efetuiu-se outra forma de agrupamento das ACIEPEs, de maneira a fazer uma aproximação com as áreas do conhecimento que estão vinculadas a centros acadêmicos da UFSCar: Humanidades, Biológicas, Agrárias e Engenharia.

Com esse agrupamento: (1) *Humanidades* – foram agrupadas as 155 ACIEPEs da área de Ciências Humanas, 44 da área de Ciências Sociais e 31 da área de Linguística, Letras e Artes; (2) *Biológicas* – foram agrupadas 11 da área de Ciências Biológicas e 43 de Ciências da Saúde; (3) *Agrárias* – foram agrupadas 38 de Ciências Exatas e da Terra e 13 de Ciências Agrárias; e por fim (4) *Engenharia* – 11 ACIEPEs de Engenharias, nota-se que há a liderança da área de Humanidades com 67% do número total de ACIEPEs ofertadas. O gráfico 3 demonstra a oferta de ACIEPEs com o agrupamento dessas áreas do conhecimento.

Gráfico 3 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no período de 2010 a 2014, por agrupamento de áreas do conhecimento.



Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Olhando especificamente para o fato da área de Ciências Humanas/Humanidades ter sido a mais contemplada nas ofertas das ACIEPEs do período estudado, buscou-se nos dados compilados nos quadros enumerados de 2 a 11, as áreas temáticas escolhidas para a área de conhecimento Ciências Humanas e os departamentos acadêmicos responsáveis pela oferta dessas ACIEPEs.

Constatou-se que a área temática principal dessas ACIEPEs, a mais indicada, é a Educação e que os Departamentos Acadêmicos que mais ofertaram essas ACIEPEs foram: o Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, o Departamento de Metodologia de Ensino e o Departamento de Psicologia.

Tabela 3 - Áreas Temáticas: Principal e Secundária das ACIEPEs do período 2010-2014

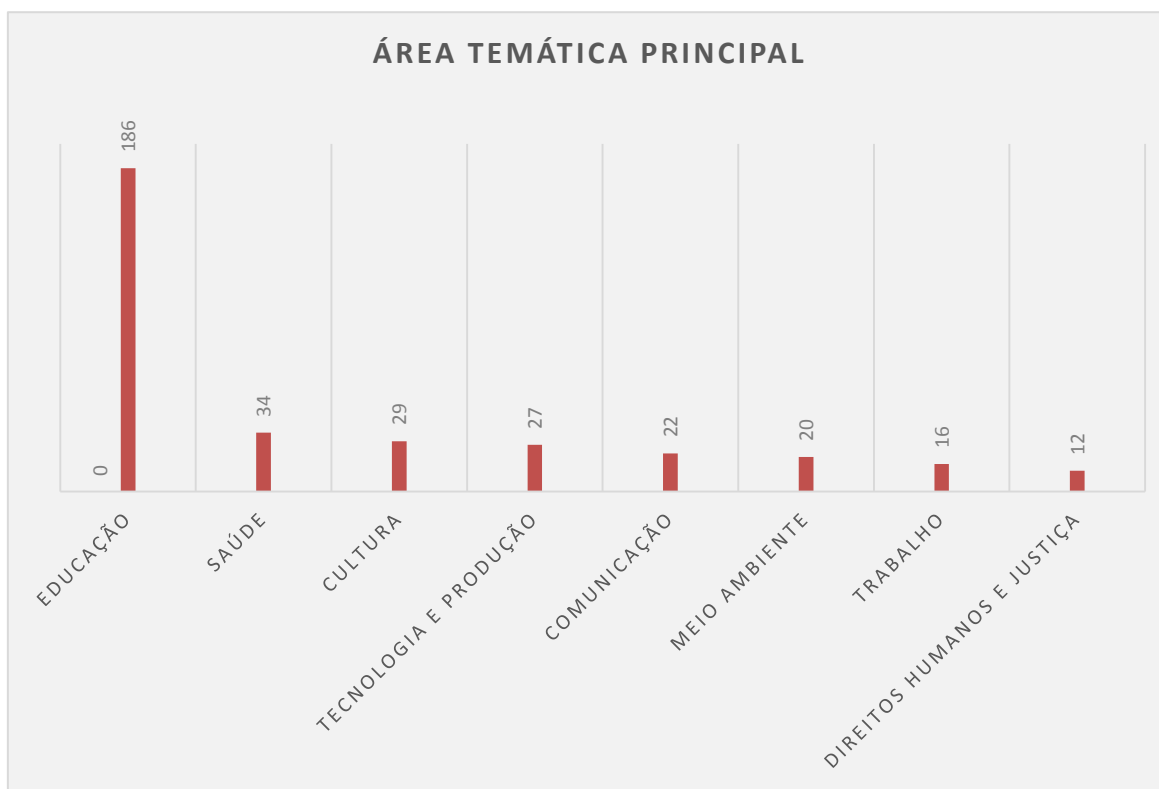
ÁREAS TEMÁTICAS	EDUCAÇÃO	SAÚDE	CULTURA	TECNOLOGIA E PRODUÇÃO	COMUNICAÇÃO	MEIO AMBIENTE	TRABALHO	DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA	TOTAL
ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	186	34	29	27	22	20	16	12	346
ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	149	9	61	15	32	32	10	19	327
TOTAL	335	43	90	42	54	52	26	31	673

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Ressalta-se que em 19 (dezenove) ofertas de ACIEPEs não foram registradas a Área Temática Secundária pelo coordenador dessas atividades no ProExWeb.

Quanto à área temática principal das ACIEPEs ofertadas nos quatro *campi*, a Educação prevalece com quase 54% do total das ACIEPEs ofertadas. O gráfico 4, abaixo, apresenta a área temática principal em valores absolutos.

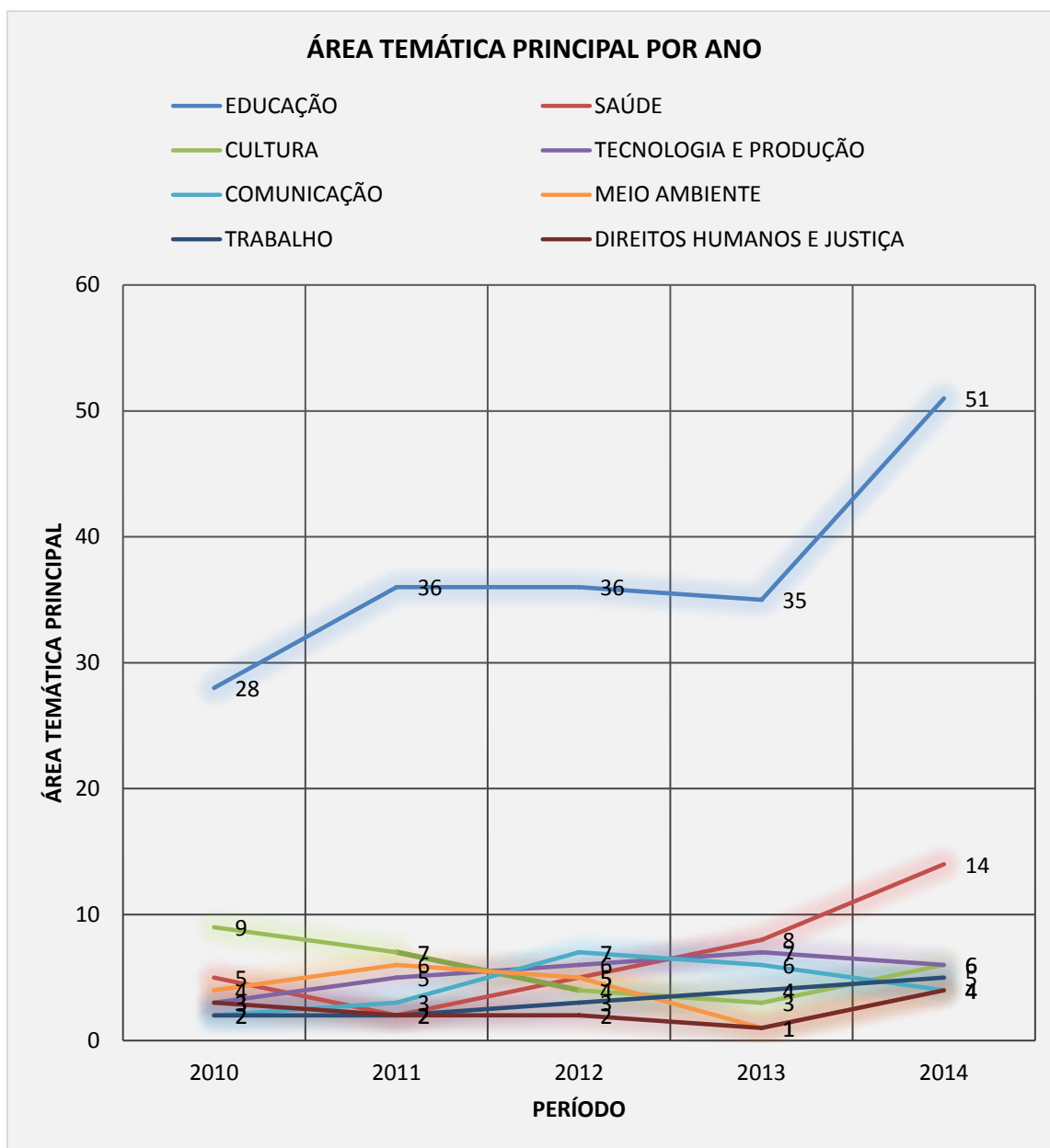
Gráfico 4 - Área Temática Principal das ACIEPEs ofertadas no período de 2010-2014



Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

A seguir, está representada a incidência da área temática principal das ACIEPEs por ano.

Gráfico 5 - Área Temática Principal das ACIEPEs por ano (2010 a 2014)



Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

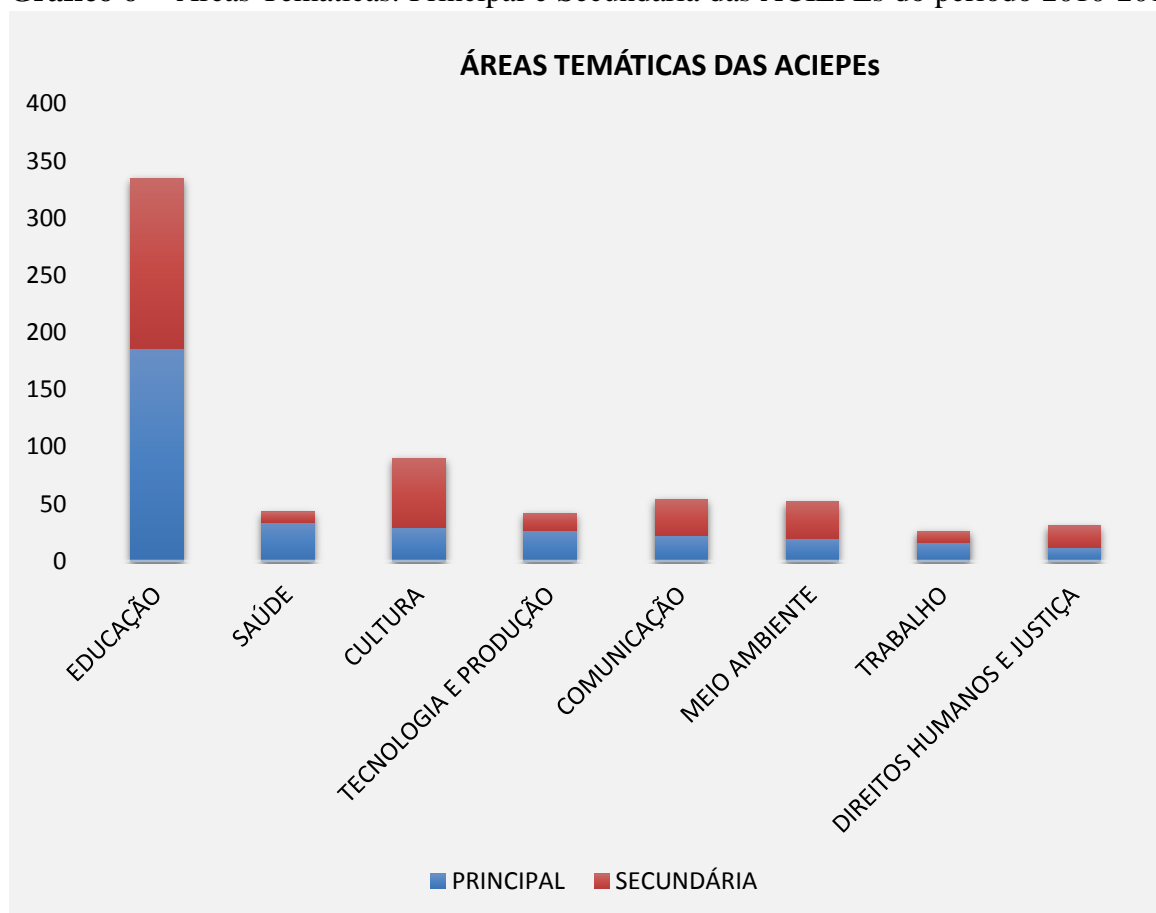
Constata-se que a Educação, inscrita como a área temática principal, tem um comportamento diferenciado das outras áreas no período analisado. Em 2011, segundo ano do período analisado de ofertas de ACIEPEs, há um aumento significativo da temática, permanecendo nos dois anos seguintes (2012 e 2013) com a mesma incidência e dando um grande salto no último ano (2014).

Além da área temática principal Educação, percebe-se uma tendência de crescimento mais consistente também na área temática da saúde, embora esta última de forma menos acentuada.

As outras áreas temáticas constituem um bloco separado da educação e da saúde, apresentando um comportamento quase equivalente entre si. Fazendo uma relação entre o ano de 2010 e o de 2014, desse bloco de área temática pode-se afirmar que: (1) a área temática principal com aumento de incidência foi: Tecnologia e Produção; Trabalho; Comunicação; Direitos Humanos e Justiça. (2) a área temática principal com diminuição de incidência foi: Cultura. (3) a área temática principal com a mesma incidência: Meio Ambiente.

O gráfico 6, a seguir, está trazendo a área temática principal e a área temática secundária referentes a todas as ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014. Como já informado, em 19 ofertas de ACIEPEs não foram registradas a área secundária no Sistema ProExWeb.

Observa-se que com a somatória da indicação das duas áreas temáticas (principal e secundária) a Educação atinge 335 registros, seguida pela Cultura, com 90 registros, Comunicação, com 54, Meio Ambiente (52), Saúde (43), Tecnologia e Produção (42), Direitos Humanos e Justiça (31) e Trabalho (26).

Gráfico 6 - Áreas Temáticas: Principal e Secundária das ACIEPEs do período 2010-2014

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Considerando as duas áreas temáticas (principal e secundária) a educação atinge 97% das ACIEPEs ofertadas no período 2010-2014.

Foram também verificadas as *linhas programáticas* atendidas. No Sistema ProExWeb há cinquenta linhas programáticas disponíveis para se escolher no momento em que a atividade é proposta. No Quadro 12, no Apêndice A deste trabalho, estão relacionadas as linhas programáticas com as respectivas definições para classificação de ações de extensão. Na tabela abaixo, para facilitar a visualização, mostra-se as linhas programáticas agrupadas por área.

Tabela 4 - Linhas Programáticas atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar em todos os *campi* (continua)

CLASSIFICAÇÃO <i>(quanto ao número de ocorrências)</i>	LINHA PROGRAMÁTICA <i>(Sistema ProExWeb)</i>	Nº DE ACIEPEs OFERTADAS	PORCENTAGEM
1º	EDUCAÇÃO CONTÍNUA	114	33,0%
1º	EDUCAÇÃO CONTINUADA	69	
2º	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	33	
3º	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	07	
4º	CAPACITAÇÃO DE GESTORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS	05	
2º	EDUCAÇÃO	54	15,6%
1º	EDUCAÇÃO ESPECIAL	23	
2º	ENSINO FUNDAMENTAL	11	
2º	PRODUÇÃO E DIFUSÃO DE MATERIAL EDUCATIVO	11	
3º	EDUCAÇÃO INFANTIL	04	
4º	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	03	
5º	ENSINO MÉDIO	02	

Tabela 4 - Linhas Programáticas atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar em todos os *campi* (continuação)

CLASSIFICAÇÃO <i>(quanto ao número de ocorrências)</i>	LINHA PROGRAMÁTICA <i>(Sistema ProExWeb)</i>	Nº DE ACIEPEs OFERTADAS	PORCENTAGEM
3º	MEIO AMBIENTE	45	13,0%
1º	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	19	
2º	DESENVOLVIMENTO URBANO	13	
3º	DESENVOLVIMENTO RURAL	09	
4º	GESTÃO DE RECURSOS NATURAIS	04	
4º	SAÚDE	36	10,4%
1º	ESPORTE, LAZER E SAÚDE	15	
2º	ATENÇÃO A GRUPOS DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	05	
3º	DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA DE SAÚDE	04	
3º	ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA	04	
4º	ATENÇÃO INTEGRAL À MULHER	03	
5º	SAÚDE DA FAMÍLIA	02	
5º	USO E DEPENDÊNCIA DE DROGAS	02	
6º	ATENÇÃO INTEGRAL AO ADOLESCENTE E AO JOVEM	01	
5º	CIÊNCIAS SOCIAIS	28	8,1%
1º	DIREITOS DE GRUPOS SOCIAIS	13	
2º	ORGANIZAÇÕES POPULARES	10	
3º	DIREITOS DE PROPRIEDADES E PATENTES	05	

Tabela 4 - Linhas Programáticas atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar em todos os *campi* (conclusão)

CLASSIFICAÇÃO (quanto ao número de ocorrências)	LINHA PROGRAMÁTICA (Sistema ProExWeb)	Nº DE ACIEPEs OFERTADAS	PORCENTAGEM
6º	ARTE E CULTURA	26	7,5%
1º	CULTURA E MEMÓRIA SOCIAL	10	
2º	PRODUÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA NA ÁREA DE MÚSICA E DANÇA	09	
3º	TURISMO	03	
4º	PRODUÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA NA ÁREA DE ARTES PLÁSTICAS E ARTES GRÁFICAS	02	
5º	PRODUÇÃO TEATRAL E CIRCENSE	01	
5º	TELEVISÃO UNIVERSITÁRIA	01	
7º	LINGUAGENS	25	7,2%
1º	COMUNICAÇÃO ESCRITA E ELETRÔNICA	14	
2º	INCENTIVO À LEITURA	11	
8º	TECNOLOGIA	18	5,2%
1º	INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	06	
2º	EMPREENDEDORISMO	04	
3º	COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL	08	
TOTAL GERAL		346	100%

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

A linha programática *educação continuada* lidera, figurando em 69 ofertas de ACIEPEs.

Na definição dessa linha programática²⁶ encontra-se: “processos de qualificação profissional (educação continuada – educação permanente), de caráter sequencial e planejada a médio e longo prazo, articulada ao processo de trabalho do profissional; educação permanente”. Esses processos de qualificação profissional podem ser voltados a profissionais de qualquer área de trabalho, no entanto, observou-se que das 69 ofertas de ACIEPEs inscritas na linha programática *educação continuada*, 64 destinam-se à formação continuada de professores da Educação Básica. Apenas 5 ofertas, representando 3 ACIEPEs distintas, foram ofertadas no âmbito da formação continuada de profissionais de outras áreas de atuação. Esse fato denota que a estrutura da ACIEPE está sendo aproveitada para processos de formação continuada de professores.

Esse aproveitamento da estrutura da ACIEPE para processos de formação continuada de professores da Educação Básica deve ser motivada pela possibilidade de ocorrer a interlocução entre a formação inicial (licenciandos) e a continuada (professores em exercício). Essa articulação é muito bem vinda porque enriquece a formação dos licenciandos, que podem articular a teoria à prática e à experiência de professores da Educação Básica, que traz seus saberes sobre a instituição escolar e as facilidades e/ou dificuldades da mediação didática dos conteúdos, além das situações problemáticas enfrentadas ou a se enfrentar no cotidiano escolar.

Embora essa estrutura curricular também enriqueça a formação de bacharelados, porque da mesma forma, articulará a teoria à prática e às experiências de profissionais em exercício, a ACIEPE voltada à formação desses profissionais quase não é utilizada.

Pode-se ainda inferir que as linhas programáticas que envolvem a educação são responsáveis por 50% do total das ofertas de ACIEPEs no período analisado.

²⁶ Pode ser conferido em <http://www.proex.ufscar.br/site/arqs_menu_formularios/linhasprog.pdf>

4.2 ACIEPEs no âmbito da formação de professores

O total de ACIEPEs com professores da Educação Básica no público-alvo é de 186, o que representa 53,75% do total de ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no período analisado, como mostra a tabela 1, no Apêndice B deste trabalho.

As ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014, no âmbito da formação de professores, estão relacionadas, por semestre, nos Quadros numerados de 13 a 22, com discriminação do responsável, departamento e *campus* de vinculação, grande área (conforme a classificação do CNPq), área temática principal, área temática secundária e linha programática e encontram-se no Apêndice A deste trabalho.

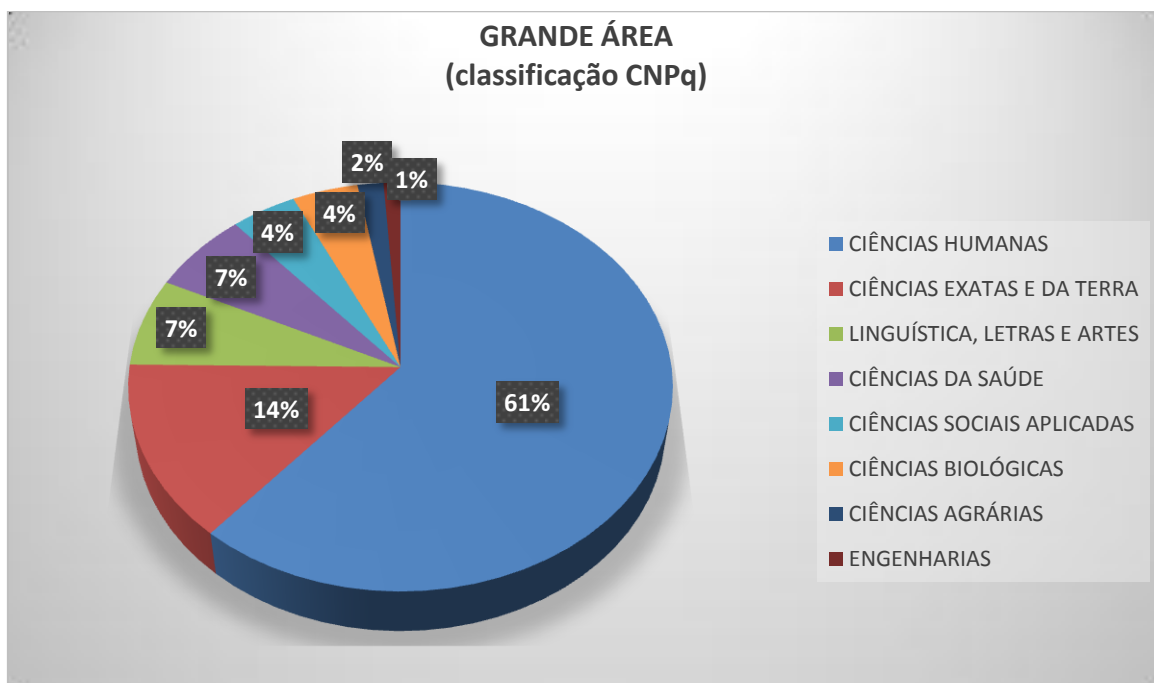
O *Campus* São Carlos foi responsável por mais de 70% do total de ACIEPEs com professores da Educação Básica no público-alvo, com a oferta de 138 delas. No *Campus* Sorocaba ofertou-se 37 ACIEPEs, representando quase 20%, no *Campus* Araras 10 (5%) e uma (menos de 1%) no *Campus* Lagoa do Sino.

É interessante notar que a primeira ACIEPE ofertada no *Campus* Lagoa do Sino, no 2º semestre de 2014, foi no âmbito da formação de professores, mesmo não havendo cursos de licenciatura no referido *Campus*. A ACIEPE intitulada “A Matemática Fundamental em uma Abordagem Curiosa e Divertida” teve como público-alvo: “alunos e servidores do Campus Lagoa do Sino - UFSCar e professores de matemática e\ou ciências do ensino básico da região” (Sistema ProExWeb).

Outros dados que também chamam a atenção é que do total das ACIEPEs voltadas a professores da Educação Básica, mais de 70% tem em seu público-alvo os professores da Educação Básica do Município de São Carlos e mais de 50% são destinadas aos professores que atuam nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Esses dados denotam que no *Campus* São Carlos a estrutura de ACIEPE tem sido utilizada para a formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente de professores polivalentes.

O gráfico 7, a seguir, traz as áreas de conhecimento, de acordo com a classificação do CNPq, contempladas pelas ACIEPEs voltadas à formação de professores que foram ofertadas no período de 2010 a 2014, com a predominância da área de Ciências Humanas, que atingiu 61%.

Gráfico 7 - Áreas do conhecimento das ACIEPEs ofertadas em todos os *campi* no âmbito da formação de professores no período de 2010 a 2014



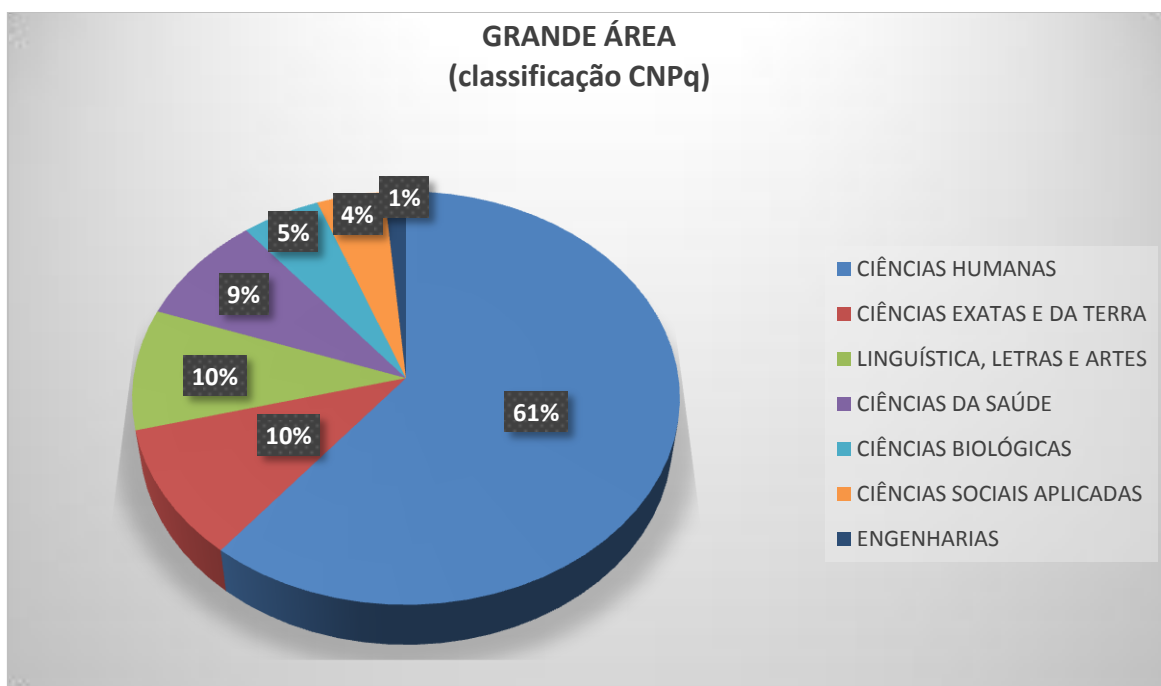
Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Constata-se que em relação às áreas do conhecimento das ACIEPEs em geral, as voltadas à formação de professores tem: (1) percentuais aumentados em Ciências Humanas em 16%; em Ciências Exatas e da Terra em 3% e Ciências Biológicas em 1%. (2) percentuais diminuídos em Linguística, Letras e Artes; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Agrárias e Engenharias.

4.2.1 ACIEPEs no âmbito da formação de professores ofertadas no *Campus* São Carlos

No Gráfico 8, as áreas de conhecimento referem-se às 138 ACIEPEs ofertadas no âmbito da formação de professores somente no *Campus* São Carlos. A área de Ciências Humanas, da mesma forma, predomina, com 61%. Há algumas diferenças com relação às outras áreas que se devem às especificidades dos cursos de graduação oferecidos em cada *Campus*.

Gráfico 8 - ACIEPEs ofertadas no *Campus* São Carlos no âmbito da formação de professores no período de 2010 a 2014



Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Nota-se que por se tratar de *Campus* específico, não aparece a grande área Ciências Agrárias, tendo em vista que as ACIEPEs ofertadas nesta área pertencem ao *Campus* Araras.

Das 138 ACIEPEs ofertadas a professores da Educação Básica pelo *Campus* São Carlos, 136 foram destinadas aos professores da Educação Básica do Município de São Carlos, uma para professores de Matemática da Educação Básica do Município de Americana e uma para professores da última etapa da Educação Infantil de escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.

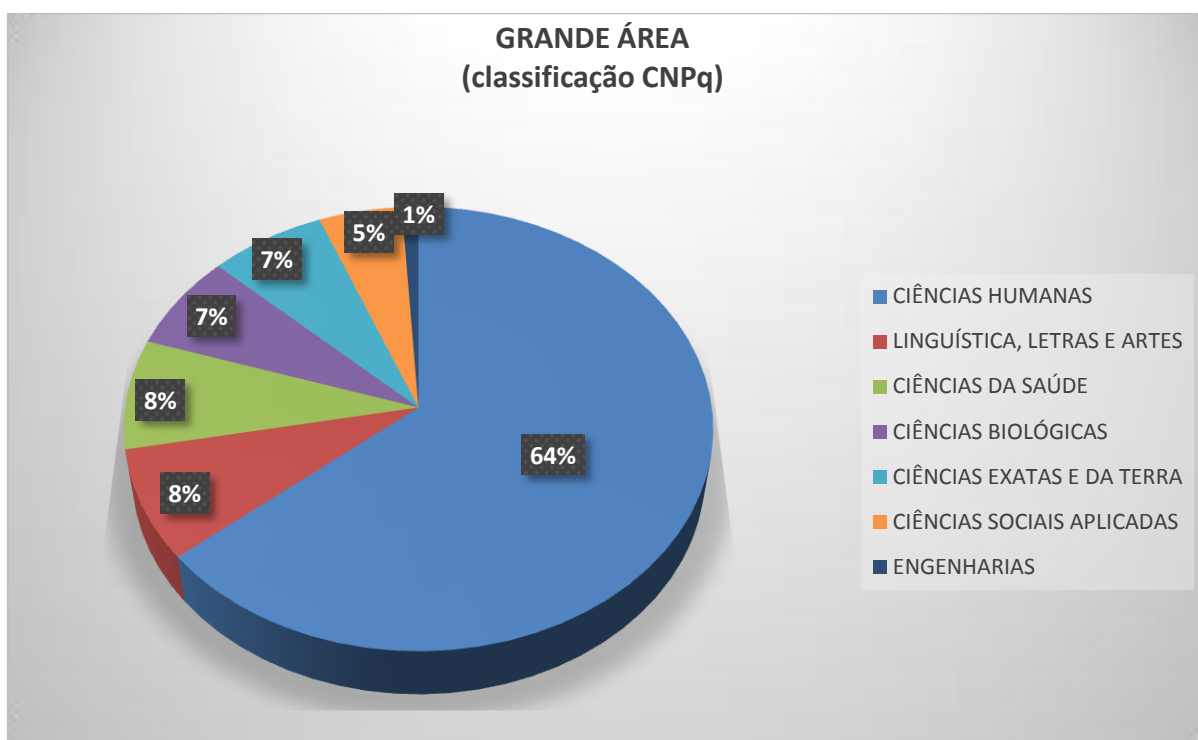
4.2.2 ACIEPEs no âmbito da formação de professores polivalentes ofertadas no *Campus* São Carlos

No *Campus* São Carlos, foram ofertadas, no período de 2010 a 2014, 97 ACIEPEs com professores polivalentes da Educação Básica no público-alvo, representando 52% do total de ACIEPEs ofertadas (em todos os *Campi*) na UFSCar, no referido período, para professores da Educação Básica.

Em relação às ACIEPEs ofertadas no período 2010-2014 para professores da Educação Básica do Município de São Carlos de *qualquer nível de ensino*: Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, as ofertadas para professores polivalentes representam 71%.

No próximo gráfico constam as áreas do conhecimento atendidas em ACIEPEs que foram voltadas aos professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) do Município de São Carlos da rede pública de ensino (municipal e estadual). Percebe-se um aumento da grande área Ciências Humanas.

Gráfico 9 - ACIEPEs ofertadas no *Campus* São Carlos para o público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de 2010 a 2014



Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

As ACIEPEs ofertadas no *Campus* São Carlos para o público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram analisadas quanto às áreas de conhecimento, à área temática principal, área temática secundária e linhas programáticas com o intuito de mapear a relação delas com os Componentes Curriculares Obrigatórios do Ensino Fundamental.

Na tabela 5, a seguir, apresenta-se a área do conhecimento e a temática principal dessas ACIEPEs.

Tabela 5 - Área do Conhecimento e Temática Principal atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar – *Campus* São Carlos para o público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (continua)

CLASSIFICAÇÃO <i>(quanto ao número de ocorrências)</i>	ÁREA DO CONHECIMENTO <i>(Sistema ProExWeb)</i>	TEMÁTICA PRINCIPAL <i>(Sistema ProExWeb)</i>	Nº DE ACIEPEs OFERTADAS	%
1º	CIÊNCIAS HUMANAS		61	64%
1º	CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇÃO	50	
2º	CIÊNCIAS HUMANAS	CULTURA	05	
2º	CIÊNCIAS HUMANAS	DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA	05	
3º	CIÊNCIAS HUMANAS	COMUNICAÇÃO	01	
2º	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES		08	8%
1º	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	COMUNICAÇÃO	04	
2º	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	EDUCAÇÃO	02	
2º	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	CULTURA	02	
2º	CIÊNCIAS DA SAÚDE		08	8%
1º	CIÊNCIAS DA SAÚDE	SAÚDE	04	
1º	CIÊNCIAS DA SAÚDE	EDUCAÇÃO	04	

Tabela 5 - Área do Conhecimento e Temática Principal atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar – *Campus* São Carlos para o público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (conclusão)

CLASSIFICAÇÃO <i>(quanto ao número de ocorrências)</i>	ÁREA DO CONHECIMENTO <i>(Sistema ProExWeb)</i>	TEMÁTICA PRINCIPAL <i>(Sistema ProExWeb)</i>	Nº DE ACIEPEs OFERTADAS	%
3º	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		07	7%
1º	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	EDUCAÇÃO	05	
2º	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	MEIO AMBIENTE	02	
3º	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA		07	7%
1º	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	EDUCAÇÃO	07	
4º	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS		05	5%
1º	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	EDUCAÇÃO	03	
2º	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	COMUNICAÇÃO	01	
2º	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	CULTURA	01	
5º	ENGENHARIAS		01	1%
1º	ENGENHARIAS	EDUCAÇÃO	01	
TOTAL GERAL			97	100%

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quanto à área de conhecimento, observa-se que em relação ao total de 346 ofertas de ACIEPEs (em todos os *campi* e para qualquer público-alvo), as 97 ofertas de ACIEPEs pelo *Campus* São Carlos para professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos, tiveram um aumento de quase 20% na área Ciências Humanas e aumentou a incidência da área de Ciências Biológicas em 4%. Todas as outras áreas do conhecimento diminuíram, exceto Ciências Agrárias que não aparece tendo em vista que as ACIEPEs ofertadas nesta área pertencem ao *Campus* Araras.

Na tabela a seguir apresentam-se as linhas programáticas dessas ACIEPEs, agrupadas por área, para facilitar a visualização.

Tabela 6 - Linhas Programáticas atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar no *Campus* São Carlos para o público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (continua)

CLASSIFICAÇÃO <i>(quanto ao número de ocorrências)</i>	LINHA PROGRAMÁTICA <i>(Sistema ProExWeb)</i>	Nº DE ACIEPEs OFERTADAS	Porcentagem
1º	EDUCAÇÃO CONTÍNUA	30	31,0%
1º	EDUCAÇÃO CONTINUADA	26	
2º	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	2	
3º	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	1	
4º	CAPACITAÇÃO DE GESTORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS	1	
2º	EDUCAÇÃO	27	27,8%
1º	EDUCAÇÃO ESPECIAL	15	
2º	ENSINO FUNDAMENTAL	7	
3º	PRODUÇÃO E DIFUSÃO DE MATERIAL EDUCATIVO	2	
3º	EDUCAÇÃO INFANTIL	2	
4º	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1	
3º	LINGUAGENS	9	9,3%
1º	INCENTIVO À LEITURA	5	
2º	COMUNICAÇÃO ESCRITA E ELETRÔNICA	4	
3º	MEIO AMBIENTE	9	9,3%
1º	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	8	
2º	DESENVOLVIMENTO URBANO	1	

Tabela 6 - Linhas Programáticas atendidas em ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 na UFSCar no *Campus* São Carlos para o público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (conclusão)

CLASSIFICAÇÃO <i>(quanto ao número de ocorrências)</i>	LINHA PROGRAMÁTICA <i>(Sistema ProExWeb)</i>	Nº DE ACIEPEs OFERTADAS	Porcentagem
4º	SAÚDE	8	8,2%
1º	ATENÇÃO A GRUPOS DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	5	
2º	ESPORTE, LAZER E SAÚDE	2	
3º	SAÚDE DA FAMÍLIA	1	
4º	ARTE E CULTURA	8	8,2%
1º	PRODUÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA NA ÁREA DE MÚSICA E DANÇA	3	
2º	CULTURA E MEMÓRIA SOCIAL	2	
2º	PRODUÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA NA ÁREA DE ARTES PLÁSTICAS E ARTES GRÁFICAS	2	
3º	TELEVISÃO UNIVERSITÁRIA	1	
5º	CIÊNCIAS SOCIAIS	6	6,2%
1º	DIREITOS DE GRUPOS SOCIAIS	6	
TOTAL GERAL		97	100%

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quanto às linhas programáticas, observa-se que em relação ao total de 346 ofertas de ACIEPEs (em todos os *campi* e para qualquer público-alvo), as 97 ofertas de ACIEPEs pelo *Campus* São Carlos para professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos, tiveram um aumento nas áreas de: Educação; Linguagens; e Arte e Cultura. As demais tiveram uma diminuição na incidência, com exceção da área de Tecnologia que não aparece.

A seguir, no Quadro 23, faz-se uma relação entre os Componentes Curriculares Obrigatórios do Ensino Fundamental e as ofertas de ACIEPEs, no período 2010-2014, pelo *Campus* São Carlos, que tenham professores polivalentes da rede pública de ensino do município de São Carlos em seu público-alvo, além de licenciandos da UFSCar.

O intuito dessa aproximação entre os conteúdos temáticos tratados nas ACIEPEs com os conteúdos curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental, considerando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é perceber em que medida as ACIEPEs, ofertadas no período de 2010-2014, se relacionam com os componentes curriculares do Ensino Fundamental, ou seja, se essas ofertas abrangeram temáticas de todas as áreas do conhecimento que o professor polivalente precisa ensinar ou se atendeu somente temáticas de algumas áreas.

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, além do ensino da Arte, Educação Física e o ensino Religioso.

Os professores polivalentes precisam ensinar conteúdos curriculares que são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Art. 13 da Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010).

Os Componentes Curriculares Obrigatórios do Ensino Fundamental²⁷ são organizados em relação às áreas de conhecimento, assim especificadas: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna (a partir do 6º Ano); d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso.

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

²⁷ Resolução do MEC/CNE/CEB N° 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>.

Quadro 23 – ACIEPEs ofertadas, no período 2010-2014, para professores polivalentes (Campus São Carlos) em relação aos Componentes Curriculares Obrigatórios do Ensino Fundamental

GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO DA ACIEPE	LINHA PROGRAMÁTICA DA ACIEPE	QUANTIDADE DE OFERTA DE ACIEPE 2010-2014	ÁREAS DE CONHECIMENTO / COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS
CIÊNCIAS HUMANAS LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES CIÊNCIAS DA SAÚDE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	- Comunicação Escrita e Eletrônica - Cultura e Memória Social - Educação Continuada - Ensino Fundamental - Educação Infantil* - Esporte, Lazer e Saúde - Incentivo à leitura - Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança - Produção Cultural e Artística na Área de Artes Plásticas e Artes Gráficas	12 06 02	LINGUAGENS / LINGUAGENS E CÓDIGOS (Engloba as disciplinas de Língua Portuguesa; Língua Materna para Populações Indígenas e migrantes; Língua Estrangeira Moderna (a partir do 6º ano); Arte; e Educação Física. Língua Portuguesa Arte (Música/Dança/Desenho) Educação Física
CIÊNCIAS HUMANAS	- Educação continuada	11	MATEMÁTICA / EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS CIÊNCIAS DA SAÚDE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA ENGENHARIAS	- Educação Ambiental - Educação Continuada - Educação Profissional - Ensino Fundamental - Saúde da Família - Produção e Difusão de Material Educativo	17	CIÊNCIAS DA NATUREZA (Engloba a disciplina de Ciências (Físicas e Biológicas) Ciências
CIÊNCIAS HUMANAS	- Educação Continuada	02 01	CIÊNCIAS HUMANAS (Geografia e História) História Geografia
CIÊNCIAS HUMANAS CIÊNCIAS DA SAÚDE	- Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais - Direitos de Grupos Sociais - Educação a Distância - Educação Continuada - Educação Especial - Ensino Fundamental	40 06	Práticas Didático-Pedagógicas (instrumentalização) Sociologia
TOTAL		97	

* Embora a linha programática seja “Educação Infantil” a ACIEPE tem como público-alvo professores do 1º Ano do EF

Fontes: Sistema ProExWeb e Resolução do MEC/CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (elaborado pela autora)

Os conteúdos curriculares, que compõem a base nacional comum e a parte diversificada, tem origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (Art. 12 da Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010).

Com os dados do Quadro 23, pode-se inferir que, embora as ACIEPEs com seu número bastante reduzido de ofertas, as que foram ofertadas, no período de 2010 a 2014, para professores polivalentes pelo *Campus* São Carlos, atendeu a temáticas de todas as áreas do conhecimento que compõem os Componentes Curriculares Obrigatórios do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º Ano), com destaque para Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Um pouco mais de 40% das ofertas atenderam a conteúdos referentes às práticas didático-pedagógicas, especialmente com contribuições da área da Psicologia Educacional às práticas inclusivas na escola, como estratégias didáticas para ensinar alunos com deficiências, além da utilização de recursos tecnológicos e do brincar integrado às práticas pedagógicas. E embora, a Sociologia não componha o currículo obrigatório do Ensino Fundamental, seis ofertas de ACIEPEs trabalharam temáticas dessa disciplina.

A seguir, relata-se a investigação realizada especificamente com as ACIEPEs cuja temática é a educação matemática, partindo das ofertas destinadas a professores da Educação Básica, sejam eles da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II ou do Ensino Médio, ofertadas pelo *Campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014. Depois, somente às ofertas com professores do Ensino Fundamental no público-alvo, culminando com as ofertas para professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos no público-alvo.

4.2.3 ACIEPEs da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014

Foram ministradas 12 (doze) ACIEPEs, distintas entre si, da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, e o total de 31 (trinta e uma) ofertas na área, no período de 2010 a 2014, pela UFSCar - *Campus* São Carlos, conforme quadro 24 a seguir.

O quadro 24, além de demonstrar quais foram as ofertas por semestre dessas ACIEPEs, traz a área do conhecimento, a temática, os respectivos departamentos acadêmicos responsáveis, vagas divulgadas, pessoas inscritas, concluintes e um campo para observações do coordenador da ACIEPE, retiradas do relatório de execução da atividade, ou traz observações da pesquisadora, julgadas pertinentes para demonstrar a fragilidade do sistema de gestão das atividades de extensão.

Uma fragilidade desse software de gestão encontra-se principalmente pela não obrigatoriedade, até o primeiro semestre de 2014, de inserção no ProExWeb de informações dos participantes de atividades de extensão que são externos à UFSCar, ocasionando grande dificuldade em levantamentos de dados referentes a essas atividades. Também se observa que há falhas ou imprecisões em informações divulgadas com relação ao público-alvo e número de vagas.

O *Caderno de ACIEPE* que era utilizado como meio de divulgação das ofertas de ACIEPEs até o primeiro semestre de 2015, ora não trazia informações importantes como o número de vagas e o público-alvo, ora trazia essas informações desconstruídas com outros meios de divulgação, como por exemplo, o folder preparado pela ProGrad ou com o sistema de gestão das atividades de extensão, o ProExWeb.

Quadro 24 – ACIEPES da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014 (continua)

SEM./ANO	ACIEPE ÁREA DO CONHECIMENTO / TEMÁTICA	DEPTO.	VAGAS	INSCRITOS	CONCLUÍRAM	OBSERVAÇÕES DO(A) COORDENADOR(A) DA ATIVIDADE (1) / OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA (2)
1º / 2010	A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS MATEMÁTICOS <i>(Ciências Exatas e da Terra / Educação)</i>	DM	Total = 20 Alunos da universidade (graduação e pós- graduação); professores de matemática de ensino fundamental e médio e interessados em geral	05	04 participantes	(1) “Não ocorreram alterações no projeto e nem foram encontradas dificuldades significativas para execução do mesmo. Apenas constata-se que o número de estudantes que permaneceram até o final da atividade foi menor do que o esperado”.
	ENCONTROS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA <i>(Ciências Humanas / Educação)</i>	DME	Total = 30 Professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino da cidade de São Carlos e região; alunos de graduação e de pós- graduação dos diversos cursos.	Sem inf.	30 participantes: Professores da rede pública de ensino, alunos de graduação dos cursos de Matemática e Pedagogia, alunos de pós- graduação em Educação.	

Quadro 24 – ACIEPES da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014 (continuação)

SEM./ANO	ACIEPE ÁREA DO CONHECIMENTO / TEMÁTICA	DEPTO.	VAGAS	INSCRITOS	CONCLUÍRAM	OBSERVAÇÕES DO(A) COORDENADOR(A) DA ATIVIDADE (1) / OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA (2)
2º / 2010	A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS MATEMÁTICOS (<i>Ciências Exatas e da Terra / Educação</i>)	DM	Total = 20 Alunos da universidade (graduação e pós-graduação); professores de matemática de ensino fundamental e médio e interessados em geral	Sem inf.	10 participantes: estudantes (não específica de que cursos)	(2) No <i>Caderno de ACIEPE</i> não consta o número de vagas e nem cita professores da rede de ensino como público alvo, somente “estudantes de todos os cursos”.
	ENCONTROS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DME	Total = 30 Professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino da cidade de São Carlos e região; alunos de graduação e de pós-graduação dos diversos cursos.	Sem inf.	30 participantes: professores da rede pública de ensino, alunos de graduação dos cursos de Matemática e Pedagogia, alunos de pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas	(2) No <i>Caderno de ACIEPE</i> não consta o número de vagas e nem o público alvo.
	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DME	Total = 20 Licenciandos do curso de Pedagogia e professoras do Centro de Educação Infantil do Município de São Carlos	Sem inf.	11 participantes: 10 professoras da Educação Infantil e 01 graduanda do curso de licenciatura em Matemática	(1) “Vale destacar que a repercussão dessa Aciepe refletiu na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, que no final de 2010 nos procurou solicitando que assumíssemos a formação continuada em matemática dos professores dos anos iniciais de todas as escolas do município”. 2) No <i>Caderno de ACIEPE</i> não consta o número de vagas e nem o público alvo.

Quadro 24 – ACIEPES da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014 (continuação)

SEM./ANO	ACIEPE ÁREA DO CONHECIMENTO / TEMÁTICA	DEPTO.	VAGAS	INSCRITOS	CONCLUÍRAM	OBSERVAÇÕES DO(A) COORDENADOR(A) DA ATIVIDADE (1) / OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA (2)
1º / 2011	PRÁTICAS ESCOLARES EM AULAS DE MATEMÁTICA: CONHECENDO LIMITES E AMPLIANDO POSSIBILIDADES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DME	Total = 40 Professores de matemática do ensino fundamental e médio; licenciandos dos cursos de matemática e pedagogia	Sem inf.	10 participantes: 02 professores de escolas públicas de São Carlos; 03 pós- graduandos em Educação e 05 licencian- dos em matemática	(2) No <i>Caderno de ACIEPE</i> houve a divulgação de 25 vagas com “Indicação: Cursos de Matemática e Pedagogia do Campus São Carlos”, não constando para professores da Educação Básica. Esta ACIEPE não foi divulgada no Folder da PROGRAD, possivelmente pela coordenadora da atividade não aderir ao PRODOCÊNCIA.
	DESEMPACOTANDO A MATEMÁTICA (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DM	Total = 30 Licenciandos dos cursos de Matemática e Física; Professores da Educação Básica	Sem inf.	15 participantes: (não especifica a categoria)	(2)) No <i>Caderno de ACIEPE</i> houve a divulgação de 30 vagas com “Indicação: Cursos do Campus São Carlos”, não constando para professores da Educação Básica. No folder da PROGRAD consta: “Total: 30 vagas. Reservadas a professores do ensino fundamental ou médio do ensino público e alunos dos cursos de Licenciatura da UFSCar”.
	A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO CARLOS (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTTP	Professores das 08 (oito) escolas municipais de São Carlos e seus respectivos alunos; licenciandos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (diurno e noturno).	16 professores que atuam na rede municipal de educação de São Carlos	16 participantes: professores que atuam na rede municipal de educação de São Carlos	(2) No <i>Caderno de ACIEPE</i> foi divulgado com o título “A Matemática nos Anos Iniciais: Compartilhando Conhecimentos com Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, sob a responsabilidade de outro coordenador, pois o anterior necessitou de afastamento médico .

Quadro 24 – ACIEPES da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014 (continuação)

SEM./ANO	ACIEPE ÁREA DO CONHECIMENTO / TEMÁTICA	DEPTO.	VAGAS	INSCRITOS	CON- CLUÍRAM	OBSERVAÇÕES DO(A) COORDENADOR(A) DA ATIVIDADE (1) / OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA (2)
2º / 2011	A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	50 = Estudantes de Pedagogia EaD da UFSCar 10 = Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	48 37 alunos de Pedagogia da EaD/UFSCar; 01 estudante Biologia; 03 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do Estado de São Paulo; 05 tutores-regentes da EaD/UFSCar e 02 estavam fazendo o curso inicial de formação para tutor-regente na UAB/UFSCar	14 participantes: não especifica a quantidade de cada categoria, mas relata que desse número há estudantes, professores e tutores	(2) Não houve divulgação pela PROGRAD (de nenhuma ACIEPE neste semestre). (2) Verificado com a Coordenadora da atividade porque embora conste a oferta no <i>Caderno de ACIEPE</i> no 1º semestre de 2011, não há registro da atividade no sistema ProExWeb no referido semestre em seu nome: por motivo de seu afastamento médico constou em nome de outra docente.
	A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO CARLOS (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	30 = Professores da rede de ensino municipal 10 = Licenciandos em Pedagogia da UFSCar	Sem inf.	10 participantes: 6 professoras da rede municipal de São Carlos; 01 professor de Matemática da rede estadual de Ibaté e de 03 estudantes do curso de Pedagogia UFSCar	(2) A Coordenadora da atividade relata no relatório que a participação efetiva de 6 professoras foi devido à incompatibilidade de horário em que a atividade presencial foi realizada (4as. feiras, das 19 às 21h, na SME de São Carlos).
	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	15 = Professoras dos Centros de Educação Infantil do Município de São Carlos 10 = Estudantes de Pedagogia da UFSCar		24 participantes: 21 Professoras da Educação Infantil 02 Alunos de Graduação 01 Pós-graduando	(2) Verificado com a Coordenadora da atividade porque embora conste a oferta no <i>Caderno de ACIEPE</i> no 1º semestre de 2011, não há registro da atividade no sistema ProExWeb no referido semestre em seu nome: devido a afastamento médico, a atividade constou em nome de outra docente.
	A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS MATEMÁTICOS (<i>Ciências Exatas e da Terra / Educação</i>)	DM	12 = Alunos da UFSCar (graduação e pós-graduação) 08 = Professores de matemática de ensino fundamental e médio e interessados em geral	Sem inf.	Sem inf.	(1) “Vários estudantes desenvolveram seus projetos individuais ou em grupos, até o final, foram elaborados.” (2) O relatório não foi concluído. A frase acima se encontra no item do relatório “Objetivos atingidos, resultados e conclusões”. Não foi informado o número de participantes.

Quadro 24 – ACIEPES da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014 (continuação)

SEM./ANO	ACIEPE ÁREA DO CONHECIMENTO / TEMÁTICA	DEPTO.	VAGAS	INSCRITOS	CON- CLUÍRAM	OBSERVAÇÕES DO(A) COORDENADOR(A) DA ATIVIDADE (1) / OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA (2)
1º / 2012	A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS MATEMÁTICOS (<i>Ciências Exatas e da Terra / Educação</i>)	DM	20 = Alunos da UFSCar (graduação e pós-graduação) 05 = Professores de matemática de ensino fundamental e médio e interessados em geral	Sem inf.	Sem inf.	(2) O relatório não foi preenchido. No <i>Caderno de ACIEPE</i> foi divulgado “Número de vagas: 25 vagas, sendo 20 para o público interno à UFSCar e 5 para o público externo. Público Alvo: Todos os oferecidos presencialmente no <i>campus</i> São Carlos”. Foi divulgado pelo NFP (folder).
	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	10 = Licenciandos em Pedagogia e Matemática da UFSCar 15 = Professoras de Centros de Educação Infantil do Município de São Carlos	29 24 professoras da Educação Infantil; 01 licenciando em Pedagogia; 03 Licenciandos em Matemática; 01 pós-grad. em Educação	26 participantes: Os 03 licenciandos em matemática não concluíram as atividades, tendo cancelado a inscrição	(2) No relatório a coordenadora relata que esta é a quarta oferta desta ACIEPE, portanto deveria haver cadastro no 1º / 2011.
	A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	40 = Estudantes da Pedagogia EaD da UFSCar 10 = Professores tutores/regentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos pólos dos cursos de Pedagogia EaD.	16	08 participantes: Não especifica os números, mas declara que houve em todas as categorias do público alvo	(1) “A metodologia de ensino colaborativa empreendida na atividade considerou o quê e como os professores desenvolvem suas aulas e como os estudantes se preparam para a futura atuação docente”.
	DESEMPACOTANDO A MATEMÁTICA (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DM	Total = 25 Licenciandos dos cursos de Matemática e Física e Professores da Educação Básica	15	15 participantes, sem especificar	(2) Não especifica o público atendido, mas declara que houve professores da rede pública neste público.

Quadro 24 – ACIEPEs da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014 (continuação)

SEM./ANO	ACIEPE ÁREA DO CONHECIMENTO / TEMÁTICA	DEPTO.	VAGAS	INSCRITOS	CON- CLUÍRAM	OBSERVAÇÕES DO(A) COORDENADOR(A) DA ATIVIDADE (1) / OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA (2)
2º / 2012	TECNOLOGIA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	15 = Professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos 05 vagas para licenciandos do curso de Pedagogia da UFSCar (presencial)		08 participantes: 02 professores e 06 Licenciandos em Pedagogia	(2) No relatório da atividade consta que as 2 professoras participantes da ACIEPE atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Angelina Dagnone de Melo – São Carlos, local onde a ACIEPE foi realizada. (2) Observação no folder de divulgação do NFP: Para “professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. “Os professores se inscreverão na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no período de 01 a 13/08/12”.
	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	10 = Licenciandos da UFSCar de Pedagogia (presencial) e Matemática 15 = Professores de CEMEI de São Carlos	18 14 professoras da Educação Infantil; 01 licenciando em Pedagogia; 01 pós- graduando em Educação e 02 licenciandos em matemática	6 participantes: Os 02 licenciandos em matemática não concluíram as atividades	(2) Consta no relatório da atividade que esta é a 7ª oferta. Observação no folder de divulgação do NFP: Para “professores da Educação Infantil”.
1º / 2013	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	10 = Licenciandos da UFSCar de Pedagogia (presencial) e Matemática 15 = Professores de CEMEI de São Carlos (*)	Sem Inf.	Sem Inf.	(2) Verificado com a Coordenadora da ACIEPE, pois não consta no sistema ProExWeb em seu nome, no entanto, consta no <i>Caderno de ACIEPE</i> e no folder do NFP, sob sua responsabilidade. A ACIEPE foi ministrada por outra professora devido seu afastamento por motivo de saúde.
	TECNOLOGIA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	15 = Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos e 10 = Licenciandos de Pedagogia da UFSCar (curso presencial) (**)	Sem Inf.	Sem Inf.	(2) Verificado com a Coordenadora da ACIEPE, pois não consta no sistema ProExWeb em seu nome e consta no <i>Caderno de ACIEPE</i> e no folder do NFP sob sua responsabilidade. A ACIEPE foi ministrada por outra professora devido seu afastamento por motivo de saúde.

(*) No folder do NFP constam 15 vagas para professoras que atuam em CEMEI do Município de São Carlos e 5 para licenciandos em Pedagogia e Matemática da UFSCar.

(**) No folder do NFP constam 10 vagas para professores que atuam nos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental da rede municipal de São Carlos e 10 para estudantes de Pedagogia e de Matemática da UFSCar.

Quadro 24 – ACIEPES da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014 (continuação)

SEM/ ANO	ACIEPE ÁREA DO CONHECIMENTO / TEMÁTICA	DEPTO.	VAGAS	INSCRITOS	CON- CLUÍRAM	OBSERVAÇÕES DO(A) COORDENADOR(A) DA ATIVIDADE (1) / OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA (2)
2º / 2013	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	10 = Licenciandos em Pedagogia e Matemática da UFSCar 15 = Professoras de Centros de Educação Infantil (CEMEIs) do Mun. de São Carlos	Sem Inf.	18 participantes: 10 professoras de CEMEIs; 03 Lic. em Pedagogia; 01 Lic. em Matemática; 01 Lic. em Física; 02 Eng Física e 01 pós-dout.	(2) No relatório consta que esta é a 7ª oferta (já relatada na oferta anterior).
	QUANDO A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA PASSA A SER METODOLOGIA DE ENSINO (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DME	20 = Professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino da cidade de São Carlos e região; alunos de graduação e de Pós- graduação dos cursos de Matemática e Pedagogia	Sem Inf.	18 participantes: Licenciandos e pós- graduandos de várias áreas do conhecimento	(1) “As dificuldades estiveram relacionadas ao espaço físico. No segundo semestre de 2013 não foram reservadas salas para o desenvolvimento das Aciepes. Dessa forma, a cada encontro presencial a docente responsável pela atividade tinha que procurar sala disponível”. (2) No <i>Caderno de ACIEPE</i> em público- alvo consta somente “Alunos dos cursos de Matemática e Pedagogia da UFSCar”. Neste semestre não houve divulgação pelo NFP (devido à demora para a divulgação das ACIEPES aprovadas pela ProEx).

Quadro 24 – ACIEPES da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014 (continuação)

SEM/ ANO	ACIEPE ÁREA DO CONHECIMENTO / TEMÁTICA	DEPTO.	VAGAS	INSCRITOS	CON- CLUÍRAM	OBSERVAÇÕES DO(A) COORDENADOR(A) DA ATIVIDADE (1) / OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA (2)
1º / 2014	OBJETOS MATEMÁTICOS: CONSTRUÇÕES E APLICAÇÕES (<i>Ciências Exatas e da Terra / Educação</i>)	DM	Total 25 Alunos de graduação e pós- graduação da Universidade, professores de matemática de ensino fundamental e médio e interessados em geral	Sem inf.	16 participantes, sem especificar	(2) Não especificou no relatório a categoria dos participantes. Consta no <i>Caderno de ACIEPE</i> e não divulgada pelo NFP – por solicitação do coordenador da atividade para não ampliar o público.
	GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DME	Total 30 Professores de Matemática da Educação Básica e licenciandos de Matemática e Pedagogia	Sem inf.	05 participantes, sem especificar	(1) ACIEPE realizada com licenciandos em Pedagogia e em Matemática e com professores de Matemática da Educação Básica da cidade de Americana.
	ETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DME	Total 30 Professores da Educação Infantil; licenciandos do curso de pedagogia; licenciandos do curso de matemática	Sem inf.	26 participantes, sem especificar	(1) ACIEPE oferecida para graduandos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (presencial) e em Matemática e para professores da última etapa da Educação Infantil de escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.
	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES (<i>Ciências Humanas / Educação</i>)	DTPP	Total 25 Licenciandos da UFSCar e professores de CEMEIs de São Carlos	Sem inf.	12 participantes: 07 professoras de CEMEIs e 05 estudantes	(2) Consta no <i>Caderno de ACIEPE</i> e não divulgada pelo NFP.

Quadro 24 – ACIEPES da área de Educação Matemática com professores da Educação Básica no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014 (conclusão)

SEM/ ANO	ACIEPE ÁREA DO CONHECIMENTO / TEMÁTICA	DEPTO.	VAGAS	INSCRITOS	CON- CLUÍRAM	OBSERVAÇÕES DO(A) COORDENADOR(A) DA ATIVIDADE (1) / OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA (2)
2° / 2014	APLICAÇÕES QUOTIDIANAS DO CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL <i>(Ciências Exatas e da Terra / Educação)</i>	DM	Total 25 Professores de ciências exatas do Ensino Médio e alunos matriculados em cursos de graduação ou pós- graduação em ciências exatas ou tecnológicas	Sem inf.	03 participantes, sem especificar	(2) Divulgada pela ProEx e pelo NFP.
	OBJETOS MATEMÁTICOS: CONSTRUÇÕES E APLICAÇÕES <i>(Ciências Exatas e da Terra / Educação)</i>	DM	Total 25 Alunos de graduação e pós- graduação da Universidade, professores de matemática de ensino fundamental e médio e interessados em geral	Sem inf.	16 participantes, sem especificar	(2) Não especificou no relatório a categoria dos participantes. Divulgada pela ProEx e pelo NFP.
	PRÁTICAS ESCOLARES DE MATEMÁTICA: CONHECENDO LIMITES E AMPLIANDO POSSIBILIDADES <i>(Ciências Humanas / Educação)</i>	DME	Total 25 Professores de Matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e licenciandos dos cursos de Matemática e Pedagogia	Sem inf.	15 participantes: 07 licenciandos em matemática e 08 professores da Educação Básica	(2) Divulgada pela ProEx e pelo NFP.
	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES <i>(Ciências Humanas / Educação)</i>	DTPP	Total 25 Licenciandos da UFSCar e professores de CEMEIs de São Carlos	Sem inf.	09 participantes: 03 Lic. em Pedagogia; 06 professoras de CEMEIs, sendo 2 delas da UAC	(2) No relatório, em Público Atendido, a coordenadora preencheu com 200 (contando alunos que as professoras atendem). (2) Divulgada pela ProEx e pelo NFP.
	TECNOLOGIA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS <i>(Ciências Humanas / Educação)</i>	DTPP	Total 25 Licenciandos da UFSCar (***)	Sem inf.	15 participantes: 15 estudantes e 10 professoras	(2) Divulgada pela ProEx e pelo NFP.

Fontes: Sistema ProExWeb; Caderno de ACIEPE; folder da ProGrad e do NFP de divulgação de ACIEPES voltadas à formação de professores (elaborado pela autora)

(***) No folder do NFP constam 15 vagas para estudantes de Pedagogia EaD e presencial e 10 vagas para professores dos anos iniciais. No *Caderno de ACIEPE* consta como público alvo “os licenciandos da UFSCar” e em cursos da UFSCar envolvidos: “Pedagogia e Matemática”. Já no Sistema ProExWeb consta em público alvo (na proposta da atividade): Estudantes do curso de Pedagogia EaD e Pedagogia presencial e professores 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de São Carlos.

Conforme explicitado na Seção 3 deste trabalho, no item 3.4 Coleta de Dados, muitas foram as dificuldades para se obter as informações sobre os participantes das ACIEPEs. Nos casos em que os nomes dos participantes foram indicados, ainda ocorreu a dificuldade em descobrir se dentre eles haviam professores da rede pública de ensino do município de São Carlos.

O relatório de execução da atividade, nesse software de gestão, muitas vezes não é preenchido. Encontrou-se uma ACIEPE que foi ofertada em 2012 e até o primeiro semestre de 2016 não teve o seu relatório preenchido. Outras vezes ele é demasiadamente sucinto, como por exemplo, foi encontrado um relatório composto por apenas 3 parágrafos.

Para efetuar o levantamento de dados que viesse ao encontro dos objetivos deste trabalho, das 31 ofertas de ACIEPEs da área de Educação Matemática voltadas a professores da Educação Básica foram selecionadas as que em seu público-alvo constavam professores do Ensino Fundamental, para a partir desse ponto verificar as que tiveram a participação de professores polivalentes (de 1º ao 5º ano), além das que já constavam explicitamente que eram voltadas aos professores dos Anos Iniciais.

4.2.4 ACIEPEs da área de Educação Matemática com professores do Ensino Fundamental no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período 2010-2014

No quadro 25 estão as 11 (onze) ofertas de ACIEPEs que em algum meio de divulgação (Sistema ProExWeb, *Caderno de ACIEPE*, *folder* da ProGrad ou *folder* do NFP) haviam vagas para professores do Ensino Fundamental ou para professores dos Anos Iniciais do EF.

Quando não havia informações no relatório das Atividades, localizado no Sistema ProExWeb, foi possível, em alguns casos, conseguir os nomes dos cursistas, com endereço eletrônico, junto a arquivos pessoais dos coordenadores das ACIEPEs, porém, nem sempre a informação era completa (a que categoria pertencia: professor ou licenciando; rede de ensino, unidade escolar). Em outros casos, não foi possível localizar o participante da ACIEPE por falta de qualquer meio de contato, como telefone, endereço

eletrônico, escola ou rede de ensino em que atuava. E, ainda, houve casos em que não havia sequer os nomes dos participantes externos.

Quadro 25 – ACIEPEs da área de Educação Matemática, ofertadas no período de 2010 a 2014, pelo *Campus* São Carlos, com professores do Ensino Fundamental no público-alvo (continua)

SEM./ANO	ACIEPE/DEPTO.	Público-Alvo	Professores Polivalentes da rede de ensino do Município de São Carlos participantes	Professores/ Rede de Ensino
1º 2010	Encontros de Educação Matemática / DME	Professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino da cidade de São Carlos e região	Incerto	Três professores participaram da ACIEPE, mas não foi possível localizá-los. Sem contato e sem indicação da escola.
2º 2010	Encontros de Educação Matemática / DME	Professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino da cidade de São Carlos e região	Incerto	Três professores participaram da ACIEPE, mas não foi possível localizá-los. Sem contato e escola.
1º 2011	Desempacotando a Matemática / DM	Professores da Educação Básica (Sistema ProExWeb) Professores do Ensino Fundamental ou Médio (Folder ProGrad)	Não	Não houve professores participantes
2º 2011	A Matemática nos Anos Iniciais: Resolução de Problemas na Formação e na Atuação de Professores / DTTP	Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Incerto	Três professores de escolas públicas do Estado de São Paulo. Sem outras informações (nomes, contatos, escolas). Não foi possível localizá-los.
2º 2011	A Matemática nos Anos Iniciais: Formação Contínua de Professores dos Anos Iniciais da Secretaria de Educação Municipal de São Carlos / DTTP	Professores das 08 (oito) escolas municipais de São Carlos e seus respectivos alunos	Incerto	Seis professores da rede municipal de São Carlos e um professor de Matemática da rede estadual de Ibaté. Sem outras informações (nomes, contatos, escolas). Não foi possível localizá-los.

Quadro 25 – ACIEPEs da área de Educação Matemática ofertadas no período de 2010 a 2014, pelo *Campus* São Carlos, com professores do Ensino Fundamental no público-alvo (conclusão)

SEM./ANO	ACIEPE/DEPTO.	Público-Alvo	Professores Polivalentes da rede de ensino do Município de São Carlos participantes	Rede de Ensino
1º 2012	A Matemática nos Anos Iniciais: Resolução de Problemas na Formação e na Atuação de Professores / DTTP	Professores tutores/regentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos pólos dos cursos de Pedagogia EaD	Incerto	Não há especificação do número de professores participantes. Oito nomes não foram localizados como professores das redes públicas de São Carlos.
1º 2012	Desempacotando a Matemática / DM	Professores da Educação Básica	Incerto	Uma professora participou da ACIEPE, mas não foi localizada como professora das redes públicas de São Carlos.
2º 2012	Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais / DTTP	Professores (regentes) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos	Sim	Duas professoras participaram da ACIEPE e foram localizadas: uma da Rede Municipal e outra das redes Estadual e Municipal.
1º 2013	Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais / DTTP	Professores (regentes) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos	Sim	Uma professora participou da ACIEPE e foi localizada da Rede Estadual de São Carlos.
2º 2013	Quando a História da Matemática passa a ser Metodologia de Ensino / DME	Professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino da cidade de São Carlos e região	Não	Não teve professores participantes.
2º 2014	Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais / DTTP	Professores 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de São Carlos	Incerto	16 nomes não foram localizados como professores das redes públicas de ensino de São Carlos

Fontes: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Montou-se uma lista com 39 nomes de possíveis professores que foi enviada à Diretoria de Ensino (DE) e à Secretaria Municipal de Educação (SME). A DE respondeu, via e-mail, para a pesquisadora. A SME repassou para todas as escolas municipais. Como muitas escolas municipais não enviaram resposta, a pesquisadora contactou cada uma delas, por e-mail. Quando não obteve resposta por e-mail, novo contato foi estabelecido com a unidade escolar por telefone.

Desta lista, após as tentativas de contatos, alguns não foram identificados. Dos contatos com êxito, descobriu-se, que alguns eram alunos de graduação, uma professora pertencia à rede municipal de ensino de Franca e somente 3 (três) professoras se enquadravam no perfil dos participantes: duas cursaram a ACIEPE “Tecnologia Informática na formação e atuação de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais” no 2º semestre de 2012 e uma professora cursou a mesma ACIEPE, ofertada no 1º semestre de 2013.

Esgotadas as formas de se chegar ao professor polivalente participante de ACIEPEs da área de Educação Matemática, o resultado foi o que segue no Quadro 26.

4.2.5 ACIEPEs da área de Educação Matemática com professores polivalentes no público-alvo, ofertadas pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014

As três professoras que se enquadraram no perfil dos participantes da pesquisa lecionam em escolas diferentes. Duas professoras são vinculadas à rede municipal de ensino e destas uma atua também na rede de ensino estadual. A terceira professora é vinculada à rede estadual de ensino.

Quadro 26 – ACIEPEs da área de Educação Matemática, ofertadas no período de 2010 a 2014, pelo *Campus* São Carlos, com professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos no público-alvo

SEM./ANO	ACIEPE/DEPTO.	Público-Alvo	Professores Polivalentes da rede de ensino do Município de São Carlos participantes	Rede de Ensino
2º 2012	Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais / DTTP	Estudantes do curso de Pedagogia da UFSCar (presencial) e professores (regentes) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos	Sim	Duas professoras participaram da ACIEPE e foram localizadas: uma vinculada à Rede Municipal de ensino e outra às redes Estadual e Municipal de ensino.
1º 2013	Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais / DTTP	Estudantes do curso de Pedagogia da UFSCar (presencial) e professores (regentes) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos (*)	Sim	Uma professora participou da ACIEPE e foi localizada: vinculada à rede Estadual de ensino.

(*) No folder de divulgação das ACIEPEs voltadas à formação de professores, preparado pelo NFP, no público-alvo também estão previstas vagas para estudantes de Matemática da UFSCar.

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Percebem-se, pelo quadro 26, as divergências de informações que circulam sobre as ofertas de ACIEPEs: foi veiculado pela divulgação efetuada pela ProEx que a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, ofertada no 1º semestre de 2013, tinha como público-alvo os estudantes do curso de Pedagogia (presencial), além dos professores polivalentes em exercício, denominados de regentes pela coordenadora dessa atividade. Contudo, na divulgação efetuada pelo NFP também é destinada a estudantes de Matemática da UFSCar.

A terceira oferta da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, que ocorreu no segundo semestre de 2014, não se encontra no Quadro 26 porque, embora esteja dentro do período analisado neste trabalho, não houve sucesso na localização de professores das redes públicas de ensino de São Carlos, dentre os nomes dos participantes da ACIEPE.

As professoras localizadas foram entrevistadas após a aprovação do Comitê de Ética. As entrevistas compuseram a segunda etapa da coleta de dados e tratou de aspectos e relações entre ACIEPEs e formação continuada de professores; necessidades formativas do professor polivalente e o impacto da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” no desenvolvimento profissional e no cotidiano da prática docente das professoras que a cursaram.

A seguir, no quadro 27, apresentam-se alguns elementos caracterizadores dos entrevistados.

Quadro 27 – Elementos caracterizadores dos entrevistados

<i>Entrevistado</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação Acadêmica</i>	<i>Anos de Experiência Profissional na Área Educacional/na Função Atual</i>	<i>Vínculo com a Rede de Ensino/IES</i>
GDE	Masculino	54	Licenciatura em Pedagogia; em Ciências Sociais e em Letras Bacharelado em Direito (IES Particulares)	34 / 26	Estadual
GSME	Feminino	31	Magistério, Pedagogia e Ciências Exatas: Matemática e Química (IES Públicas)	08/03	Municipal
C1	Feminino	61	Licenciatura em Matemática Mestrado em Educação: Metodologia de Ensino Doutorado em Educação: Educação Matemática (IES Públicas)	38 / 14	Federal
C2	Feminino	52	Licenciatura em Matemática, Especialização em Matemática, Mestrado e Doutorado em Educação Matemática (IES Públicas)	31 / 13	Federal
P1	Feminino	42	Magistério; Normal Superior; Especialização em Didática e Tendências Pedagógicas e Especialização em Alfabetização e Letramento (IES particulares)	13	Municipal
P2	Feminino	27	Pedagogia (IES particular)	03	Estadual
P3	Feminino	52	Magistério e Pedagogia (IES particular)	28	Estadual e Municipal

Fonte: Entrevistas com os participantes da pesquisa (elaborado pela autora)

4.2.6 ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, ofertada pelo *campus* São Carlos, no período de 2010 a 2014

No período de 2010 a 2014, a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” foi ofertada em três momentos: sua primeira oferta ocorreu no segundo semestre de 2012, sob a coordenação da Profa. Dra. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar – *Campus* São Carlos; a segunda oferta no primeiro semestre de 2013, sob a coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, também do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e a terceira oferta no segundo semestre de 2014, sob a coordenação da Profa. Dra. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos.

Caracterizar-se-á somente a primeira e a segunda oferta, porque a terceira oferta, embora esteja dentro do período analisado neste trabalho, conforme já relatado, não houve sucesso na localização de professores das redes públicas de ensino de São Carlos, dentre os nomes dos participantes da ACIEPE.

4.2.6.1 Caracterização da primeira oferta

A ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, ofertada no segundo semestre de 2012, foi inserida no Sistema ProExWeb na linha programática Educação Continuada, Grande Área: Ciências Humanas, Área Temática Principal e Secundária: Educação e registrou como público-alvo estudantes do curso de Pedagogia (presencial) e professores (regentes) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos.

Foram previstas 20 vagas, das quais 15 destinadas a professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos e 5 a licenciandos do curso de Pedagogia da UFSCar (presencial).

A Atividade teve a participação de três alunas da Licenciatura em Pedagogia, sendo uma delas bolsista ProEx na ACIEPE, dois alunos da Licenciatura em Matemática, um aluno do curso de Ciência da Computação e duas professoras dos Anos

Iniciais da rede municipal de ensino. Uma delas também atuante na rede estadual de ensino.

A ACIEPE contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, que recebeu as inscrições dos professores interessados e indicou a Escola Municipal de Educação Básica Angelina Dagnone de Melo para a realização das atividades, por possuir sala de informática equipada com computadores.

Segundo o registro da ACIEPE no Sistema ProExWeb, ela foi desenvolvida na perspectiva da constituição de um grupo com características colaborativas para estudo e reflexão sobre a utilização de recursos tecnológicos nas aulas de matemática, buscando a apropriação e a construção dos saberes docentes relativos à matemática durante as atividades desenvolvidas com a utilização de recursos tecnológicos, de forma que o participante da ACIEPE se tornasse o principal protagonista da ação formativa e de seu desenvolvimento.

De acordo com o relatório da ACIEPE, foram discutidos saberes curriculares e conflitos produzidos num processo simultâneo de aprender matemática por meio de tecnologia informática e tentar ensiná-la. As atividades foram realizadas na perspectiva de resolução de problemas, acompanhadas de estudos teóricos a respeito da matemática que pode ser ensinada a partir de recursos de informática. Foram promovidos encontros de estudos e discussões sistemáticas com os participantes, professoras em exercício e graduandos, buscando a reflexão sobre a prática pedagógica, individual e coletiva, mediada por recursos tecnológicos. Houve momentos de exploração de softwares e pesquisa a respeito dos conteúdos matemáticos que podem ser desenvolvidos com os estudantes dos anos iniciais.

No relatório da ACIEPE encontra-se o seguinte relato sobre o desenvolvimento das atividades:

Primeiramente, por sugestão de duas professoras, o tema discutido pelo grupo foi a inserção da calculadora nas aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Após a leitura e discussão de alguns textos, foram debatidas algumas propostas de atividades de inserção desta tecnologia. Em um segundo momento, o grupo iniciou o reconhecimento dos "laptops educacionais" – netbooks específicos comprados pela Prefeitura de São Carlos – SP por meio do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e do Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional (RECOMPE) – que seriam os computadores utilizados pelo grupo na sala de informática da EMEB Angelina Dagnone de Melo e que **estão disponíveis em algumas escolas da rede municipal**. Neste momento, trabalhamos: como ligar e utilizar os laptops, senhas necessárias, reconhecimento do ambiente Linux (Mandriva). A

principal dificuldade apresentada pelo grupo na utilização dos laptops foi a dimensão da tela de cristal líquido de apenas 7 polegadas.

Passamos, após esta imersão, a discutir as possibilidades de inserção destes laptops nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, precisávamos fazer um levantamento de softwares que estivessem disponíveis na internet, que não fossem pagos (gratuitos) e que pudessem rodar em Linux (Mandriva) (ou seja, fossem compatíveis com o ambiente). Este levantamento nos possibilitou trabalhar com apenas 17 softwares para o estudo de números e operações nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 17 para o estudo de geometria. O trabalho do grupo consistiu na experimentação e contato com os softwares, na avaliação destes (VIEIRA, 1999), na discussão das possibilidades de inserção destes nas aulas de matemática e na sua utilização nas salas de aulas das professoras pertencentes ao grupo.

Finalizando as atividades da Aciepe, os participantes avaliaram por escrito todos os softwares utilizados (VIEIRA, 1999), além de construírem um plano de aula fundamentado para a utilização destes em sala de aula. O que possibilitou a discussão mais detalhada e aplicação destes nas salas de aulas das professoras participantes.

De um modo geral, consideramos que a atividade de extensão cumpriu com o objetivo de discutir saberes curriculares e conflitos produzidos na questão de como aprender matemática por meio de tecnologia informática e tentar ensiná-la; proporcionando formação continuada para professores da rede municipal de ensino, de São Carlos e região, e formação complementar aos licenciandos da UFSCar. (grifo nosso).

Foram relacionados no relatório da ACIEPE os dezessete softwares utilizados para o estudo de número e operações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com os respectivos endereços na Internet:

1. Parquinho da matemática <<http://math.cilenia.com/PT>>
2. Cubox <<http://rachacuca.com.br/jogos/cubox/>>
3. Números Complementares <<http://rachacuca.com.br/jogos/numeros-complementares/>>
4. Labirinto da Tabuada <<http://revistaescola.abril.com.br/matematica/pratica-pedagogica/jogo-tabuada-428051.shtml>>
5. Comparing number values <http://www.abcya.com/comparing_number_values.htm>
6. Connect the dots game <http://www.abcya.com/connect_the_dots_1-100.htm>
7. Connect – multiples of 2 <http://www.abcya.com/connect_the_dots_bear_2s.htm>
8. Connect – multiples of 3 <http://www.abcya.com/connect_the_dots_computer_3s.htm>
9. Counting Money <http://www.abcya.com/counting_money.htm>
10. Math match <http://www.abcya.com/kids_match_addition_game.htm>
11. Math man! Practice <http://www.abcya.com/math_man.htm>
12. Math man! Jr <http://www.abcya.com/math_man_add_jr.htm>
13. Math Quis <http://www.abcya.com/math_quiz.htm>
14. Math Lines <http://www.abcya.com/mathlines_add_to_ten.htm>
15. Percent Panic <http://www.abcya.com/percent_fraction_fill.htm>

16. Super connect the dots! <http://www.abcya.com/super_connect_the_dots_kids_game.htm>
 17. Fazenda Rived <http://rived.mec.gov.br/atividades/matematica/fazenda/mat1_ativ1.swf>

Foram destacadas no relatório da ACIEPE as repercussões alcançadas com a sua oferta:

As duas professoras e aproximadamente 80 alunos da escola tiveram oportunidade de utilizarem a tecnologia para ensinar e aprender matemática; os graduando ampliaram os conhecimentos relativos à temática e a pesquisadora/coordenadora pode, em um trabalho compartilhado com o grupo, ampliar estudos relativos à tecnologia e o ensino de matemática.

Nota-se que, embora constasse na divulgação dessa oferta de ACIEPE que o público-alvo era estudantes de Pedagogia (presencial), além dos professores polivalentes, se inscreveram e concluíram com êxito dois alunos da Licenciatura em Matemática e um aluno do curso de Ciência da Computação, o que provavelmente permitiu uma integração entre as áreas do conhecimento e campos de atuação de forma interdisciplinar.

Foi destacado, também, o desenvolvimento de duas pesquisas: uma gerada em decorrência da participação de uma licencianda em Pedagogia na atividade, que iniciou, em agosto de 2013, sua pesquisa de Iniciação Científica (PIBIT/CNPq) investigando os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, a formação matemática dos professores dos anos iniciais e as tecnologias informáticas e a segunda, favorecida pela ACIEPE, foi uma pesquisa de pós-doutorado em andamento no período de 2011-2014.

4.2.6.2 Caracterização da segunda oferta

A segunda oferta da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”, no período analisado, se deu no primeiro semestre de 2013, com as seguintes alterações com relação à primeira oferta: diminuiu o número de vagas para professores e aumentou para estudantes de graduação, de forma que das 20 vagas, 10 foram destinadas a professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e 10 vagas para estudantes da Pedagogia (essa informação está na primeira tela do sistema ProExWeb, denominada de *proposta*). No entanto, na tela detalhamento, encontra-se 25 vagas, sendo 15 vagas para professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos e 10 vagas para licenciandos do curso de Pedagogia da UFSCar (presencial). Essa última informação sobre vagas e público-alvo é que figura na divulgação pelo *Caderno de ACIEPE* (pela

ProEx), que, por sua vez, difere da divulgação efetuada pelo NFP: “10 para professores que atuam nos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental da rede municipal de São Carlos e 10 para estudantes de Pedagogia e de Matemática da UFSCar. Nota-se que ampliou-se para os licenciandos em Matemática. A segunda alteração em relação à oferta no 2º semestre de 2012 dessa ACIEPE foi em relação ao local dos encontros: a ACIEPE ocorreu no Laboratório de Informática do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, com encontros semanais às quartas-feiras, das 19:00h às 21:00h.

A mudança de local foi explicada no relatório da ACIEPE, conforme transcrição abaixo:

A mudança do local dos encontros da Aciepe, da sala de informática da EMEB Angelina Dagnone de Melo para o laboratório de informática na UFSCar, se deu para que pudéssemos sanar algumas dificuldades encontradas na utilização dos "laptops educacionais" – netbooks específicos comprados pela Prefeitura de São Carlos – SP por meio do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e do Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional (RECOMPE). As duas principais dificuldades levantadas pelo grupo da Aciepe anterior foram: - a dimensão da tela de cristal líquido de 7 polegadas. - a dificuldade na utilização de alguns softwares disponíveis gratuitamente, devido às configurações dos laptops.

Participaram da ACIEPE dez pessoas, sendo oito alunos de graduação: duas alunas da Licenciatura em Pedagogia, sendo uma delas bolsista ProEx, cinco alunos da Licenciatura em Matemática, um aluno de Licenciatura em Física, uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual e uma pós-doutoranda. Consta no relatório de execução da atividade que ela atingiu um público estimado em 40 pessoas, considerando a turma de 30 alunos da professora da Educação Básica que participou da ACIEPE.

No relatório da ACIEPE encontra-se o seguinte relato sobre o desenvolvimento das atividades:

O primeiro tema discutido pelo grupo foi a inserção da calculadora nas aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Após a leitura e discussão de alguns textos, foram debatidas algumas propostas de atividades de inserção desta tecnologia.

[...] Em um segundo momento, o grupo iniciou o reconhecimento dos computadores do laboratório de informática. Passamos, após esta imersão, a discutir as possibilidades de softwares gratuitos para o ensino de Matemática nos anos iniciais. O trabalho do grupo consistiu na experimentação e contato com os softwares, na avaliação destes (VIEIRA, 1999), na discussão das possibilidades de inserção destes nas aulas de matemática e na sua utilização na sala de aula da professora pertencentes ao grupo.

Para esta etapa recebemos um convidado do Instituto Geogebra de São Paulo o professor Sergio Carrazedo Dantas (doutorando do Programa de Graduação da Unesp de Rio Claro) que nos apresentou o software Geogebra - um software com finalidades didáticas para ser utilizado em situações de ensino e aprendizagem de matemática. – e algumas atividades de utilização deste software. Finalizando as atividades da ACIEPE, os participantes avaliaram por escrito todos os softwares utilizados (VIEIRA, 1999), além de construírem um plano de aula fundamentado para a utilização destes em sala de aula. O que possibilitou a discussão mais detalhada e aplicação destes nas salas de aulas das professoras participantes.

De um modo geral, consideramos que a atividade de extensão cumpriu com o objetivo de discutir saberes curriculares e conflitos produzidos na questão de como aprender matemática por meio de tecnologia informática e tentar ensiná-la; proporcionando formação continuada para uma professora da rede municipal de ensino, de São Carlos e região, e formação complementar aos licenciandos da UFSCar.

Ainda no relatório de execução da atividade, há o relato de que um professor, companheiro de trabalho da professora participante da ACIEPE, participou de um dos encontros em que o tema era o uso da calculadora nas aulas de matemática, com discussão de texto e aplicação em sala de aula dos Anos Iniciais de atividades idealizadas por esse professor.

A ACIEPE atingiu cerca de 40 pessoas, considerando os participantes e a turma de 30 alunos da professora cursista.

Destacou-se no relatório da ACIEPE que ela foi cenário para a investigação de um pós-doutorado de uma bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), da CAPES²⁸.

A seguir, apresentam-se os dados primários, extraídos das entrevistas realizadas. Há questões específicas para cada categoria de participante das entrevistas, de acordo com os três roteiros de entrevistas, conforme explicitado na sessão 3 desse trabalho.

Cabe ressaltar, que, por isso, em algumas subcategorias compostas para a análise das comunicações, há casos em que não são todos os entrevistados que serão citados, por exemplo, quando a questão foi direcionada exclusivamente a uma das categorias dos participantes.

Contudo, há circunstâncias em que, embora a questão tenha sido

²⁸ O PNPD/CAPES, Programa Nacional de Pós Doutorado da CAPES, é um programa de concessão institucional que financia estágios pós-doutorais em Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* acadêmicos recomendados pela CAPES. Outras informações podem ser obtidas em <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/pnpd-capes>>.

direcionada a uma das categorias dos entrevistados, outra(s) categoria(s) são acrescentadas, porque durante a sua comunicação, de forma espontânea, trata da mesma questão.

4.3 O que dizem as professoras polivalentes entrevistadas sobre a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”

Nas entrevistas realizadas com as três professoras que cursaram a ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” foram levantadas oito questões relacionadas especificamente a essa ACIEPE que, de acordo com a categorização utilizada na metodologia de análise dos dados, resultou nas três subcategorias que se seguem.

4.3.1 Motivações para cursar a ACIEPE

A professora denominada aqui de P1 disse que o *tema* foi a motivação para cursar a ACIEPE: “Foi o tema. Como era matemática nas séries iniciais: pronto! Eu falei: alguma novidade!”.

Essa professora, de acordo com os seus relatos durante a entrevista, não tinha tanta dificuldade para ensinar matemática: “Fiz o Magistério, depois eu fiz o Normal Superior, e o Normal Superior eu gostei muito, aprendi muita coisa, eu tive uma professora maravilhosa que me ajudou muito a gostar da matemática. É... me ensinou como dar aula de matemática, como passar pro aluno, aí eu comecei a trabalhar”.

Quando a pesquisadora perguntou se a sua formação inicial para o magistério atendeu satisfatoriamente quanto aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, ela responde: “Não, eu... assim, foi muito bom o Magistério, mas a prática me ensinou muita coisa e também os cursos que eu fiz. No momento, quando eu fiz, eu tinha uma outra cabeça e não era bem, sabe... precisava de mais coisas, pra enfrentar”.

Quanto aos conteúdos referentes às práticas pedagógicas, ela também diz que a formação inicial não atendeu satisfatoriamente: “Eu acho que sempre a gente tem

que estar buscando mais conhecimentos, né. O Normal Superior ensinou muita coisa, mas não dá conta. O Normal Superior foi muito bom, mas assim, é bom a gente estar sempre se aperfeiçoando, né?”.

As motivações para essa professora cursar a ACIEPE, de acordo com a sua fala, foi o tema, pois ela gosta de Matemática, bem como a oportunidade de aprender mais sobre a tecnologia informática, diminuindo a sua dificuldade em trabalhar com o computador.

A professora denominada de P2 respondeu que o que motivou a sua escolha pela ACIEPE foi a temática: “por ser de matemática, porque eu tinha dificuldade em matemática mesmo”.

Ela fala que a sua formação inicial ficou um pouco a desejar quanto às questões teóricas e de conhecimentos específicos:

Tanto que quando eu fui fazer a ACIEPE de Matemática eu fui porque eu senti bastante dificuldade no primeiro ano. Porque, como eu sempre gostei mais da área de humanas, então, eu fui me desligando mesmo da matemática. E aí eu tinha dificuldade até assim... em divisão, nossa como é mesmo? Em formas geométricas. Então, até hoje eu paro e penso: será que é isso mesmo? Deixa eu pensar bem, deixa eu ver com alguém, deixa eu conferir. Porque a gente fica na dúvida. O primeiro ano pra mim foi o mais difícil, depois a gente estuda com eles, né? Quando eu vi que era ACIEPE de Matemática foi a que eu mais me interessei porque eu tinha mais dificuldade.

O que motivou a professora denominada de P3 para cursar a ACIEPE foi a utilização da tecnologia informática: “É, que eu não tinha a informação... a vontade de mexer, né, de aprender mais sobre um assunto que eu não conhecia.”. Ela afirma que tinha dificuldades com o computador, então resolveu fazer o curso.

Quanto à sua formação inicial ela disse que não atendeu satisfatoriamente quanto aos conteúdos específicos: “Não atendeu, porque o Magistério é totalmente diferente da sala de aula, né? A gente tem que se virar, buscar, pesquisar, estudar. Se for só em cima do que a gente aprendeu não consegue, não dá conta”. Afirmou que a sua formação inicial também não atendeu satisfatoriamente quanto às práticas pedagógicas: “Totalmente diferente também. A teoria e a prática é tudo diferente, né? Quando eu fui pra sala de aula é que eu fui me aprofundar. Você tem que correr atrás”.

4.3.2 Avaliação sobre a ACIEPE cursada

Foi perguntado para as professoras entrevistadas qual era a sua opinião sobre a ACIEPE cursada, com relação à proposta, conteúdo, material didático, formadores, local, horário etc.

A professora P1 respondeu que gostou do tema e que foi muito válido para ela. Considerou o curso muito bom, assim como o horário de oferta e o local porque foi realizada na escola em que estava trabalhando. Quanto aos responsáveis pela ACIEPE, acrescentou: “Os professores foram bons e tiveram bastante paciência porque nós não sabíamos mexer muito no computador” (referindo-se a ela e à colega de trabalho que também participou da ACIEPE).

A professora P2 considerou a ACIEPE muito interessante, complementar ao projeto trabalhado na rede estadual de ensino: “inclusive ela anda junto com o projeto, que é do... que é o projeto que a gente trabalha no governo”.

A professora P3 considerou o tema do curso adequado aos professores polivalentes, a proposta interessante e os softwares bons e destacou que a carga horária do curso poderia ser maior: “Eu achei assim que foi um tempo curto pra aprender tudo o que eu precisava, porque eu não sabia nada. [...] eu aprendi, mas precisava ser mais longo pra eu aprofundar mais [...]”.

4.3.3 Impactos da ACIEPE no aprimoramento profissional e nas práticas pedagógicas do professor e na aprendizagem dos alunos

A professora P1 considera a ACIEPE cursada por ela importante para o seu aprimoramento profissional e para a sua prática pedagógica: “Olha, me ajudou, assim, me ensinou um pouco mais, sabe, de como passar a matemática. Não é só aquele giz e lousa, né? Então, me deu ideias”.

Quando se perguntou sobre o que foi alterado em sua prática pedagógica, ela responde que foi o seu conhecimento: “O meu conhecimento, né? Por isso que eu gosto de fazer curso, porque eu gosto de estar sempre buscando alguma coisa... pra mim é um conhecimento que ficou.”

Quanto ao aprendizado dos seus alunos ela diz que a ACIEPE contribuiu. Na escola em que trabalhava anteriormente ela pode utilizar em sala de aula com seus alunos: “Então, lá tinha o computador, nós usamos, eles gostaram muito, é... é novidade, né?”. Contudo, na escola em que está atuando não tem acesso a computadores, apenas calculadoras: “então, eu não pude usar essa forma. [...] do curso que nós aprendemos eu usei as calculadoras”.

A professora P2 considera que a ACIEPE foi importante para o seu aprimoramento profissional. Diz ter adquirido confiança para trabalhar a matemática com seus alunos: “Confiança, né, e outras possibilidades de trabalhar o mesmo tema. Tinha jogos, era mais no computador mesmo, calculadora. Antes dessa ACIEPE eu não utilizava isso na aula de matemática e os alunos gostam muito”.

Quanto a sua prática pedagógica ela diz que: “deu pra aproveitar bastante. Os programas inclusive em sala de informática, deu pra aproveitar bastante”. Refere-se aos softwares utilizados na ACIEPE.

Com relação a seus alunos, a sua percepção é que o processo de ensino e de aprendizagem da matemática melhorou. A professora P2 conta com uma sala de informática, com vinte computadores, na escola em que atua.

Quando perguntado à professora P3 se a ACIEPE foi importante para o seu aprimoramento profissional ela responde em relação a sua evolução funcional: “Profissional? O duro é o Estado, o Estado não aceita, né”. A professora está referindo-se à certificação de atividades de extensão emitida pela UFSCar não ser reconhecida para progressão funcional do professor que atua na rede estadual de ensino. “[...] A gente precisa ter evolução. Mas você não pensa que é muito que a gente ganha com a evolução, é uma miséria. Mas já é alguma coisa”.

Quanto ao que foi importante da ACIEPE para a prática pedagógica dessa professora foi a possibilidade de utilizar uma ferramenta até então não utilizada por ela – a tecnologia informática: “Mexer no computador. Porque antes eu tinha medo. Eu não mexia. Então, eu perdi esse medo. Eu mexo, eu busco, eu fuço, né? Então, o que me ajudou foi isso, eu perder o medo. E poder utilizar em outras áreas também”.

A respeito do que foi alterado em sua prática pedagógica após ter cursado a ACIEPE ela diz que atualmente não há alterações: “Você vai pra uma escola que não tem o

computador, aí é uma barreira, né?”. Há três anos ela atua em uma escola em que não há sala de informática ou computadores para atividades com os alunos.

Os demais entrevistados também se posicionaram com relação aos impactos da ACIEPE cursada pelo professor polivalente.

A Secretaria Municipal de Educação não avalia o impacto no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica do professor que cursa a ACIEPE. A GSME diz que não tem o levantamento de quais professores da rede de ensino realizam as ACIEPEs. E complementa:

[...] é importante a Prefeitura ter o levantamento das ACIEPEs. Você mandou recentemente pras escolas identificarem... você mandou uma lista e as escolas foram identificando, *(a pesquisadora passou uma lista de nomes de prováveis professores para identificar se eram professores da rede municipal – para a coleta dos dados primários deste trabalho)* isso é importante, é importante o Núcleo *(NFP da UFSCar)* me passar uma relação e aí eu vou além, porque de repente eu preciso fazer uma coisa pontual ou até mesmo aproveitar os professores, como a gente tem pessoas muito qualificadas na rede, às vezes a gente solicita de uma escola para outra para dar uma palestra num HTPC, eu valorizo o professor. Enfim, isso também acontece e a gente sabendo que o professor realizou, a gente pode solicitar uma contribuição.

O gestor da rede estadual de ensino, GDE, responde que

não existe uma... uma relação direta entre formação e mudança na prática. [...] as concepções de alfabetização que a Secretaria defende, elas começaram na rede por volta de 1984, 1985, portanto há trinta anos. Há trinta anos que nós estamos trabalhando com uma determinada concepção de alfabetização que procura respeitar o modo como a criança aprende. E até hoje essa concepção tem difícil penetração. [...] Então, você não pode falar que não houve um impacto. Com a formação, com os programas. Então, houve uma melhora, mas você, veja, foi uma melhora que veio com 30 anos, não é algo assim que você consegue medir. Então, na época quando começou não conseguiu uma transformação de imediato. Isso é muito gradativo. Então, a formação que você vai fazendo, ela vai compondo o repertório do professor, vai melhorando, enfim, agora o que não dá é pra ficar sem nenhuma formação, né. Alguma formação tem que existir.

Foi perguntado às Coordenadoras de ACIEPEs entrevistadas se elas realizaram avaliação quanto ao impacto no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica do professor que cursou a(s) ACIEPE(s) da área de Educação Matemática, ofertada(s) sob a responsabilidade delas. A Coordenadora aqui denominada de C1 diz que “não foi feita uma avaliação pra ver: olha os alunos aprenderam mais. Não, porque a idéia não é fazer isso, ver quantos melhoraram não, mas se o professor tomou pra si essa responsabilidade, ser protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional”.

Ela complementa que, referindo-se ao professor que cursou a ACIEPE, se “ele aprendeu, ele percebeu que é possível ele estar sempre ampliando o seu saber, aí ele

vem em busca de outras atividades. Não pode ser um encargo a mais pra ele, tem que ser uma coisa que de fato queira”.

Ela afirma que a sua expectativa é que a formação continuada com o professor tenha sucesso na escola, melhore a sua forma de ensinar e favoreça o aprendizado dos alunos, mas se ocorre de fato não há garantia.

A expectativa que a gente tem é que isso reverbere no ensino. Que os alunos aprendam mais, aprendam melhor, compreendam mais. Mas isso não é garantia. Acho que mesmo passando por uma formação, mesmo discutindo, você não tem garantia que aquilo vai se transformar na prática, a idéia é que ocorra, mas não é direto. A coisa não é direta. Então, ainda precisa de tempo pro professor se apropriar daquilo, daquilo que foi discutido de novo, da forma como foi feita. Então, às vezes você vê coisas interessantes acontecendo, [...] os estudantes vão acompanhar a prática do professor, fazer uma das propostas discutidas durante os encontros, aplicar, fazer como se fosse uma... vamos dizer, uma implementação de uma atividade discutida no grupo, tal. E às vezes ela ocorre de fato com sucesso. Mais, talvez um pouco porque a gente tá junto, conversando. E no ano que vem se o professor não estiver mais aqui, será que ele vai fazer? Ele vai continuar? Será que ele vai investir? Não dá pra saber. Não dá pra saber porque são sementes que vão sendo aí jogadas e de repente, se é melhor... A ideia é que isso tenha frutos lá na prática.

A Coordenadora de ACIEPE denominada de C2 afirma que “até gostaria de ter uma coisa mais sistematizada, pra saber para onde eles foram, mas é difícil analisar impacto, né, é uma coisa muito pessoal”. Ela relata que às vezes tem pessoas que vem buscar material para trabalhar na área da matemática por ter feito uma ACIEPE há três anos atrás. “Um ex-aluno me escreveu, por ter se lembrado de uma das temáticas que estudamos, foi jogos e aí ele tinha começado a lecionar e ele achava que os jogos iam ajudar em sala de aula, aí lembrou e veio buscar o material”.

Em outro momento da entrevista ela declara:

[...] às vezes o pessoal quer fazer ACIEPE pra fazer uma mudança lá na escola. Eu falo: gente, as coisas não funcionam desse jeito, as mudanças na escola, elas envolvem muito mais do que a boa vontade do professor, que é o que a gente sabe – a estrutura, política, o material, tem uma série de coisas. Às vezes, o pessoal quer fazer uma relação direta: vou fazer uma ACIEPE porque a necessidade do professor é essa, então, os alunos dele vão aprender mais, eu falo: gente, uma coisa não tem nada a ver com a outra. O fato do professor aprender mais sobre um conteúdo que ele quer, não quer dizer que os alunos dele vão aprender mais sobre aquele conteúdo. Porque é pessoal. Se a pessoa quer fazer um mestrado sobre o ensino de geometria, ela vai, lógico que ela vai atrás, mas não é uma relação direta que os alunos dela vão saber mais geometria. Às vezes, eu acho que tem uma certa ilusão.

4.4 Estrutura e desdobramentos da ACIEPE no âmbito da formação de professores

Sobre a estrutura e os desdobramentos possíveis da ACIEPE no âmbito da formação de professores, seguem as opiniões, relatos e reflexões das coordenadoras e dos gestores entrevistados.

4.4.1 Concepção de ACIEPE na percepção das coordenadoras de ACIEPEs entrevistadas

Segundo a coordenadora C1, ela tem trabalhado muito com as ACIEPEs no âmbito da formação de professores. Para ela, ACIEPE é “trabalhar a formação continuada atrelada com a formação inicial”, pois por meio de ACIEPEs ela diz que os professores da Educação Básica compartilham as suas experiências com os estudantes da UFSCar: “eu tenho trazido os professores da rede, que com a experiência que eles tem da rede, eles compartilham com os estudantes da graduação, com os estudantes da pós-graduação e a gente tem feito a formação nesse sentido”.

Ela relata que no início, quando começou a ofertar e divulgar nos eventos acadêmicos os trabalhos desenvolvidos em ACIEPE, as pessoas ficavam interessadas para saber o que vinha a ser ACIEPE. Para ela, a ACIEPE é “um marco da UFSCar”.

Para a Coordenadora C2 a ACIEPE é uma atividade que “não tem que resolver nada de imediato, você oferece, é uma atividade, e aí o que vai causar nas pessoas você não tem controle, eu acho que você nem tem como, né? Eu gosto dessa possibilidade porque é como se fosse uma vitrine nossa, de pesquisadores, você quer discutir um tema, você monta uma ACIEPE”.

4.4.2 Aspectos positivos e dificultadores relativos à ACIEPE voltada à formação de professores

Para a coordenadora C1 a estrutura da ACIEPE é um dos seus aspectos positivos. Ela diz que gosta muito da estrutura da ACIEPE devido à possibilidade de se trabalhar, de fato, o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável, e ela vai reafirmando essa percepção ao longo de sua fala: “porque eu acho que ela dá essa, essa

oportunidade da gente trabalhar dentro da perspectiva ensino, pesquisa e extensão. Então, ela é que faz com que a gente possa, é... oficialmente ter esse espaço, e eu acho que é uma coisa diferencial... pra gente”.

Considera também como aspecto positivo a oportunidade de concorrer a edital da Pró-Reitoria de Extensão para receber recursos financeiros: “E mais, embora seja um recurso, vamos dizer, pequeno, mas ele faz a diferença, você tem um pouco de recurso de material didático, você pode ter um bolsista pra auxiliar na construção dos dados, na hora que ele vai... faz a transcrição, ele filma, ele participa, ele dá apoio”.

Outro aspecto positivo da ACIEPE na percepção da C1 é que: “a gente pode transformar isso quase que em um grupo de pesquisa, entendeu? Então, você tem uma ACIEPE, que todo semestre pode se renovar e ela vai se alimentando com novas pessoas. Eu acho que é interessante.”

A ACIEPE proporciona uma aproximação com a escola que reverberará na integração da formação inicial e continuada. “A ACIEPE tem uma outra dinâmica... você vai pra escola, é como se fosse um estágio”. O professor da Educação Básica, segundo C1, além de ter uma promoção em sua carreira profissional, tem a oportunidade de refletir sobre situações da sua prática, com contribuições de diferentes visões sobre a mesma problemática. Esse professor, diz ela, “traz coisas pra gente que nós aqui na universidade não temos mais contato. Quantos anos a gente não está mais na sala de aula? Não está acompanhando as crianças, os jovens que fazem parte da rede de ensino?”. Ela complementa afirmando que todos vão se beneficiar das discussões e reflexões que ocorrem na ACIEPE: os estudantes da UFSCar e o professor formador.

Ainda destaca que considera a ACIEPE como um laboratório:

[...] o que a gente tem procurado é envolver mesmo ensino, pesquisa e extensão. Por que? Ela ser *lócus* de pesquisa, porque eu posso fazer muitas extensões, e pela extensão. É importante? É. Mas o professor pesquisador tem que ter pesquisa. E a gente tem que ver pesquisa em tudo. Então, por isso, que eu acho que pra nós aqui, pra mim e pra (*cita o nome de outra professora*), isso tem sido bastante importante academicamente. Porque ela é um local de produção de dados, é um laboratório. E tem professor que não aproveita. Por conta de... não sei do quê. Dele não ter esse *feeling* de pesquisador. A gente trabalha com formação de professores, com prática de professores, então, pra nós é interessante.

A coordenadora C1 não apontou aspectos dificultadores relativos à ACIEPE.

A coordenadora C2 diz que gosta da estrutura da ACIEPE e que quando começou a entender a ACIEPE na UFSCar foi o que lhe chamou a atenção. E destaca que as disciplinas também poderiam seguir o modelo ACIEPE:

Quando eu comecei a entender a ACIEPE na UFSCar foi o que me chamou a atenção. Porque eu posso fazer a ACIEPE com qualquer organização... ela é aberta, o que eu acho que, obviamente algumas pessoas não vão concordar comigo, eu acho que as disciplinas nossas também deveriam ter uma certa abertura, realmente o fato de você ter, o aluno poder fazer uma atividade interdisciplinar, da engenharia pode vir na educação, é um ganho pra todos. Pensando nessa estrutura eu acho muito boa... eu gosto dela, eu entendo que nós deveríamos ter várias disciplinas neste modelo, você ter disciplinas interdisciplinares. Eu sei que é mais difícil, enfim, mas eu acho que é um ganho dentro da realidade que nós temos. Então, essa estrutura permite isso.

Um destaque importante da C2, como aspecto positivo, é o leque de oportunidades que a ACIEPE permite para todos os envolvidos, seja aluno da UFSCar, participante externo à UFSCar ou coordenador da atividade.

Eu gosto dessa possibilidade [...] você monta uma ACIEPE e você não está preocupado se vem 20, se vem 2. Você oferece, você quer conversar sobre aquele tema. [...] às vezes você tem um professor que chegou aqui em São Carlos, veio de fora e não conhece muito bem essa história aí da área de educação matemática. Então, ele vem aqui, faz uma ACIEPE, ouve algumas temáticas, é uma coisa mais rápida e pode ser que com isso ele começa a pensar alguma coisa e de repente ele resolve fazer o nosso mestrado profissional em educação ou o mestrado acadêmico. Daí veja, daí é um curso mais longo, então considerando isso... que cada um está num processo da carreira, tem aquele que está iniciando a carreira, aquele que está no meio, aquele que quer teorizar mais, então, eu gosto disso, eu acho que a ACIEPE ela cumpre esse papel de... mesmo pro aluno da licenciatura, no caso, já que a gente está falando da formação de professores, tem coisas que você não consegue trabalhar na disciplina assim com aprofundamento, então, às vezes você faz uma ACIEPE que aquelas 60 horas para aquele aluno vai fazer com que ele faça uma pesquisa, um TCC sobre aquele tema e tudo porque, porque você tem opções, ela é aberta. Eu gosto da ACIEPE por conta disso, quer dizer, é um caminho possível pra você fazer com que algumas pessoas pensem coisas que elas não haviam pensado. E aí sim ela vai buscar cursos com uma carga horária maior, vai ler sobre isso, quer dizer, ela abre um leque pras pessoas. [...] ela é semestral, lógico que tem ACIEPEs que você pode fazer anual também, oferecer no semestre seguinte, isso não é problema, mas no caso do professor que tem uma carga horária grande, ele pode fazer um semestre, e aí pensar em algumas coisas, num projeto de pesquisa pra longo prazo, por exemplo, e prestar um processo seletivo no ano seguinte.

Como aspecto dificultador na oferta de ACIEPEs, C2 destaca que é necessário melhorar o sistema de controle da matrícula em ACIEPEs do participante externo à UFSCar, por exemplo, os professores da Educação Básica que irão cursá-las:

Se tivesse um jeito do professor se matricular e já cair em algum lugar que venha, quer dizer, alguém da universidade já sabe... [...] Você só tem dos alunos porque é disciplina. A pessoa poderia fazer a matrícula de qualquer lugar, no sistema. [...] Porque eu sempre achei muito estranho você não ter a matrícula das

peças de fora, somente ter dos alunos, é um desperdício, você não ter o controle de nada.

Destaca também, como aspecto dificultador, o tempo que o coordenador da ACIEPE dispensa para conseguir efetivar um convênio com a EFAP, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo: “Se os cursos da Universidade não passarem pelo crivo da Escola de Formação, não sai no Diário Oficial, tudo o mais, ele não tem validade na progressão funcional do professor”. Trata-se aqui do professor vinculado à rede estadual de ensino.

O gestor GDE destaca como ponto positivo a integração entre a formação inicial e continuada e como aspectos dificultadores: (1) nem todas as ACIEPEs voltadas à formação do professor da Educação Básica são encaminhadas à EFAP com a finalidade de terem validação para a progressão funcional do professor e (2) a burocracia que atualmente envolve a oferta de ACIEPEs para os professores da rede estadual de ensino, dispensando um tempo para a preparação e envio de documentos para a Diretoria de Ensino, que muitas vezes, o docente formador da UFSCar não dispõe.

Então, as ACIEPEs, elas... eu penso que o ideal seria que houvesse um convênio da Universidade com a Escola de Formação, um convênio formal, de modo que todas as ACIEPEs fossem autorizadas, pra que isso contasse pra evolução funcional do professor, só que quando chega o momento da homologação do curso, a Universidade também precisaria nos encaminhar os instrumentos usados no curso, os documentos para se conseguir a homologação porque a... a..., como esses certificados são utilizados para a evolução funcional, existe uma certa... rigidez. A gente não pode assim ir dando certificado de qualquer maneira pra pessoa, né? Então, a Universidade precisa entender que a Secretaria tem também as suas necessidades, a Diretoria tem as suas necessidades... porque isso aí vai fazer diferença na vida do professor, depois. Então, tem que... não é só, infelizmente, não é assim, só chegar lá e formar, mas depois pra eu poder certificar esse professor, eu preciso ter provas que esse curso foi ministrado, que o professor esteve presente, que não foi feito de qualquer maneira e isso dá um pouco de trabalho. E eu percebo que nem sempre os professores da UFSCar eles tem, digamos, essa paciência, e esse tempo, pra cuidar dessas questões mais administrativas que são importantes também.

Outro aspecto dificultador indicado por ele é o horário de oferta das ACIEPEs. Quando perguntado se o horário em que as ACIEPEs são oferecidas é compatível com a possibilidade dos professores para cursá-las, ele responde:

Não. Nem sempre é compatível com a possibilidade dos professores cursá-las porque os professores tem jornadas duplicadas. E também aquilo que eu já falei... muitos não tem compromisso, não querem aprender mais, e também a carreira não é atrativa, então pra que, né? É complicado, não é fácil. [...] São muitas as ofertas de educação a distância. O professor acaba preferindo aquilo que é mais rápido, mais fácil, ele faz na casa dele, do que ficar aí de modo presencial... aprendendo e...

A gestora GSME indica como aspecto positivo da ACIEPE a possibilidade de ofertas em todas as áreas do conhecimento e como aspecto dificultador a oferta ocorrer na UFSCar, porque, muitas vezes, a escola em que o professor trabalha é muito distante da Universidade, dificultando a participação do professor, que geralmente, tem jornada dupla de trabalho:

O único problema é que as ACIEPEs, eu sei que algumas são, até... são realizadas em outros locais de espaço físico, e eu até coloco aqui à disposição as escolas municipais, eu sei que também é complicado pros alunos de graduação saírem e irem em outro local, porque às vezes, eu sinto que o pessoal diz: ai, nossa, na Federal? E as escolas acabam sendo distantes, né. Então, eu já coloco desde já as escolas municipais à disposição, se eles precisarem de sala e tudo mais.

Para que um número maior de professores curse ACIEPEs no âmbito da formação de professores, a GSME indica que deveriam ser utilizadas outras estratégias como, por exemplo: ministrá-las nos espaços da escola ou em espaços mais próximos; realizar uma divulgação, de forma descontraída, nas escolas, em horário de HTPCs, pelos docentes responsáveis pelas ACIEPEs, porque, segundo ela, “o professor pra retornar pra Universidade ele tem um receio tão grande.” E complementa: “[...] se vocês fossem nas escolas, olha nesse curso você vai aprender isso, fizer uma aula de 15 minutos, demonstrativa, muda”.

Diferentemente da rede estadual de ensino, o professor da rede municipal de ensino com a certificação recebida pela UFSCar, após cursar uma ACIEPE com êxito, recebe 4 pontos que serão contabilizados na pontuação para o ano letivo subsequente para a sua progressão funcional.

4.4.3 Possibilidades de inovações em processos de formação de professores por meio de ACIEPE

Uma possibilidade de inovação em processos de formação de professores por meio de ACIEPE foi relatada pela Coordenadora de ACIEPE C2: a formação do Supervisor do PIBID.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) instituído pela CAPES tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira. Esse Programa apoia, com auxílio

financeiro e bolsas, projetos propostos por Instituições de Ensino Superior, desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura, sob supervisão de professores da Educação Básica e orientação de professores das IES.

As bolsas previstas pelo PIBID envolvem as modalidades de *coordenação institucional*, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES; *coordenação de área*, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto; *supervisão*, para o professor da escola pública da Educação Básica e *iniciação à docência*, para o estudante de licenciatura.

Entre os deveres do supervisor estão os de elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola.

Segundo a Coordenadora C2, por meio de ACIEPE ela forma o professor supervisor do PIBID e essa formação é uma iniciativa da UFSCar, pois não é prevista como uma atividade do PIBID em suas normas e regulamentos:

Um dos motivos para eu criar a ACIEPE foi este, quando eu detectei que eles não tinham formação pra isso, e nós, da Universidade, não conseguimos formar na graduação e nem na pós-graduação o professor formador. Porque é uma outra coisa, né. Não é pesquisa, e não é uma atividade de sala de aula, é um outro aprendizado, é como você orientar um grupo que vai ministrar aulas... [...] mas a formação desse supervisor não estava prevista como uma atividade do PIBID, foi uma criação da UFSCar, inclusive quando a gente vai nos eventos do PIBID e fala isso as pessoas se assustam, porque ninguém está fazendo essa formação com o professor supervisor... e aí foi por isso que eu transformei em ACIEPE.

Além dessa, outra inovação por meio da ACIEPE, proposta pelo grupo da matemática da UFSCar que coordena estágios supervisionados nessa área, é formar os professores da Educação Básica que receberão os estagiários, conforme C2:

[...] nós aqui da matemática, eu vou falar em nome do grupo da matemática, defendemos o estágio compartilhado, de forma que o aluno da licenciatura elabore as atividades com os professores, só que isso é muito... leva muito tempo, e muitas vezes o professor tem que fazer isso num horário, é, não de aula dele ou HTPC, às vezes ele faz isso, aqueles que aceitam, via e-mail, quer dizer, no horário em que ele deveria estar descansando, ele está orientando e pensando atividades com o nosso aluno, e é claro que nem todos os professores aceitam isso, porque eles atendem muitos alunos de estágio e mais, eles tem mais as atividades deles. Bom, eu acho que isso é um problema. O estágio fica solto. O estágio é institucional, mas ele não é institucionalizado. Você não tem... tudo bem que nós temos fichas, né, essa parte mais burocrática, ela existe, mas o que não existe do meu ponto de vista, é a contrapartida no sentido da formação do professor da escola, porque ele ajuda a formar o nosso aluno, mas não ganha, entre aspas, nada com isso, né? [...] Então, eu criei essa ACIEPE já com esse objetivo mesmo, de ter os professores aqui, os licenciandos, para que eles comessem a entender porque um aluno que fazia estágio comigo, por exemplo, porque ele tinha determinadas ações na escola. Eu entendo que esse professor

precisa ter esse conhecimento porque afinal de contas ele vai receber o nosso aluno.

A contrapartida para o professor que recebe os licenciandos estagiários na escola seria poder participar da formação continuada de professores da Educação Básica, adquirindo conhecimento e a certificação para a sua progressão funcional, e esse processo estaria ocorrendo por meio de ACIEPE.

4.5 Percepção dos entrevistados acerca da formação continuada de professores

A professora P1 considera a formação continuada de professores muito necessária: “Eu considero muito necessário o professor continuar sim a sua formação. Acho muito importante porque a gente tem que transmitir uma educação de qualidade, né? E isso parte de nós também. Eu acho que todo professor tem que buscar sim se aperfeiçoar”.

A professora P2 também considera a formação continuada de professores necessária.

A professora P3 considera a formação continuada de professores importante para o aprimoramento profissional:

O professor tem que estar sempre se aprimorando no seu conhecimento. Se ficar parado, hoje em dia está muito diferente o ensino, né? Você tem que buscar, porque se você ficar parado naquilo lá de trás que você aprendeu você não consegue. Aí... os alunos são diferentes, a metodologia é totalmente diferente hoje em dia. A gente tem que buscar, tem que pesquisar, tem que se aprofundar, tem que aprimorar todos os nossos conhecimentos.

4.5.1 Concepção de formação continuada de professores

Para a gestora GSME a formação continuada de professores necessariamente precisa perpassar pela reflexão da prática docente: “é todo o momento que você tem para reflexão, importantíssima para a prática docente. Se eu não reflito depois da minha aula, a partir do momento que eu reflito eu estou me formando”.

O gestor GDE compreende a formação continuada como parte do trabalho:

“eu entendo que a formação continuada ela é... faz parte do trabalho da gente, ela é importantíssima e não há como você atuar dentro da complexidade que é a escola pública sem a formação continuada ou mesmo também uma escola

particular que também é complexa, né? Não tem como. Então, ela é muito importante.

A Coordenadora de ACIEPE C1 trabalha a formação continuada de professores na perspectiva da formação com o professor e não para o professor. Ela afirma que quando se está trabalhando nessa perspectiva, não se parte do que o formador sabe,

mas sim a partir do que o professor sabe, então, o desejo dele, quais são as coisas críticas que ocorrem na sala de aula. E que ele tem saber. Ele tem muito saber. E aí, eu não acredito mais em formação continuada que eu dei um curso para o professor. Mas eu só acredito que são coisas feitas com o professor.

4.5.2 Modelos e modalidades de formação continuada de professores

Durante as entrevistas os participantes indicaram e teceram comentários sobre modelos de formação continuada de professores e preferências quanto à modalidade de oferta.

A Coordenadora C1 disse que tem trabalhado a formação continuada de professores no formato de reuniões de grupo, não de curso preparado para o professor, mas com o professor. Segundo ela,

[...] uma das formas que a gente tem feito bastante agora também é trabalhar com narrativas de formação, com memorial de formação, quando o professor se coloca, vai colocar suas expectativas, ou coloca situações conflituosas pelas quais ele passou, essas questões, e aí a gente vai debatendo no grupo, vai lendo a narrativa do outro, e vai fazendo com que ele faça reflexões, apresente exemplos, como é que você agiria nesse caso. Então, eu tenho trabalhado nessa perspectiva.

A Coordenadora C2 trabalha a formação continuada na perspectiva de parceria colaborativa: “Parceria compartilhada que é essa idéia de ter o professor da escola aqui na Universidade, então a gente defende essa parceria, por isso que eu tenho tanto na extensão, quanto na pesquisa. E quando eu posso, eu chamo os professores também pra falar com os meus alunos da graduação”.

A gestora GSME disse que entende como importantes todas as formações, sejam oferecidas como curso de longa ou de curta duração, assessoria ou projeto da Universidade: “tanto a formação de 30 horas, por causa da certificação, tanto um curso de especialização, um curso mais longo, um acompanhamento dentro da Universidade, algum projeto, né?”.

Ela refere-se à formação que tenha uma carga horária mínima de 30 horas porque na rede municipal de ensino, a cada 30 horas certificadas, o professor recebe dois pontos para contabilização em sua progressão funcional, no entanto, não é permitida a somatória de cargas horárias de cursos com menos de 30 horas, deve-se sempre considerar o total da carga horária e não a soma de cargas horárias menores.

Ela considera o estágio supervisionado uma formação também para o docente que recebe o licenciando: “[...] uma questão que eu bato muito, porque eu acho que o estágio, ele também é uma formação pro próprio docente. Não só pro aluno que está ali. Porque esse aluno traz coisas positivas, traz coisas... e é uma formação também”.

Considera o PIBID uma formação não somente para o aluno pibidiano, mas para o professor em exercício também: “E tem o professor também da unidade escolar como coordenador, supervisor. Essa pessoa, querendo ou não, tem que estudar, tem que buscar, enfim, ele acaba também contribuindo e multiplicando aquilo ali na unidade. Então, acaba sendo uma formação também”.

Há no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos a formação continuada para professores na escola, semanalmente, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, sob a supervisão de um professor que se afasta da sala de aula, com todos os seus vencimentos normais, para executar a função de Apoio Docente.

Esse Apoio Docente participa também, quinzenalmente, de uma formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo a GSME, atualmente a SME conta com 13 professores desempenhando a função de apoio docente para atender as 8 unidades escolares, onde são realizadas as formações dos professores. Ela diz que a ideia é estabelecer a ponte da Secretaria Municipal com as Unidades Escolares “é... tanto na questão de currículo, como na questão do Ler e Escrever, de diversos instrumentos que a gente tem na escola, como isso chega até o professor e conseqüentemente como isso chega até o aluno”.

Na Unidade Escolar essa formação do professor acontece durante o HTPI, que é o Horário de Trabalho Pedagógico Individual, sob a supervisão desse Apoio Docente.

O professor polivalente, conforme GSME, permanece dois terços em atividade com o aluno e um terço em horário pedagógico (3 horas semanais), de acordo com a lei chamada de um terço, dois terços, implantada na rede municipal de ensino.

Esse um terço de horário pedagógico a Secretaria, ela dividiu... pra uma questão de organização, a gente tem os horários de trabalho coletivo, que são chamados de HTPCs, a gente tem o horário de pedagógico livre, que é o que ele recebe, em casa, pra preparar uma aula, enfim, e nós temos também o horário individual que esse é cumprido dentro da unidade escolar. [...] E a gente começa a ver a logística na escola e percebe que essa uma hora é muito pouco. É muito pouco. Das três horas que a gente faz dividido, ela faz isso aqui, ela escapa. Então, porque a gente tem outras coisas burocráticas, época de conselho, época de prova, eu acabo usando as três horas pra corrigir prova... é tudo assim muito...

Foi perguntado às professoras entrevistadas qual a sua preferência quanto à modalidade de oferecimento de curso de formação continuada de professores (presencial, EaD, híbrido), obtendo-se o seguinte resultado: em primeiro lugar o oferecimento de curso híbrido ou semipresencial, seguido pelo curso presencial. Não são favoráveis aos cursos a distância, conforme segue abaixo.

A preferência da professora P1 é por curso de formação continuada a professores oferecidos na modalidade presencial: “Olha, eu gosto mais presencial. Mas presencial se for pra trabalhar com a..., na prática. Cursos que, assim..., é dentro da prática, eu acho que dá pra trocar mais idéias, mais gente, todo mundo falando. Eu acredito que é mais favorável”.

A professora P2 considera mais interessantes os cursos na modalidade híbrida, ou seja, semipresencial, ou presencial: “Eu acho que o híbrido é bem interessante pra quem não tem tempo..., senão o presencial. A distância eu acho que é muito vago. Não tem a troca de ... tem os fóruns... mas eu não consigo me entrosar dessa maneira”.

A professora P3 prefere cursos na modalidade híbrida: “Eu acho que só a distância, só no computador, não atende muito. Tem que ser meio a meio. Só presencial cansa demais”.

4.5.3 (Des)Motivação para a oferta e a participação em processos de formação continuada de professores

Para a professora P1 a (des)motivação para a participação em processos de formação continuada de professores é o horário de oferecimento dos cursos. O ideal seria durante o período de trabalho, porém, não há professor para a substituição. Então, a preferência é no horário de HTPC na escola:

Um horário que a gente já tem que ir na escola, é favorável. [...] Seria bom também que os cursos fossem pra escola, não seria legal? Os cursos irem até nós. Nesses horários de HTPC. Porque esses horários de HTPC tem o coletivo com a diretora, mas assim, passou alguma coisa a gente fica livre ali, a gente fica, sabe? Se pudesse ter uns cursos legais, lá na escola, seria ótimo! E todo mundo tá ali. Querendo ou não, tem que fazer.

Um fator que motivaria a participação em processos de formação continuada de professores é o oferecimento de cursos relacionados com a prática do professor, com o cotidiano de sala de aula:

E uma coisa assim, ter cursos que chamam a atenção também, sabe. Cursos que são pra nossa prática mesmo. Porque muita teoria, muita teoria não funciona. Pra nós não funciona. Tem vez que você vai num curso e aquela teoria, você fala: meu Deus! Você olha e fala assim: essa pessoa nunca esteve dentro de uma sala de aula. Precisa de coisa que nos ajuda lá! Tem que pensar em formação que nos ajuda ali dentro de sala de aula.

Para a professora P2 seria motivador se os cursos contabilizassem para a progressão funcional: “Um dos estímulos seria contar pra gente pra promoção”. Outro seria a aplicação das atividades práticas desenvolvidas nos cursos diretamente nas salas de aulas dos professores participantes: “Eu acho que também seria motivador, não sei, seria trazer o pessoal da graduação que está fazendo a ACIEPE pra participar do dia-a-dia, entendeu? Pra trazer os projetos pra dentro das salas, seria uma troca interessante”.

Ela complementa dizendo que acredita que os professores acabam se desmotivando por processos de formação continuada pela falta de reconhecimento, mas também de atuação. Refere-se ao professor não ser o autor de suas práticas pedagógicas e não ter recursos para implementá-las, se lhe for dada a possibilidade para inovar no processo de ensino e de aprendizagem:

Tem muito projeto que o governo impõe... como... é... eu acho um absurdo assim... tem... a gente tem dois programas que a gente tem que seguir no Estado (*refere-se à rede estadual de ensino*). É o Ler e Escrever e o EMAI. Aí nós temos os livros didáticos que nós recebemos: história, geografia, matemática, ciências, português, e o programa que é o defendido mesmo, que tem que ser

seguido é o Ler e Escrever e o EMAI. No entanto, eles não deixam a gente usar esses outros... não é que não deixam, esse outro material tem que ser só pra complementação... desse primeiro. Então a gente acaba não podendo usar, você fica preso, você tem que seguir aquela linha, é... a cobrança é só em cima daquilo. A maioria dos professores não acha suficiente. A cobrança é só em cima disso. Então, você acaba fazendo... você não consegue trazer muito pra dentro, ser ouvido. É, ser... até tem escola que é legal abrir projeto... a gente tenta... acontece... aqui é muito legal pra isso. Mas eu acho que é muito limitado. Até pra você trazer um projeto novo, você precisa de estrutura, você precisa de material, você precisa de impressão.

Para a professora P3 também seria motivador se os cursos favorecessem a progressão funcional: “Um dos estímulos é o financeiro. A gente precisa ter uma autoestima, né? [...] Um dos motivos que muitos professores não fazem é porque não oferece um certificado que ajuda na evolução”. Outro fator motivador seria a oferta de cursos voltados para a prática docente:

Eu acho assim, uma metodologia diferente, né? Aonde eles possam nos ensinar a prática também, né? A gente possa manusear os materiais, sabe, não só o teórico, porque senão a gente cansa. A gente gosta de mexer, de buscar, de aprender, sabe. [...] Então, é preciso ter um curso mesmo, bem voltado pra prática.

Segundo a gestora GSME, um dos fatores (des)motivadores para a adesão dos professores em processos de formação continuada é o horário em que os cursos ocorrem: “se é no horário de trabalho, eles gostam, eles preferem, tá? Eles preferem estar num curso, numa palestra, numa formação a estarem na Unidade fazendo HTPC, por exemplo, geralmente é a nossa troca”.

Quanto à motivação para a oferta de cursos de formação de professores pela Secretaria Municipal de Educação, a GSME aponta que é alcançar uma educação de qualidade:

Eu acho que o que motiva é você querer uma educação de qualidade pras crianças, né? É o nosso foco sempre. É a melhoria de atendimento e a garantia de atendimento a essas crianças. Porque... E aí quando eu falo atendimento, eu coloco atendimento mesmo porque não é... não são só os conteúdos. É aquilo que eu falei, com a função social que a escola tem hoje, a gente tem que atender todas essas demandas. Eu tenho que atender a demanda desde merenda, até de material, até de... a formação do docente, que chega até o meu aluno, e tudo isso tem, eu tenho que garantir para o meu aluno. Enquanto Secretaria, esse sempre foi e sempre vai ser o maior foco e a maior motivação. A escola não existe sem o aluno. É por ele que estamos lá. [...] Agora se eu falar que motiva resultados, índices... Isso tudo mais... Eu não vou falar que não motiva, motiva sim, mas também... não é o nosso... não é o nosso foco. Também não estou desdenhando. Não vou dizer... não é somente mais um índice, não é isso, mas existem outros elementos numa Unidade Escolar que a torna de excelência, enfim...

Quanto à adesão dos professores aos cursos propostos pela SME, GSME informa que ela também é maior quando eles acontecem em horário de trabalho,

geralmente acontece em HTPC. Se oferecido com certificação, fora do horário de trabalho, tem que ser à noite porque muitos professores dobram período e, de preferência, serem realizados no primeiro semestre, porque, diz a gestora que: “os professores estão mais tranqüilos e tudo mais. No segundo semestre é muito mais corrido, então a adesão, ela é muito menor”.

Para GDE, o que motiva a Secretaria Estadual de Educação a oferecer cursos de formação continuada a professores

É a implantação dos seus programas e projetos, principalmente a necessidade de implementação do currículo. E hoje, o que mais motiva a Secretaria da Educação são as avaliações externas. Porque a sociedade cobra um ensino de qualidade, as avaliações externas demonstram que esse ensino não é de qualidade, e aí a Secretaria acaba tendo que proporcionar uma... uma formação pra esses professores, tendo em vista essas avaliações. Mas procurando levar essa, essa capacitação lá pra escola.

Quanto à adesão dos professores aos cursos propostos pela Secretaria Estadual de Educação, GDE inicia afirmando que a adesão não é muito grande e depois complementa dizendo que é baixíssima: “A adesão, ela não é muito grande, não. Eu não tenho assim dados pra te informar sobre os cursos da Escola de Formação de Professores, porque eu não tenho acesso a eles. Mas quando nós propomos cursos aqui na Diretoria e nós temos vários cursos, a adesão é baixíssima”.

Como fator desmotivador para a participação nos cursos ele coloca o tempo:

As pessoas nunca tem tempo, não tem interesse, é... e hoje no mundo digital, as pessoas estão usando o seu tempo pra outras coisas, a gente concorre com as redes sociais, e também nós temos um... uma profissão docente muito, com muitas mulheres, e as mulheres além delas, pra aumentar a renda elas tem que acumular função e cargo e também elas tem as suas atividades em casa, então é complicado isso. Porque elas tem, assim, muito mais que uma jornada de trabalho. Então, as pessoas não tem muito tempo pra fazer curso, tem esse problema, e nós não temos uma adesão muito alta, não.

4.5.4 Perspectivas almejadas quanto à formação continuada de professores

A professora P1 disse que gosta de fazer cursos, e quer aprender Libras. Embora ela tenha um sobrinho surdo, nunca havia despertado para o aprendizado de Libras, o que ocorreu recentemente.

A P2 almeja cursar um curso de pós-graduação: “Na verdade, o interesse maior é eu fazer uma pós”.

A professora P3 está em final de carreira, segundo ela, daqui a cinco anos se aposenta da rede estadual de ensino, então, não deseja fazer cursos longos: “Olha, eu já participei de bastante. Agora no meu finalzinho, eu já não quero mais, não. Eu já estou cansada. No Estado falta só cinco anos para me aposentar. Eu ainda faço assim o Pacto da Alfabetização, uns cursinhos... mas... cursos longos não”. Cursos de 60 horas, como a ACIEPE ela cursaria, mas complementa: “se for interessante, uma coisa nova”.

A gestora GSME defende que uma formação continuada de professores significativa é aquela que acompanha o professor: “Então, assim, uma formação que acompanha o professor ela tem uma avaliação bem mais significativa do que aquela que... enfim...”.

Esse acompanhamento do professor, principalmente no início da carreira, é apontado também por GDE como necessário:

[...] não existe, pelo menos na rede estadual, não existe um programa de formação, digamos, inicial da carreira docente, entendeu? Porque o ideal seria que ele chegasse à escola, que ele passasse por uma formação, que ele recebesse um tutor, tá certo? Que o acompanhasse durante uns três anos, a sua atuação, não existe isso. São poucas, são poucas as escolas, as redes que proporcionam essa formação para os professores que estão ingressando. Aí ele chega, tem que trabalhar com adolescentes ou crianças e não encontra nenhum respaldo, infelizmente.

4.6 Percepção dos entrevistados acerca das necessidades formativas de professores polivalentes

A coordenadora de ACIEPE C1 considera importante o levantamento das necessidades formativas dos professores polivalentes para a proposição de cursos de formação continuada, mas não utilizando o formato de fazer um curso para o professor, mas com o professor, levando em consideração os conhecimentos prévios do professor e as suas práticas pedagógicas. Ela relata que tem trabalhado a formação nessa perspectiva: “[...] o conteúdo, o tema, ele é discutido no grupo, então, a partir dali a gente faz..., não é uma pauta prévia, entendeu?”.

A coordenadora C2 diz que acha importante o levantamento das necessidades formativas dos professores, contudo, não se deve prender somente a esses levantamentos: “[...] levar em conta as necessidades, mas também oferecer outras coisas, né, [...]” e ela explica que às vezes a ACIEPE pode responder a uma necessidade formativa

do professor que quer conhecer mais sobre um determinado tema para fazer uma pós-graduação, outras vezes o professor nem coloca qual é a necessidade dele.

Foi destacada pela gestora GSME uma preocupação quanto às necessidades formativas dos professores polivalentes que considera um pouco difícil de ser solucionada com a antecedência que deveria ser.

Essa gestora diz que as necessidades formativas dos professores mudam anualmente, dependendo da faixa etária dos alunos, portanto, dependendo da atribuição da classe ao professor, que é realizada pela pontuação alcançada por ele em sua carreira profissional. E o professor nem sempre pode escolher a turma que prefere trabalhar, de acordo com o seu perfil, porque a possibilidade de escolha está vinculada à pontuação alcançada por ele.

Ela exemplifica relatando situações como o professor polivalente atuar em um ano letivo no período da manhã com um quinto ano e no período da tarde com um primeiro ano. Esse professor pode ter em uma turma um aluno com deficiência visual e em outra um aluno com qualquer outra necessidade especial: surdez, deficiência intelectual, autismo, enfim, as suas necessidades formativas serão diferentes: ele pode necessitar de conteúdos sobre conhecimentos específicos, como da área de matemática ou de história e geografia e também de conteúdos metodológicos específicos como métodos de alfabetização ou métodos para trabalhar os diversos conteúdos das áreas do conhecimento com alunos público-alvo da Educação Especial.

No ano seguinte as suas necessidades formativas poderão ser outras, dependendo do público-alvo com quem atuará.

O gestor GDE após relatar sobre a sua formação inicial e continuada, complementa: “eu aprendi com a minha história de vida e também através da teoria que nós não somos pessoas que estão prontas e acabadas. E dada essa complexidade que é a sala de aula, que é a escola, você precisa sempre da formação continuada, mesmo depois de aposentado”.

4.6.1 Procedimentos para diagnóstico e atendimento das necessidades formativas de professores polivalentes

A professora P1 diz que pelo que se lembra nunca preencheu formulário algum sobre quais são as suas necessidades formativas, somente sobre a formação que teve: “Às vezes a gente preenche lá o que a gente estudou, isso a gente sempre preenche, eles querem saber o que a gente fez, que tipo de formação”.

Em outro momento da entrevista, a P1 diz que a Secretaria Municipal de Educação sempre comunica aos professores sobre os cursos que serão oferecidos: “Mas elas colocam lá os cursos pra gente, eles sempre mandam, a Secretaria sempre manda os cursos que vai ter, a gente dá ciência, sabe? Mas geralmente o horário não dá certo, mas ela sempre põe pra gente dar ciência dos cursos que tem”.

A professora P2 disse que não são consultados, contudo, a Diretoria de Ensino disponibiliza cursos para os professores: “Não muito. Até certo ponto. Mas aí vai do que eles disponibilizarem, da Diretoria de Ensino pra gente”.

A professora P3, quando perguntado se os professores são consultados sobre as suas necessidades formativas pelos gestores, responde: “Eles não estão nem aí. Imagina, se faz fica só no papel. Mas geralmente não tem”.

Segundo a gestora GSME, a Secretaria Municipal de Educação faz levantamentos sobre as necessidades formativas dos professores: “A gente faz mediante o nosso interesse, o interesse deles também”. A direção da Unidade Escolar é quem consulta os professores sobre as suas necessidades formativas.

Há Unidades Escolares que fazem a formação para as suas demandas, “as próprias Unidades tem autonomia pra isso”, elas buscam parcerias ou contratam com recurso financeiro de APM um especialista para tratar de alguma área específica do conhecimento ou palestrante para motivação e as atividades são realizadas nos HTPCs.

Quando a demanda é geral, comum às escolas, elas chegam à SME: “Eu tenho reunião com todas as direções quinzenalmente, também, tá? Então, nas reuniões, além de informes gerais, de parcerias, enfim, a gente discute essas pontualidades”.

Na rede municipal de ensino, de acordo com a gestora, o procedimento adotado para o diagnóstico das necessidades formativas é a Unidade Escolar consultar os

professores sobre as suas necessidades formativas e encaminhar à SME, pela Direção Escolar, nas reuniões quinzenais promovidas pela Secretaria. Quando há similaridades de demandas, a SME busca parcerias com instituições que já são parceiras ou com outras que possam constituir novas parcerias. Quando é uma demanda local, em uma determinada Unidade, ela “faz a própria formação”.

Segundo a GSME, os professores solicitam cursos de formação continuada por meio dessa ponte estabelecida: via direção escolar que faz chegar à Secretaria de Educação.

Quanto à rede estadual de ensino, quando perguntado se a Secretaria de Educação faz levantamentos sobre as necessidades formativas dos professores, e se faz, de que forma, o gestor GDE respondeu:

Olha, principalmente através das avaliações externas, porque quando o aluno não está se saindo bem nas avaliações externas, essas avaliações indicam o que é necessário trabalhar com os alunos. E aí já se detecta onde está a falha do professor. Então, principalmente é... através das avaliações externas: SARESP, Prova Brasil, né, são as... ENEM, tá certo? São as avaliações externas, e principalmente também por causa do índice de violência nas escolas. Quando uma escola está com muita indisciplina, muita violência, você também vai acabar concluindo que o currículo dessa escola não é relevante para o aluno, tá certo? E que há falhas na atuação dos docentes e dos gestores dessa escola. Então, você acaba detectando. De uma maneira ou de outra você acaba descobrindo.

Ao se perguntar se os professores são consultados sobre as necessidades formativas, ele diz que os professores são consultados quando eles fazem cursos. Nessa ocasião, é solicitado que eles indiquem os temas que consideram necessários, porém, complementa:

[...] mas eu volto àquela questão: hoje o interesse das redes, esse interesse está voltado para as avaliações externas, então, eles querem índices, eles querem ostentar índices, então, as redes não estão muito interessadas naquilo que o professor quer, eles estão interessados nos resultados educacionais.

Sobre como se dá o encaminhamento de necessidades formativas emergentes detectadas, ele responde:

Quando a escola, por exemplo, tem um índice muito baixo. Essa escola passa a ser assim incentivada a capacitar mais os seus professores. Ou uma escola que começa a ter muitos problemas de violência, essa escola passa a... receber assim uma atenção especial, né, mas não existe algo assim sistemático. A gente acaba fazendo aquilo que é possível fazer, certo? Mas não é assim algo..., mas existe sim uma preocupação quando há essas emergências em se fazer alguma coisa.

A formação continuada de professores polivalentes atualmente na rede estadual de ensino, segundo GDE,

[...] infoca bastante o Programa Ler e Escrever, que é um programa voltado para as habilidades de leitura e de escrita, para a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, e o EMAI, que é a Educação Matemática nos Anos Iniciais. Então, a formação desses professores ela é voltada pra esse currículo. No caso, o responsável por essa formação é o professor coordenador da escola. E esse professor coordenador ele vem semanalmente para a Diretoria de Ensino receber capacitação pra depois trabalhar com os professores na escola. Em horário de ATPC, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Foi perguntado se os professores solicitam cursos de formação continuada à Secretaria de Educação e a resposta foi que “Alguns acabam assim solicitando sim. Sim, eles solicitam. Eles solicitam, sim. Só que também quando você propõe nem todos correspondem, então é complicado”.

4.6.2 Necessidades formativas de professores polivalentes

A professora P1 considera necessários cursos de alfabetização e de matemática para professores polivalentes. Quando perguntado se ela participa da elaboração de propostas de formação continuada de professores, ela respondeu: “Não, né. Não, não. Eu acho que seria importante participar. O que a gente faz é o planejamento, planejamento anual isso a gente faz, sobre aquilo que a gente vai dar durante o ano. Seria importante participar, porque a gente já sabe das nossas necessidades”.

A professora P2 considera conteúdos de matemática. Ela também não participa da elaboração de propostas de formação continuada e acha que seria importante a participação do professor.

A professora P3 considera prioritários os cursos de alfabetização e também nunca participou da elaboração de propostas de formação continuada:

[...] hoje em dia o professor tem que estar preparado pra alfabetizar. Não importa se dá aula pro quinto, pro quarto. Porque tá indo aluno pro quinto ano que não é alfabetizado. Então, o primordial é isso: alfabetização. Entender e saber lidar com a alfabetização, porque às vezes a pessoa fala: ah, eu sei alfabetizar, mas não sabe, não sabe. Que é difícil. Hoje em dia, olha, a gente oferece, oferece cada vez mais pro aluno e parece que ele não devolve. Vai diminuindo, né? Vai pro terceiro ano, sem saber. A gente não passava pro segundo ano sem ler e escrever. Hoje em dia eles vão pro terceiro, pro quarto, pro quinto... E se vê, tem tudo, tecnologia, mais, não sei o que que acontece. Que não vai. É, eu acho que é a alfabetização pra todos, né. Entender o que é isso, né.

A gestora GSME diz que as necessidades formativas dos professores polivalentes dependem do perfil desse professor, do momento em que ele se encontra na sua carreira docente:

O perfil do professor, ele muda. Tá? Tem aqueles professores mais antigos, mais resistentes. E resistentes também é uma formação. Uma formação, eu falo assim, uma formação onde a gente coloca, coloca a questão é, de reflexão, onde a gente coloca a questão até mesmo conceitual, enfim, ele é um pouco resistente, tá? A gente tem o professor inovador, acho que eu vou colocar dessa maneira, que é aquele professor que já é antigo da casa, enfim, tem a sua prática, mas que sempre gosta de fazer uma coisa diferente ou não e a gente tem o professor iniciante, que nem sempre é inexperiente, porque às vezes já trabalhou, né, enfim, mas iniciante na Prefeitura, porque isso muda também, de um sistema educacional pro outro. Um professor iniciante que a gente também, esse iniciante a gente pode subdividir. Enfim, o maior número que a gente tem são aqueles realmente que acabaram de sair da Universidade, e que chegam na escola sem... acho que cru. Então, que eles tem, na verdade, toda uma bagagem é... conceitual, na verdade, de teóricos, na questão educacional, mas não tem a prática. É... enfim... Como trabalhar com esse... nesse âmbito... de perfil do professor?

Mas, “olhando a rede num todo”, ela diz que as necessidades formativas dos professores polivalentes da rede municipal de ensino quanto à área específica do conhecimento é em matemática, contudo, ela fala das demandas de práticas pedagógicas, com acompanhamento do professor formador:

[...] o que eu acho que os professores sentem mais falta, em qualquer formação, independente da, independente da disciplina, eu não vou falar eles estão precisando mais na área de matemática. Isso, realmente, eu sei que eles estão precisando mais na área de matemática. **É uma coisa que eles trabalham menos, em sala de aula, né, é uma coisa que tem um componente curricular de 6 horas semanais, mas não é isso que eles trabalham, mas enfim...** É... independente disso, o que eu sinto, eles falarem das formações que eles tem: eles sempre preferem, eles sempre querem, tem sempre melhor resultado uma formação que tenha a parte teórica e a parte prática. Mas a parte prática nem sempre, ou na verdade, não é ... (*sugestão de riso*) dar exemplo, pedir para ele aplicar uma atividade, ou pedir pra que esse professor faça com o aluno e dê retorno, não, não é isso que eles querem. Eles querem exemplos que eles se sintam seguros. Entende? Porque que eu tô falando isso? Por exemplo, o PNAIC, o PNAIC a gente tem, e a gente divide realmente dessa maneira: a gente dá a parte prática, a parte teórica, e na parte prática o orientador discute, auxilia ele a construir o material, acompanha a turma, porque eles fazem o relatório, eles fazem... mas o profissional acompanha, ele dá o retorno, ele faz junto. Uma coisa, por exemplo, é eu estar, eu vou dar um exemplo bem bobo, tá, mas uma coisa é eu estar numa formação e dizer olha um exemplo é vocês fazerem isso com seus alunos. Eu falar isso é muito vago. É diferente eu falar e eu fazer junto com o professor, olha, é assim, porque eles se sentem inseguros às vezes. Entende? É isso que eu penso, porque pra eu mudar o pensamento desse professor, por exemplo, que é super resistente, eu só vou conseguir mudar fazendo junto. Se eu não fizer junto, eu não vou mudar, ele vai continuar pegando o seu diário de bordo de mil, novecentos e bolinha e vai continuar seguindo. (grifo nosso)

Foi perguntado ao gestor GDE quais são as necessidades formativas dos professores polivalentes, a resposta foi dada sobre a disponibilização do material para o professor utilizar em sala de aula e a formação que é oferecida no Programa Ler e Escrever e no EMAI:

Então, mas... além da... além da formação pra esses professores, se é a partir desse currículo que está no Programa Ler e Escrever e no EMAI, esse Programa ele dispõe, ele disponibiliza pro aluno o Caderno dos Alunos, tá certo? E disponibiliza o Caderno para o professor. Então, tem os guias, né? Há os guias para o planejamento e orientação didática do professor. Então, o professor pra ministrar as suas aulas ele recebe esse guia com todas as orientações, porque o Caderno do Aluno não é um livro didático que você vai desenvolvendo. Então, você tem aqui um guia com tudo o que o professor precisa saber, tudo o que ele tem que realizar na sala de aula, certo? Só que, infelizmente, o professor não... ele deixa de lado isso daqui, ele não tem tempo pra pegar isso daqui e preparar as suas aulas, entendeu? Agora, o material ele existe, e esse material também é trabalhado nas escolas, mas o tempo de trabalho pedagógico na escola não é suficiente para o professor assim.. aprofundar, então, dependeria um pouco dele também, mas como eu já te falei, a jornada, principalmente das professoras, no caso de professor do primeiro ao quinto ano, praticamente 100% é de mulheres. Essas mulheres elas tem outras jornadas, né? E muitas vezes também o que acontece é que elas não tem repertório pra ler o que está aqui e entender. Também tem isso, né. Então é complicado. Agora que existe material, que existe formação, existe.

Quando perguntado se há uma ou mais área específica em que o professor polivalente, na sua grande maioria, necessita de formação continuada, ele responde que haveria necessidade de se trabalhar ciências, história e geografia, que não são trabalhadas na formação continuada do professor polivalente, pois o foco está sendo língua portuguesa e matemática:

Então, o que que acontece: por causa das avaliações externas, veja que tudo gira em torno das avaliações externas. As avaliações externas cobram o que? Língua Portuguesa e Matemática. Então, a formação ela é voltada pra Língua Portuguesa, que é uma crítica que especialistas fazem. Por que? Está se deixando de trabalhar História e Geografia, e Ciências nos Anos Iniciais, nós estamos esquecendo que são componentes importantes e só focando Língua Portuguesa e Matemática. Isso na formação continuada. Agora, que existe material pra História, Geografia, Ciências também existe. Mas como os nossos alunos não estão se saindo bem é... nas avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática, a gente mal consegue aí na média chegar a quase 5,0, tirar a nota 5,0 no IDESP, por exemplo, que é uma nota que não é adequada. O adequado é a partir de 7,0. Depois de sete seria, né? Mas pouquíssimas escolas conseguem. Então, mas nós temos escolas que conseguem. Então, o que que acontece? O foco acaba sendo Língua Portuguesa e Matemática. Mas haveria necessidade também de se trabalhar Ciências, História e Geografia.

4.7 O profissional docente na atualidade na percepção dos entrevistados

A Gestora GSME diz que o profissional docente na atualidade deve ter o compromisso com o que assumiu, contudo, não depende somente dele, mas do respaldo do sistema educacional, da valorização do professor, da estrutura física da escola, dos equipamentos e materiais disponíveis, dos recursos humanos que a Unidade Escolar dispõe, porque a escola é mais do que somente o professor e o aluno. A seguir está a transcrição da comunicação dela:

Olha, acho que se eu falar que um profissional de qualidade é aquele que atende todas as demandas da escola eu vou estar sonhando demais, tá? Mas eu... eu acho que tem que ser aquela pessoa que tem o compromisso com aquilo que ele assumiu, tá? Só que isso depende não só dele. Isso depende do respaldo que a Secretaria dá. E eu falo Secretaria, mas de qualquer sistema educacional em que ele estiver inserido. Ele vai além de uma formação, eu preciso ter os materiais, os instrumentos, todos disponíveis pro professor, eu preciso ter a valorização do professor pra que ele seja um profissional de qualidade. Se eu não tiver todos esses elementos por trás... Uma formação inicial e formação continuada não garante... na minha opinião. Então, assim, eu trabalhar, e eu falo isso porque na rede a gente tem muitos professores qualificados, na questão de títulos. Eu tenho muitos doutores na rede, muitos mestres na rede, é... e que nem sempre a gente pode considerar um profissional de qualidade, tá? E que não é que só depende dele, entende? Porque a gente tem outras coisas, eu preciso ter uma estrutura física na escola, eu preciso ter a questão de funcionários, de novo aquela questão de merenda. A escola não é só o professor e o aluno, né? Então não é só isso.

Em outro momento da entrevista ela complementa sobre o professor que tem chegado à rede municipal de ensino:

E o professor... Se eu for falar de professor qualificado, aí eu entro em outro mérito. Porque os professores que tem chegado na rede... não tem domínio de sala, tem falta de conteúdo, então, de novo a formação inicial de como ela está indo.

O gestor GDE diz que devido à profissão docente ser desvalorizada e pela carreira docente não ser uma carreira atrativa, muitas pessoas que ficam no magistério são aquelas que não receberam um repertório adequado em sua formação acadêmica e que não conseguiram ingressar em carreiras mais atrativas, portanto, esses docentes são despreparados, com pouco repertório, geralmente jovens, na faixa etária de 21 a 23 anos de idade, que, continua ele: “caí dentro da escola, que é uma organização muito complexa, [...] e aí? É muito complicado tudo isso, e não existe, pelo menos na rede estadual, não existe um programa de formação, digamos, inicial da carreira docente, entendeu?”

Por outro lado, ele diz que a rede estadual de ensino “também recebe muita gente boa. Também recebemos sim pessoas interessadas, pessoas dedicadas, pessoas que abraçam essa profissão, que gostam, que faz um bom trabalho. Tenho inúmeros professores bons, né... nessa condição. Temos sim”.

Em outro momento da entrevista ele fala da falta de recursos adequados e da falta de respaldo na hora da prática; da escola de ensino integral para todos para a melhoria na aprendizagem dos alunos; das condições que o Estado oferece e da necessidade do professor desenvolver um bom trabalho, independente das condições estruturais, recursos e da remuneração não ser condizente com a ideal:

Na verdade você não tem recursos adequados e também, como eu te disse, a carreira docente por mais que as redes também elas assim tenham boas intenções, você não encontra o respaldo na hora da prática, sabe, então você não tem assim o compromisso com classe popular, mas não é só o governo que não tem esse compromisso, muitas vezes é o Diretor também não tem, os professores também não tem, porque eu, eu penso assim, que independente do governo que está, você tem que ter esse compromisso com a classe popular. Ou ganhando bem ou não ganhando, você tem que fazer um bom trabalho. É mais... é lógico que as condições que o Estado oferece também são importantes porque o ideal seria escola de ensino integral pra todos, né. Então, se você tivesse uma escola de ensino integral pra todos você teria também uma melhoria nessa aprendizagem. Não é só também, não vou assim colocar a culpa só no professor, mas no momento que o professor tá ali ele tem que desenvolver um bom trabalho.

4.7.1 Demanda de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A professora P1 em vários momentos de sua comunicação coloca como preocupante o recebimento de alunos da Educação Especial em sala de aula regular sem haver o apoio de um professor auxiliar para trabalhar com esses alunos no cotidiano da sala de aula.

[...] a gente recebendo todo tipo de aluno da Educação Especial, eu fico um pouco assustada, sabe? Porque eu acho que a gente tinha que ter mais apoio nisso, né? Não é só colocar na nossa sala. [...] Como eu estou com a menina lá DI, que eu acho que não é só DI. Tem comportamental, também? Ela tem uns comportamentos muito estranhos, então, eu acho que a gente precisaria de mais auxílio, sabe? [...] Então, quando eu recebi essa aluna, veio como DI, né? Ela veio com um histórico de aprontar muitas e aí eu falei: nossa, mas não precisava ter um cuidador junto? Porque ela não sabia nem usar o banheiro. Mas diz que no Município não tem cuidador. Tem só o Estado. (*refere-se às redes de ensino municipal e estadual*). [...] **Eu não tenho formação nenhuma em Educação Especial.** Então, quando a Diretora colocou na minha sala, ela me chamou e aí ela passou que ela pensou em mim, não sei se é por causa do meu jeito, sabe? E... e que ela ia me dar todo o apoio, que quando a menina aprontasse era pra ligar, ela ia descer, ela ia ligar pra vir buscar, mas hoje já não aconteceu isso.

Porque teve dias que eu não conseguia dar a minha aula, sabe? Eu não sabia se eu acudia a menina, e... graças a Deus ela começou a ter mais paz. Aí hoje, essa semana eu percebi que ela estava bem agitada. Porque ela frequenta a APAE de manhã, né. [...] Porque agora a APAE tá mandando tudo pra escola, né? (grifo nosso).

Quando a professora P1 diz que uma professora da Educação Especial vai à escola duas vezes durante a semana e atende a aluna: “Mas seria uma necessidade sim ter uma... eu tenho a professora da Educação Especial, ela atende a aluna dois horários durante a semana, 50 minutos, dois dias, ela vai lá, na escola, ela fica com ela 50 minutos, e..., mas só dois dias, durante a aula, e depois sou eu, só eu”, a pesquisadora pergunta se há troca, planos de trabalho estabelecidos entre a profissional da Educação Especial e a professora polivalente: “Eu com ela fizemos o planejamento, que a Diretora exigiu um planejamento pra trabalhar com ela. Como fizemos uma sondagem, ela tá na garatuja, ainda”.

Em classes com alunos público-alvo da Educação Especial, a professora P1 considera necessária a presença de outro profissional, além do professor polivalente, no dia-a-dia da sala de aula. Ela relata sobre a sua dificuldade em atender ao mesmo tempo a aluna público-alvo da Educação Especial e o restante dos alunos:

Ela não tem coordenação. (*refere-se à coordenação motora fina*). Como o número 1 ela não consegue, tem que pegar na mão, sabe? Pra ela fazer. O número 2 também não consegue. Então, eu to pegando na mão dela e isso é com a sala e eu ali. E aí eles não entendem. É eu parar um pouquinho pra auxiliar, eles já dispersam. Teria sim que ter um auxiliar. Mas isso seria um sonho do professor.

Pode-se dizer que, nesse contexto, a inclusão está realmente ocorrendo?

A professora P1 deixa transparecer que a demanda de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é grande e estressante: “Tem dias que eu chego tão estressada, sabe, tantos problemas”. E que há insegurança, principalmente no período que antecede a atribuição da sala de aula que ficará sob a sua responsabilidade, em cada início de ano letivo: “Dá um pouco de medo. Não sabemos quem vem, nem o ano que vamos pegar. Isso é tudo lá na hora. O ano passado eu estava com um segundo, nossa, eu bolei tanta coisa, falei: o ano que vem eu vou pegar um segundo de novo. Aí não deu certo”.

A professora P2 indica em sua comunicação que a demanda de trabalho é grande e o professor não consegue ser ouvido. Há cobrança para se trabalhar somente com os programas impostos para a rede estadual de ensino:

Tem muito projeto que o governo impõe... [...] o programa que é o defendido mesmo, que tem que ser seguido é o Ler e Escrever e o EMAL. [...] você fica

preso, você tem que seguir aquela linha, é... a cobrança é só em cima daquilo. [...] você não consegue trazer muito pra dentro, ser ouvido.

E, por outro lado, segundo ela, falta apoio para iniciativas do professor polivalente para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, como a inserção de novos projetos:

Você quer trazer um projeto novo, você precisa de estrutura, você precisa de material, você precisa de impressão. [...] Na escola você não pode tirar um xerox, por exemplo. Se você quer fazer um trabalho, um artesanato, você tem que comprar tudo do seu bolso. Você ganha pouco já, então, você acaba não fazendo o trabalho do jeito que você quer fazer porque você não tem condições, não tem condições financeiras pra fazer. [...] Nos primeiros anos eu gastava do meu dinheiro, eu fazia as coisas diferentes, mas você vai fazer isso vinte e cinco anos da sua vida? Vai pagar pra trabalhar?

Para a professora P3 a demanda de trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é grande, a cobrança também, contudo, não há apoio da rede de ensino, da escola e nem dos pais dos estudantes.

A GSME fala sobre a demanda de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de dois lugares: como gestora, mas também como professora polivalente concursada na Prefeitura Municipal de São Carlos:

E a nossa maior dificuldade é... a gente acaba ministrando todas as disciplinas. A única disciplina que a gente não ministra é Educação Física. Então, assim, a gente dá aula de artes, de ciências, geografia, história, matemática, Língua Portuguesa, e aí, é... a ineficiência de você.. eu não vou falar bom, mas de você dominar todos esses conteúdos, né? Então, você pega, por exemplo, um conteúdo de um quinto ano, ele realmente é mais complexo. Ele tem alguns elementos que se você não tiver uma formação, e se você não tiver a todo o momento relembrando, buscando novas estratégias, você não leva um quinto ano, né? Então, aí você pega um professor com essa realidade, porém que tem no período da manhã um quinto ano, à tarde ele tem um terceiro ano e à noite ele tem... pode ser que ele não tenha nada de trabalho, mas tem a sua família... você não dá conta. Você não consegue. Você pega um quinto ano de manhã, à tarde uma sala de alfabetização do primeiro ciclo, você não consegue.

Com a política de inclusão escolar, o professor polivalente tem um novo desafio que é trabalhar com o aluno público-alvo da Educação Especial, conforme complementa a gestora GSME:

[...] o professor polivalente além de trabalhar com todas as áreas tem mais isso... e não é um tipo. Você pega o pessoal nas Universidades, ele acaba se especializando em uma das deficiências... Agora você imagina o professor, com DV, com DE numa sala de aula, e tem. Tem, por exemplo, assim escolas, a gente tem turma com três alunos, por exemplo, com diagnóstico, e aí como é que eu dou conta de tudo isso? E pensa isso num quinto ano com 35 alunos. E aí, por exemplo, outro dia a gente estava discutindo aqui, na questão de.. de se era possível a gente diminuir o número de alunos caso a turma tivesse deficiente. Mas eu não posso fazer isso! Porque alguns pesquisadores falam que é

segregação, que eu estou pré-julgando a deficiência, sabe, me dá uns dois alunos a menos... Não tem lei pra isso. Tem orientações do MEC, mas não tem nada formalizado. A gente não tem nada que nos respalde disso. E aí a gente vai além: a gente entra na formação inicial. Porque hoje a gente tem, parece que está obrigatório Libras em todos os cursos, né? Mesmo assim, é suficiente? É suficiente isso? Como é que está a formação? Esses alunos que estão saindo da Universidade estão preparados para trabalhar com essa realidade? Esses alunos estão preparados?

Durante a sua entrevista, o gestor GDE deixa transparecer que a demanda do professor polivalente é grande para o tempo de trabalho pedagógico que ele tem: “[...] mas o tempo de trabalho pedagógico na escola não é suficiente para o professor assim... aprofundar” e em outro momento:

Agora você tem que considerar que a carga horária das escolas que tem do primeiro ao quinto ano é uma carga horária ridícula, muito pequena, tá certo? E que mal dá realmente pra Língua Portuguesa e Matemática. Quer dizer, o ideal, eu bato na tecla, o ideal seria a escola de ensino integral. Não há como melhorar a qualidade do ensino com escola de tempo parcial. [...] das sete às onze e meia da manhã, em torno de quatro horas, quatro horas e pouco, então, é... você não tem como, você não tem qualidade de ensino.

4.7.2 Maiores dificuldades enfrentadas na profissão

A resposta da professora P1 para a pergunta “*Quais são as maiores dificuldades enfrentadas por você em sua profissão?*” foi a falta de apoio da direção e da coordenação da escola, em situações específicas relativas ao contexto da Unidade Escolar em que atua, bem como, a desvalorização dos professores.

Ela relatou que preencheu um formulário na escola, na data em que realizamos a entrevista, solicitando a indicação de três ações que iriam ajudar na escola, dentro da sala de aula. Ela havia indicado duas ações até aquele momento: “Aí eu coloquei naquele papel hoje que eu gostaria de ter a coordenação e a direção mais presentes ali, sabe? O que falta é isso”.

Ela explica que frente às dificuldades com alunos repetentes, os que não sabem nada, aluna diagnosticada com DI (deficiência intelectual), queria receber um auxílio da coordenação: “Eu queria assim uma coordenação que chegasse: o que você está precisando? Faz assim... Faz, sabe?”.

Para a professora P2, a maior dificuldade enfrentada em sua profissão é a falta de respaldo da família do estudante:

A negligência das famílias. Você não tem respaldo nenhum. O problema não é a dificuldade da criança, ou você não saber o que fazer. Você sabe o que fazer. Só que você não tem apoio. A escola às vezes vai atrás. Aqui as meninas vão na porta da casa. Que não é nem seguro fazer isso. A diretora, a coordenadora, a vice-diretora, vão nas portas das casas pra saber porque estão faltando ou porque que a criança está vindo suja, ou que, como ele se comporta, mais além disso a gente não pode fazer nada, né?

Ela menciona que os pais não acompanham o filho em sua vida acadêmica, não aparecem na escola, e que há pais que enviam seus filhos à escola somente para não perder o benefício que recebe do governo federal, por meio do programa Bolsa Família:

Um exemplo é o Bolsa Família, é um projeto legal, acho que ajuda as famílias, mas a única coisa que a família tem que fazer é mandar a criança pra escola. Assim, não pode ter tantas faltas senão perde o benefício. Aí o pai e a mãe só aparece na escola quando perde o benefício. Só que se a criança tiver algum problema na escola, você pode chamar o ano inteiro que se o pai não for, não vai ter problema nenhum pra ele. Eles podem fazer o que eles quiserem, você entendeu?

A professora P3 disse que a maior dificuldade que enfrenta em sua profissão é trabalhar com uma classe muito diversificada, com relação a alunos em diferentes níveis de aprendizagem e com necessidades especiais de atendimento:

Então, a maior dificuldade é os alunos, é uma sala muito diversificada, né. Não dá pra você trabalhar. Por exemplo: quatro níveis de alunos, e ainda aqueles alunos que tem problemas, que hoje com a inclusão, então você tem que se virar. Esse ano ele tirou tudo. *(refere-se ao governo estadual)*. Não tem auxiliar. O professor vai dando, vai buscando, vai dando algum tapa buraco pro aluno, mas não tem. *(não tem condições de desenvolver um trabalho realmente eficaz com todos os alunos, principalmente com os alunos público-alvo da Educação Especial)*.

4.7.3 Mudanças almeçadas na carreira docente

A professora P1 gostaria de “ter mais reconhecimento, o professor deveria ser mais reconhecido. Que eu acho que a gente é pouco valorizada, sabe”.

A professora P2 almeja capacitar-se cada vez mais, adquirir outros conhecimentos, ter a colaboração da família dos alunos na vida acadêmica deles e ter mais valorização do trabalho do professor. Acrescenta que gostaria que as universidades públicas tivessem reserva de vagas para os professores da rede pública de ensino em cursos de pós-graduação.

A professora P3 gostaria que o professor fosse mais ouvido “na hora de fazer as coisas... sobre a educação, sobre a aprendizagem, sobre ciclo, sobre aprovação,

sabe? É a gente que está lá dentro, a gente que está vendo a realidade do nosso aluno, né?” e complementa:

Sabe, o professor tem que ter mais participação nas coisas, né, não só na hora do planejamento, a gente põe no papel, mas e daí, o que faz com aquele papel? Não vira nada! Sabe, então, a cobrança é muita, só cobram, cobram, cobram, cobram, cobram, mas não dá o apoio que a gente precisa. Especialista, especialista pra ajudar a gente, psicólogo, fono... Sabe como que eles acham que deve resolver, ficar dando cursinho mata buraco, ah, vamos inovar, vamos inventar um método novo, só fica inventando método e joga pra gente aplicar. [...] ter valorização, profissionalmente e financeiramente, né. Dar tempo pra gente fazer os cursos, na hora... que a gente, né? Não sobrecarregar mais a gente do que a gente já faz. Material pra trabalhar, como o computador. Por exemplo, o Estado deu tablet pra professores PIII, pra gente não deu. A gente não tem valor. Aí você vê o valor que a gente tem, a gente não precisava de nenhum tablet pra trabalhar.

Os professores chamados PIII são os que atuam ministrando aulas nos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano) e nos três anos do Ensino Médio.

A gestora GSME sugere: “eu acho que o professor deveria ter, receber para trabalhar o período todo, meio período fosse pra que ele planejasse, que ele pesquisasse, pra que ele... tivesse condições mais favoráveis de trabalho”.

O gestor GDE disse que o ideal seria que o professor ao chegar à escola, passasse por uma formação, com um tutor que acompanhasse a sua atuação durante uns três anos. Porém, isso depende das políticas públicas e, segundo ele,

[...] o Estado, os Municípios, eles não estão preocupados com esse tipo de coisa, né? Isso não dá um retorno pra eles, é... na, numa eleição, eles não conseguem enxergar isso, e também, nós estamos vivendo este ano uma situação em que os Estados estão querendo ficar desobrigados é... dessas questões. Temos que analisar também tudo isso. O que é um grande equívoco, tá certo? Então, é complicado.

4.8 Interação Universidade–Secretaria de Educação–Escola em processos de formação continuada de professores no Município de São Carlos

Para a compreensão de como se dá na atualidade a interação entre a Universidade, a Secretaria de Educação e a Escola na elaboração e na execução de processos de formação continuada de professores, foram efetuados vários questionamentos nas entrevistas realizadas com os gestores educacionais.

A UFSCar desempenha um papel importante nos processos de formação continuada de professores no Município de São Carlos, segundo a gestora GSME: “a

UFSCar é sempre parceira, em diversos seguimentos, quando a gente fala também em Educação Especial, alguns professores, de acordo com alguma especialidade, acabam colaborando sempre com a gente”. Em outro momento da entrevista ela complementa: “A universidade, ela é muito parceira, ela é muito importante, mas nem sempre ela chega até a Unidade Escolar e nem sempre ela tem um trabalho efetivo até mesmo com o docente”.

A gestora GSME disse que recebe inúmeras solicitações da universidade de pesquisa, de estágio e que são sempre autorizadas, contudo não é dado o retorno dessas ações. Acredita que ainda é preciso afinar a relação universidade-secretaria de educação-escola.

Mas aí essa pessoa vai, faz o estágio, vai, desenvolve uma pesquisa e a gente não tem esse retorno. Ou até mesmo da universidade: pô a gente ofereceu tal palestra! Mas às vezes não é de interesse da Secretaria, não é a realidade do professor em sala de aula, ou talvez é, mas acaba na palestra. E talvez a Universidade acaba tendo mais contato, tenha mais elementos pra poder auxiliar o professor na sala de aula e isso não acontece. Então assim... é... eu acho de extrema importância, mas eu acho que ainda precisa afinar muito essa... essa relação e também me frustra muito morar num Município onde a gente tem duas grandes Universidades, três com a UNICEP, que também a gente tem pessoas super qualificadas lá, e a gente ainda não, não tem conseguido aproximar tanto, tem muitas coisas que acontece dentro da Universidade, muitos projetos, muito, muitos cursos, pessoas que podiam contribuir, eu acho que isso deveria chegar na escola mais efetivamente, tá?

Em outro momento da entrevista, fala de uma efetiva parceria:

A avaliação que a Secretaria faz é que as formações, elas tem que sempre continuar existindo. Elas não podem em nenhum momento parar, bem como as parcerias, elas tem que criar mais redes, né? As dificuldades foi a que eu elenquei já, de retorno, uma divulgação prévia, é... às vezes também de consultar a rede, qual a real necessidade, não simplesmente por algumas coisas, ou enfim, né? Olha é isso que a gente tem pra oferecer, acho que tem que ser uma parceria, tá? Eu acho que tem que ouvir os professores, e acompanhar. Então, assim, uma formação que acompanha o professor ela tem uma avaliação bem mais significativa do que aquela que... enfim...

Embora ela considere que a formação continuada acaba acontecendo “[...] A formação, ela acaba acontecendo. Uma palestra, um curso, né, uma ACIEPE, enfim ela acaba acontecendo”, com a parceria que é estabelecida entre a Universidade e a rede pública de ensino, contudo, sente falta da interação entre os dois sistemas de ensino, de forma mais efetiva, ou seja, ainda é preciso aproximar mais os dois sistemas de ensino: “é o fazer juntos que às vezes eu sinto falta”.

O gestor GDE indica que o ideal em processos de formação continuada de professores estabelecidos numa parceria entre a Universidade-Secretaria de Educação-

Escola é que eles estejam alinhados com os programas e projetos da Secretaria Estadual de Educação:

A Secretaria da Educação, praticamente ela exige, vamos dizer assim, ela solicita, vamos dar uma amenizada nisso, ela solicita que quando há essa interação, que as Universidades procurem montar programas que estejam atendendo as suas necessidades, mas dentro dessas concepções que a Secretaria já tem. Então, por exemplo, nós temos Programa Sala de Leitura, Programa de Mediação Escolar, então, é... o que que a Secretaria, e eu acho que ela faz isso de modo até coerente, né, ela procura contratar, celebrar convênios, estabelecer parcerias com entidades que estão de acordo com as concepções desses programas ou do currículo. No caso é Ler e Escrever nos Anos Iniciais, o EMAI nos Anos Iniciais pra Matemática, e São Paulo faz escola a partir do 6º Ano. Eles tem determinadas concepções. Então, por exemplo, a Secretaria não vai contratar uma Universidade que vai ensinar os professores a alfabetizar através do método da silabação, porque isso aí pra nós é coisa ultrapassada. É algo que não está de acordo com o modo que a criança aprende. Então, a Secretaria exige sim que exista uma certa coerência entre aquilo que ela está propondo e aquilo que as pessoas irão, assim, realizar para essa capacitação.

A pesquisadora pergunta se as escolas estão totalmente envolvidas também na elaboração e na execução de processos de formação continuada de professores, se a voz vem das escolas, do que está acontecendo no cotidiano escolar. GDE responde que essa voz vem da escola, mas que, muitas vezes, é voz de resistência.

Porque a escola não aceita com facilidade, a escola pública, ela não aceita com facilidade essas concepções, que são concepções muito avançadas, eu sei que eu estou até sendo um pouco rigoroso com as escolas, mas vamos dizer assim: as escolas não aceitam por falta de conhecimento, por falta de repertório, por falta de estudo, por causa das adversidades todas por quais passam as escolas, elas assim, resistem às novas metodologias. Então, você tem o Programa Ler e Escrever que é um programa baseado nas últimas pesquisas sobre alfabetização, mas que ainda você encontra muita resistência por parte dos professores, porque eles não tem repertório, porque eles não querem estudar, então é... é, essa voz que muitas vezes vem da escola é uma voz de resistência. E também, é assim, e muitas vezes, infelizmente, é uma voz de não compromisso com as classes populares. Infelizmente. Sabe, você ainda tem muitos profissionais que não querem estudar, que não querem se aperfeiçoar, que não dão uma aula de acordo, e não percebem que isso acaba prejudicando eles mesmos, tá certo? Principalmente a partir do 6º Ano, quando você tem, assim, uma indisciplina muito grande, e o professor não percebe que isso está muito relacionado com as concepções que ele tem, com a aula que não foi bem preparada, com o fato dele não usar o currículo oficial, com o fato dele não procurar então alternativas, ele fala: eu não uso isso, mas ele também não propõe, sabe, alternativas. Ele não consegue, assim, encontrar um bom material pra substituir aquilo que ele está atacando, muitas vezes, uma resistência pela resistência. Certo?

Por outro lado, GDE reconhece que a escola tem muitas necessidades e que apesar dessa resistência não se pode desistir nunca, sejam quais forem as adversidades:

Agora que a escola tem muitas necessidades, tem muitas necessidades. Apesar disso, apesar dessa resistência, eu vejo também o seguinte: no caso dos órgãos responsáveis por capacitação, você nunca também pode achar que essa

resistência seja motivo pra você não agir. Muito pelo contrário, você tem que estar sempre incentivando, e levando material, não desistir nunca.

4.8.1 Percepção dos entrevistados sobre ações da UFSCar na rede pública de ensino no âmbito da formação de professores

Sobre as ações que a UFSCar desenvolve na rede estadual de ensino no âmbito da formação de professores, o gestor GDE indica que o PIBID é bem sucedido, conforme suas palavras: “O PIBID é bem sucedido. O PIBID faz bem para a escola, ele é bom pra escola e também é muito útil na formação dos licenciandos. Eles ficam assim bem perto da realidade, vamos dizer, assim, então, o PIBID ele é bem avaliado”.

A ACIEPE proporciona a importante integração da formação inicial com a continuada, porém, necessita melhorar em alguns quesitos como: (1) não haver a necessidade de ser sempre submetida e estar aprovada pela Secretaria de Educação para que o professor da rede estadual de ensino obtenha a certificação que tenha validade para a sua progressão funcional e (2) necessita de adequação de horário, compatível com a possibilidade do professor em exercício cursá-la:

É... sempre os momentos de capacitação são sempre importantes. É, até porque através da ACIEPE o professor que está com o real, trabalhando no real, poderá trocar ideias com alunos de licenciaturas da UFSCar, que ainda não entraram nesse real. Então, eu vejo que, que esse contato de formador, de aluno de licenciatura com o professor que está na sala de aula, eu vejo que sempre é necessário, é muito rico, e aprender sempre faz bem, né? [...] O problema é que esses cursos nem sempre são autorizados pela Secretaria da Educação e o professor não quer fazer, e muitas vezes, porque os horários da ACIEPE não são os horários adequados aos professores. E como a... a Escola de Formação oferece muitos cursos a distância, eles preferem cursos a distância quando eles querem fazer curso, é mais cômodo, pra eles, né, lógico.

O estágio supervisionado necessita de atenção e reformulação: “O estágio, ainda, nós não conseguimos encontrar um modo de, de tornar assim útil para o estagiário e para a escola. Mas ele... as... as escolas tem procurado estagiários da UFSCar, tal, né, mas nem sempre esses estagiários são aproveitados no modo que deveriam ser”.

Outras ações como projetos de extensão ou grupos de pesquisa não chegam para este gestor, não havendo possibilidade de qualquer avaliação: “Não. Não há uma grande divulgação, então...”.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) embora esteja formando professores da rede estadual de ensino, segundo esse gestor, não é bem avaliado,

devido ter concepções de alfabetização não condizentes com a que é defendida pela Secretaria Estadual de Educação:

O Pacto chega porque nós formamos os professores, o único problema, eu não faço parte do Pacto, tá certo? Como ele é do governo federal, o que que aconteceu com o pacto? As concepções que... a leitura que eu faço, posso até estar enganado, porque eu também não aprofundi, mas as concepções de alfabetização do Pacto nem sempre são as concepções que o Estado adota. E aí, o que que as formadoras nossas fazem: elas usam o Pacto, mas não usam as concepções do Pacto. Porque são concepções, que no meu ponto de vista, são ultrapassadas. Infelizmente, sabe, são concepções que não nos interessam mais. Lógico que a gente tem que respeitar todas as concepções, mas nesse caos que está a educação, sabe, você tem que pegar assim algumas concepções mais adequadas, e que as pesquisas, assim, de ponta, indicam ah é desse jeito que as crianças aprendem, é desse jeito que você tem mais resultados, tá certo? Do que ficar patinando com questões que, que já ficaram provadas que não resolveram os nossos problemas de alfabetização, sabe? E o Pacto, infelizmente, ele não.. ele ficou com umas concepções, assim, que não.... não são as mais...

Quando perguntado sobre a área de matemática que também é atendida pelo PNAIC, o gestor complementa:

Matemática eu não conheço. Mas Língua Portuguesa, pelo que eu escuto falar assim, embora eu.. não... Então, mas aí, de modo assim bastante inteligente, eu acho, as nossas formadoras, digamos, aqui de São Carlos, elas acabam pegando as concepções do Estado de São Paulo, e acabam passando... esquecendo as do Pacto que não...

A gestora GSME avalia como bem sucedidas algumas ações da UFSCar na rede municipal de ensino: as ACIEPEs, o PNAIC, o PIBID, o EMAI. Avalia as ACIEPEs de forma muito positiva:

[...] as ACIEPEs são super importantes, a gente sempre divulga, a gente sempre incentiva o professor a participar. [...] Super positiva. A gente só tem ganhos, só. Eu penso só nessa questão de pensar em outros espaços físicos. Penso e me coloco à disposição para a possibilidade de fazer uma parceria, no sentido dos alunos, dos professores indicarem que ACIEPE eles gostariam de ter, acho que isso seria uma coisa positiva também, e até mesmo em que formato eles gostariam que acontecesse. Então, acho que a gente tá aqui para construir. Mas é muito positivo. Muito positivo porque oferece em todas as áreas, né.

4.8.2 Convênios institucionais visando processos de formação continuada de professores

O gestor GDE propõe que o ideal seria estabelecer um convênio entre a UFSCar e a Secretaria Estadual de Educação para que a certificação das ACIEPEs pela Universidade tenha validação para a progressão funcional do professor da rede estadual de ensino:

[...] que se faça um convênio em que a Universidade passe a ter autonomia pra organizar os seus cursos e ela certifica o curso sem a Secretaria da Educação e o curso passa a ter validade, porque como é uma Universidade, eu penso que é plenamente possível. Aí, aí não é problema nosso a questão da documentação. A própria Universidade ficaria responsável por, internamente, seguindo suas regras próprias, certificar e esse certificado ter validade, seria o ideal.

5 ESTUDO REFLEXIVO DOS RESULTADOS

*“Nenhuma grande descoberta foi feita jamais
sem um palpite ousado”*

ISAAC NEWTON

5 Estudo reflexivo dos resultados: uma possibilidade de análise

“[...] ao escrever [...] tenho de ser uma mente crítica, inquieta, curiosa, constantemente em busca, admitindo-me como se estivesse com os leitores, que, por sua vez, devem recriar o esforço de minha busca” (FREIRE, 1977, p. 87)

Nesta seção será apresentado o estudo reflexivo realizado sobre os dados coletados, na expectativa de construir uma discussão a partir das categorias e subcategorias de análise elaboradas em uma relação com os entrevistados, o referencial teórico pesquisado durante esse trabalho e os objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu compreender que as ACIEPEs, em especial aquelas que possuem como público principal os licenciandos, são atividades que tem uma estrutura muito positiva para o favorecimento de processos de formação de professores, pois permite a integração da formação inicial com a continuada. Contudo, para que tais ACIEPEs alcancem o efetivo sucesso que se pretendeu ao criá-las e implementá-las na UFSCar, é preciso observar alguns aspectos importantes e emergentes, que serão tratados ao longo dessa proposta de análise.

Parte-se nessa análise da **interação Universidade – Secretaria de Educação – Escola em processos de formação continuada de professores no Município de São Carlos**, dada a relevância que essa interação tem para que a formação – inicial e continuada – de professores seja efetiva e eficaz.

Tratar-se-á a seguir, embora não seja o foco deste trabalho, de atividades como o estágio supervisionado, cujos dados emergiram de forma espontânea durante as entrevistas realizadas, porque esses dados indicam que os processos de formação de professores não podem ser desenvolvidos de forma isolada, mas devem ser integrados.

A UFSCar, segundo os gestores GSME e GDE, tem sido parceira das redes públicas de ensino do Município de São Carlos em processos de formação continuada de professores, porém levantaram algumas ressalvas como:

(1) a Universidade precisa se aproximar mais da Educação Básica:

nem sempre ela chega até a unidade escolar e nem sempre ela tem um trabalho efetivo com o docente. [...] nem sempre a gente tem as universidades nas escolas pra saber a real necessidade do professor. [...] tem muita coisa que acontece dentro da Universidade, muitos projetos, muitos cursos, pessoas que podiam

contribuir, eu acho que isso deveria chegar na escola mais efetivamente. (GSME).

(2) o estágio supervisionado necessita de atenção e reformulação, pois o estágio, segundo GDE, não está sendo significativo para o licenciando e nem para a escola: “ainda, nós não conseguimos encontrar um modo de tornar, assim, útil para o estagiário e para a escola”.

(3) o PIBID, que é um programa bem avaliado pelas duas redes públicas de ensino, não conta com um número suficiente de bolsas para atender todas as escolas. Segundo GSME, atualmente atende somente a duas escolas da rede municipal de ensino²⁰.

(4) nem todas as ACIEPEs ofertadas no âmbito da formação de professores tem validação para que os professores da rede estadual de ensino contabilizem-nas para a sua progressão funcional.

O que frisa bem GSME é que a Secretaria Municipal de Educação estabelece muitas parcerias e cita vários parceiros, como o SESC, a FESC, a Secretaria Estadual de Educação, a UNICEP, a UFSCar, a USP, contudo esses parceiros desenvolvem pontualmente atividades para os alunos e/ou para os professores do Ensino Fundamental, no âmbito da formação de professores, que são importantes, mas não são efetivas.

Essa gestora diz que nem sempre as universidades estão nas escolas para saber a real necessidade do professor, conforme descrição da sua comunicação supracitada e a seguir. Isso significa que a escola está sendo vista somente como lugar de aplicação de estágios, de projetos, de inúmeras pesquisas, mas que nem sempre tem um retorno efetivo da Universidade para a Educação Básica:

[...] nem sempre a gente tem as universidades nas escolas pra saber a real necessidade do professor. [...] a gente recebe inúmeras solicitações de pesquisa e a gente autoriza: pesquisa, o estágio [...] Mas aí essa pessoa vai, faz o estágio, vai, desenvolve uma pesquisa e a gente não tem esse retorno.

A expectativa dos gestores é que a Universidade mude a sua postura em relação à escola, que a veja não somente como um lugar de aplicação de suas pesquisas, de seus projetos, de seus estágios, mas antes de tudo que veja a escola como o terreno fértil para a vivência e a prática docente, como um lugar fundamental de aprendizagem

²⁰ Cabe ressaltar aqui que o PIBID-UFSCar atende um número maior de escolas da rede estadual.

profissional. E para que isso ocorra, não dá para continuar com o distanciamento entre essas duas instâncias, não dá para continuar com os encontros casuais, quando interessar a uma das partes.

É preciso fortalecer a união entre a universidade e a escola. Institucionalmente, a UFSCar poderia fazê-lo através do Núcleo de Formação de Professores, que tem como um de seus objetivos promover a integração da Universidade com os demais sistemas de ensino e por finalidade desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito da formação de professores, integrando diferentes áreas do conhecimento e campos de atuação de forma interdisciplinar. Contudo, essa Unidade Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão deve ser considerada de fato como espaço agregador de ações de formação inicial e continuada de professores no âmbito da Instituição.

Constatou-se, a partir desse estudo, que as ACIEPEs e outras ações voltadas à formação continuada de professores encontram-se pulverizadas na UFSCar, sendo, muitas vezes, o resultado de um esforço individual, isolado, desarticulado. Os dados coletados sugerem fortemente que são ações que não estão sendo coordenadas no interior de uma política institucional de formação continuada de professores, de forma bem estruturada, consolidada, com instrumentos eficazes de avaliação do alcance dessas ações.

A alteração nesse panorama somente será possível com uma postura mais ativa e propositiva da Universidade no âmbito da formação continuada de professores, com a construção de um plano estratégico institucional, levando em consideração os docentes formadores, os estudantes de graduação e pós-graduação, os técnicos envolvidos com a temática e, de forma colaborativa, com as redes públicas de ensino do Município de São Carlos, que resulte na (re)estruturação da política de formação de professores da UFSCar, integrando a formação inicial à continuada, o licenciando e o licenciado.

Fala-se aqui na parceria colaborativa com as redes públicas de ensino do Município de São Carlos porque é o foco deste trabalho. Todavia, a UFSCar deve efetuar-la com os outros municípios onde se localizam os outros *campi*.

É preciso que se discuta a necessidade de se estabelecer, por meio de um trabalho interdisciplinar, novos rumos para a formação de professores na UFSCar, uma tarefa que não é simples, tendo em vista que o trabalho interdisciplinar não tem se

consolidado no ambiente acadêmico, que é fortemente marcado pela organização disciplinar e pela estrutura acadêmica departamental.

Na interdisciplinaridade, o educador se permite olhar para outras direções, ele vai à busca de outras áreas do conhecimento para abastecer o seu próprio campo de conhecimento. Ele não fica preso a um conteúdo específico que pretende ensinar, mas abre um leque de novas possibilidades ao permitir o diálogo e a construção compartilhada do que se pretende aprender.

A coordenadora de ACIEPE entrevistada, C2, disse que a ACIEPE abre um leque de oportunidades para as pessoas refletirem sobre os mais diversos temas e entusiasticamente fala que outras disciplinas deveriam seguir esse modelo: “deveríamos ter várias disciplinas neste modelo, você ter disciplinas interdisciplinares”.

Por que não ter todas as disciplinas neste modelo? Já que, conforme Fazenda (1995, p. 69), a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerçada na dialogicidade e na colaboração, fundamenta-se no desejo de inovar, de criar, de exercitar-se na arte de pesquisar. Tudo o que se prega como desejável ao formar um educando ou um educador.

Para Jean Piaget (1973b), haveria um momento na história do pensamento humano em que a interdisciplinaridade alcançaria um grau de conexão tão intenso que as disciplinas, para além do diálogo, chegariam a um nível mais elevado de interação: a transdisciplinaridade – aquilo que está entre, através e além das disciplinas. O ensino transdisciplinar seria o grau mais aprofundado do interdisciplinar.

No entanto, os problemas educacionais continuam sendo trabalhados de modo fragmentado, desarticulado, de maneira isolada, sem a realização de mudanças mais profundas. Haja vista a problemática dos estágios supervisionados que, como foi apontado por um dos gestores entrevistados, seguem apenas um ritual burocrático.

Na percepção da gestora GSME, o estágio deve ser visto como um espaço de formação também para o professor que recebe o licenciando na Educação Básica e, por outro lado, a coordenadora de ACIEPE C2 demonstra que é preciso preparar o professor em exercício para receber e acompanhar o licenciando em sua sala de aula.

O mesmo caminho está sendo indicado pelas duas instâncias – Educação Básica e Ensino Superior: a necessária integração entre a formação inicial e a continuada,

privilegiando ambas, ou seja, ampliar o olhar para a formação inicial, atrelando-a à continuada. Desta forma, não há lugar para a visão dicotômica entre a formação inicial e a continuada, como é discutida por alguns pesquisadores da área da educação, apontando que a formação inicial não dá conta da tarefa de formar os professores e que ela precisa ser reestruturada, pois vem sendo cada vez mais desqualificada:

[...] hoje, ao se falar de formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. A questão da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço. (TORRES, 1998, p. 176).

A formação inicial e a continuada devem ser entendidas como parte integrante do conjunto do processo da formação e do desenvolvimento profissional de professores.

E nessa perspectiva de conjunto, de um paradigma de formação permanente, é que o estágio necessariamente deveria passar por uma mudança profunda. A coordenadora de ACIEPE C2 indica que o estágio não é suficiente para que os futuros professores entendam o contexto escolar: “nós formamos os professores na Universidade e ele vai atuar na escola básica. Só que apenas o estágio não dá conta de fazer com que os estudantes, futuros professores, entendam a escola e muito menos a escola entenda a proposta da universidade”.

Essa coordenadora indica que o problema dos estágios é não haver contrapartidas. A contrapartida, segunda ela, seria no sentido da formação do professor da escola, que não recebe nada por ajudar a formar o licenciando:

o professor que orienta os nossos alunos lá no estágio, do meu ponto de vista, ele teria que ter, por exemplo, possibilidade de fazer algumas atividades aqui na Universidade, é... deveria ter horários que a escola disponibilizasse para ele vir prá cá, só que aí nós esbarramos nos problemas da Secretaria da Educação. Em que momento a Secretaria vai dispensar esse professor pra vir fazer um curso comigo, alguma coisa assim.

Ela diz que o estágio é institucional, mas não é institucionalizado. Conclui-se que ele está sendo tratado de forma isolada, quando deveria estar integrado ao plano estratégico da formação continuada de professores. A formação inicial e a continuada precisam caminhar juntas, uma retroalimentando a outra.

Esta mesma coordenadora criou uma ACIEPE com a finalidade de trazer esses professores da Educação Básica que receberiam os estagiários para, juntamente com

os licenciandos, desenvolverem um trabalho de estágio compartilhado, elaborando atividades juntos, trabalhando questões como, por exemplo, de que forma trabalhar a história da matemática em sala de aula.

Outra estratégia, bastante interessante e produtiva, bem mais significativa do que a ficha de estágio, que essa mesma coordenadora pretende implantar, são os *Cadernos de Estágios*, uma publicação que reúne artigos elaborados pelo professor da Educação Básica que recebeu o licenciando estagiário. Em co-autoria, ambos, professor e futuro professor, escrevem sobre o que produziram, aplicaram e os resultados alcançados em sala de aula na escola.

Faz-se necessário uma aproximação efetiva da Universidade com as Secretarias de Educação e as Unidades Escolares, para que muitas das situações problemáticas que se tornam barreiras para o bom fluxo dos processos de formação de professores sejam resolvidas da melhor forma possível. Outra situação problemática que se pode citar é a dificuldade de se conseguir atualmente a validação de ACIEPEs para que o professor da rede estadual de ensino, após cursá-la com êxito, possa utilizar o certificado da Atividade para a sua progressão funcional.

Esta situação problemática é levantada pelas professoras, pelo gestor da rede estadual de ensino e pelas coordenadoras de ACIEPEs nas entrevistas realizadas. Segue a fala da coordenadora C2:

Você sabe melhor que eu que há uma Escola de Formação no Estado de São Paulo. Se os cursos da Universidade não passarem pelo crivo da Escola de Formação, não sai no Diário Oficial, tudo o mais, ele não tem validade na progressão funcional do professor. Veja, as ACIEPEs que eu ofereço eu não consegui ainda fazer isso, então, os professores não vem, e veja, eu tenho que parar tudo o que eu estou fazendo, ir até a Diretoria de Ensino, fazer todo aquele trâmite burocrático que leva tempo, esperar sair no Diário Oficial, e, às vezes, um erro que a gente digite de alguma coisa, volta, quer dizer, a ACIEPE é semestral, a gente não tem esse tempo, né? De ficar nesse trâmite. E aí eu nem sei também a validade disso, se vale pro semestre lá na Escola de Formação, ou se eu tiver ela aprovada, sempre ela vai valer.

O fato do professor da rede estadual de ensino não ter uma certificação que possa ser utilizada para a sua progressão funcional é desmotivador para a sua participação nesses cursos. Sobre isso segue a comunicação da coordenadora C2:

[...] formação de professores no Brasil, acho que essa questão, essa temática, ela é importantíssima, ela é muito... ela é vista como algo menor, né. As pessoas acham que o professor, principalmente o professor da escola, ele tem que vir fazer os cursos na universidade por amor à causa. Então veja, o professor tem um salário pequeno, ele tem que dar aula em muitos lugares e pra ele dar conta de

tudo isso que é exigido dele, e mais a sua formação continuada, ele tem que fazer isso no final de semana e por amor à causa. Ou vir pras minhas ACIEPEs sem ter, se ela não está na EFAP, sem ter validação nenhuma na progressão funcional dele. Por isso que eles não vem, né, os professores não vem, e com razão. [...] o professor que dá 60 horas aula por semana, que é casado, tem filhos, que momento que, por melhor boa vontade que ele tenha, ele vem fazer uma ACIEPE minha. Qual é o horário que ele vem fazer, e como ele vai fazer esse trabalho de formação continuada e formação inicial, né, *(neste último caso refere-se a receber estagiários)*, assim, os que vem, são heróis, né.

Quanto ao envio da documentação necessária à EFAP para que as ACIEPEs sejam aprovadas para certificação válida aos professores da rede estadual de ensino, o Núcleo de Formação de Professores da UFSCar, ao perceber essa problemática, tem feito essa ponte entre o docente formador e a Diretoria de Ensino e a EFAP, e isso foi relatado pela pesquisadora para a coordenadora de ACIEPE C2 no momento da entrevista, que complementou:

Ah! Mas que bom que o Núcleo está fazendo esse trabalho. Eu concordo, tudo bem que as ACIEPEs são da ProGrad e da ProEx, mas como nós temos um Núcleo de Formação de Professores, talvez, as ACIEPEs que estejam atreladas a essa temática *(refere-se às voltadas à formação de professores)*, esse trabalho que vocês estão fazendo, a formação, de fazer chegar aos professores, de levar pra EFAP... Eu estou muito feliz em saber que o Núcleo está fazendo esse trabalho porque quando eu voltar do meu afastamento, eu vou ver com vocês, como que eu faço pra que as minhas ACIEPEs entrem na EFAP. Isso foi uma das coisas que esbarrou, eu tinha muitos professores aqui que o certificado daqui não valia pra eles pra promoção. Porque o certificado daqui não vale nada pra eles.

O caminho trilhado pelo NFP para o envio das ACIEPEs à EFAP, embora facilite ao docente formador, ainda assim, haverá a necessidade de ele dispensar um determinado tempo para a preparação do plano de curso e do relatório final, além dos que ele prepara e insere no Sistema ProExWeb. Esta situação pode ser resolvida de outra forma, como a UFSCar estabelecer convênio com a Secretaria Estadual de Educação, de maneira que os seus cursos de formação continuada, assim como acontece com os cursos de formação inicial, tenham validação para a progressão funcional dos professores da rede estadual de ensino. A respeito disso o gestor GDE diz:

[...] que se faça um convênio em que a Universidade passe a ter autonomia pra organizar os seus cursos *(refere-se às ACIEPEs)* e ela certifica o curso sem a Secretaria da Educação e o curso passa a ter validade, porque como é uma Universidade, eu penso que é plenamente possível. Aí, aí não é problema nosso a questão da documentação. A própria Universidade ficaria responsável por, internamente, seguindo suas regras próprias, certificar e esse certificado ter validade, seria o ideal.

Esta fala nos remete a pensar que realmente o que falta é (re)estruturar a política de formação continuada de professores da UFSCar, para estabelecer, resguardar,

fazer valer a sua autonomia também com relação aos processos de formação continuada de professores que acontecem por iniciativas dos professores formadores ou por solicitação de Unidades Escolares, assim como se dá com os processos de formação de professores que são induzidos pelo MEC, pois nesse último caso, a certificação da UFSCar tem validação para os professores da rede estadual de ensino, como é o caso do PNAIC.

Os processos de formação de professores que partem da iniciativa do professor formador ou por solicitação das redes públicas de ensino são tão ou podem ser considerados até mais importantes do que os que são induzidos pelo MEC, porque estão atendendo às necessidades reais, específicas, que emergem do cotidiano da escola e que não podem ser deixadas de lado.

Imbernón (2010) diz que, historicamente, os processos de formação de professores foram realizados para solucionar problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que se supunham serem comuns aos professores com soluções genéricas dadas por especialistas no processo de formação. Isso acarretou uma predominância de grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, pois para diferentes problemas educacionais era sugerida a mesma solução, sem levar em conta a situação geográfica, social e educativa concreta do professor.

Esse tratamento da formação como um problema genérico ocasionou um sistema de formação *standart*, baseado em um modelo de treinamento. Nesse modelo o professor formador seleciona as atividades que se supõem ajudar os professores, de modo geral, a conseguirem os resultados esperados. Seria como se esse especialista fosse detentor de uma poção mágica. Imbernón (2010) denomina-o de formador-treinador.

Imbernón defende a substituição desse modelo de formação por uma formação que se aproxime da prática das instituições educacionais e que ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se dá a educação:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. (2010, p. 56).

Contudo, é preciso que a escola deixe de ser vista como um mero lugar de “aplicação” e passe a ser vista como lugar fundamental de aprendizagem profissional.

Reafirma-se que é preciso estabelecer uma estreita interação Universidade – Secretaria de Educação – Escola, firmando convênios, mas de fato caminhando juntas, afinando o compasso, dialogando, complementando-se, com a finalidade de desenvolver processos de formação de professores eficazes, que partam de uma política de formação docente construída, de forma coletiva, por essas instâncias para que repercutam em processos efetivos de acompanhamento da prática docente, com o intuito de aprimorá-la. E os estágios supervisionados, o PIBID, as ACIEPEs, e todas as outras atividades, no âmbito da formação de professores, desenvolvidas pela UFSCar seriam parte integrante dessa política.

Ao se falar em formação continuada de professores é preciso compreender de que professor se fala. E, por isso, buscou-se conhecer, ainda que de forma não tão abrangente, dado os limites deste trabalho, qual é o perfil de docente, e neste caso trata-se do professor polivalente, que atende às demandas da escola pública na atualidade.

Na percepção dos gestores entrevistados, **o profissional docente na atualidade**, e especialmente o professor polivalente, necessariamente deve ser comprometido com o trabalho que assumiu, contudo ele enfrenta muitos desafios que, não raramente, o impedem de desenvolver um trabalho de excelência.

E esses desafios a serem enfrentados, de acordo também com a comunicação das professoras entrevistadas, são: o descompasso entre a sua formação inicial e a realidade da educação e da escola; a desvalorização profissional; a falta de respaldo das instâncias de gestão dos sistemas de ensino da Educação Básica (MEC, Secretaria de Educação, Diretoria Regional de Ensino, Direção Escolar, Coordenação Pedagógica) para a formação continuada em serviço; a precariedade da estrutura do local de trabalho; a falta de recursos materiais, financeiros e humanos; a insegurança com relação a sua capacidade de desenvolver um bom trabalho, principalmente no período que antecede a atribuição da sala de aula que ficará sob a sua responsabilidade, no início de cada ano letivo; a falta de apoio com relação ao atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial; a falta de colaboração da família dos alunos na vida acadêmica deles; falta de reestruturação da carga horária do trabalho docente; entre outras.

O profissional docente passou a assumir funções que não lhe eram destinadas e para as quais muitas vezes não foi preparado em sua formação inicial, dentre elas, pode-se citar: saber trabalhar com as diferentes necessidades individuais dos seus

alunos; proporcionar aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento deles, em suas dimensões: afetiva, ética, estética e intelectual; propiciar-lhes a criticidade; elaborar novas metodologias de ensino que prendam a atenção dos alunos de forma que a escola faça sentido para ele; manter-se atualizado no campo profissional.

Esse profissional tem, a cada ano letivo, diferentes necessidades formativas, dependendo da classe que assume, mas essas necessidades geralmente não são levadas em conta, de acordo com as professoras entrevistadas. Conforme P3, que trabalha nas redes de ensino estadual e municipal, não são realizados levantamentos das necessidades formativas do professor polivalente e “se faz fica só no papel”.

Lembrando Paulo Freire, é preciso escutar os professores, pois escutar é, no fundo, falar com os outros, “enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los (1982, p. 17).

Os processos de formação continuada de professores devem ser organizados a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades formativas dos professores. Piaget (1973a, p. 37) defende que “os educandos alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades”.

Quanto à **percepção dos entrevistados acerca das necessidades formativas de professores polivalentes** as coordenadoras de ACIEPEs consideram importante o levantamento das necessidades formativas, pois as conhecendo poderá se obter maior eficácia no processo de formação continuada. No entanto, a coordenadora de ACIEPE C1 alerta que conhecendo as necessidades formativas dos professores não deverá ser utilizado o formato de realizar um curso *para* o professor, mas *com* o professor.

Rodrigues e Esteves (1993) defendem que a análise de necessidades formativas não se constitui um fim em si mesmo e não se encerra no estágio de identificação, mas é realizada num processo contínuo e constituirá a tomada de decisões dos percursos formativos, com a participação dos interessados em quase todas as etapas.

Em conformidade com o alerta de Rodrigues (2006, p. 60), que, muitas vezes, o que é relevante na formação profissional é aquilo que não se tem consciência, C2 defende que também é importante ofertar outras coisas além das necessidades

diagnosticadas, porque o professor nem sempre explicita qual é a sua necessidade formativa.

Por outro lado, a gestora GSME demonstra que as necessidades formativas dos professores polivalentes mudam, certamente a cada novo ano letivo, dependendo da(s) classe(s) que esse professor assume e da diversidade da sua turma de estudantes, portanto as necessidades dos professores polivalentes dependem também das necessidades dos seus alunos, ou seja, as necessidades são relativas aos sujeitos e ao contexto em que estão inseridos. Muda-se o contexto, as necessidades tendem a se alterar também.

Rodrigues (2006, p. 102) afirma que cada um atualiza ou projeta as suas necessidades formativas em um dado momento, em função das representações que constrói do real e da sua relação com ele.

A preocupação da gestora GSME é de que forma solucionar com a devida antecedência as necessidades do professor polivalente. Não dá para solucionar uma problemática antes de ela ser identificada. O professor pode receber em um determinado ano, por exemplo, um estudante diagnosticado com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e não ter o conhecimento necessário para trabalhar com ele em sala de aula. Ele pode até ter participado de palestras ou de cursos sobre a temática, mas a experiência com aquele estudante será singular. Com certeza, surgirão incertezas, insegurança, e somente a partir do início do seu trabalho com esse aluno é que ele identificará as suas necessidades formativas ou ele poderá até mesmo nem percebê-las, poderá não estar consciente delas.

Por isso, “[...] o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática” (Rodrigues, 2006, p. 9).

O professor com uma postura crítica e reflexiva é aquele que constantemente reflete de forma crítica sobre a sua prática pedagógica com o intuito de melhorá-la. E ao perceber que um determinado saber está fazendo falta para o seu exercício profissional, ele também percebe que poderá obtê-lo por meio de um processo de formação, que deverá constituir-se em um processo de investigação para decidir sobre a melhor forma de intervir praticamente em tal situação de incerteza, contextualizada e única.

Imbernón (2006, p. 36) ao debater e analisar a profissão docente diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação, procura

responder a questão “que formação será necessária?”. Ele apresenta algumas ideias-chave para a resposta: evitar a perspectiva denominada genericamente “técnica” ou “racional-técnica” e basear os programas de formação no desenvolvimento de competências, formar um profissional que sabe o que deve fazer, como fazer e por que deve fazê-lo. Formar um professor como um profissional prático-reflexivo, não como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, capaz de provocar a cooperação e a participação dos alunos. Um professor que ao se defrontar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, recorra à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações.

Segundo as professoras entrevistadas, entre as **necessidades formativas de professores polivalentes** está a educação matemática, seguida de metodologias para alfabetização. Também de acordo com GSME, as necessidades formativas dos professores polivalentes quanto à área específica do conhecimento é em matemática. Interessante notar em sua comunicação que os professores polivalentes trabalham a matemática em sala de aula menos do que o previsto no currículo escolar:

[...] realmente, eu sei que eles estão precisando mais na área de matemática. É uma coisa que eles trabalham menos, em sala de aula, né, é uma coisa que tem um componente curricular de 6 horas semanais, mas não é isso que eles trabalham, mas enfim...

Seria pela dificuldade que o professor tem com essa área do conhecimento?

O gestor GDE ao responder à pergunta “Quais são as necessidades formativas dos professores polivalentes” relata sobre o material didático que a Secretaria Estadual de Educação disponibiliza para o professor e para o aluno, por meio do Programa Ler e Escrever e do EMAI. Ele reitera em diferentes momentos da entrevista que os professores não são ouvidos sobre as suas necessidades formativas, num desses momentos ele diz: “[...] as redes não estão muito interessadas naquilo que o professor quer, eles estão interessados nos resultados educacionais”.

A rede estadual de ensino, levando em consideração as avaliações externas, tem focado a sua atenção em língua portuguesa e matemática e GDE avalia que ela está deixando de trabalhar na formação continuada dos professores polivalentes as áreas de Ciências, História e Geografia.

De acordo com a **percepção de todos os entrevistados acerca da formação de professores** ela é necessária e importante para o desenvolvimento

profissional do professor. O ideal, segundo GDE, é que existisse um programa de formação num período de três anos, com um tutor que acompanhasse a atuação dos professores que iniciam a carreira docente. Nesse mesmo sentido, de uma formação que permite um acompanhamento da atuação docente, que vá além da conclusão de um curso, para GSME, uma formação continuada significativa é aquela que acompanha o professor.

A gestora GSME entende a formação continuada como todo o momento de reflexão da prática docente. Ela considera o estágio supervisionado e o PIBID também processos de formação continuada para o professor em exercício na Educação Básica. Já o gestor GDE considera a formação continuada como parte do trabalho docente.

E como parte do trabalho docente não deveria ter uma carga horária garantida para ela, dentre a carga horária destinada à profissão docente?

Segundo a GSME, os professores polivalentes da rede municipal de ensino tem três horas semanais destinadas a horário pedagógico. Destas, uma hora é destinada à formação continuada na escola, sob a supervisão de um professor que se afasta da sala de aula para exercer a função de Apoio Docente. Esse Apoio Docente recebe quinzenalmente uma formação oferecida pela SME. Contudo, ela analisa que esta uma hora é muito pouco para a formação continuada dos professores.

Em época de provas e de Conselho Escolar, GSME informa que as três horas semanais acabam sendo utilizadas para atividades burocráticas, com questões de cunho administrativo, o que fica explícito também na comunicação das professoras P1 e P3, quando indicam a preferência para que os cursos acontecessem em horário de HTPC, pois esse horário tem sido subutilizado.

Com base nas entrevistas, pode-se levantar a hipótese que tanto na rede municipal quanto na rede estadual de ensino, a formação continuada de professores, que deveria ocorrer em horários de HTPCs, não está ocorrendo de forma satisfatória.

A coordenadora de ACIEPE C1 tem trabalhado a formação continuada com o professor, partindo dos conhecimentos, experiências e interesses deles. Ela não é favorável a cursos preparados *para* o professor, mas junto *com* o professor.

A coordenadora de ACIEPE C2 tem trabalhado a formação continuada na perspectiva de parceria colaborativa.

Essas formas de compreender a formação continuada estão em acordo com pesquisadores como Nóvoa (1991) que sugerem o modelo da racionalidade prática, que reconhece a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano. E que consideram importante a participação efetiva dos professores nos processos de formação continuada. Atualmente, o que temos, com raras exceções, é um modelo de formação continuada que privilegia o que se denomina de “racionalidade técnica”.

Os processos de formação continuada de professores devem ser vinculados às práticas dos educadores e devem integrar um sistema de formação permanente, além de considerar os aspectos motivadores como certificados, pontuação e progressão na carreira profissional. Também deve ser levado em conta o compromisso pessoal e o institucional com a formação continuada para que os professores consigam dar sequência a um desenvolvimento profissional permanente, pois se a formação é continuada, ela não tem fim.

Conforme alerta Nóvoa (1992), não se deve limitar a entender a formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional.

As propostas de cursos de formação de professores, geralmente, são instituídas de “cima para baixo” e de “fora para dentro”. Ou seja, contam com um programa planejado *para* o professor, desconsiderando e excluindo o docente das decisões importantes do processo, favorecendo quase sempre as necessidades do sistema, tornando o processo de formação continuada excessivamente instrumental e reducionista.

Propõem-se mudanças no fazer do professor, impõem-lhe materiais e métodos, que não o liberta da autoridade do discurso dos outros, que não lhe dão voz, não possibilitam que ele seja o autor de suas práticas, embora esse professor conheça bem os seus educandos, é sabedor das necessidades deles, da forma que cada um aprende e em que estágio eles se encontram no processo de aprendizagem. E também é conhecedor de suas próprias necessidades formativas para alcançar o maior grau possível de sucesso na mediação da aprendizagem.

O que acontece é que está sendo oferecido ao professor um trabalho de silenciamento, pois não se pretende formar um professor que trabalhe polifonicamente, que

seja “*crítico-reflexivo-criativo-inovador*”. E dessa forma, induz-se o professor a tornar-se integrante de um sistema de resistência. Conforme a comunicação do gestor GDE:

Só que aí acontece o seguinte, né, essa voz vem da escola, mas muitas vezes, que que acontece: essa voz é voz de resistência. Porque a escola não aceita com facilidade, a escola pública, ela não aceita com facilidade essas concepções [...] elas assim, resistem às novas metodologias. [...] Há os guias para o planejamento e orientação didática do professor. Então, o professor pra ministrar as suas aulas ele recebe esse guia com todas as orientações, porque o Caderno do Aluno não é um livro didático que você vai desenvolvendo. Então, você tem aqui **um guia com tudo o que o professor precisa saber, tudo o que ele tem que realizar na sala de aula**, certo? Só que, infelizmente, o professor não... ele deixa de lado isso daqui, ele não tem tempo pra pegar isso daqui e preparar as suas aulas, entendeu? [...] Ele não consegue, assim, encontrar um bom material pra substituir aquilo que ele está atacando, muitas vezes uma resistência pela resistência. (grifo nosso).

E por outro lado, confrontando com a comunicação da professora P2, ela diz que “a maioria dos professores não acha suficiente” a utilização somente desse material e, ainda segundo ela, como há muita cobrança com relação à utilização desse material, a utilização de outros deve ser somente para complementação, o que acaba não acontecendo por falta de apoio:

Aí nós temos os livros didáticos que nós recebemos: história, geografia, matemática, ciências, português, e o programa que é o defendido mesmo, que tem que ser seguido é o Ler e Escrever e o EMAI. No entanto, eles não deixam a gente usar esses outros... não é que não deixam, esse outro material tem que ser só pra complementação... desse primeiro. Então a gente acaba não podendo usar, você fica preso, você tem que seguir aquela linha, é... a cobrança é só em cima daquilo. A maioria dos professores não acha suficiente. A cobrança é só em cima disso. [...] você não consegue trazer muito pra dentro, ser ouvido. [...] Na escola você não pode tirar um xerox, por exemplo. Se você quer fazer um trabalho, um artesanato, você tem que comprar tudo do seu bolso. Você ganha pouco já, então, você acaba não fazendo o trabalho do jeito que você quer fazer porque você não tem condições, não tem condições financeiras pra fazer.

De acordo com Imbernón (2010, p. 101) os professores “[...] se convertem em um instrumento isolado e mecânico de aplicação e reprodução, cujas competências são apenas de aplicação técnica. Isso causa um distanciamento profissional, uma falta de profissionalização, [...] até se chegar em um “autismo” pedagógico”.

Ainda conforme Imbernón (2006, p. 20),

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. [...] implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas*, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (destaque do autor).

Paulo Freire (2015, p. 47) defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E ele nos alerta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2015, p. 40).

De fato, ao desenvolver processos de formação continuada de professores que propicie ao docente a autonomia profissional, sendo realmente o autor de suas práticas educativas, de forma crítico-reflexiva, que possibilite uma escuta sensível e atenta aos seus alunos, que seja capaz de uma interação mais compreensiva e colaborativa, bem como uma consciência mais elaborada, capaz de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento sempre que necessário, possibilitará que esse docente também propicie aos seus educandos que se tornem pessoas crítico-reflexivas, criativas e autônomas.

Com relação à **estrutura e desdobramentos da ACIEPE no âmbito da formação de professores** pode-se afirmar em conformidade com os dados primários e secundários coletados, que:

(1) *A ACIEPE propicia a indissociação entre as atividades de formação, as atividades de investigação e as atividades de intervenção educativa.*

A ACIEPE parece ser o início de um caminho de aproximação efetiva da Universidade com a Educação Básica. E, pelas comunicações das coordenadoras de ACIEPEs entrevistadas, percebe-se que a sua estrutura permite a tão necessária integração entre a formação inicial e continuada nas três dimensões: no ensino, na pesquisa e na extensão, numa concepção de investigação-ação centrada na prática docente, na produção de conhecimento e na problematização de situações e ações que são observadas na escola.

[...] eu tenho trabalhado muito com as ACIEPEs. Na formação continuada atrelada com a formação inicial. Porque ACIEPE é isso, se entendeu? Através das ACIEPEs eu tenho trazido os professores da rede, que com a experiência que eles tem da rede eles compartilham com os estudantes da graduação, com os estudantes da pós-graduação [...]. (C1).

[...] A ACIEPE é uma outra dinâmica... Você vai pra escola, é como se fosse um estágio. [...] eu acho que ela dá essa, essa oportunidade da gente trabalhar dentro da perspectiva ensino, pesquisa e extensão. [...] oficialmente ter esse espaço, e eu acho que é uma coisa diferencial... [...] a gente tem procurado é envolver mesmo ensino, pesquisa e extensão. (C1).

[...] Muitas coisas de formação continuada que a gente tem feito, ela também surge da nossa intenção de fazer pesquisa. Então, alunos meus de mestrado e de doutorado que estão fazendo alguma pesquisa que tenha inserção na escola, então, eu preciso do professor. Mas eu acho que ele tem a contrapartida de ter essa certificação, e ter o grupo é importante. [...] a promoção que o professor vai ter na carreira, é uma coisa. Eu acho que uma outra é uma oportunidade dele refletir sobre situações da prática, tendo diferentes olhares, diferentes visões discutindo a mesma problemática. (C1).

(2) *A ACIEPE é uma estratégia de formação continuada que liga organicamente a atividade de formação ao campo profissional.*

“[...] o professor traz coisas pra gente que nós aqui na universidade não temos mais contato. Quantos anos a gente não está mais na sala de aula? Não está acompanhando as crianças, os jovens que fazem parte da rede de ensino?” (C1).

Eu criei essa ACIEPE, né, já com esse objetivo mesmo, de ter os professores aqui, os licenciandos, pra que eles começassem a entender porque um aluno que fazia estágio comigo, por exemplo, por que ele tinha determinadas ações na escola. Eu entendo que esse professor precisa ter esse conhecimento porque afinal de contas ele vai receber o nosso aluno. (C2).

[...] Quando a gente fez aqui várias ACIEPEs do livro infantil para ensinar matemática, isso foi por muito tempo, que a gente fazia um semestre de estudos, de preparação do livro [...] escrevia, construía o livro. No semestre seguinte ia pra sala de aula, levava o livro e trabalhava com as crianças pra ensinar matemática. (C1).

[...] através da ACIEPE o professor que está com o real, trabalhando no real, poderá trocar ideias com alunos de licenciaturas da UFSCar, que ainda não entraram nesse real. Então, eu vejo que, que esse contato de formador, de aluno de licenciatura com o professor que está na sala de aula, eu vejo que sempre é necessário, é muito rico (GDE).

(3) *As ACIEPEs contribuem para o atendimento local das necessidades formativas dos professores.*

Elas são ofertadas em todas as áreas do conhecimento: “Super positiva [...] A gente só tem ganhos [...] Muito positivo porque oferece em todas as áreas” (GSME).

Além de atender às diversas áreas do conhecimento, as ACIEPEs muitas vezes, são ofertadas em resposta às demandas da Educação Básica:

Porque o currículo, desde os PCNs, eles dizem que os professores deveriam fazer uso da história da matemática em sala de aula. Aí a pergunta é, como? [...] por isso que eu vou criando ACIEPEs na medida em que eu vejo que tem algumas necessidades. (C2)

[...] eu vou dar um exemplo que foi o caso quando a gente foi trabalhar com as professoras da Educação Infantil (*por meio de uma ACIEPE*). E aí nós fomos na Secretaria de Educação. [...] Aí, nesse contato, a secretária, responsável pela Educação Básica, se interessou e veio aqui falar comigo se eu não queria oferecer um curso para os professores dos Anos Iniciais. Fazer a formação com o professor de matemática pros Anos Iniciais. Então, a gente fez por alguns

semestres essa formação dos professores do Município. Foi a necessidade que eles tinham pra discutir. (C1).

[...] os professores queriam saber como eles iam dar conta da proposta curricular do Estado de São Paulo, os famosos caderninhos. Por isso que você vai ver lá o número de professores que começaram a procurar a Universidade pra fazer a ACIEPE, né, pra começar a entender os caderninhos. (C2).

(4) A ACIEPE é um espaço/tempo em que pode ser garantida uma formação comum aos professores de todas as etapas da Educação Básica, fases da carreira docente e aos licenciandos que futuramente estarão no exercício da profissão docente.

É um curso rápido, de 60 horas, que parece favorecer tanto a participação de professores que estão em início de carreira, quanto aos que estão em final de carreira, pois conforme a professora P3, que se encontra em final de carreira, ela não tem mais incentivo para cursos longos, mas no caso da ACIEPE ela cursaria desde que o tema fosse interessante para ela. Também pode ser estimuladora para a progressão em estudos por iniciativa de professores em exercício ou de estudantes da UFSCar, devido ao leque de temas que ela pode trazer para futuras pesquisas.

(5) A ACIEPE proporciona uma aproximação com a escola que reverberará na integração da formação inicial e continuada.

“[...] os estudantes vão acompanhar a prática do professor, fazer uma das propostas discutidas durante os encontros, aplicar, fazer como se fosse uma, vamos dizer uma implementação de uma atividade discutida no grupo” (C1).

“[...] os professores gostam que seja na escola, no ambiente que eles estão. [...] E o licenciando participando vê a escola” (C1).

Os estudantes da UFSCar estarão, para além dos estágios supervisionados, acompanhando a prática do professor e desenvolvendo ações na escola, conforme as propostas discutidas durante os encontros da ACIEPE e participando de um grupo de pesquisa que estará indo e vindo da prática para a teoria e da teoria para a prática.

Contudo, faz-se necessário corrigir alguns procedimentos adotados até então no processo de oferta de ACIEPEs:

(1) Divulgação de ACIEPEs:

A divulgação da oferta de todas as ACIEPEs, do ano de 2009 até o primeiro semestre de 2015 era feita por meio do site da ProEx e pelo *Caderno de ACIEPE*, que era

divulgado no formato digital e impresso, passou a ser divulgado somente no formato digital e a partir do segundo semestre de 2015 foi abolido. Atualmente, as informações sobre as ofertas de ACIEPEs são encontradas no site da ProEx, trazendo as mesmas informações que havia no *Caderno ACIEPE*.

As ACIEPEs voltadas à formação de professores, em ocasiões que tiveram vinculação com o Prodocência, foram divulgadas por folder preparado pela ProGrad. Contudo, não foram divulgadas todas as que eram voltadas à formação de professores, conforme C2:

Eu me lembro de uma questão que foi colocada na ProGrad uma vez que era para algumas ACIEPEs fazerem parte do catálogo da, do Prodocência. E aí eu me lembro que eu questionei isso em uma das reuniões [...]. Mas, e as outras ACIEPEs que trabalham com a formação de professores? Por que escolher algumas e não todas, como é que é isso, né? Eu acho que esse tipo de coisa, eu não acho interessante. Eu acho que todas deveriam estar no catálogo.

O Núcleo de Formação de Professores da UFSCar, percebendo essa lacuna de divulgação, desde 2012, tem preparado um folder com todas as ACIEPEs, ofertadas no âmbito da formação de professores, e paulatinamente, tem melhorado esta divulgação, acrescentado também as ACIEPEs ofertadas por outros *Campi*, desenvolvendo um trabalho de aproximação com as redes públicas de ensino, fazendo com que essa divulgação chegue até as escolas. Não constarão nesse folder apenas as ACIEPEs voltadas à formação de professores que não necessitarão de divulgação, por terem suas vagas destinadas a público-alvo específico e já estabelecido, como por exemplo, destinada a professores da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar.

No entanto, conforme comunicações dos entrevistados, as ACIEPEs deveriam ser divulgadas também em horários de HTPC dos professores, além do envio, por e-mail, aos professores que já cursaram ACIEPEs:

Eu acho que as pessoas não tem o hábito de acompanhar a página, não sabem onde está, se entendeu? Não sabem no site da UFSCar o que é Pró-Reitoria de Extensão, é um desconhecimento [...] então precisava ter uma coisa mais da escola, a gente tem que ir na escola, conversar com os professores em horário de HTPC, coisa assim, né? Pra que eles venham [...] É mais, por exemplo, eu cheguei a fazer curso de extensão na UNICAMP, por exemplo. Depois que eu fiz, nunca mais eu deixei de receber o comunicado da extensão no meu e-mail. (C1).

Ainda falta (*divulgação*), a gente ainda peca nisso. [...] E a divulgação, eu acho que deveria utilizar a TV, a gente usa pouco a TV, a gente utiliza muito o computador, por e-mail, mas eu acho que você ter 10 minutinhos, eu sei que é caro a propaganda, mas é uma coisa importante, e mesmo nas escolas, o catálogo

das ACIEPEs de formação de professores chegar nas escolas. Eu acho importante. (C2).

[...] a gente divulgar, talvez seria legal também as pessoas que vão oferecer as ACIEPEs fazerem uma divulgação nas escolas, ir até às escolas eu acho que isso é bem bacana. Falar de uma forma descontraída, né? [...] O professor pra retornar pra Universidade ele tem um receio tão grande. E eu falo isso porque no curso de Informática da USP, de informática avançada, ninguém se inscreveu. Na verdade, três professores da Oficina se inscreveram. Aí esses três professores foram fazer o curso, enfim, [...] a hora que falou que era curso de Informática, na USP, avançado, assustou todo mundo, né, e aí a hora que eles chegaram pra fazer o curso foi muito legal porque eles aprenderam também a usar a lousa digital, enfim, estavam tendo mais instrumentos, e eles adoraram. E eles falaram: agora a gente vai voltar pra escola e vai falar que não, que não tem nada a ver disso, que não é uma coisa intocável. Aí eu falei: tá vendo a diferença? É porque eles não conhecem, se vocês fossem nas escolas, olha nesse curso você vai aprender isso, fizer uma aula de 15 minutos, demonstrativa, muda. (GSME).

O *Caderno de ACIEPE*, no período de 2010 a 2014, foi divulgado, em média, aproximadamente, após quatro meses do início do processo de submissão das propostas no Sistema ProExWeb e, praticamente, 30 dias antes do início das atividades. O que inviabiliza, com relação às ACIEPEs no âmbito da formação de professores, a parceria com a DE e a EFAP, pois a EFAP recebe as propostas de cursos com 60 dias de antecedência do seu início.

Cabe ressaltar que durante os momentos em que foram realizados os levantamentos dos dados secundários, as inconsistências encontradas na divulgação de informações sobre as ofertas de ACIEPEs levaram à necessidade de checagens, conforme já relatado no item coleta de dados, na seção 3 deste trabalho. Por isso, recomenda-se especial cuidado na preparação do documento a ser divulgado sobre as ofertas de ACIEPEs, pois muitas vezes ele confunde, ao invés de ser esclarecedor, por conter inconsistências, conforme as relatadas a seguir:

(a) Na primeira página do *Caderno de ACIEPE*, no item “ACIEPE, o que é?” encontramos a informação: “As ACIEPEs se constituem como atividades complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas e conferindo 4 créditos curriculares”. No entanto, constatou-se que há ACIEPEs com a informação de carga horária de 90 horas, de 70 horas, 66 horas e de 64 horas. Se a atividade foi aprovada pela ProEx com essas cargas horárias é preciso revê-las.

(b) Há contatos do coordenador da ACIEPE trocados (e-mail de outra pessoa que não consta na equipe de trabalho). Como o e-mail é a forma do participante se inscrever na ACIEPE, isso dificulta ou até mesmo desencoraja a inscrição.

- (c) O nome divulgado como sendo a pessoa responsável pela ACIEPE, não faz sequer parte da equipe de trabalho da Atividade.
- (d) Mudança na data de início da ACIEPE sem a retificação na divulgação realizada pela ProEx.
- (e) Divulgação de datas de início de ACIEPEs que antecedem o calendário acadêmico da UFSCar.
- (f) ACIEPEs com mudança de local antes do seu início sem realizar a alteração na divulgação.
- (g) Dados divulgados no *Caderno de ACIEPE* incompletos e ineficazes para ampla divulgação, principalmente para o público externo à UFSCar, como pode ser constatado, a seguir, pela descrição das informações que compõem o documento de divulgação das ACIEPEs e que foram sendo alteradas ao longo do tempo.

É preciso constar que o *Caderno de ACIEPE* ao longo de suas edições foi aprimorado. A sua primeira edição, que na realidade ainda não era em formato de caderno, ocorreu no 2º semestre de 2009, apresentando apenas as informações: departamento, nome da ACIEPE e coordenador.

No 1º semestre de 2010 acrescentou-se o número de vagas, o público-alvo, a data e o local do primeiro encontro. E o departamento responsável pela ACIEPE passou a figurar no campo “responsável pela ACIEPE”, logo após o nome dele.

No 2º semestre de 2010 acrescentou-se o número do processo da ACIEPE junto à ProEx. Até aqui as informações eram apresentadas no formato de um quadro.

A partir do 1º semestre de 2011 o layout foi alterado, do formato de quadro para texto, separando as ACIEPEs por *campus*, porém não apresentou o público-alvo a que se destinavam, constando somente a indicação dos cursos de graduação, mesmo nas que previam em seu público-alvo, no Sistema ProExWeb, professores da Educação Básica.

No 2º semestre de 2011, o *Caderno de ACIEPE* apresentou mais duas informações: o resumo sobre a Atividade e o contato do coordenador responsável por ela, além de um campo para informações complementares, quando necessária alguma explicitação.

Recebeu uma versão bem mais completa no 1º semestre de 2012, com as informações sobre o que é ACIEPE, seus objetivos, o que fazem os estudantes na ACIEPE, o código da disciplina após o título da ACIEPE e, nas suas últimas páginas, figuraram ainda informações, como: ACIEPEs vinculadas ao Programa Pró-Docência, onde informar problemas relacionados à inscrição de alunos de graduação, equipe gestora da UFSCar diretamente envolvida com as ofertas das ACIEPEs e a Comissão Especial de ACIEPE.

No 2º semestre de 2012 são efetuadas as seguintes alterações: ao invés de constar o código da disciplina após o título da ACIEPE, aparece o número do processo dela junto à ProEx e deixa de figurar as informações das páginas finais, a equipe gestora e a Comissão Especial de ACIEPE, composta por quatro membros: presidente da comissão, representante da ProGrad, representante da ProPG e representante da ProEx.

No 1º semestre de 2013 é que, a rigor, o *Caderno de ACIEPE* assume o formato de *caderno* mesmo, com uma bonita capa. Volta a constar o código da disciplina ao invés do número do processo da ACIEPE; as informações que figuravam na penúltima página passam a figurar nas primeiras páginas, após as informações “o que fazem os estudantes na ACIEPE”, e na última página volta a figurar a equipe gestora, agora com a Comissão Assessora Mista de ACIEPEs (CoACIEPE), composta por quatro membros: presidente da comissão, representante da ProGrad, representante da ProPG e representante da ProEx. E em algumas ACIEPEs aparece o campo “observações”.

No 2º semestre de 2013 apenas uma alteração é feita com relação à edição anterior: na Comissão Assessora Mista de ACIEPEs um professor representante da ProPq figura como membro, contabilizando agora os cinco membros da CoACIEPE.

No 1º semestre de 2014 são incorporados outros campos, contudo nem sempre são preenchidos com as informações: departamento responsável, centro acadêmico, carga horária prevista, cursos da UFSCar envolvidos, início e término da atividade, telefone para contato com o responsável pela ACIEPE, forma de inscrição e critérios para obtenção de certificado (critérios de avaliação, nota e frequência mínima, exceto para alunos de graduação da UFSCar). E é suprimido o campo local e horário em que acontecerão os encontros. Não houve alterações no *Caderno de ACIEPE* no 2º semestre de 2014.

Embora este trabalho considere o período de 2010 a 2014 para o estudo das ACIEPEs, conforme aqui proposto, relata-se as mudanças que ocorreram em 2015, pois a

partir do 2º semestre de 2015 altera-se o formato de divulgação, extinguindo-se o *Caderno de ACIEPE*. Isso implica que se um dia a versão do *Caderno de ACIEPE* chegou até os professores da Educação Básica, por envio digital ou impresso, não chegará mais. O professor da Educação Básica somente terá acesso às informações de ofertas de ACIEPEs se visitar o site da ProEx. Por isso o NFP tem montado um folder específico para chegar até esses professores.

No 1º semestre de 2015 as informações que figuravam logo após “o que fazem os alunos na ACIEPE”, receberam o título de “informações importantes” e teve o seu texto melhorado, acrescentando-se a seguinte frase em letras maiúsculas: “todas as informações sobre as atividades/disciplinas constantes deste caderno foram encaminhadas pelos professores coordenadores de cada proposta, e são de sua inteira responsabilidade”. Novos campos de informações são criados: *Campus*, ACIEPE vinculada ao ProExt/MEC?, ACIEPE vinculada ao Prodocência/CAPES? E após a carga horária prevista, figuram atividades presenciais, outras atividades e total de carga horária. A seguir do campo “número de vagas” figuram mais dois campos, com os respectivos números de vagas: “alunos de graduação da UFSCar (a inscrever-se no Sistema ProGradWeb)” e “público externo (inclusive alunos de pós-graduação da UFSCar)”. O horário em que acontecerá os encontros e o local não aparecem.

A partir do 1º semestre de 2015 as informações sobre as ACIEPEs ofertadas por semestre foram organizadas também em uma nova “aba” no site da ProEx, abolindo, conforme já mencionado, a partir do 2º semestre de 2015 o *Caderno de ACIEPE*. As informações sobre as ofertas de ACIEPEs estão *on line* trazendo as mesmas informações que havia no *Caderno de ACIEPE* do 1º semestre de 2015, contudo o campo “ACIEPE vinculada” figura somente desta forma, sem especificações de programas e inseriu-se o campo “horário das aulas”.

A ProEx, como responsável pela gestão das atividades de extensão universitária, faz a divulgação geral de todas as ACIEPEs que estão sendo ofertadas, nos quatro *campi*. Conforme já exposto, a estratégia de divulgação das ACIEPEs voltadas à formação de professores tem sido empregada pelo NFP, em atenção aos seus objetivos e finalidades conforme seu Regimento. Contudo, parte de um esforço individual e envolve várias etapas de trabalho para se chegar ao folder de divulgação que posteriormente é encaminhado às redes públicas de ensino. Esse processo poderia ser dinamizado se

houvesse um plano estratégico institucional para a formação continuada de professores, pois articularia estrategicamente a gestão de informações relativas à formação continuada de professores, prevendo todas as etapas de seus processos: convênios, oferta, divulgação, dados dos participantes externos à UFSCar, avaliação do alcance dessas atividades etc.

(2) Convênio com a Secretaria Estadual de Educação

Conforme já apresentado, faz-se necessário o estabelecimento de convênio com a Secretaria Estadual de Educação para que as certificações de ACIEPEs, no âmbito da formação de professores, emitidas pela UFSCar tenham validação para os professores da rede estadual de ensino para contabilizar para a sua progressão funcional.

Já foi citada a comunicação do gestor GDE a esse respeito, bem como das professoras entrevistadas e das coordenadoras de ACIEPE. Seguem dois trechos das entrevistas que ainda não foram transcritos: “[...] fazer os convênios que vocês fizeram. Melhorou muito depois disso” (C1). A coordenadora de ACIEPE C1 refere-se à parceria que o NFP estabeleceu com a DE e EFAP, demonstrando que o número de interessados da rede estadual de ensino aumenta quando a certificação é válida. E a coordenadora de ACIEPE C2 avalia: “[...] E peca também por conta dessa questão do convênio, né”. Faz-se necessário reiterar que a melhor solução é a UFSCar firmar convênio institucional com a Secretaria Estadual de Educação.

(3) Oferecimento em horários compatíveis com a disponibilidade do professor

O melhor horário para o oferecimento das ACIEPEs é em horário de HTPC dos professores, conforme as comunicações das professoras entrevistadas e que já foram transcritas neste trabalho. Se ocorrerem fora da escola, o período noturno é mais vantajoso para se alcançar um maior número de professores participantes, conforme GSME: “Curso pra gente, tem que ser sempre à noite, a formação. Então, porque se a gente faz durante manhã, tarde, a gente não tem público”.

De acordo com tudo o que se ouviu dos entrevistados, infere-se que o melhor seria ofertar parte das atividades na escola, em horário de HTPC, e parte na Universidade, no período noturno, com encontros presenciais e a distância. Para os estudantes da UFSCar, de acordo com a coordenadora de ACIEPE C1, seria a oportunidade do licenciando que também participa da ACIEPE estar na escola, ser exposto ao ambiente e à realidade educacional da Educação Básica.

(4) Adequações no sistema de gestão de programas e atividades de extensão da UFSCar (Sistema ProExWeb)

O Sistema ProExWeb não tem uma gestão específica para a formação continuada de professores. Ao ser inserida uma Atividade de Extensão nesse Sistema, deveria ser previsível, haver um campo de preenchimento obrigatório sobre a atividade ser ou não voltada à formação continuada de professores. E de forma que esse campo pudesse aparecer na busca dessas atividades e na emissão de relatórios.

Embora uma ACIEPE seja voltada à formação de professores (inicial e continuada), ela não consta necessariamente na linha programática “educação continuada”, podendo figurar em várias outras linhas programáticas como, por exemplo: educação especial, ensino fundamental, educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos ou em outras como: educação ambiental, incentivo à leitura, comunicação escrita e eletrônica etc. E a informação que se trata de formação continuada de professores fica pulverizada. Reuni-las seria importante para a gestão e inserção delas na política de formação continuada de professores da UFSCar. A sugestão é criar um campo alertando sobre a indicação de que se trata de formação continuada de professores, mesmo que seja inserida em quaisquer das linhas programáticas.

Atualmente, tem acesso ao Sistema ProExWeb, por meio de usuário e senha, servidores da UFSCar (docentes e técnico-administrativos) e alunos bolsistas, com Bolsa ProEx. A comunidade externa à UFSCar não tem acesso a ele. No entanto, para a gestão e o acompanhamento dos processos de formação continuada de professores pela UFSCar, deveria haver uma forma do participante da Atividade, externo à UFSCar, realizar a sua inscrição na atividade e ela automaticamente ser incorporada a esse Sistema.

A inscrição de participantes externos à UFSCar e de pós-graduandos da UFSCar tem ocorrido por meio de envio de interesse, com dados pessoais, para o e-mail do responsável pela atividade ou de alguém da equipe de trabalho que o coordenador indicar.

O que tem ocorrido é que não fica registrado no Sistema ProExWeb os nomes e outros dados importantes sobre o público atendido. Sobre isso também avalia a coordenadora de ACIEPE C2: “Porque eu sempre achei muito estranho você não ter a

matrícula das pessoas de fora, somente ter dos alunos, é um desperdício, você não ter o controle de nada”.

O Sistema ProExWeb deveria prever a emissão dos certificados das atividades pela ProEx. Quando o responsável pela atividade de extensão lançar a frequência e a avaliação no Sistema, a ProEx já teria condições de emitir os certificados. Atualmente, quem providencia o certificado, de acordo com o modelo disponibilizado pela ProEx, é o professor responsável pela atividade.

Há uma parte burocrática que o docente formador enfrenta para realizar as atividades de extensão, e aí está incluída a ACIEPE, que ocupa um tempo e trabalho dele que poderia ser poupado, ou minimizado. É requerido dele para a oferta de ACIEPEs a inserção da atividade no sistema; o acompanhamento da tramitação da atividade; o recebimento das inscrições dos participantes da comunidade externa à UFSCar; o preparo da lista de frequência desses participantes; o lançamento de dados dos participantes externos no Sistema, frequências e notas; a emissão dos certificados daqueles cursistas que concluíram com êxito; o encaminhamento dos certificados do bolsista ProEx, se houver, e das pessoas que compuseram a equipe da Atividade à ProEx para a assinatura do(a) Pró-Reitor(a); a retirada desses certificados e entrega aos interessados; a inserção do relatório sobre o desenvolvimento da Atividade no Sistema ProExWeb e o acompanhamento da tramitação do relatório da atividade até a aprovação e arquivamento (guarda do processo).

Com certeza, os recursos tecnológicos e informacionais poderiam minimizar esse trabalho, de forma que o professor formador aproveitasse esse tempo para as suas atividades acadêmicas, como para a preparação dos encontros da Atividade.

E mesmo com todo esse trabalho despendido pelo responsável pela atividade de extensão, ainda assim, essa atividade não contava no esforço docente até agosto de 2015. Passou a contar a partir da Resolução de Promoção 819/2015, de 26/08/15. Contudo, uma ACIEPE de 60 horas contabiliza 2 pontos na progressão do docente, enquanto que na atividade de ensino da graduação contabiliza-se 3 pontos. Portanto, ela não tem o mesmo valor no esforço docente que é destinado ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Contraditoriamente, ela prevê as três dimensões (ensino, pesquisa e extensão) trabalhadas de forma intencional em sua oferta.

Conforme já foi indicado neste trabalho, esta situação pode ser uma das causas para que a ACIEPE ainda não tenha um número expressivo de ofertas.

A ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” não foi enviada para a EFAP nem na primeira oferta, nem na segunda oferta. Embora, tenha atendido à demanda da SME, infere-se que o número de professores inscritos teria sido maior se proporcionasse validação para a progressão funcional de professores da rede estadual de ensino e se tivesse ocorrido a divulgação em horários de HTPC dos professores, esclarecendo dúvidas e dirimindo anseios e medos sobre a possível dificuldade do professor para acompanhar e concluir o curso, conforme explicitou a GSME em sua comunicação. Essa estratégia de divulgação é mais efetiva e eficaz para encorajar os professores a voltarem para a Universidade.

Confrontando as comunicações das professoras, que foram transcritas na subcategoria “motivações para cursar a ACIEPE”, com o referencial teórico estudado, pode-se inferir que as professoras polivalentes entrevistadas não tiveram uma formação inicial compatível com as exigências do exercício profissional.

Conforme apontado por Mello (2000), a distância entre o curso de formação do professor polivalente, nos cursos de Pedagogia, e os demais cursos de licenciatura não prepara de forma eficaz o profissional que vai atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois falta a integração entre as disciplinas de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico, tornando a prática de ensino desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado, transformando o professor polivalente em um profissional com uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo.

Pode-se ainda concluir que houve lacunas no conhecimento de base das professoras polivalentes participantes desta pesquisa acerca da Matemática, em conformidade com o que apontam Barreto (2011) e Oliveira e Ponte (1997).

Quanto aos **impactos da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais”** no aprimoramento profissional e nas práticas pedagógicas do professor que a cursou e na aprendizagem dos seus alunos pode-se concluir que:

(1) a ACIEPE favoreceu a incorporação de novos conhecimentos aos saberes das professoras polivalentes participantes, conforme a professora P1: “[...] pra mim é um

conhecimento que ficou”, e que (a) *repercutiu na forma de ensinar a matemática*, como diz P1: “Não é só aquele giz e lousa, né? Então, me deu ideias” e (b) *propiciou confiança em sua prática de ensino para trabalhar a matemática com seus alunos*, conforme P2: “confiança, né, e outras possibilidades de trabalhar o mesmo tema. [...] Antes dessa ACIEPE eu não utilizava isso na aula de matemática e os alunos gostam muito”. E conforme P3: “[...] antes eu tinha medo. [...] Então, eu perdi esse medo (*de trabalhar com recursos tecnológicos e informacionais*). [...] Então, o que me ajudou foi isso, eu perder o medo, né. E poder utilizar em outras áreas também”.

(2) Quanto ao impacto na aprendizagem dos alunos, conforme a coordenadora de ACIEPE C1, a expectativa é que a formação continuada de professores reverbere no ensino, de forma que os alunos aprendam mais, melhor. Mas não há essa garantia quanto ao aprendizado dos alunos. O que se pode afirmar é que os cursos de formação continuada de professores são sementes que poderão dar frutos na prática docente e que poderão levar o professor a ser mais reflexivo sobre o seu fazer docente, porque conforme aponta a coordenadora de ACIEPE C2, o fato de o professor aprender mais sobre um conteúdo, não quer dizer que os alunos dele vão aprender mais sobre aquele conteúdo.

Por outro lado, se o professor dominar o conteúdo, ou buscar alternativas para ser conhecedor dele, já haverá percorrido o primeiro caminho, depois precisará dominar a forma de ensinar esse conteúdo, ter as condições para a utilização de novos materiais e métodos e por fim efetuar a reflexão sobre a sua prática para aprimorá-la de forma a alcançar o aprendizado de todos os seus alunos, considerada a diversidade em sala de aula e a forma de aprender que não é a mesma para todos.

As coordenadoras de ACIEPEs, C1 e C2, afirmaram que não houve uma mensuração do impacto da ACIEPE da área de Educação Matemática no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica do professor que a cursou, pois o objetivo não foi avaliar o impacto, porque o professor precisa de tempo para apropriar-se daquilo que apreendeu de novo, para fazer com que reverbere em sua prática. Segundo C1, o objetivo maior é propiciar ao professor que ele seja o protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, que ele tome para si a responsabilidade de buscar aprimoramentos, de por conta própria ir em busca de ampliar os seus saberes.

Conclui-se que a *mais-valia* dos processos de formação de professores é tornar os professores sujeitos da sua formação e esta forma de compreender o que efetivamente importa nessa formação está em consonância com Imbernón (2010, p. 78):

A mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que os professores assumam ser sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional sem ser um mero instrumento nas mãos de outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

“O conhecimento como ato é trazer à consciência algumas de nossas disposições, com o intuito de resolver uma perplexidade, concebendo a conexão existente entre nós mesmos e o mundo em que vivemos”

JOHN DEWEY apud IMBERNÓN (2010, p. 39)

6 Considerações finais e recomendações: um convite à interlocução

“Se ensinarmos os estudantes hoje como fazíamos ontem roubamos o seu amanhã” (John Dewey, 1916)

Nesta seção serão tecidas as principais considerações resultantes deste trabalho no intuito de responder à questão inicial que moveu esta pesquisa: *“Há indicativos de que as ACIEPEs, no âmbito da formação de professores, potencializam a formação continuada de professores promovida pela UFSCar?”*.

Adicionalmente, pautando-se nas experiências vivenciadas durante a trajetória desta dissertação, recomendações serão apresentadas com a finalidade de contribuir para a melhoria do sistema de gestão das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) na UFSCar.

Ao pretendermos discutir as potencialidades das ACIEPEs em processos de formação de professores promovidos pela UFSCar e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores polivalentes que participam dessas Atividades, realizamos um estudo sobre aspectos importantes que envolvem a formação de professores, que serão destacados por serem considerados pontos chaves para a conclusão deste trabalho.

6.1 Sobre a formação de professores

Quando falamos em formação de professores, falamos em qualidade da educação para a formação de cidadãos para a sociedade que se quer. Quando falamos em formação de professores, falamos em uma educação continuada, contínua ou permanente.

A formação de professores deve ser vista como um processo contínuo e parte integrante da atuação profissional do professor. Ela deve ser prevista na carreira docente, destinando-se a ela uma carga horária compatível com a importância que tem para a qualidade da educação, pois conforme afirma Nóvoa (1992, p. 9) *“não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”*.

Ao participar de um curso de formação, o professor não abdica de suas experiências particulares, nem de seus valores, crenças e saberes, por isso é preciso valorizar as experiências prévias que o professor traz consigo, para que a partir daí, comungando de um espaço de efetiva troca de saberes, formador e formando, numa perspectiva gnosiológica, como é trazida por Paulo Freire (1985), alcancem as respostas para os desafios a que se propuseram.

Os processos de formação continuada de professores terão mais eficácia se forem organizados a partir de uma avaliação diagnóstica das necessidades formativas dos professores e se forem construídos colaborativamente com eles, de forma que não há lugar para a perspectiva de se preparar um curso *para* o professor, de ofertar uma formação padronizada, *genérica*.

O sistema de formação *standart* deve ser substituído por uma formação que se aproxime da prática das instituições educacionais e que ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se dá a educação, de forma que “a escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p. 56) e deixa de ser vista como um mero lugar de “aplicação” passando a ser vista como lugar fundamental de aprendizagem profissional.

A formação continuada não deve ser pontual, assistemática, isolada, descontextualizada, mas deve integrar um sistema permanente de formação, por isso que se faz necessária uma efetiva interação entre a Universidade e a Educação Básica, de forma que caminhem juntas para promover a integração da formação inicial com a continuada.

Mendes Sobrinho (2007, p. 8) defende que a perspectiva da educação continuada que realmente contribui para o aprimoramento profissional dos professores é a que leva em conta a importância do desenvolvimento do trabalho coletivo, bem como as necessidades e experiências dos professores, enquanto sujeitos ativos da própria formação.

Uma formação significativa é aquela que não discute situações utópicas, distantes da realidade dos professores, mas a partir das situações problemáticas que eles enfrentam em sua prática educativa, constroem-se juntos as soluções, com o acompanhamento dos resultados.

Uma formação significativa é aquela que favorece ao docente a autonomia profissional, para que ele seja realmente o autor de suas práticas educativas, que o suscite a se tornar um profissional *crítico-reflexivo-criativo-inovador*.

Uma formação significativa é aquela que incentiva o professor a ser o sujeito de sua formação permanente, que propicia ao professor se tornar protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, tomando para si a responsabilidade de buscar aprimoramentos por conta própria.

6.2 Objetivos e proposições iniciais da pesquisa

Com a finalidade de atingir os objetivos dessa pesquisa efetuamos um mapeamento das ACIEPEs ofertadas na UFSCar, no período de 2010 a 2014, em seus quatro *campi*.

Na sequência do trabalho, priorizamos o estudo das ACIEPEs voltadas à formação de professores, focando naquelas que em seu público-alvo havia professores dos anos iniciais da rede pública do Município de São Carlos, SP. Em seguida, direcionamos o foco para as ACIEPEs da área de educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, culminando com a investigação das contribuições da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” para o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica de professoras polivalentes que a cursaram.

Concluimos que os objetivos desse trabalho foram atingidos e que as proposições iniciais que levaram à questão de pesquisa, foram confirmadas, conforme explicitamos a seguir.

Esta pesquisa partiu das seguintes proposições: no âmbito da formação de professores, as ACIEPEs:

- ✓ *promovem a articulação entre a formação inicial e continuada de professores, considerada por estudiosos da área da educação como primordial para a eficácia da formação de professores da Educação Básica;*

Este estudo sobre as ACIEPEs permitiu compreendê-las como um caminho promissor para a Universidade integrar a formação inicial e a continuada de professores, bem como integrar as áreas do conhecimento e campos de atuação de forma interdisciplinar.

- ✓ *necessitam de uma divulgação eficaz junto às redes públicas de ensino;*

Confirmamos que há a necessidade de ampla divulgação das ACIEPEs voltadas à formação de professores. Além dos meios já utilizados, para motivar o retorno do professor à Universidade, faz-se necessário divulgá-las também nas escolas em horários de HTPC, além de divulgá-las para os professores que já estão cadastrados na UFSCar por terem realizado ACIEPEs ou outras atividades de extensão. Para isso, deve-se manter um banco de dados específico e atualizado para essas divulgações.

- ✓ *precisam ter validação para a progressão funcional dos professores da rede estadual de ensino, o que demanda convênio específico com essa rede de ensino, a fim de ser mais um atrativo para a participação desse público.*

Os dados coletados confirmaram que se faz necessário o estabelecimento de um convênio institucional da UFSCar com a Secretaria Estadual de Educação para que todas as ACIEPEs ofertadas no âmbito da formação de professores, com a certificação emitida pela ProEx, tenham validação para que os professores da rede estadual de ensino possam contabilizá-la para a sua progressão funcional.

6.3 Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs)

Em 2002, a UFSCar criou a ACIEPE, a partir de adaptações de outra proposta colocada em prática pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), denominada de Atividade Curricular em Comunidade (ACC).

A proposta da UFSCar, apresentada pela ProGrad e ProEx, tinha como objetivo não só estimular a discussão sobre alternativas pedagógicas para o percurso curricular dos seus alunos, mas também de concretizar o paradigma de universidade que de fato trata de forma indissociada o ensino, a pesquisa e a extensão.

A estrutura da ACIEPE propicia a indissociação entre as atividades de formação, as atividades de investigação e as atividades de intervenção educativa, favorecendo que os formandos participantes dela, sejam licenciandos, bacharelados ou

pós-graduandos e os participantes da comunidade externa à UFSCar, sejam professores em exercício na Educação Básica ou profissionais de outras áreas de atuação se tornem profissionais reflexivos e investigadores.

Com esses aspectos positivos, a ACIEPE deveria ter um número maior de ofertas. O total de ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no período de 2010-2014, foi de 346. Conforme demonstramos pelos dados levantados nesta pesquisa, este número de ofertas de ACIEPEs é muito pequeno, representando menos de 2% do total de 17.511 disciplinas de graduação ofertadas no mesmo período.

Com referência aos motivos que levam a um número de ofertas tão pequeno em relação ao número de ofertas de disciplinas de graduação, podemos fazer as seguintes inferências:

- Enquanto proposta da administração da UFSCar, a ACIEPE não foi imposta aos cursos de graduação e na sua implantação não compôs obrigatoriamente o currículo desses cursos. Essa estrutura curricular não foi compondo o currículo dos cursos de graduação, de forma sucessiva, após a sua implantação, mas continua não havendo a sua incorporação nos projetos pedagógicos desses cursos. Ela pode ser contabilizada como atividade complementar em um número de somente uma, duas ou até mais, dependendo do projeto pedagógico do curso de graduação, mas sem a *obrigatoriedade* de contabilizar pelo menos uma.
- Há cursos que tem uma quantidade excessiva de carga horária e não conseguem ofertar ACIEPEs.
- Inovações curriculares não são tão fáceis de serem implementadas, ocorrendo resistências, geralmente devido a dúvidas e receios quanto à novidade a ser experienciada, pois mudança implica em desestabilizar o que já está posto e estruturado. Os currículos são território de poder, que envolvem disputas por espaço, tempo, conhecimento e as negociações não ocorrem sem conflitos.
- Não contabilização para o esforço docente: se o docente ministrar uma disciplina, obrigatória ou optativa, ele tem um retorno em pontos para a sua progressão e promoção na carreira de magistério superior, porém, com relação às atividades de extensão não havia pontuação até recentemente, passando a pontuar somente a partir da Resolução ConsUni nº 819, de 26/08/15. E essa pontuação tem um valor menor do

que o valor da pontuação destinada ao ensino e à pesquisa, por exemplo, uma ACIEPE de 60 horas contabiliza 2 pontos na progressão do docente, enquanto que na atividade de ensino da graduação, para cada turma de disciplina com 60 horas, contabiliza-se 3 pontos.

- A integração entre as atividades de formação inicial e continuada (de professores ou de outros profissionais) ainda não está consolidada na UFSCar e a integração entre diferentes áreas do conhecimento e campos de atuação de forma interdisciplinar ainda está sendo constituída, de forma bem gradativa.
- A extensão universitária, ainda está se firmando como uma atividade indissociável do ensino e da pesquisa em contraposição a uma atividade complementar ao ensino e à pesquisa.

Levando em consideração que a ACIEPE é uma estrutura curricular que, além de trabalhar intencionalmente o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilita a integração entre alunos de diferentes cursos de graduação e, possivelmente, de pós-graduação, bem como, possibilita também o diálogo com outros segmentos da sociedade, vindo ao encontro do que se acredita ser importante para o desenvolvimento das competências fundamentais na formação do graduando descritas no documento *Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar*, a oferta de ACIEPEs poderia ser incentivada institucionalmente. Uma possibilidade de incentivo seria haver, *obrigatoriamente*, a previsão de uma determinada carga horária em ACIEPEs no projeto pedagógico de cada curso de graduação, outra seria atribuir para o esforço docente o mesmo número de pontos que o contabilizado para a mesma carga horária em disciplina ministrada na graduação.

6.4 ACIEPEs no âmbito da formação de professores

As ACIEPEs, em especial aquelas que possuem como público principal os licenciandos, são atividades que tem uma estrutura muito positiva para o favorecimento de processos de formação de professores, pois permite a integração da formação inicial com a continuada. O contato com a prática educativa, com o contexto escolar, com as experiências e saberes que o professor em exercício traz enriquece a formação do licenciando, que vai compreendendo mais sobre o seu futuro campo profissional em seus múltiplos aspectos.

A ACIEPE é um espaço/tempo em que pode ser garantida uma formação comum aos professores de todas as etapas da Educação Básica e fases da carreira profissional, com a troca de experiências, compartilhamento das melhores práticas entre os docentes e também com os licenciandos que futuramente estarão no exercício da profissão docente. Ela permite que o estudante que está sendo formado na UFSCar estabeleça vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual necessariamente manterá estreitas relações no futuro.

Por ela ter uma carga horária total de 60 horas, considerada relativamente pequena, ela pode ser incentivadora para que professores que atuam na Educação Básica consigam voltar para a Universidade, até mesmo os que se encontram em final de carreira, pois muitas vezes já estão desestimulados em participar de cursos longos. A ACIEPE também pode ser estimuladora para a progressão em estudos por iniciativa de professores em exercício ou de estudantes da UFSCar, devido ao leque de temas que ela pode trazer para futuras pesquisas.

A ACIEPE proporciona uma aproximação com a escola que reverberará na integração entre a formação inicial e a continuada. Os estudantes da UFSCar, para além dos estágios supervisionados e do PIBID, tem a possibilidade de acompanhar a prática do professor e de desenvolver ações na escola, conforme as propostas discutidas durante os encontros da ACIEPE. No modelo de curso *com* o professor, numa perspectiva colaborativa, a configuração da ACIEPE permite que os seus encontros funcionem como o de um grupo de pesquisa, onde os seus participantes desenvolverão investigações indo e vindo da prática para a teoria e da teoria para a prática.

Os dados coletados sugerem que as ACIEPEs, no âmbito da formação de professores, encontram-se de forma pulverizadas na UFSCar, partindo de iniciativas isoladas, não sendo ações que estão sendo coordenadas no interior de uma política institucional de formação de professores.

Do total de ACIEPEs ofertadas nos quatro *campi*, no período de 2010-2014, há a prevalência da *educação* como área temática principal dessas atividades, atingindo 54% do total de ofertas e se consideradas as duas áreas temáticas (principal e secundária) a *educação* atinge 97% das ACIEPEs ofertadas no referido período.

Observamos que das 69 ofertas de ACIEPEs inscritas na linha programática *educação continuada*, 64 destinam-se à formação continuada de professores da Educação

Básica. Apenas 5 ofertas, representando 3 ACIEPEs distintas, foram ofertadas no âmbito da formação continuada de profissionais de outras áreas de atuação. Esse fato denota que a estrutura da ACIEPE está sendo aproveitada para processos de formação continuada de professores.

O total de ACIEPEs com professores da Educação Básica no público-alvo é de 186, o que representa 53,75% do total de ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no período analisado.

Outros dados que também chamaram a nossa atenção é que do total das ACIEPEs voltadas a professores da Educação Básica, mais de 70% tem em seu público-alvo os professores da Educação Básica do Município de São Carlos e mais de 50% são destinadas aos professores que atuam nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

Fizemos uma aproximação entre os conteúdos temáticos tratados nas 97 ofertas de ACIEPEs pelo *Campus* São Carlos para professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos com os conteúdos curriculares obrigatórios para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos que, embora a ACIEPE tivesse um número bastante reduzido de ofertas, no período analisado, as que foram ofertadas para professores polivalentes pelo *Campus* São Carlos, atenderam a temáticas de todas as áreas do conhecimento que compõem os Componentes Curriculares Obrigatórios do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º Ano), com destaque para Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Um pouco mais de 40% das ofertas atenderam a conteúdos referentes às práticas pedagógicas e seis ACIEPEs atenderam a temáticas de Sociologia.

Com os dados coletados nesta pesquisa podemos inferir que as ACIEPEs contribuem para o atendimento local das necessidades formativas dos professores, pois, no período analisado, além delas atenderam a temáticas de todas as áreas do conhecimento que compõem os Componentes Curriculares Obrigatórios do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º Ano), segundo as duas coordenadoras de ACIEPEs entrevistadas, as ACIEPEs sob a sua responsabilidade, foram ofertadas em resposta às demandas da Educação Básica.

Nos anos de 2010 e 2011, a oferta de ACIEPEs voltadas à formação de professores, foi estimulada pelo apoio do Prodocência. Dada a sua potencialidade para integrar a formação inicial e continuada, faz-se necessário que a UFSCar volte a dinamizar, com uma postura mais ativa e propositiva, a oferta destas Atividades, de forma

sistematizada, ancorando-as num plano institucional estratégico de formação de professores, juntamente com o PIBID, o estágio supervisionado e demais atividades voltadas à formação de professores que são promovidas pela UFSCar por iniciativa de seus docentes formadores ou por solicitação da rede pública de ensino.

Esse plano deve ser construído na coletividade, levando em consideração os docentes formadores, os estudantes de graduação e pós-graduação, os técnicos envolvidos com a temática e, de forma colaborativa, com as redes públicas de ensino do Município de São Carlos, que resulte na reestruturação da política de formação de professores da UFSCar, integrando a formação inicial à continuada.

Falamos aqui na parceria colaborativa com as redes públicas de ensino do Município de São Carlos porque é o foco deste trabalho. Todavia, a UFSCar deve efetuar-la com os outros municípios onde se localizam os outros *campi*.

O Núcleo de Formação de Professores, a partir do ano de 2012, tem feito a divulgação das ACIEPEs voltadas à formação de professores nas redes de ensino, bem como tem estabelecido parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e com a Diretoria de Ensino – Região de São Carlos e de Sorocaba, para ampliar a participação dos professores da Educação Básica, incluindo o envio de ACIEPEs para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP).

No entanto, para dinamizar as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Formação de Professores da UFSCar, que tem como um de seus objetivos promover a integração da Universidade com os demais sistemas de ensino e por finalidade desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito da formação de professores, integrando diferentes áreas do conhecimento e campos de atuação de forma interdisciplinar, essa Unidade Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão deve ser considerada no plano institucional de formação continuada, de fato, como espaço agregador de ações de formação inicial e continuada de professores no âmbito da Instituição.

6.5 ACIEPE “Tecnologia Informática na formação e atuação de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais”

No período de 2010 a 2014 a ACIEPE “Tecnologia Informática na formação e atuação de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais” foi ofertada em três momentos: no 2º semestre de 2012, no 1º semestre de 2013 e no 2º semestre de 2014.

Este estudo levou em consideração somente a primeira e a segunda oferta, porque a terceira oferta, embora esteja dentro do período analisado neste trabalho, não houve sucesso na localização de professores das redes públicas de ensino de São Carlos, dentre os nomes dos participantes dessa ACIEPE.

Foram entrevistadas três professoras polivalentes: duas que participaram da primeira oferta da ACIEPE e uma que participou da segunda oferta. As professoras que participaram da primeira oferta são vinculadas à rede municipal de ensino de São Carlos, SP, sendo uma delas vinculada também à rede estadual de ensino do município de São Carlos e a que participou da segunda oferta é vinculada à rede estadual de ensino.

A ACIEPE “Tecnologia Informática na formação e atuação de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais”, em ambas as ofertas, foi bem avaliada pelas participantes quanto ao horário e local de oferecimento da Atividade, ao material utilizado e ao ministrante. Uma das professoras considerou a carga horária pequena para apreender todos os conteúdos, de acordo com as suas necessidades.

Um dos objetivos dessa pesquisa era o de investigar as contribuições da ACIEPE “Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais” para a atividade profissional e a prática pedagógica do professor polivalente. Constatou-se, por meio da percepção das professoras entrevistadas, que essa ACIEPE contribuiu para a aquisição de conhecimentos na área de Educação Matemática e para a utilização da tecnologia informática no cotidiano escolar, proporcionando o aprimoramento profissional das professoras. No entanto, com relação às contribuições da ACIEPE para a prática pedagógica das professoras não houve unanimidade: duas professoras disseram que a ACIEPE contribuiu para mudanças em sua prática educativa, pois incorporaram nela o que apreenderam com a ACIEPE e uma

professora disse que não houve mudanças em suas práticas pedagógicas porque não teve condições materiais para a aplicação do que foi ensinado na ACIEPE. A escola em que atua não dispõe de computadores para trabalhar com seus alunos.

Inferimos, depois de colher as percepções das professoras polivalentes, das coordenadoras de ACIEPEs e dos gestores da Diretoria de Ensino e da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos nas entrevistas realizadas, que não há uma relação direta entre a formação de professores e a mudança na prática. Não há garantia que a formação continuada realizada com o professor favoreça o aprendizado do aluno, porque há que se lembrar que existem outros fatores que influenciam no desenvolvimento do trabalho do professor, como por exemplo, a estrutura física, equipamentos e materiais que a escola em que ele atua disponibiliza; o estágio em que esse professor está em sua carreira profissional; a desvalorização do professor; o desestímulo para buscar outros recursos para o desenvolvimento da sua prática didático-pedagógica e não haver incentivo para implementá-los. O que se pode afirmar é que os processos de formação continuada de professores são sementes que poderão dar frutos na prática docente e que poderão levar o professor a ser mais reflexivo sobre o seu fazer docente.

Essa ACIEPE não pôde ser contabilizada para a progressão funcional das professoras vinculadas à rede estadual de ensino por não ter sido encaminhada para a EFAP.

6.6 Recomendações para a melhoria dos processos que envolvem a oferta de ACIEPEs

À luz dos resultados desta pesquisa, apontamos algumas recomendações no intuito de contribuir para a melhoria dos processos que envolvem a oferta de ACIEPEs, e que podem também contribuir para a gestão de outras atividades voltadas à formação continuada de professores.

Faz-se necessária a adoção de alguns procedimentos relacionados à oferta de ACIEPEs, quais sejam:

- Especial atenção quanto às informações veiculadas semestralmente sobre as ofertas de ACIEPEs, eliminando possíveis inconsistências e favorecendo a compreensão, principalmente do público externo à UFSCar, sobre essas atividades.
- Efetuar ampla divulgação das ACIEPEs voltadas à formação de professores. Além dos meios já utilizados, para motivar o retorno do professor à Universidade, divulgá-las também nas escolas em horários de HTPC esclarecendo aos professores pontos que para eles são importantes para transcender a insegurança com relação a sua própria capacidade de concluir com êxito tais atividades, pois muitas vezes consideram-nas “complexas”. Também enviar por “mala direta” aos professores que já participaram de ACIEPEs, mantendo um banco de dados específico e atualizado para essas divulgações.
- Oferecimento de ACIEPEs em horários compatíveis com a disponibilidade do professor. Preferencialmente em horário de HTPC na escola ou na Universidade e outros locais no período noturno, com encontros presenciais e a distância.
- Estabelecimento de um convênio institucional da UFSCar com a Secretaria Estadual de Educação para que todas as ACIEPEs ofertadas no âmbito da formação de professores, com a certificação emitida pela ProEx, tenham validação para que os professores da rede estadual de ensino possam contabilizá-la para a sua progressão funcional. O que não acontece atualmente, a não ser que a ACIEPE passe pelo crivo da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, o que demanda um tempo e trabalho do professor formador da UFSCar para atender às exigências da referida EFAP. Como nem sempre o professor formador tem essa disponibilidade, somente algumas ACIEPEs são encaminhadas à EFAP, o que faz com que o professor da rede estadual de ensino fique desmotivado em cursar ACIEPEs, pois as mesmas não contabilizarão para a sua progressão na carreira docente.
- Aprimoramentos no software de gestão de programas e atividades de extensão da UFSCar (Sistema ProExWeb): (1) inserção de campos obrigatórios no ProExWeb: um campo alertando sobre a necessidade da indicação de que a atividade é voltada à formação de professores, embora ela possa figurar em qualquer linha programática, e outro campo indicando que nível ou níveis de escolarização a ACIEPE está atendendo

(Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II , Ensino Médio). Dessa forma, o Sistema ProExWeb permitirá que as atividades voltadas à formação de professores sejam reunidas, com a possibilidade de se efetuar buscas por meio desses “campos” e para a emissão de relatórios, facilitando a recuperação de informações, a gestão e a inserção das mesmas na política de formação continuada de professores da UFSCar; (2) possibilidade de inscrição em atividades de extensão de participantes externos à UFSCar e de pós-graduandos da UFSCar diretamente no ProExWeb. Atualmente, as inscrições em ACIEPEs desse público tem ocorrido por meio de envio de interesse e dados pessoais para o e-mail do responsável pela atividade ou de alguém da equipe de trabalho que o coordenador da ACIEPE indicar, contudo, os dados dos participantes externos, pela experiência vivenciada por essa pesquisa, são desprezados, quando deveriam ser contabilizados e com condições de serem recuperados a qualquer momento; (3) emissão de certificados das ACIEPEs agilizada pelo próprio Sistema ProExWeb.

Com esse estudo concluímos que as ACIEPEs, no âmbito da formação de professores, são estratégias potencializadoras dos processos de formação de professores promovidos pela UFSCar, no entanto, não há indicativos que elas potencializam a formação continuada porque se encontram, assim como outras ações voltadas à formação continuada de professores, pulverizadas na Universidade, sendo, muitas vezes, o resultado de um esforço individual, isolado, desarticulado. Não são ações que estão sendo coordenadas no interior de uma política institucional de formação continuada de professores, de forma bem estruturada, consolidada, com instrumentos eficazes de avaliação do alcance dessas ações. No âmbito dos docentes da UFSCar, elas não contabilizam no esforço docente o mesmo valor destinado ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Contudo, contraditoriamente, a ACIEPE prevê as três dimensões (ensino, pesquisa e extensão) trabalhadas de forma intencional em sua oferta.

As ACIEPEs poderão potencializar e contribuir para a visibilidade da formação continuada de professores da UFSCar se elas estiverem ancoradas na política de formação continuada de professores da UFSCar; se a oferta delas for dinamizada, com o estabelecimento de convênio com a Secretaria Estadual de Educação, com a diminuição das atribuições administrativas que estão sob a responsabilidade do coordenador dessa atividade; se essa estrutura curricular passar a compor os currículos dos cursos de

graduação, com a obrigatoriedade da previsão de um determinado número de carga horária nos projetos pedagógicos desses cursos; se a inovação proposta por uma das coordenadoras de ACIEPEs entrevistada for ampliada institucionalmente: por meio da ACIEPE oferecer formação continuada a professores que receberão em sua sala de aula licenciandos para a realização do estágio curricular supervisionado e formar o supervisor do PIBID, o professor da escola pública da Educação Básica que elabora, desenvolve e acompanha as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola.

A estrutura da ACIEPE é uma inovação que intensifica o contato da universidade com a sociedade contribuindo para o cumprimento do seu compromisso social e atende a aspectos definidores do *Perfil do profissional a ser formado pela UFSCar*. A UFSCar tem a expectativa de oferecer atividades que consolidem o vínculo entre a sociedade contemporânea e a formação oferecida por essa Universidade, e uma dessas atividades é a ACIEPE, que propicia o que defende o educador português Antonio Nóvoa apud SANTOS (2012, p. 642):

Sou a favor de uma maior abertura das universidades à sociedade. Tenho falado muitas vezes da univercidade, isto é, de uma universidade ligada à cidade, à coisa pública. Não basta formar pessoas, é preciso integrá-las na sociedade. Não basta produzir conhecimento, é preciso valorizá-lo do ponto de vista social. Não basta fazer investigação, é preciso transformar o saber em invenção e em inovação.

6.7 Limitações desta pesquisa

Os desdobramentos do tema “formação de professores” são inúmeros e alguns deles, de grande relevância e não tratados neste trabalho com maior profundidade, poderão ser sugestões de agenda para estudos futuros, assim como há questões a serem aprofundadas: convênio entre a Universidade e a Secretaria Estadual de Educação; estágio supervisionado, que poderia ser institucionalizado como ECIEPE – Estágio Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (com atividades de iniciação à docência, de inquirição e de intervenção educativa); maior articulação entre as áreas do conhecimento e incentivo à autonomia dos alunos no sentido de movê-los a desenvolver atividades de forma interdisciplinar, iniciando com os pibidianos.

REFERÊNCIAS

“Eu acredito que exista pelo menos um problema filosófico no qual todos os homens estão interessados. É o problema cosmológico: o problema de compreender o mundo – incluindo nós mesmos e o nosso conhecimento como parte desse mundo”

(POPPER, 1990, p. 15)

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARAÚJO, M.J.B. Formação docente sob diversos olhares: uma retrospectiva histórica. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, IV, 22 a 24 de set 2010. Laranjeiras, SE. *Anais...* Laranjeiras: UFS, 2010, p. 1-15. Disponível em <http://educonse.com.br/2010/eixo_04/E4-65.pdf>. Acesso em 25 jul. 2015.
- AZEVEDO, F. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. [L'analyse de contenu]. Luis Antero Reto (Trad.); Augusto Pinheiro (Trad.). 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BARRETO, M.G.B. *A formação continuada de matemática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seu impacto na prática de sala de aula*. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo, Curso de Educação Matemática, São Paulo, 2011.
- BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.F.; MOROSINI, M. (Org.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p. il. (Coleção INEP 70 anos, v. 2). Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em 21 set. 2015.
- BRASIL. *Lei 5.540/68*, de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <<http://www.presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em 18 ago. 2014.
- BRASIL. *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 18 ago. 2014.
- BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, 2000/2001. Disponível em: <<https://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>>. Acesso em 22 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Extensão Universitária: Organização e Sistematização*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Universidade Federal de Minas Gerais. PROEX. COOPMED Editora, 2007. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2011/legislacao_normas_documentos/extensao%20universitaria%20forproex%20organizacao%20e%20sistematizacao.pdf>. Acesso em 23 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Nº 38*, de 12 de dezembro de 2007. Brasília, DF, 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em 6 ago. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Normativa Nº 16*, de 23 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Portaria16_241209.pdf>. Acesso em 7 ago. 2014.

BRASIL. *Decreto 6.755/2009*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em 18 ago. 2014.

BRASIL. *Lei 12.796/2013*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 18 ago. 2014.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE-CP. *Resolução Nº 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 2 de set. 2015.

BRASIL. *Lei 13.174/2015*, de 21 de outubro de 2015. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13174.htm>. Acesso em 15 dez. 2015.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- CANDAU, V.M. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R. da. *Metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. N. 24, Rio de Janeiro, Set./Dez. 2003, n. 24. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_arttext>. Acesso em 21 jun. 2015.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, M.I. Formação continuada. In: *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário vol. 2*. Marília Costa Morosini et al. Brasília: INEP/RIES, v. 2, 2006, p. 354. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em 14 de fev. 2015.
- CURY, C.R.J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-141.
- DEMAILLY, L.C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NOVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.139-158.
- DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEMO, P. *Pesquisa – Principio Científico e educativo*. São Paulo: Cortez. 2000.
- DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DIAS, C. *Pesquisa qualitativa: características gerais e referências*. 2000. Disponível em: <<http://www.reocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>> . Acesso em 18 abr. 2015.
- FABRE, M. *Penser La Formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- FARIA, A.L.G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G. de & PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 67-101, (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62).
- FÁVARO, O.; CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 5-30.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Educação na cidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. Nós podemos reinventar o mundo. *Revista Nova Escola*, p. 9, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FUSARI, J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R. de; CHRISTOV, L.H. da S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 17-24.
- GARCÍA, C.M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B.A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997. Coleção Formação de Professores.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11 ago. 2014.
- GATTI, B.A. et al. A formação de professores no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. s/d. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml>>. Acesso em 08 ago. 2014.
- GUIMARÃES, S.E.R. e FERREIRA, E.E.B. Integração entre as disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. *Semina: Cio Soc./Hum.*, Londrina, v.16, p. 49-57, OUT. 1995. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9465/8249>>. Acesso em 03 jun. 2015.
- HEWTON, E. *School Focused Staff Development*. London: The Falmer Press, 1988.
- IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KULLOK, M.G.B. *Formação de Professor: do nível médio ao nível superior*. Maceió: Catavento, 1999.

LIMA, E.F. de. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 185-199.

LIMA, E.F. de. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, maio/ago. 2014.

LIMA, V.M.M. *Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública*. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MATURANA, H. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy, 1995.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. In: BASERAB, Nicolescu et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *RBPAAE* – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MELLO, G.N. de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma re(visão) radical. *São Paulo em Perspectiva*, vol.14 no. 1, São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext>. Acesso em 23 ago.15.

MENDES SOBRINHO, J.A.C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. *Linguagens, Educação e Sociedade*, ano 11, n. 15, jul./dez. 2006, p. 75-93. Disponível em: <www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N15/revista15.pdf>. Acesso 17 jul. 2015.

MENDES SOBRINHO, J.A.C. (Org.) *Formação e práticas pedagógicas: diferentes contextos de análises*. Teresina: EDUFPI, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIZUKAMI, M.G.N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In.: EGGERT, Edla et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008.

MONTERO MESA, L. *Lecturas de Formación Del Profesorado*. Santiago: Tórculo, 1987.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995b.
- OLDROYD, D.; HALL, V. *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman, 1991.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, H.M. e PONTE, J.P. Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional dos professores de Matemática. In: Actas do VII Seminário de Investigação em Educação Matemática. Lisboa: APM, p. 3-23, 1997.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Profa. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 1 ed. brasileira: 1967; 6 impressão: 1973a. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973a. (Coleção Cultura em Debate).
- PIAGET, J. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Bertrand, 1973b. (Coleção Ciências Sociais e Humanas; v. 8).
- PIMENTA, S.G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da Educação Básica. In: MENIN, A.M.C.; GOMES, A.A.; LEITE, Y.U.F. (Org.). *Políticas Públicas*. Presidente Prudente: Cromograf, 2002. p. 7-20.
- POPPER, K.R. *The Logic of Scientific Discovery*. London: Unwin, 1990.
- RICCI, C.S. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores*. In: SOUZA, J. V. A. (org.). Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 159-174.
- RIOS, T.A. Significados e Pressupostos do Projeto Pedagógico. *Idéias*, n. 15, p. 73-77. São Paulo: FDE, 1992.
- RODRIGES, A. *A Análise de Necessidades de Formação Contínua dos Professores: um contributo para a prática da diferenciação pedagógica*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. 2006.
- RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. *Análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto, 1993.
- ROMANELLI, O.O. *História da Educação no Brasil*. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.10, n.30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet, São Paulo: Editora Edipe Artes Gráficas, 1973.

SALTINI, C.J.P. *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

SANTOS, L.L.C.P. Entrevista com o Prof. Antonio Nóvoa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a16v33n119.pdf>>. Acesso em 16 de jun. 2016.

SAVIANI, D. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEVERINO, A.J. Os embates da Cidadania: Ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-68.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, P.B.G. Ações afirmativas na UFSCar – em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. *Políticas Educativas*. Campinhas, v. 2, n. 1, p. 41-53, dez. 2008.

SOMMERNAN, A. Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours. Lisboa: 2003. Disponível em: <<http://www.redebrasileiradetranstisciplinaridade.net/mod/resource/view.php?id=18>>. Acesso em 17 de mai. 2015.

SOUZA, M.L. de. *Atividade Curricular de Integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE): anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento*. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

STAKE, R.E. Case studies. In: Denzin NK, Lincoln YS (eds). *Handbook of qualitative research*. 2 ed. London: Sage; 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M.J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TORRES, R.M. *La profesion docente en la era de la informática y La lucha contra La pobreza*. Santiago/Chile. UNESCO-OREALC, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129548PORb.pdf>>. Acesso em 14 de set. 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Revista da Universidade Federal de São Carlos – 22 anos. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora Ltda., 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Revista da Universidade Federal de São Carlos*. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora Ltda., 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Plano de desenvolvimento institucional*. São Carlos: UFSCar, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Graduação. *Relatório final de atividades do projeto "Gestão e Implantação de Projetos Pedagógicos: a ênfase em processos avaliativos compartilhados entre professores e estudantes"*. São Carlos: UFSCar, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar*, Pró-Reitoria de Graduação, 2. ed., São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/arquivos/perfil_profissional_ufscar.pdf>. Acesso em 26 de ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Graduação. *Relatório final de atividades do projeto "Gestão e Implantação de Projetos Pedagógicos: a ênfase na superação de problemas detectados nos processos avaliativos desenvolvidos como parte do Prodocência 2007"*. São Carlos: UFSCar, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *Plano de Desenvolvimento Institucional*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <<http://www.pdi.ufscar.br/>>. Acesso em 26 de ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Relatório Anual de Atividades 2014* / Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: <http://www.spdi.ufscar.br/documentos/relatorio_atividades/relatorio-atividades-2014>.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, 1997. Disponível em: <<http://estesis.bligoo.cl/media/users/19/993761/files/231732/88471217-De-Cuerpo-Presente-Varela.pdf>>. Acesso em 18 de ago. 2014.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

APÊNDICE A

QUADROS

Quadro 2 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2010 em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	A Construção de Objetos Matemáticos	Daniel Vendruscolo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
02	Aprender a Ensinar Deficientes Visuais	Zaira Regina Zafalon (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicada	Educação	Cultura	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
03	Aprendendo pelo Contato com a Natureza	Maria Inês Salgueiro Lima (DB – São Carlos)	Ciências Biológicas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
04	Astronomia para Professores do Ensino Fundamental	Paulo Sérgio Bretones (DME – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação continuada
05	Ciência e Arte Trocando Experiências	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Produção e Difusão de Material Educativo
06	Ciência Lúdica para Crianças: Pressupostos, Atividades e Vivências	Marcos Pires Leodoro (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Produção e Difusão de Material Educativo
07	Comunidades de Aprendizagem – Articulação entre Escola e Comunidade	Roseli Rodrigues de Mello (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
08	Contaçon de História	Irene Zanete de Castañeda (DL – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Incentivo à Leitura
09	Cooperativas Populares e Economia Solidária: Produção de Conhecimento, Intervenção Profissional e Formação de Profissionais	Ana Lúcia Cortegoso (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Meio Ambiente	Organizações Populares
10	Coro	Jane Borges de Oliveira Santos (DAC – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Cultura	Educação	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
11	Dança Circular Sagrada Tradição e Cultura	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
12	Educação Ambiental: Ambientalizando e Politizando a Atividade Sócio-Educativa	Haydee Torres de Oliveira (DHB – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental

Quadro 2 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2010 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
13	Encontros de Educação Matemática	Maria do Carmo de Sousa (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
14	Espaços Alternativos de Ensino-Aprendizagem: Literatura no Rádio	Wilson Alves Bezerra (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Cultura	Comunicação	Incentivo à leitura
15	Formação em Metodologia de Ensino e Aprendizagem Virtual	Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Tecnologia e Produção	Educação a Distância
16	Futebol e Gênero	Osmar Moreira de Souza Júnior (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Cultura	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
17	Introdução à Sociologia Econômica e das Finanças: Panorama da Agenda Atual	Roberto Grun (DEP – São Carlos)	Ciências Humanas	Tecnologia e Produção	----	Cooperação Interinstitucional
18	Investigação Aplicada à Saúde Coletiva	Geovani Gurgel Aciole da Silva (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Saúde da Família
19	Leituras e Escritas do Outro e de Si: Construindo Identidade	Luzia Sigoli Fernandes Costa (DCI – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória Social
20	Marcadores Genéticos Aplicados à Criação de Bovinos e Equinos	Norma Mortari (DGE – São Carlos)	Ciências Biológicas	Tecnologia e Produção	Educação	Educação Continuada
21	O Papel do Professor e as Contribuições da Psicologia para o Desenvolvimento Social e da Cooperação no Ensino Fundamental	Tania Maria Santana de Rose (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional
22	Paleoexpo: Uma Jornada à Pré-História	Marcelo Adorna Fernandes (DEBE – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Educação Ambiental
23	Patentes, Marcas e Conhecimento Tradicional	Maria Cristina Comunian Ferraz (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Tecnologia e Produção	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Propriedade e Patentes

Quadro 2 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2010 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
24	Representação dos Registros do Conhecimento para Compartilhamento com Formato Marc21	Zaira Regina Zafalon (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação	Tecnologia e Produção	Comunicação Escrita e Eletrônica
25	Uma Abordagem Peripatética para Meta-Academia: O Oráculo	Mário Basílio de Matos (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Trabalho	Educação Profissional
26	Yoga – Mudança Pessoal e Social	Doris Lieth Nunes Peçanha (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
27	A Cartografia como Linguagem no Ensino da Geografia	Ismael Barra Nova de Melo (CA – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
28	Gestão Ambiental de Bacias Hidrográficas	Emerson Martins Arruda (CA-Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Educação	Gestão de Recursos Naturais
29	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa para Indígenas e Estrangeiros	Monica Filomena Caron (CA-Sorocaba)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Comunicação Escrita e Eletrônica
30	O Universo Caipira	Neusa de Fátima Mariano (CA-Sorocaba)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória social
31	Ressonâncias Ferroviárias: A Estrada de Ferro em Sorocaba Ontem e Hoje	Thiago Allis (CA-Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Cultura	Cultura	Desenvolvimento Urbano
32	Viagens Olhares Naturalistas	Hylio Lagana Fernandes (CA-Sorocaba)	Ciências Humanas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 3 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2010 em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	Educação Ambiental Popular em Meio Rural	Rodolfo Antonio de Figueiredo (CCA – Araras)	Ciências Agrárias	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
02	A Construção de Objetos Matemáticos	Daniel Vendruscolo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
03	A Matemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e na Atuação de Professores	Carmen Lucia Brancaglioni Passos (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
04	Caminhadas: A História de Vida como Releitura da Realidade	Marina Silveira Palhares (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Cultura e Memória Social
05	Comunidades de Aprendizagem - Articulação entre Escola e Comunidade	Roseli Rodrigues de Mello (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
06	Cooperativas Populares e Economia Solidária: Produção de Conhecimento, Intervenção Profissional e Formação de Profissionais	Ana Lúcia Cortegoso (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Meio Ambiente	Organizações Populares
07	Criação De Dinâmicas de Grupo com Crianças e Jovens em Situação de Risco Pessoal e Social: Uma Contribuição da Terapia Ocupacional	Marina Silveira Palhares (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Saúde da Família
08	Dança Circular Sagrada Tradição e Cultura	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
09	(D)Eficiências, Televisão & Currículo Formativo de Professores	Fatima Elisabeth Denari (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Comunicação	Educação Especial
10	Direitos Humanos pelo Cinema	Maria Inês Rauter Mancuso (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	----	Direitos de Grupos Sociais
11	Educação Ambiental: Ambientalizando e Politizando a Atividade Sócio-Educativa	Haydee Torres de Oliveira (DHb – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental

Quadro 3 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2010 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
12	Educação, Saúde e Qualidade de Vida na UFSCar	Selva Maria Guimaraes Barreto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
13	Encontros de Educação Matemática	Maria do Carmo de Sousa (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
14	Estudos em Letramento e Multiculturalismo	Maria Silvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Ciências Humanas	Comunicação	Cultura	Educação Continuada
15	Estudos Teatrais	Wilson Alves Bezerra (DL – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Produção Teatral e Circense
16	Fazendas Paulistas: Descobrimos suas Múltiplas Dimensões	Luzia Sigoli Fernandes Costa (DCI – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória Social
17	Meditação Aplicada à Saúde e à Redução do Estresse	Marcelo Marcos Piva Demarzo (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção Integral ao Adolescente e ao Jovem
18	Planejamento, Implementação e Análise de Programas de Estudo de Matemática	Cláudia Buttarello Gentile (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação de Jovens e Adultos
19	Subsídios Sociológicos para a Administração de Abrigos Provisórios	Norma Felicidade Lopes da Silva Valencio (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Capacitação de Gestores de Políticas Públicas
20	Trabalhos Comunitários	Augustus Tadeu Relo de Mattos (DMed – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Saúde	Cooperação Interinstitucional
21	Utilização e Desenvolvimento de Ontologias para a Representação de Recursos Informativos	Rogério Aparecido Sá Ramalho (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Tecnologia e Produção	Educação Continuada
22	Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Adriana Varani (CAC – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada

Quadro 3 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2010 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
23	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa para Indígenas e Estrangeiros	Monica Filomena Caron (CAc – Sorocaba)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Comunicação Escrita e Eletrônica
24	Práticas Docentes: Compartilhar e Vivenciar	Hylio Iagana Fernandes (CAc – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 4 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2011 em todos os campi (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	O Uso de Tecnologia no Processo de Ensino e Aprendizagem <i>(No Caderno Aciepes consta “encino” no título)</i>	Daniele Lozano (DCNME – Araras)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Tecnologia e Produção	Educação Profissional
02	A Matemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e na Atuação de Professores	Carmen Lúcia Brancaglioni Passos (DME – São Carlos) <i>Ministrada pela Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (*)</i>	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
03	A Matemática nos Anos Iniciais: Compartilhando Conhecimentos com Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais	Carmen Lúcia Brancaglioni Passos (DME – São Carlos) <i>Ministrada pela Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (*)</i>	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
04	Aprendendo pelo Contato com a Natureza	Maria Inês Salgueiro Lima (DB – São Carlos) <i>(No Caderno ACIEPEs não consta o nome da coordenadora)</i>	Ciências Biológicas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
05	Aprender a Ensinar Alunos com Deficiência Visual	Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil (DPsi – São Carlos) <i>(No Caderno ACIEPEs consta o nome de outra professora)</i>	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Cultura	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
06	Arriscando-se na Escrita	Ana Silvia Couto de Abreu (DME – São Carlos) <i>(No Caderno ACIEPEs não consta o nome da coordenadora)</i>	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Profissional
07	A Utilização de Bacias Hidrográficas como Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão	Denise de Freitas (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental

() Afastamento da Profa. Carmen para tratamento médico.*

Quadro 4 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2011 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
08	Brinquedoteca Para Todos	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Especial
09	Ciência e Arte: Trocando Experiências 2	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Produção e Difusão de Material Educativo
10	Comunidade de Aprendizagem – Articulação entre Escola e Comunidade	Roseli Rodrigues de Mello (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
11	Cooperativas Populares e Economia Solidária: Produção de Conhecimento, Intervenção Profissional e Formação de Profissionais	Ana Lúcia Cortegoso (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Meio Ambiente	Organizações Populares
12	Dança Circular Sagrada: Tradição e Cultura	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
13	Desempacotando a Matemática	Rafael Fernando Barostichi (DM – São Carlos) <i>(No Caderno ACIEPEs não consta o nome do coordenador)</i>	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional
14	Direitos Humanos pelo Cinema	Maria Inês Rauter Mancuso (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Cultura	Direitos de Grupos Sociais
15	Diversidade/Diferença na Sala de Aula: Formando Profissionais da Educação	Emília Freitas de Lima (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
16	Economia ou Ficção?	Júlio Cesar Donadone (DEP – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Cultura	Comunicação	Cooperação Interinstitucional
17	Educação Ambiental: Ambientalizando e Politizando a Atividade Sócio-Educativa	Haydee Torres de Oliveira (DCAm – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental
18	Educação Especial: Da Teoria à Prática	Márcia Duarte (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial

Quadro 4 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2011 em todos os campi (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
19	Empreendedorismo e Inovação na Prática: Seminários e Workshops sobre Formalização e Estruturação de Empresas e Negócios	Pedro Carlos Oprime (DEP – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Tecnologia e Produção	Educação	Empreendedorismo
20	Investigação Aplicada à Saúde Coletiva	Geovani Gurgel Aciole Da Silva (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Desenvolvimento do Sistema de Saúde
21	Leituras e Escritas do Outro e de Si: Construindo Identidade	Luzia Sigoli Fernandes Costa (DCI – São Carlos) <i>(No Caderno ACIEPEs não consta o nome da coordenadora)</i>	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória Social
22	Letramentos Múltiplos: A Escrita, as Linguagens Não Verbais, a Comunicação Virtual	Maria Silvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
23	Matemática Elementar para Engenharia Ambiental - Ead	Luiz Marcio Poiani (DEQ – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Meio Ambiente	Educação à Distância
24	Patentes, Marcas, Conhecimento Tradicional e Cultura Livre	Maria Cristina Comunian Ferraz (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Tecnologia e Produção	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Propriedade e Patentes
25	Percursos Culturais e Urbanos na Cidade	Luiz Antonio Nigro Falcoski (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Desenvolvimento Urbano
26	Práticas Escolares em Aulas de Matemática: Conhecendo Limites e Ampliando Possibilidades	Renata Prenstteter Gama (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
27	Aspectos do Conforto Térmico em Áreas Urbanas	Edelci Nunes da Silva (DGTH – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Saúde	Desenvolvimento Urbano
28	Dinâmica Ambiental da Paisagem no Semiárido Brasileiro	Emerson Martins Arruda (DGTH – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Educação	Gestão de Recursos Naturais
29	Gênero e Sexualidade na Escola	Marcos Roberto Vieira Garcia (CAC-Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada

Quadro 4 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2011 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
30	Geografia e Fotografia: Conhecendo Sorocaba e Região	Rosalina Burgos (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Meio Ambiente	Desenvolvimento Urbano
31	Linguagem Imagéticas na Comunicação Professores- Estudantes	Hylío Lagana Fernandes (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Produção e Difusão de Material Educativo
32	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa para Indígenas e Estrangeiros	Monica Filomena Caron (DGTH – Sorocaba)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Comunicação Escrita e Eletrônica
33	O Lugar da Participação Cidadã na Democracia Brasileira: O Funcionamento dos Conselhos de Políticas Públicas	Cintia Rejane Moller de Araújo (DGTH – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Educação Continuada
34	Possibilidades Didáticas para a Aprendizagem da Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Ensino Fundamental

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 5 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2011 em todos os campi (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	Construindo Caminhos: A Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola e no Ensino de Ciências	Douglas Verrangia Correa da Silva (DME) Setor Resp.: CCA - Araras	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Educação Continuada
02	Educação Ambiental em Meio Rural	Rodolfo Antonio de Figueiredo (DDR – Araras)	Ciências Agrárias	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
03	A Construção de Objetos Matemáticos	Daniel Vendruscolo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
04	A Matemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e na Atuação de Professores	Carmen Lucia Brancaçlion Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
05	A Matemática nos Anos Iniciais: Formação Contínua De Professores Dos Anos Iniciais Da Secretaria De Educação Municipal De São Carlos	Carmen Lucia Brancaçlion Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
06	A Matemática Nos Anos Iniciais: Resolução de Problemas na Formação e na Atuação de Professores	Carmen Lucia Brancaçlion Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
07	Análise do Discurso: Mídia e Sociedade	Vanice Maria Oliveira Sargentini (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Continuada
08	Astronomia para Professores do Ensino Fundamental	Paulo Sérgio Bretones (DME – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
09	A Escola na Tela da Tv - Educomunicadores em Ação	Débora Burini (DAC – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação	Educação	Televisão Universitária
10	A Financeirização da Economia: Uma Leitura a Partir da Sociologia Econômica e das Finanças	Roberto Grun (DEP – São Carlos)	Ciências Humanas	Tecnologia e Produção	Cultura	Cooperação Interinstitucional
11	Brinquedoteca para Todos II	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Especial

Quadro 5 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2011 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
12	Comunidades de Aprendizagem - Articulação entre Escola e Comunidade	Fabiana Marini Braga (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
13	Contação de Histórias	Irene Zanette de Castañeda (DL – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Incentivo à Leitura
14	Cooperativas Populares e Economia Solidária: Produção de Conhecimento, Intervenção Profissional e Formação de Profissionais	Ana Lúcia Cortegoso (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Meio Ambiente	Organizações Populares
15	Discurso e Leitores de Imagens	Nadea Regina Gaspar (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Cultura	Educação	Incentivo à Leitura
16	Educação Ambiental: Ambientalizando e Politizando a Atividade Sócio-Educativa	Haydee Torres de Oliveira (DCAm – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental
17	Educação Especial: Da Teoria à Prática	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
18	Espaço Ciência Lúdica na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar)	Marcos Pires Leodoro (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Produção e Difusão de Material Educativo
19	Fazendas Paulistas: Descobrimo suas Múltiplas Dimensões	Luzia Sigoli Fernandes Costa (DCI – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória Social
20	Futebol e Gênero	Osmar Moreira de Souza Júnior (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Cultura	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
21	Introdução aos Sistemas de Proteção, Segurança, Comunicação e Automação nos Edifícios	Douglas Barreto DECiv – São Carlos)	Engenharias	Tecnologia e Produção	----	Inovação Tecnológica
22	Letramentos Múltiplos: A Escrita, as Linguagens Não-Verbais, a Comunicação Virtual	Maria Sílvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
23	Usina de Cidadania e Direitos	Vera Alves Cepeda (DCSo – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais

Quadro 5 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2011 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
24	Utilização e Desenvolvimento de Tecnologias Semânticas para a Representação de Recursos Informativos	Rogério Aparecido Sá Ramalho (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Tecnologia e Produção	Tecnologia e Produção	Educação Continuada
25	Yoga - Mudança Pessoal e Social	Doris Lieth Nunes Peçanha (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
26	Grupo de Discussão em Comportamento Animal	Marcelo Nivert Schilindwein (DCA – Sorocaba)	Ciências Biológicas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
27	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa para Indígenas e Estrangeiros	Monica Filomena Caron (DGTH – Sorocaba)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Comunicação Escrita e Eletrônica
28	Possibilidades Didáticas para a Aprendizagem da Matemática na Educação Básica	Barbara Crisitina Moreira Sicardi Nakayama (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
29	Viagens e Fotografia	Hylio Lagana Fernandes (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 6 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2012 em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	Astronomia Voltada para a Educação Básica	João Teles de Carvalho Neto (DCNME – Araras)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação Continuada
02	Contribuições da Teoria Sócio-Histórica para a Formação do Professor	Paulo César de Faria (DCNME – Araras)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Continuada
03	Educação Ambiental em Meio Rural	Rodolfo Antonio de Figueiredo (DDR - Araras)	Ciências Agrárias	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
04	Formação e Atuação do Professor de Educação Básica em Contextos Inclusivos	Fernanda Vilhena Mafra Bazon (DCNME - Araras)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Educação Especial
05	A Construção de Objetos Matemáticos	Daniel Vendruscolo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
06	A Matemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e na Atuação de Professores	Carmen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
07	A Matemática nos Anos Iniciais: Resolução de Problemas na Formação e na Atuação de Professores	Carmen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
08	Arriscando-se na Escrita	Ana Silvia Couto de Abreu (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Profissional
09	'Brincaprende' e a Educação para as Crianças na Pedagogia EaD: Compartilhando Aportes Teóricos e Metodológicos para o Brincar Integrado às Práticas Pedagógicas	Aline Sommerhalder (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Infantil
10	Brinquedoteca para Todos	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Especial
11	Comunicação Colaborativa: Participação, Redes e Cultura Livre	Ariadne Chloe Mary Furniva (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Cultura	Comunicação	Comunicação Escrita e Eletrônica
12	Comunica: Estudos Linguísticos da Comunicação (Cancelada)	Luciana Salazar Salgado (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Cultura	Cultura e Memória Social

Quadro 6 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2012 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
13	Comunidades de Aprendizagem - Articulação entre Escola e Comunidade	Fabiana Marini Braga (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
14	Contação de Histórias	Irene Zanete de Castañeda (DL – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Incentivo à Leitura
15	Dança Circular Sagrada Tradição e Cultura	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
16	Desempacotando a Matemática	Rafael Fernando Barostich (DM – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional
17	Desenvolvimento da Criança de Zero a Seis Anos e a Atuação da Terapia Ocupacional	Patrícia Carla de Souza Della Barba (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção Integral à Criança
18	Direitos Humanos pelo Cinema	Maria Inês Rauter Mancuso (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Cultura	Direitos de Grupos Sociais
19	Educação Especial: Da Teoria à Prática	Juliane Ap. de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
20	Educação Física e Biomecânica: Problematizando e Solucionando Situações na Escola	Paula Hentschel Lobo da Costa (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Educação Continuada
21	Elaboração de Material Didático para Deficiência Visual	Enicéia Gonçalves Mendes (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Especial
22	Gestão do Conhecimento em Organizações Públicas e Privadas	Wanda Aparecida Machado Hoffman (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Educação	Inovação Tecnológica
23	Letramentos Múltiplos: A Escrita, as Linguagens Não-Verbais, a Comunicação Virtual	Maria Sílvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
24	Neurologia em Foco (Cancelada)	Francisco de Assis Carvalho do Vale (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Saúde	Educação Profissional

Quadro 6 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2012 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
25	Propriedade Intelectual	Maria Cristina Comunian Ferraz (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Tecnologia e Produção	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Propriedade e Patentes
26	Recuperação de Áreas Degradadas	Marcilene Dantas Ferreira (DECiv – São Carlos)	Engenharia	Meio Ambiente	Educação	Desenvolvimento Urbano
27	Representação dos Registros do Conhecimento para Compartilhamento com Formato Marc21	Zaira Regina Zafalon (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação	Tecnologia e Produção	Comunicação Escrita e Eletrônica
28	Temas em Epidemiologia I	Volia de Carvalho Almeida (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Desenvolvimento do Sistema de Saúde
29	Utilização e Desenvolvimento de Tecnologias Semânticas para a Representação de Recursos Informativos	Rogério Aparecido Sá Ramalho (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Tecnologia e Produção	Educação Continuada
30	Alfabetização Cartográfica no Ensino de Pedagogia	Emerson Martins Arruda (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Comunicação	Educação à Distância
31	Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Adriana Varani (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
32	Cidadania e Política Públicas: Conselhos de Políticas Públicas e Análise Discursiva de suas Legislações	Cintia Rejane Moller de Araújo (DGTH – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Educação Continuada
33	Gênero e Sexualidade na Escola	Viviane Melo de Mendonça (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
34	Fotografia na Natureza	Hylio Lagana Fernandes (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Comunicação	Educação	Produção e Difusão de Material Educativo
35	Oficina de Leitura e Escrita de Português Brasileiro para Indígenas e Estrangeiros	Mônica Filomena Caron (DGTH – Sorocaba)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Cultura	Incentivo à Leitura
36	Clima Urbano: Métodos e Técnicas de Pesquisa e Ensino	Edelci Nunes da Silva (DGTH – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Saúde	Desenvolvimento Urbano

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 7 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2012 em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	Astronomia Voltada para a Educação Básica	João Teles de Carvalho Neto (DCNME - Araras)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação Continuada
02	Produção de Ovos de Codorna	Luciana Thie Seki Dias (DBPVA - Araras)	Ciências Agrárias	Tecnologia e Produção	Educação	Desenvolvimento Rural
03	Produzindo Leite de Qualidade	Jozivaldo Prudêncio Gomes de Moraes (DBPVA - Araras)	Ciências Agrárias	Tecnologia e Produção	Educação	Desenvolvimento Rural
04	A Matemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e na Atuação de Professores	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
05	Aprendendo Braille e Sorobã: Como Ensinar Alunos com Deficiência Visual (Cegueira)	Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
06	Cooperativas Populares e Economia Solidária: Produção de Conhecimento, Intervenção Profissional e Formação de Profissionais	Ana Lucia Cortegoso (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Meio Ambiente	Organizações Populares
07	Direitos Humanos pelo Cinema	Maria Inês Rauter Mancuso (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Cultura	Direitos de Grupos Sociais
08	Educação Ambiental: Ambientalizando e Politizando a Atividade Sócio-Educativa	Haydée Torres de Oliveira (DCAm – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio ambiente	Educação Ambiental
09	Educação Especial: Da Teoria à Prática	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
10	Estratégias Didáticas para o Ensino do Aluno com Deficiência na Escola Regular	Enicéia Gonçalves Mendes (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Especial
11	Finanças Solidárias e Moedas Sociais	André Ricardo de Souza (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Cultura	Organizações Populares

Quadro 7 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2012 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
12	História em Quadrinhos (Mangá) para Divulgar Ciência e Arte	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Cultura	Educação	Produção Cultural e Artística na Área de Artes Plásticas e Artes Gráficas
13	Indisciplina e Violência Escolar: Possibilidades de Enfrentamento pelo Educador	Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Educação Continuada
14	Introdução aos Sistemas de Proteção, Segurança, Comunicação e Automação nos Edifícios	Douglas Barreto (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Tecnologia e Produção	----	Inovação Tecnológica
15	Introdução ao Uso de Energias Alternativas nos Edifícios	Douglas Barreto (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Tecnologia e Produção	Meio Ambiente	Educação Profissional
16	Letramentos Múltiplos: A Escrita, as Linguagens Não-Verbais, a Comunicação Virtual	Maria Sílvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
17	Organização de Eventos Esportivos	Ana Cláudia Garcia de Oliveira Duarte (DEFMH – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Cultura	Esporte, Lazer e Saúde
18	Os Usos Sociais do Dinheiro	Roberto Grün (DEP – São Carlos)	Ciências Humanas	Tecnologia e Produção	Cultura	Cooperação Interinstitucional
19	Percursos Culturais e Urbanos na Cidade	Luiz Antonio Nigro Falcoski (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Cultura	Educação	Desenvolvimento Urbano
20	PIBID-Letras: Espaço de Formação Compartilhada entre Professores da Educação Básica e Licenciandos (CAPES)	Isadora Valencise Gregolin (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Profissional
21	Princípios e Práticas de Organização de Unidades de Informação	Zaira Regina Zafalon (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Trabalho	Comunicação	Educação Profissional
22	Processos Formativos e Saberes da Docência: Revelando as Imagens dos(as) Professores(as) em Construção e em Exercício	Márcia Regina Onofre (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação à Distância
23	Recuperação de Áreas Degradadas	Marcilene Dantas Ferreira (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Meio Ambiente	Educação	Desenvolvimento Urbano

Quadro 7 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2012 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
24	Relação Família e Escola no Contexto da Inclusão	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
25	Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais	Cármen Lúcia Brancaçlion Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
26	Tópicos de Genética Médica	Débora Gusmão Melo (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção Integral à Criança
27	Trânsito Seguro e Sustentável: A Educação é a Solução	Archimedes Azevedo Raia Júnior (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Educação	Tecnologia e Produção	Desenvolvimento Urbano
28	Yoga - Mudança Pessoal e Social	Dóris Lieth Nunes Peçanha (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
29	Oficina de Leitura e Escrita de Português Brasileiro para Indígenas e Estrangeiros	Mônica Filomena Caron (DGTH - Sorocaba)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Cultura	Incentivo à Leitura
30	Pedagogia de Projetos - Perspectivas Educativas e Possibilidades Didáticas	Fabrcio do Nascimento (DCHE - Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
31	Relações Étnico-Raciais e Educação	Adriana Varani (DCHE - Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
32	Viagens e Fotografia	Hylio Lagana Fernandes (DCHE - Sorocaba)	Ciências Humanas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 8 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2013 em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	Produzindo Leite de Qualidade	Jozivaldo Prudêncio Gomes de Morais (DBPVA-Araras)	Ciências Agrárias	Tecnologia e Produção	Educação	Desenvolvimento Rural
02	A Matemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e na Atuação de Professores	Cármen Lúcia Brancaçlion Passos (DTPP – São Carlos) <i>Ministrada pela Profa. Dra. Rosa Maria A. de Oliveira</i>	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
03	Aprendizagem e Controle de Habilidades Motoras	Daniela Godoi Jacomassi (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Saúde	Educação Profissional
04	Arriscando-se na Escrita	Ana Silvia Couto de Abreu (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Profissional
05	‘Brincaprende’ e a Educação para as Crianças: O Brincar Integrado às Práticas Pedagógicas	Aline Sommerhalder (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
06	Comunidades de Aprendizagem: Articulação entre Escola e Comunidade	Fabiana Marini Braga (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
07	Cooperativas Populares e Economia Solidária: Produção de Conhecimento, Intervenção Profissional e Formação de Profissionais	Ana Lucia Cortegoso (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Meio Ambiente	Organizações Populares
08	Dança Circular Sagrada Tradição e Cultura	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
09	Desenvolvimento da Criança de Zero a Seis Anos e a Atuação da Terapia Ocupacional	Patrícia Carla de Souza Della Barba (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção Integral à Criança
10	Educação Continuada em Saúde da Mulher	Maristela Carbol (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Saúde	Atenção Integral à Mulher
11	Educação Especial: da Teoria à Prática	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial

Quadro 8 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2013 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
12	Fazendas Paulistas: Descobrimo suas Múltiplas Dimensões	Luzia Sigoli Fernandes Costa (DCI – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória Social
13	Formação e Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa: Prática Oral e Teórica	Ademar da Silva (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Educação	Educação Continuada
14	Investigação Aplicada à Saúde Coletiva	Geovani Gurgel Aciole da Silva (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Desenvolvimento do Sistema de Saúde
15	Letramentos Múltiplos: a Escrita, as Linguagens Não-Verbais, a Comunicação Virtual	Maria Sílvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
16	PIBID-Letras: Espaço de Formação Compartilhada entre Professores da Educação Básica e Licenciandos - CAPES	Isadora Valencise Gregolin (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Profissional
17	Pré-Cálculo para Engenharia Ambiental	Luiz Márcio Poiani (SEaD – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Meio Ambiente	Educação à Distância
18	Princípios e Práticas de Organização de Unidades de Informação	Zaira Regina Zafalon (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Trabalho	Comunicação	Educação Profissional
19	Programa Educacional para Formação de Consultores, Empreendedores e Líderes para o Desenvolvimento Sustentável	André Coimbra Felix Cardoso (DAdm – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Tecnologia e Produção	Meio Ambiente	Empreendedorismo
20	Propriedade Intelectual	Maria Cristina Comunian Ferraz (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Tecnologia e Produção	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Propriedade e Patentes
21	Psicologia e Educação: A Escola como Espaço de Interação e Transformação Social	João dos Santos Carmo (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Continuada
22	Químicos na Cozinha: Gastronomia Molecular e Aspectos Científicos da Arte de Cozinhar	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Cultura	Comunicação	Produção e Difusão de Material Educativo

Quadro 8 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2013 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
23	Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais	Cármem Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos) <i>Ministrada pela Profa. Dra. Rosa Maria A. de Oliveira</i>	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
24	Análise Folheteria Turística das Cidades do Interior do Estado de SP Candidatas à Subseleção da Copa do Mundo FIFA™ 2014 no Brasil	Telma Darn (DGTH - Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação	Comunicação	Turismo
25	Fotografia na Natureza	Hyllo Lagana Fernandes (DCHE - Sorocaba)	Ciências Humanas	Comunicação	Educação	Produção e Difusão de Material Educativo
26	Integração: Sociedade, Desenvolvimento e Ambiente	Fernando Rodrigues da Silva (DCA – Sorocaba)	Ciências Biológicas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental
27	Núcleo de Estudos de Matemática	Ana Cristina de Oliveira Mereu (DFQM - Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação Continuada
28	Oficina de Leitura e Escrita em Português Brasileiro para Indígenas e Estrangeiros	Monica Filomena Caron (DGTH - Sorocaba)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Cultura	Incentivo à Leitura
29	Sorocaba Ontem e Hoje: Espaço Urbano e Vida Cotidiana	Rosalina Burgos (DGTH - Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Meio Ambiente	Desenvolvimento Urbano

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 9 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2013 em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	Adequação Ambiental de Propriedades Rurais	Ricardo Augusto Gorne Viani (DBPVA – Araras)	Ciências Agrárias	Meio Ambiente	----	Gestão de Recursos Naturais
02	Aprendendo o Correto Manejo de Pastagens	Jozivaldo Prudêncio Gomes de Moraes (DBPVA – Araras)	Ciências Agrárias	Tecnologia e Produção	Meio Ambiente	Inovação Tecnológica
03	Desmistificando a Economia	Adriana Estela Sanjuan Montebello (DTAiSER– Araras)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Tecnologia e Produção	Desenvolvimento Rural
04	Produção de Ovos de Codorna	Janaina Della Torre da Silva (DDR – Araras)	Ciências Agrárias	Tecnologia e Produção	Educação	Desenvolvimento Rural
05	Produção e Manejo de Peixes	Luciana Thie Seki Dias (DBPVA – Araras)	Ciências Agrárias	Tecnologia e Produção	Meio Ambiente	Desenvolvimento Rural
06	A Matemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e na Atuação de Professores	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
07	Aprender História e Geografia: Espaços, Produções e o Cotidiano ao Redor	Maria Walburga dos Santos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
08	Aprofundamento em Comportamento Motor	Daniela Godoi Jacomassi (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Educação Continuada
09	Arriscando-se na Escrita	Ana Silvia Couto de Abreu (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Profissional
10	Atualização de Professores de Língua Espanhola: Articulando Formação Inicial e Continuada	Isadora Valencise Gregolin (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Educação	Educação Continuada
11	Comunidades de Aprendizagem: Outra Escola é Possível	Roseli Rodrigues de Mello (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais
12	Construção Social dos Mercados	Roberto Grün (DEP – São Carlos)	Ciências Humanas	Tecnologia e Produção	Cultura	Cooperação Interinstitucional

Quadro 9 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2013 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
13	Cooperativas Populares e Economia Solidária: Produção de Conhecimento, Intervenção Profissional e Formação de Profissionais	Ana Lucia Cortegoso (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Meio Ambiente	Organizações Populares
14	Curso de Estratégias de Identificação do Consumo de Álcool/Drogas e Realização de Intervenções Breves, a Partir da Aplicação do AUDIT e do ASSIST	Angélica Martins de Souza Gonçalves (DEnf – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Uso e Dependência de Drogas
15	Dança Circular Sagrada Tradição e Cultura	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
16	Educação Especial: da Teoria à Prática	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
17	Engenheiros e Cientistas do Futuro	Marcello Rubens Barsi Andreetta (DEMa – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Comunicação	Ensino Fundamental
18	Expressão Dramática e Linguagem Corporal na Educação da Primeira Infância	Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
19	Gerontologia e Empreendedorismo: Fatores Relacionados à Gestão que Afetam o Desenvolvimento de Serviços ao Público Sênior	Celeste José Zanon (DGERO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Trabalho	Empreendedorismo
20	Leituras em Política e Direito: Esforços pela Consecução dos Princípios Constitucionais Segundo o Marco Legal da Constituição Federal de 1988	Renato Almeida de Moraes (DCSo – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Capacitação de Gestores de Políticas Públicas
21	Letramentos Múltiplos: a Escrita, as Linguagens Não-Verbais, a Comunicação Virtual	Maria Silvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
22	Percursos Culturais e Urbanos na Cidade	Luiz Antônio Nigro Falcoski (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Cultura	Educação	Desenvolvimento Urbano

Quadro 9 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2013 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
23	Princípios e Práticas de Organização de Unidades de Informação	Zaira Regina Zafalon (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Trabalho	Comunicação	Educação Profissional
24	Processos Formativos e Saberes da Docência: Revelando as Imagens dos(as) Professores(as) em Construção e em Exercício	Márcia Regina Onofre (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação à Distância
25	Quando a História da Matemática Passa a Ser Metodologia de Ensino	Maria do Carmo de Sousa (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
26	Reflexões sobre o Uso de Recursos Tecnológicos em Sala de Aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Maria Iolanda Monteiro (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Ensino Fundamental
27	Relação Família e Escola na Inclusão Pré-Escolar	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
28	Tópicos de Genética Médica	Débora Gusmão Melo (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Educação Profissional
29	Treinamento Físico: Saúde e Alto Rendimento	Cleiton Augusto Libardi (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
30	Usina de Cidadania e Direitos	Vera Alves Cepêda (DCSo – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais
31	Yoga - Mudança Pessoal e Social	Dóris Lieth Nunes Peçanha (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
32	Análise dos Sites das Cidades do Interior do Estado de São Paulo Candidatas à Subseleção da Copa do Mundo FIFA™ 2014 no Brasil	Telma Darn (DGTH – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação	Comunicação	Turismo
33	Cineoikos – Assistindo Economia	Rodrigo Vilela Rodrigues (DEco - Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Cultura	Educação Profissional
34	Introdução ao Marxismo: para Entender “O Capital”	Gilberto Cunha Franca (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Incentivo à Leitura

Quadro 9 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2013 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
35	Núcleo de Estudos de Matemática	Ana Cristina de Oliveira Mereu (DFQM – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação Continuada
36	Refletindo sobre o Estágio Docente com Profissionais da Educação	Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 10 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2014 em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	Desmistificando a Economia	Adriana Estela Sanjuan Montebello (DTAiSER – Araras)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Tecnologia e Produção	Desenvolvimento Rural
02	Divulgação Científica	Maria Leonor Ribeiro Casimiro Lopes Assad (DRNPA – Araras)	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação	Meio Ambiente	Comunicação Escrita e Eletrônica
03	Metodologias para o Ensino de Ciências a partir de Questões Sociocientíficas (*)	Nataly Carvalho Lopes (DCNME – Araras)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Meio Ambiente	Ensino Médio
04	Possibilidades Experimentais para o Ensino de Ciências da Natureza	Ricardo Toshio Fujihara (DCNME – Araras)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Meio Ambiente	Educação Continuada
05	Produzindo Leite de Qualidade	Jozivaldo Prudêncio Gomes de Moraes (DBPVA – Araras)	Ciências Agrárias	Tecnologia e Produção	Educação	Desenvolvimento Rural
06	Água: Usos e Reusos	Luiz Fernando de Moura (DEQ / DeGR – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Meio Ambiente	Gestão de Recursos Naturais
07	A Matemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e na Atuação de Professores	Cármem Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
08	A Prática Pedagógica na Escolarização do Aluno com Deficiência: Acessibilidade ao Currículo Escolar	Marcia Duarte (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
09	Aprofundamento em Comportamento Motor	Daniela Godoi Jacomassi (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Educação Continuada
10	Arte, Cultura, Juventude e Trabalho	Carla Regina Silva (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Trabalho	Cultura	Empreendedorismo
11	Brinquedoteca para Todos	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Especial
12	Cinema e Educação na Formação de Professores	Ademir Donizeti Caldeira (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	- - - -	Educação Continuada

(*) Atividade não realizada por falta de inscritos

Quadro 10 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2014 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
13	Construção Social dos Mercados	Roberto Grün (DEP – São Carlos)	Ciências Humanas	Tecnologia e Produção	Cultura	Cooperação Interinstitucional
14	Construindo o Instituto Direito à Cidade	Luiz Antonio Nigro Falcoski (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Direitos Humanos e Justiça	Cultura	Desenvolvimento Urbano
15	Contribuições da Psicologia Educacional às Práticas Inclusivas na Escola e na Comunidade	João dos Santos Carmo (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Continuada
16	Cooperativas Populares e Economia Solidária: Produção de Conhecimento, Intervenção Profissional e Formação de Profissionais	Ana Lucia Cortegoso (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Meio Ambiente	Organizações Populares
17	Corpo e Movimento na Educação Infantil	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
18	Educação Continuada em Saúde da Mulher	Maristela Carbol (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Saúde	Atenção Integral à Mulher
19	Educação Desportiva e Emancipação Humana	Waldemar Marques Junior (DEFMH – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Esporte, Lazer e Saúde
20	Educação Especial: Fundamentação Teórica e Práticas Pedagógicas	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
21	Educação para Cidades Sustentáveis	Denise de Freitas (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Meio Ambiente	Cooperação Interinstitucional
22	Educar, Cuidar e Brincar: Dilemas e Perspectivas do Trabalho Pedagógico com Crianças na Educação Infantil	Andrea Braga Moruzzi (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Infantil
23	Elaboração de Material Didático para Deficiência Visual	Carolina Severino Lopes da Costa (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Especial

Quadro 10 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2014 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
24	Engenheiros e Cientistas do Futuro	Marcello Rubens Barsi Andreeta (DEMa – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Comunicação	Ensino Fundamental
25	Etnomatemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e Atuação de Professores	Renata Prenstteter Gama (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Infantil
26	Formação do Educador Musical para Atuar Junto a Alunos com Deficiências	Tânia Maria Santana de Rose (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Especial
27	Gestão Multidisciplinar Estratégica para Implantação da Caminhada Orientada na UFSCar	José Marques Novo Junior (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
28	Grupo Colaborativo de Estudos e Práticas em Educação Matemática	Renata Prenstteter Gama (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Continuada
29	História e Cultura Indígena na Escola	Clarice Cohn (DCSo – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
30	História em Quadrinhos para Divulgação da Química	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Produção Cultural e Artística na Área de Artes Plásticas e Artes Gráficas
31	Introdução ao Uso de Energias Alternativas nos Edifícios	Douglas Barreto (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Tecnologia e Produção	Meio Ambiente	Educação Profissional
32	Jogos Educacionais Utilizando Soluções de Software Livre	Joice Lee Otsuka (SEaD – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Tecnologia e Produção	Educação	Inovação Tecnológica
33	Objetos Matemáticos: Construções e Aplicações	Humberto Luiz Talpo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
34	Para Ensinar Música na Escola	Ilza Zenker Leme Joly (DAC – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
35	Práticas Alternativas: Bibliotecas Escolares	Luciana de Souza Gracioso (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Comunicação	Educação de Jovens e Adultos

Quadro 10 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2014 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
36	Pré-Cálculo para Engenharia Ambiental	Ruy de Sousa Júnior (DEQ / SEaD – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Meio Ambiente	Educação à Distância
37	Princípios e Práticas de Organização de Unidades de Informação	Zaira Regina Zafalon (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Trabalho	Comunicação	Educação Profissional
38	Produção de Eventos Culturais: Gestão, Planejamento e Realização	Wilson Alves Bezerra (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Cultura	Educação	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
39	Programa de Aceleração do Crescimento (PAC): Debates Sobre o Modelo Corporativo de Desenvolvimento Nacional	Anna Catarina Morawska Vianna (DCSo – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Cultura	Direitos de Grupos Sociais
40	Propriedade Intelectual	Maria Cristina Comunian Ferraz (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Tecnologia e Produção	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Propriedade e Patentes
41	Químicos na Cozinha: Gastronomia Molecular e Aspectos Científicos da Arte de Cozinhar	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Cultura	Comunicação	Produção e Difusão de Material Educativo
42	Segundo Curso de Estratégias de Identificação do Consumo de Álcool/Drogas e Realização de Intervenções Breves, a partir da Aplicação do AUDIT e do ASSIST	Angélica Martins de Souza Gonçalves (DEnf – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Uso e Dependência de Drogas
43	Tecnologia Assistiva para Inclusão Social e Autonomia da Pessoa com Deficiência	Gerusa Ferreira Lourenço (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
44	Territórios de Aprendizagem: Ciência, Comunicação e Educação	Adílson Jesus Aparecido de Oliveira (DF – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Comunicação	Produção e Difusão de Material Educativo
45	Treinamento Físico: Saúde e Alto Rendimento	Cleiton Augusto Libardi (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
46	Yoga - Mudança Pessoal e Social	Dóris Lieth Nunes Peçanha (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde

Quadro 10 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 1º semestre de 2014 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
47	A Pedagogia das Competências e o Mundo do Trabalho	Marcos de Oliveira Soares (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Profissional
48	Gestão de Recursos Hídricos no Estado de São Paulo	André Cordeiro Alves dos Santos (DBio - Sorocaba)	Ciências Biológicas	Meio Ambiente	Direitos Humanos e Justiça	Capacitação de Gestores de Políticas Públicas
49	Formação de Formadores para a Educação das Relações Étnico-raciais	Rosana Batista Monteiro (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais
50	Mudanças Climáticas: Abordagem na Educação Básica	Edelci Nunes da Silva (DGTH – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
51	Oficina de Fotografia Turística	Telma Darn (DGTH – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação	Cultura	Turismo
52	Oficina de Leitura e Escrita de Português Brasileiro para Indígenas e Estrangeiros	Monica Filomena Caron (DGTH – Sorocaba)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Cultura	Incentivo à Leitura
53	Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente com Profissionais da Educação	Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional
54	Saberes Indígenas e a Universidade	Hylío Laganá Fernandes (DCHE – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Cultura	Educação	Direitos de Grupos Sociais
55	Sorocaba Ontem e Hoje: Espaço Urbano e Vida Cotidiana	Rosalina Burgos (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Desenvolvimento Urbano
56	Usos e Aplicações de Microdados	Andrea Rodrigues Ferro (DEco – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Tecnologia e Produção	Capacitação de Gestores de Políticas Públicas

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 11 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2014 em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	Aprendendo o Correto Manejo de Pastagens	Jozivaldo Prudêncio Gomes de Morais (DBPVA – Araras)	Ciências Agrárias	Tecnologia e Produção	Meio Ambiente	Inovação Tecnológica
02	Desmistificando a Economia	Adriana Estela Sanjuan Montebello (DTAiSER – Araras)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Tecnologia e Produção	Desenvolvimento Rural
03	A Matemática Fundamental em uma Abordagem Curiosa e Divertida	Fabiana Santos Cotrim (CCN – Lagoa do Sino)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Comunicação	Educação Continuada
04	A Matemática na Educação Infantil: Reflexões Teóricas e Metodológicas na Formação e na Atuação de Professores	Cármen Lúcia Brancaclion Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
05	Aplicações Quotidianas do Cálculo Diferencial e Integral	Lynnyngs Kelly Arruda Saraiva de Paiva (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Tecnologia e Produção	Educação de Jovens e Adultos
06	A Prática Pedagógica na Escolarização do Aluno Público Alvo da Educação Especial: Adaptação Curricular Escolar	Marcia Duarte (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
07	Aprofundamento em Comportamento Motor	Daniela Godoi Jacomassi (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Educação Continuada
08	Assistência Integral e Humanizada à Saúde da Mulher no Pré-Natal no Âmbito da Rede Cegonha	Márcia Regina Cangiani Fabbro (DEnf – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção Integral à Mulher
09	Astronomia para Professores do Ensino Fundamental	Adílson Jesus Aparecido de Oliveira (DF – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
10	Ciência Gourmet: Ciência e Culinária nas Telas	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Cultura	Comunicação	Produção e Difusão de Material Educativo
11	Cientistas e Engenheiros do Futuro	Marcello Rubens Barsi Andreeta (DEMa – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
12	Cinema Negro, Fotografia e Políticas de Representação	Maria Inês Rauter Mancuso (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais

Quadro 11 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2014 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
13	Contribuições da Psicologia Educacional às Práticas Inclusivas na Escola e na Comunidade	João dos Santos Carmo (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Continuada
14	Cooperativas Populares e Economia Solidária: Produção de Conhecimento, Intervenção Profissional e Formação de Profissionais	Ana Lucia Cortegoso (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Trabalho	Meio Ambiente	Organizações Populares
15	Dança Circular Sagrada Tradição e Cultura	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
16	Educação Especial: da Teoria à Prática	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
17	Gestão Multidisciplinar Estratégica para Implantação da Caminhada Orientada na UFSCar	José Marques Novo Junior (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
18	Investigação Aplicada à Saúde Coletiva	Geovani Gurgel Aciole (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Desenvolvimento do Sistema de Saúde
19	Objetos Matemáticos: Construções e Aplicações	Humberto Luiz Talpo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação Profissional
20	O Brincar e a Arte na Educação Infantil e no 1º Ano do Ensino Fundamental	Maria Aparecida Mello (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Infantil
21	Práticas Escolares de Matemática: Conhecendo Limites e Ampliando Possibilidades	Renata Prenstteter Gama (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
22	Práticas Populares de Saúde	Maria Waldenez de Oliveira (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Saúde	Educação	Direitos de Grupos Sociais
23	Princípios e Práticas de Organização de Unidades de Informação	Zaira Regina Zafalon (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Trabalho	Comunicação	Educação Profissional
24	Programa de Orientação e Informação para Familiares de Pessoas com Síndrome de Down e Interessados no Tema	Maria Amélia Almeida (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Saúde	Educação Especial

Quadro 11 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2014 em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
25	Reflexão e Construção de Ações para o Desenvolvimento das Capacidades Funcionais de Lactentes	Eloísa Tudella (DFisio – São Carlos)	Ciências da Saúde	Direitos Humanos e Justiça	Saúde	Atenção Integral à Criança
26	Tecnologia Assistiva para Inclusão Social e Autonomia da Pessoa com Deficiência	Gerusa Ferreira Lourenço (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
27	Tecnologia Informática na Formação e Atuação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
28	Tópicos de Genética Médica	Débora Gusmão Melo (DMed – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Educação Profissional
29	Usina de Cidadania e Direitos – Entre a Constituição Cidadã e a Inclusão Social	Vera Alves Cepêda (DCSo – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais
30	Yoga - Mudança Pessoal e Social	Dóris Lieth Nunes Peçanha (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
31	Bate Papo Sobre Temas Ambientais	Kelly Cristina Tonello Polli (DCA – Sorocaba)	Ciências Agrárias	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
32	CineOikos - Assistindo Economia	Rodrigo Vilela Rodrigues (DEco – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Cultura	Educação Profissional
33	Experimentação em Química	Edemar Benedetti Filho (DFQM – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Ensino Médio
34	Oficina de Leitura e Escrita de Português Brasileiro para Indígenas e Estrangeiros	Monica Filomena Caron (DGTH – Sorocaba)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Cultura	Incentivo à Leitura
35	O Universo Caipira	Neusa de Fátima Mariano (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória Social
36	Paisagens do Brasil: Iconografias, Escritas e Canções do "Velho Chico" (Rio São Francisco)	Rosalina Burgos (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Cultura e Memória Social

Quadro 11 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar no 2º semestre de 2014 em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
37	Técnicas em Geoprocessamento e Economia Regional	Alexandre Lopes Gomes (DEco – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Tecnologia e Produção	Educação Continuada
38	Usos e Aplicações de Microdados	Andrea Rodrigues Ferro (DEco – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Tecnologia e Produção	Capacitação de Gestores de Políticas Públicas

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 12. Linhas Programáticas e respectivas definições para classificação de ações de extensão (continua)

Nº	LINHA PROGRAMÁTICA	DEFINIÇÃO
01	Assistência Jurídica	Assistência jurídica a pessoas, instituições e organização.
02	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais	Desenvolvimento de processos assistenciais, metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental, tendo como alvo pessoas ou grupo de pessoas caracterizadas por necessidades especiais ou com fatores de risco comum - diabéticos, hipertensos, deficiência visual, deficiência auditiva, disfunção motora, disfunção respiratória, dentre outras.
03	Atenção Integral à Mulher	Desenvolvimento de processos assistenciais metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental tendo como alvo pessoas do sexo feminino, especialmente em atenção a questões específicas de gênero.
04	Atenção Integral à Criança	Desenvolvimento de processos assistenciais metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental tendo como alvo crianças (0 a 12 anos), incluindo o trabalho em creches e escolas - integração do sistema de saúde/sistema de educação.
05	Atenção Integral à Saúde de Adultos	Desenvolvimento de processos assistenciais metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental tendo como alvo pessoas adultas (25 a 60 anos) e suas famílias.
06	Atenção Integral à Terceira Idade	Desenvolvimento de processos assistenciais metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental tendo como alvo pessoas na terceira idade (60 anos ou mais) e suas famílias. Atenção geriátrica e gerontológica.
07	Atenção Integral ao Adolescente e ao Jovem	Desenvolvimento de processos assistenciais metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental tendo como alvo adolescentes e jovens (13 a 24 anos).
08	Capacitação de Gestores de Políticas Públicas	Processos de formação, capacitação, qualificação e treinamento profissional de profissionais responsáveis pela gerência e direção de sistema público (atuais ou potenciais).
09	Comunicação Escrita e Eletrônica	Ações educativas a distância, de disseminação da informação, de pesquisa, utilizando veículos de comunicação escrita e eletrônica.
10	Cooperação Interinstitucional	Articulação e promoção de ações que possibilitem a inter-relação entre a universidade e a comunidade local, regional ou nacional.
11	Cooperação Internacional	Articulação e promoção de ações que possibilitem a inter-relação entre a universidade e a comunidade mundial.

Quadro 12. Linhas Programáticas e respectivas definições para classificação de ações de extensão (continuação)

12	Cultura e Memória Social	Preservação, recuperação e difusão de patrimônio artístico, cultural e histórico, mediante formação, organização, manutenção, ampliação e equipamento de museus, bibliotecas, centros culturais, arquivos e outras organizações culturais, coleções e acervos; restauração de bens móveis e imóveis de reconhecido valor cultural; proteção do folclore, do artesanato e das tradições culturais nacionais.
13	Desenvolvimento do Sistema de Saúde	Estudos e pesquisas, assessoria, consultorias e desenvolvimento de programas e projetos visando implantação e implementação de sistemas regionais e locais de saúde; desenvolvimento de programas especiais para o sistema de saúde.
14	Desenvolvimento Urbano	Estudos, pesquisas, capacitação, treinamento e desenvolvimento de processos e metodologias, dentro de uma compreensão global do conceito de meio ambiente, visando proporcionar soluções e o tratamento de problemas das comunidades urbanas.
15	Direitos de Grupos Sociais	Questões de gênero, etnia e inclusão social de grupos sociais.
16	Direitos de Propriedade e Patentes	Processos de identificação, regulamentação e registro de direitos autorais e outros sobre propriedade intelectual e patentes.
17	Educação à Distância	Processos de formação, capacitação e qualificação profissional de pessoas, incluindo educação continuada, com utilização de tecnologias educacionais a distância.
18	Educação Ambiental	Turismo ecológico, educação ambiental no meio urbano e/ou no meio rural, cidadania e meio ambiente, redução da poluição do ar, águas e solo, seleção, coleta seletiva e reciclagem de lixo, meio ambiente e qualidade de vida.
19	Educação Continuada	Processos de qualificação profissional (educação continuada - educação permanente), de caráter sequencial e planejada a médio e longo prazo, articulada ao processo de trabalho do profissional; educação permanente.
20	Educação de Jovens e Adultos	Educação de jovens e adultos - nível fundamental: mínimo de 15 anos e nível médio: mínimo de 18 anos. Suplência.
21	Educação Especial	Desenvolvimento de metodologias de atuação individual e coletiva e processos de educação a grupos ou pessoas com necessidades especiais - deficiência visual, auditiva, física, mental, portadores de deficiências múltiplas, portadores de condutas típicas, portadores de altas habilidades etc.
22	Educação Infantil	Educação da criança de 0 a 6 anos, ministrada por estabelecimento de ensino regular ou instituição especializada (creches, centros de desenvolvimento etc.).

Quadro 12. Linhas Programáticas e respectivas definições para classificação de ações de extensão (continuação)

23	Educação Profissional	Aprendizagem profissional, qualificação profissional, ensino técnico, ensino profissional.
24	Empreendedorismo	Empresas juniores.
25	Ensino Fundamental	Educação da criança de 7 a 14 anos ministrada por estabelecimento de ensino regular ou instituição especializada.
26	Ensino Médio	Educação da criança de 14 a 18 anos ministrada por estabelecimento de ensino regular ou instituição especializada em ensino médio.
27	Esporte, Lazer e Saúde	Desenvolvimento de projetos de integração esporte e atividade física com atenção à saúde.
28	Gestão de Recursos Naturais	Desenvolvimento integrado tendo como base práticas sustentáveis.
29	Hospitais e Clínicas Universitárias	Prestação de serviços institucional em ambulatórios, laboratórios, clínicas e hospitais universitários; assistência à saúde de pessoas em serviços especializados de diagnóstico e tratamento (ambulatórios e unidades de internação), hospitais veterinários, clínicas odontológicas, clínicas de psicologia, dentre outras.
30	Incentivo à Leitura	Formação do leitor.
31	Inovação Tecnológica	Gestão de qualidade, administração de projetos tecnológicos, viabilidade técnica, financeira e econômica.
32	Mídia Comunitária	Interação com organizações da comunidade para produção e difusão de boletins, programas de rádio, etc.; assessoria para implementação de veículos comunitários de comunicação.
33	Novas Endemias e Epidemias	Desenvolvimento de ações de extensão tendo como tema o novo perfil epidemiológico de endemias e epidemias.
34	Organizações Populares	Apoio à formação e desenvolvimento de comitês, associações, organizações sociais, cooperativas populares e sindicatos, dentre outros.
35	Pólos Tecnológicos	Novos negócios de base científica e técnica; incubadora de empresa de base tecnológica; desenvolvimento e difusão de tecnologias; cooperação universidade-empresa.
36	Produção Cultural e Artística na Área de Artes Plásticas e Artes Gráficas	Produção e difusão cultural e artística de obras relativas às ciências humanas, às letras e às artes plásticas.
37	Produção Cultural e Artística na Área de Fotografia, Cinema e Vídeo	Produção e difusão cultural e artística em fotografia, cinema e vídeo.
38	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança	Produção e difusão cultural e artística em música e dança.
39	Produção e Difusão de Material Educativo	Produção de livros, cadernos, cartilhas, boletins, folders, vídeos, filmes, fitas cassete, CDs, artigos em periódicos, etc., de apoio às atividades de extensão.
40	Produção Teatral e Circense	Produção e difusão cultural e artística como atividade teatral ou circense.

Quadro 12. Linhas Programáticas e respectivas definições para classificação de ações de extensão (conclusão)

41	Questão Agrária	Reforma agrária, capacitação de recursos humanos, assistência técnica, planejamento do desenvolvimento local sustentável, organização rural, comercialização, agroindústria, gestão de propriedades e/ou organizações, educação rural.
42	Rádio Universitária	Ações educativas a distância, de disseminação da informação, de pesquisa, utilizando o veículo rádio. Produção artística e cultural para radiodifusão.
43	Saúde da Família	Desenvolvimento de programa de saúde da família; pólos de formação, capacitação e educação permanente de pessoal para saúde da família.
44	Saúde e Segurança no Trabalho	Desenvolvimento de processos assistenciais, metodologias de intervenção, educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental, tendo como alvo ambientes de trabalho e trabalhadores urbanos e rurais.
45	Sistemas Integrados para Bacias Regionais	Ações interdisciplinares de intervenção sistematizada e regionalizada em bacias regionais.
46	Televisão Universitária	Ações educativas a distância, de disseminação da informação, de pesquisa, utilizando o veículo televisão. Produção artística e cultural para televisão.
47	Trabalho e Negócio Rural	Capacitação tecnológica, gestão e administração rural, informática agrícola, agronegócios, agroindústria, práticas e produções caseiras.
48	Trabalho Infantil	Ações especiais de prevenção e controle do trabalho infantil.
49	Turismo	Turismo rural, turismo ecológico, turismo cultural e de lazer.
50	Uso e Dependência de Drogas	Dependência de drogas, alcoolismo, tabagismo; processos educativos; recuperação e reintegração social.

Fonte: <http://www.proex.ufscar.br/site/arqs_menu_formularios/linhasprog.pdf>

Quadro 13 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2010, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS MATEMÁTICOS	Daniel Vendruscolo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
02	APRENDENDO PELO CONTATO COM A NATUREZA	Maria Inês Salgueiro Lima (DB – São Carlos)	Ciências Biológicas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
03	APRENDER A ENSINAR DEFICIENTES VISUAIS	Zaira Regina Zafalon (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicada	Educação	Cultura	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
04	ASTRONOMIA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Paulo Sérgio Bretones (DME – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação continuada
05	CIÊNCIA E ARTE TROCANDO ESPERIÊNCIAS	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Produção e Difusão de Material Educativo
06	COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM – ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE	Roseli Rodrigues de Mello (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
07	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	Irene Zanete de Castañeda (DL – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Incentivo à Leitura
08	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AMBIENTALIZANDO E POLITIZANDO A ATIVIDADE SÓCIO-EDUCATIVA	Haydee Torres de Oliveira (DHB – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental
09	ENCONTROS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Maria do Carmo de Sousa (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
10	ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: LITERATURA NO RÁDIO	Wilson Alves Bezerra (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Cultura	Comunicação	Incentivo à leitura
11	LEITURAS E ESCRITAS DO OUTRO E DE SI: CONSTRUINDO IDENTIDADE	Luzia Sigoli Fernandes Costa (DCI – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória Social
12	PALEOEXPO: UMA JORNADA À PRÉ-HISTÓRIA	Marcelo Adorna Fernandes (DEBE – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Educação Ambiental

Quadro 13 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2010, em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
13	A CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NO ENSINO DA GEOGRAFIA	Ismael Barra Nova de Melo (CA – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
14	GESTÃO AMBIENTAL DE BACIAS HIDROGRÁFICAS	Emerson Martins Arruda (CA-Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Educação	Gestão de Recursos Naturais
15	O UNIVERSO CAIPIRA	Neusa de Fátima Mariano (CA-Sorocaba)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória social
16	VIAGENS OLHARES NATURALISTAS	Hylio Lagana Fernandes (CA-Sorocaba)	Ciências Humanas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 14 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2010, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS MATEMÁTICOS	Daniel Vendruscolo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
02	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Carmen Lucia Brancaglioni Passos (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
03	COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM - ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE	Roseli Rodrigues de Mello (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
04	CRIAÇÃO DE DINÂMICAS DE GRUPO COM CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO PESSOAL E SOCIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL	Marina Silveira Palhares (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Saúde da Família
05	(D)EFICIÊNCIAS, TELEVISÃO & CURRÍCULO FORMATIVO DE PROFESSORES	Fatima Elisabeth Denari (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Comunicação	Educação Especial
06	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AMBIENTALIZANDO E POLITIZANDO A ATIVIDADE SÓCIO-EDUCATIVA	Haydee Torres de Oliveira (DHb – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental
07	EDUCAÇÃO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NA UFSCAR	Selva Maria Guimaraes Barreto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Esporte, Lazer e Saúde
08	ENCONTROS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Maria do Carmo de Sousa (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
09	ESTUDOS EM LETRAMENTO E MULTICULTURALISMO	Maria Silvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Ciências Humanas	Comunicação	Cultura	Educação Continuada

Quadro 14 – ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2010, em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
10	SUBSÍDIOS SOCIOLOGICOS PARA A ADMINISTRAÇÃO DE ABRIGOS PROVISÓRIOS	Norma Felicidade Lopes da Silva Valencio (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Capacitação de Gestores de Políticas Públicas
11	COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ADRIANA VARANI (CAc – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
12	PRÁTICAS DOCENTES: COMPARTILHAR E VIVENCIAR	Hylio lagana Fernandes (CAc – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 15 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2011, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	O USO DE TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM (No Caderno Aciepes consta “encino” no título)	Daniele Lozano (DCNME – Araras)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Tecnologia e Produção	Educação Profissional
02	A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS (#)	Carmen Lúcia Brancaglioni Passos (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
03	APRENDENDO PELO CONTATO COM A NATUREZA	Maria Inês Salgueiro Lima (DB – São Carlos)	Ciências Biológicas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
04	APRENDER A ENSINAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil (DPsi – São Carlos) (No Caderno ACIEPEs consta o nome de outra profa.)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Cultura	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
05	BRINQUEDOTECA PARA TODOS	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	---	Educação Especial
06	CIÊNCIA E ARTE: TROCANDO EXPERIÊNCIAS 2	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Produção e Difusão de Material Educativo
07	COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM – ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE	Roseli Rodrigues de Mello (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
08	DESEMPACOTANDO A MATEMÁTICA	Rafael Fernando Barostichi (DM – São Carlos) (No Caderno ACIEPEs não consta o nome do coordenador)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional
09	DIVERSIDADE/DIFERENÇA NA SALA DE AULA: FORMANDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Emília Freitas de Lima (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Ensino Fundamental

(#) Não consta no Sistema ProexWeb em nome da Profa. Carmen, porém consta no “Caderno ACIEPEs”. Segundo a Coordenadora da atividade, por e-mail em 25/06/15, neste semestre as ACIEPEs sob a sua responsabilidade foram ministradas pela Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato devido ao seu afastamento por motivo de saúde. No Sistema ProexWeb aparece, sob a responsabilidade da Profa. Rosa com o título: “A matemática nos anos iniciais: programa de formação contínua de professores dos anos iniciais da Secretaria de Educação Municipal de São Carlos”.

Quadro 15 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2011, em todos os campi (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
10	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AMBIENTALIZANDO E POLITIZANDO A ATIVIDADE SÓCIO-EDUCATIVA	Haydee Torres de Oliveira (DCAm – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental
11	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA À PRÁTICA	Márcia Duarte (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
12	LEITURAS E ESCRITAS DO OUTRO E DE SI: CONSTRUINDO IDENTIDADE	Luzia Sigoli Fernandes Costa (DCI – São Carlos) <i>(No Caderno ACIEPEs não consta o nome da coordenadora)</i>	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória Social
13	LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: A ESCRITA, AS LINGUAGENS NÃO VERBAIS, A COMUNICACÃO VIRTUAL	Maria Silvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
14	PRÁTICAS ESCOLARES EM AULAS DE MATEMÁTICA: CONHECENDO LIMITES E AMPLIANDO POSSIBILIDADES	Renata Prenstteter Gama (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
15	GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	Marcos Roberto Vieira Garcia (CAc-Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
16	DINÂMICA AMBIENTAL DA PAISAGEM NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	Emerson Martins Arruda (DGTH – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Educação	Gestão de Recursos Naturais
17	ASPECTOS DO CONFORTO TÉRMICO EM ÁREAS URBANAS	Edelci Nunes da Silva (DGTH – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Saúde	Desenvolvimento Urbano
18	GEOGRAFIA E FOTOGRAFIA: CONHECENDO SOROCABA E REGIÃO	Rosalina Burgos (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Meio Ambiente	Desenvolvimento Urbano
19	POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Ensino Fundamental
20	LINGUAGEM IMAGÉTICAS NA COMUNICAÇÃO PROFESSORES- ESTUDANTES	Hylío Lagana Fernandes (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Produção e Difusão de Material Educativo

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 16 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2011, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	CONSTRUINDO CAMINHOS: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NO ENSINO DE CIÊNCIAS	Douglas Verrangia Correa da Silva (DME) Setor Resp.: CCA - Araras	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Educação Continuada
02	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MEIO RURAL	Rodolfo Antonio de Figueiredo (DDR – Araras)	Ciências Agrárias	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
03	A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS MATEMÁTICOS	Daniel Vendruscolo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
04	A ESCOLA NA TELA DA TV - EDUCOMUNICADORES EM AÇÃO	Débora Burini (DAC – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação	Educação	Televisão Universitária
05	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Carmen Lucia Brancaçlion Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
06	A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO CARLOS	Carmen Lucia Brancaçlion Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
07	A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Carmen Lucia Brancaçlion Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
08	ANÁLISE DO DISCURSO: MÍDIA E SOCIEDADE	Vanice Maria Oliveira Sargentini (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Continuada
09	ASTRONOMIA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Paulo Sérgio Bretones (DME – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
10	BRINQUEDOTECA PARA TODOS II	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Especial
11	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	Irene Zanette de Castañeda (DL – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Incentivo à Leitura

Quadro 16 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2011, em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
12	DISCURSO E LEITORES DE IMAGENS	Nadea Regina Gaspar (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Cultura	Educação	Incentivo à Leitura
13	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AMBIENTALIZANDO E POLITIZANDO A ATIVIDADE SÓCIO-EDUCATIVA	Haydee Torres de Oliveira (DCAm – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio Ambiente	Educação Ambiental
14	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA A PRÁTICA	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
15	GRUPO DE DISCUSSÃO EM COMPORTAMENTO ANIMAL	Marcelo Nivert Schilindwein (DCA – Sorocaba)	Ciências Biológicas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
16	POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Barbara Crisitina Moreira Sicardi Nakayama (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
17	VIAGENS E FOTOGRAFIA	Hylio Lagana Fernandes (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 17 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2012, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	ASTRONOMIA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	João Teles de Carvalho Neto (DCNME – Araras)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação Continuada
02	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	Paulo César de Faria (DCNME – Araras)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Continuada
03	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MEIO RURAL	Rodolfo Antonio de Figueiredo (DDR - Araras)	Ciências Agrárias	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
04	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	Fernanda Vilhena Mafra Bazon (DCNME - Araras)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Educação Especial
05	A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS MATEMÁTICOS	Daniel Vendruscolo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
06	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Carmen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
07	A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Carmen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
08	ARRISCANDO-SE NA ESCRITA	Ana Silvia Couto de Abreu (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Profissional
09	'BRINCAPRENDE' E A EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS NA PEDAGOGIA EAD: COMPARTILHANDO APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O BRINCAR INTEGRADO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Aline Sommerhalder (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Infantil
10	BRINQUEDOTECA PARA TODOS	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Especial

Quadro 17 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2012, em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
11	COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM - ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE	Fabiana Marini Braga (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
12	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	Irene Zanete de Castañeda (DL – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Incentivo à Leitura
13	DANÇA CIRCULAR SAGRADA TRADIÇÃO E CULTURA	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
14	DESEMPACOTANDO A MATEMÁTICA	Rafael Fernando Barostich (DM – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional
15	DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS E A ATUAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL	Patrícia Carla de Souza Della Barba (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção Integral à Criança
16	DIREITOS HUMANOS PELO CINEMA	Maria Inês Rauter Mancuso (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Cultura	Direitos de Grupos Sociais
17	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA A PRÁTICA	Juliane Ap. de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
18	EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOMECÂNICA: PROBLEMATIZANDO E SOLUCIONANDO SITUAÇÕES NA ESCOLA	Paula Hentschel Lobo da Costa (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Educação Continuada
19	ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA DEFICIÊNCIA VISUAL	Enicéia Gonçalves Mendes (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Especial
20	LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: A ESCRITA, AS LINGUAGENS NÃO-VERBAIS, A COMUNICAÇÃO VIRTUAL	Maria Sílvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
21	CLIMA URBANO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA E ENSINO	Edelci Nunes da Silva (DGTH – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Saúde	Desenvolvimento Urbano

Quadro 17 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2012, em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
22	COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Adriana Varani (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
23	FOTOGRAFIA NA NATUREZA	Hylio Lagana Fernandes (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Comunicação	Educação	Produção e Difusão de Material Educativo
24	GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	Viviane Melo de Mendonça (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 18 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2012, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	ASTRONOMIA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	João Teles de Carvalho Neto (DCNME - Araras)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação Continuada
02	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
03	APRENDENDO BRAILLE E SOROBÁ: COMO ENSINAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CEGUEIRA)	Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
04	DIREITOS HUMANOS PELO CINEMA	Maria Inês Rauter Mancuso (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Cultura	Direitos de Grupos Sociais
05	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AMBIENTALIZANDO E POLITIZANDO A ATIVIDADE SÓCIO-EDUCATIVA	Haydée Torres de Oliveira (DCAm – São Carlos)	Ciências Biológicas	Educação	Meio ambiente	Educação Ambiental
06	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA À PRÁTICA	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
07	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR	Enicéia Gonçalves Mendes (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Especial
08	HISTÓRIA EM QUADRINHOS (MANGÁ) PARA DIVULGAR CIÊNCIA E ARTE	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Cultura	Educação	Produção Cultural e Artística na Área de Artes Plásticas e Artes Gráficas
09	INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO PELO EDUCADOR	Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Educação Continuada
10	LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: A ESCRITA, AS LINGUAGENS NÃO-VERBAIS, A COMUNICAÇÃO VIRTUAL	Maria Silvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
11	PERCURSOS CULTURAIS E URBANOS NA CIDADE	Luiz Antonio Nigro Falcoski (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Cultura	Educação	Desenvolvimento Urbano

Quadro 18 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2012, em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
12	PIBID-LETRAS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E LICENCIANDOS (CAPES)	Isadora Valencise Gregolin (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Educação Profissional
13	PROCESSOS FORMATIVOS E SABERES DA DOCÊNCIA: REVELANDO AS IMAGENS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM CONSTRUÇÃO E EM EXERCÍCIO	Márcia Regina Onofre (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação à Distância
14	RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
15	TECNOLOGIA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
16	TRÂNSITO SEGURO E SUSTENTÁVEL: A EDUCAÇÃO É A SOLUÇÃO	Archimedes Azevedo Raia Júnior (DECiv – São Carlos)	Engenharias	Educação	Tecnologia e Produção	Desenvolvimento Urbano
17	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO	Adriana Varani (DCHE - Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
18	VIAGENS E FOTOGRAFIA	Hylío Lagana Fernandes (DCHE - Sorocaba)	Ciências Humanas	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 19 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2013, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL; REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos) Ministrada pela Profa. Dra. Rosa Maria A. de Oliveira (*)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
02	APRENDIZAGEM E CONTROLE DE HABILIDADES MOTORAS	Daniela Godoi Jacomassi (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Saúde	Educação Profissional
03	‘BRINCAPRENDE’ E A EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS: O BRINCAR INTEGRADO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Aline Sommerhalder (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
04	COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE	Fabiana Marini Braga (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
05	DANÇA CIRCULAR SAGRADA TRADIÇÃO E CULTURA	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
06	DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS E A ATUAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL	Patrícia Carla de Souza Della Barba (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção Integral à Criança
07	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA À PRÁTICA	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
08	FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: PRÁTICA ORAL E TEÓRICA	Ademar da Silva (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Educação	Educação Continuada
09	LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: A ESCRITA, AS LINGUAGENS NÃO-VERBAIS, A COMUNICAÇÃO VIRTUAL	Maria Silvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica

Quadro 19 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2013, em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
10	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	João dos Santos Carmo (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Continuada
11	TECNOLOGIA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos) <i>Ministrada pela Profa. Dra. Rosa Maria A. de Oliveira (*)</i>	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
12	FOTOGRAFIA NA NATUREZA	Hylio Lagana Fernandes (DCHE - Sorocaba)	Ciências Humanas	Comunicação	Educação	Produção e Difusão de Material Educativo
13	NÚCLEO DE ESTUDOS DE MATEMÁTICA	Ana Cristina de Oliveira Mereu (DFQM - Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação Continuada
14	SOROCABA ONTEM E HOJE: ESPAÇO URBANO E VIDA COTIDIANA	Rosalina Burgos (DGTH - Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Meio Ambiente	Desenvolvimento Urbano

(*) Afastamento da Profa. Carmen por motivo de saúde

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 20 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2013, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
02	APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA: ESPAÇOS, PRODUÇÕES E O COTIDIANO AO REDOR	Maria Walburga dos Santos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
03	ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA: ARTICULANDO FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Isadora Valencise Gregolin (DME – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Educação	Educação Continuada
04	COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL	Roseli Rodrigues de Mello (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais
05	DANÇA CIRCULAR SAGRADA TRADIÇÃO E CULTURA	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
06	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA À PRÁTICA	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
07	LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: A ESCRITA, AS LINGUAGENS NÃO-VERBAIS, A COMUNICAÇÃO VIRTUAL	Maria Silvia Cintra Martins (DL – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Comunicação	Educação	Comunicação Escrita e Eletrônica
08	PROCESSOS FORMATIVOS E SABERES DA DOCÊNCIA: REVELANDO AS IMAGENS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM CONSTRUÇÃO E EM EXERCÍCIO	Márcia Regina Onofre (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação à Distância
09	QUANDO A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA PASSA A SER METODOLOGIA DE ENSINO	Maria do Carmo de Sousa (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
10	REFLEXÕES SOBRE O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Maria Iolanda Monteiro (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Ensino Fundamental

Quadro 20 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2013, em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
11	RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA INCLUSÃO PRÉ-ESCOLAR	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
12	USINA DE CIDADANIA E DIREITOS	Vera Alves Cepêda (DCSo – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais
13	EXPRESSÃO DRAMÁTICA E LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA	Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
14	INTRODUÇÃO AO MARXISMO: PARA ENTENDER “O CAPITAL”	Gilberto Cunha Franca (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Incentivo à Leitura
15	NÚCLEO DE ESTUDOS DE MATEMÁTICA	Ana Cristina de Oliveira Mereu (DFQM – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Educação	Educação Continuada
16	REFLETINDO SOBRE O ESTÁGIO DOCENTE COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 21 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2014, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DE QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS (*)	Nataly Carvalho Lopes (DCNME – Araras)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Meio Ambiente	Ensino Médio
02	POSSIBILIDADES EXPERIMENTAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ricardo Toshio Fujihara (DCNME – Araras)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Meio Ambiente	Educação Continuada
03	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
04	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO ESCOLAR	Marcia Duarte (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
05	BRINQUEDOTECA PARA TODOS	Fabiana Cia (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Especial
06	CINEMA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Ademir Donizeti Caldeira (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Continuada
07	CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA E NA COMUNIDADE	João dos Santos Carmo (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Continuada
08	CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
09	EDUCAÇÃO DESPORTIVA E EMANCIPAÇÃO HUMANA	Waldemar Marques Junior (DEFMH – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Esporte, Lazer e Saúde
10	EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial

(*) Atividade não realizada por falta de inscritos.

Quadro 21 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2014, em todos os *campi* (continuação)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
11	EDUCAÇÃO PARA CIDADES SUSTENTÁVEIS	Denise de Freitas (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Meio Ambiente	Cooperação Interinstitucional
12	EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR: DILEMAS E PERSPECTIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Andrea Braga Moruzzi (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Infantil
13	ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA DEFICIÊNCIA VISUAL	Carolina Severino Lopes da Costa (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Especial
14	ETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Renata Prenstteter Gama (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Infantil
15	FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL PARA ATUAR JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS	Tânia Maria Santana de Rose (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	----	Educação Especial
16	GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Renata Prenstteter Gama (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Continuada
17	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA	Clarice Cohn (DCSo – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
18	HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA DIVULGAÇÃO DA QUÍMICA	André Farias de Moura (DQ – São Carlos)	Linguística, Letras e Artes	Educação	Comunicação	Produção Cultural e Artística na Área de Artes Plásticas e Artes Gráficas
19	OBJETOS MATEMÁTICOS: CONSTRUÇÕES E APLICAÇÕES	Humberto Luiz Talpo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
20	PARA ENSINAR MÚSICA NA ESCOLA	Ilza Zenker Leme Joly (DAC – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Continuada
21	PRÁTICAS ALTERNATIVAS: BIBLIOTECAS ESCOLARES	Luciana de Souza Gracioso (DCI – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Comunicação	Educação de Jovens e Adultos

Quadro 21 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 1º semestre de 2014, em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
22	TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA INCLUSÃO SOCIAL E AUTONOMIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	Gerusa Ferreira Lourenço (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
23	TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM: CIÊNCIA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	Adílson Jesus Aparecido de Oliveira (DF – São Carlos)	Ciências Sociais Aplicadas	Educação	Comunicação	Produção e Difusão de Material Educativo
24	A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O MUNDO DO TRABALHO	Marcos de Oliveira Soares (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Profissional
25	FORMAÇÃO DE FORMADORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Rosana Batista Monteiro (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais
26	MUDANÇAS CLIMÁTICAS: ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Edelci Nunes da Silva (DGTH – Sorocaba)	Ciências Exatas e da Terra	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
27	REFLETINDO SOBRE NARRATIVAS EDUCATIVAS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (DCHE – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional
28	SABERES INDÍGENAS E A UNIVERSIDADE	Hylio Laganá Fernandes (DCHE – Sorocaba)	Ciências Sociais Aplicadas	Cultura	Educação	Direitos de Grupos Sociais
29	SOROCABA ONTEM E HOJE: ESPAÇO URBANO E VIDA COTIDIANA	Rosalina Burgos (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Desenvolvimento Urbano

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

Quadro 22 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2014, em todos os *campi* (continua)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
01	A MATEMÁTICA FUNDAMENTAL EM UMA ABORDAGEM CURIOSA E DIVERTIDA	Fabiana Santos Cotrim (CCN – Lagoa do Sino)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Comunicação	Educação Continuada
02	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	Cármen Lúcia Brancaçlion Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
03	APLICAÇÕES QUOTIDIANAS DO CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	Lynnyngs Kelly Arruda Saraiva de Paiva (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Tecnologia e Produção	Educação de Jovens e Adultos
04	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ADAPTAÇÃO CURRICULAR ESCOLAR	Marcia Duarte (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial
05	ASTRONOMIA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Adilson Jesus Aparecido de Oliveira (DF – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
06	CIENTISTAS E ENGENHEIROS DO FUTURO	Marcello Rubens Barsi Andreeta (DEMa – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	Cultura	Ensino Fundamental
07	CINEMA NEGRO, FOTOGRAFIA E POLÍTICAS DE REPRESENTAÇÃO	Maria Inês Rauter Mancuso (DS – São Carlos)	Ciências Humanas	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais
08	CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA E NA COMUNIDADE	João dos Santos Carmo (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Trabalho	Educação Continuada
09	DANÇA CIRCULAR SAGRADA TRADIÇÃO E CULTURA	Yara Aparecida Couto (DEFMH – São Carlos)	Ciências da Saúde	Educação	Cultura	Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
10	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA À PRÁTICA	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Especial

Quadro 22 - ACIEPEs ofertadas pela UFSCar, no âmbito da formação de professores, no 2º semestre de 2014, em todos os *campi* (conclusão)

Nº	ACIEPE	RESPONSÁVEL (DEPTO. – CAMPUS)	GRANDE ÁREA (Classificação CNPq)	ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	LINHA PROGRAMÁTICA
11	OBJETOS MATEMÁTICOS: CONSTRUÇÕES E APLICAÇÕES	Humberto Luiz Talpo (DM – São Carlos)	Ciências Exatas e da Terra	Educação	----	Educação Profissional
12	O BRINCAR E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Maria Aparecida Mello (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Educação Infantil
13	PRÁTICAS ESCOLARES DE MATEMÁTICA: CONHECENDO LIMITES E AMPLIANDO POSSIBILIDADES	Renata Prenstteter Gama (DME – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
14	PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA FAMILIARES DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN E INTERESSADOS NO TEMA	Maria Amélia Almeida (DPsi – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Saúde	Educação Especial
15	TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA INCLUSÃO SOCIAL E AUTONOMIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	Gerusa Ferreira Lourenço (DTO – São Carlos)	Ciências da Saúde	Saúde	Educação	Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais
16	TECNOLOGIA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (DTPP – São Carlos)	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Continuada
17	USINA DE CIDADANIA E DIREITOS – ENTRE A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E A INCLUSÃO SOCIAL	Vera Alves Cepêda (DCSo – São Carlos)	Ciências Humanas	Direitos Humanos e Justiça	Direitos Humanos e Justiça	Direitos de Grupos Sociais
18	BATE PAPO SOBRE TEMAS AMBIENTAIS	Kelly Cristina Tonello Polli (DCA – Sorocaba)	Ciências Agrárias	Meio Ambiente	Educação	Educação Ambiental
19	O UNIVERSO CAIPIRA	Neusa de Fátima Mariano (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Cultura	Educação	Cultura e Memória Social
20	PAISAGENS DO BRASIL: ICONOGRAFIAS, ESCRITAS E CANÇÕES DO "VELHO CHICO" (RIO SÃO FRANCISCO)	Rosalina Burgos (DGTH – Sorocaba)	Ciências Humanas	Educação	Cultura	Cultura e Memória Social

Fonte: Sistema ProExWeb (elaborado pela autora)

APÊNDICE B

TABELAS

TABELA 1. ACIEPEs ofertadas no período de 2010 a 2014 pela UFSCar

SEM. / ANO	TOTAL DE ACIEPEs OFERTADAS PELA UFSCar	ACIEPEs OFERTADAS NO CAMPUS LAGOA DO SINO	ACIEPEs OFERTADAS NO CAMPUS ARARAS	ACIEPEs OFERTADAS NO CAMPUS SOROCABA	ACIEPEs OFERTADAS NO CAMPUS SÃO CARLOS	TOTAL DE ACIEPEs COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PÚBLICO-ALVO OFERTADAS PELA UFSCar	ACIEPEs COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PÚBLICO-ALVO CAMPUS LAGOA DO SINO	ACIEPEs COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PÚBLICO-ALVO CAMPUS ARARAS	ACIEPEs COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PÚBLICO-ALVO CAMPUS SOROCABA	ACIEPEs COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PÚBLICO-ALVO CAMPUS SÃO CARLOS	ACIEPEs COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS NO PÚBLICO-ALVO CAMPUS SÃO CARLOS	ACIEPEs COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS (1º AO 5º) DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PÚBLICO-ALVO CAMPUS SÃO CARLOS	ACIEPEs DE MATEMÁTICA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS (1º AO 5º) DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PÚBLICO-ALVO CAMPUS SÃO CARLOS
1º 2010	32	--	00	06	26	16	--	--	04	12	12	11	01
2º 2010	24	--	01	03	20	12	--	--	02	10	10	08	01
1º 2011	34	--	01	08	25	20	--	01	06	13	13	09	01
2º 2011	29	--	02	04	23	17	--	02	03	12	12	09	02
1º 2012	36(#)	--	04	07	25(#)	24	--	04	04	16	16	08	02
2º 2012	32	--	03	04	25	18	--	01	02	15	15	11	01
1º 2013	29	--	01	07	21	14	--	--	03	11	11	08	01
2º 2013	36	--	05	06	25	16	--	--	04	12(■)	12	09	01
1º 2014	56	00	05	10	41	29	--	02	06	21(▲)	19	12	00
2º 2014	38	01	02	08	27	20	01	--	03	16	16	12	01
TOTAL	346 (100%) A	01 B	24 C	63 D	258 (74,56% de A) E	186 (53,75% de A) F	01 G	10 H	37 I	138 (74,20% de F) J	136 (73,12% de F) K	97 (52% de F e 71% de K) L	11 (10,79% de L) M

(#) 02 foram canceladas.

(■) 01 ACIEPE não foi realizada por motivos de saúde da coordenadora da atividade.

(▲) 01 ACIEPE para professores de Matemática da Educação Básica do Município de Americana e 01 ACIEPE para professores da última etapa da Educação Infantil de escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Fonte: a autora

APÊNDICE C

*LISTA DE DOCUMENTOS
ADMINISTRATIVOS ANALISADOS*

APÊNDICE C – Lista de Documentos administrativos analisados (continua)

ITEM	DOCUMENTO	DATA	RESPONSÁVEL
01	Minuta sem numeração (proposta preliminar) Proposta discutida e aprovada por unanimidade na Reunião do CID-CCET de 08/08/2000	não datado	Prof. Dr. José Marques Póvoa Prof. Dr. Pedro Malagutti Profa. Dra. Yuriko Yamamoto Baldin Prof. Dr. Nelson Studart Profa. Dra. Rosa Maria Bonfá Rodrigues
02	Portaria CCET N° 037/2000	18/12/2000	Prof. Dr. Nélio Baldin – Diretor do CCET
03	Relatório da Comissão do CCET – Espaço de integração das Licenciaturas “Núcleo Integrado de Formação de Professores de Ciências e Matemática” – Proposta de Criação	05/04/2001	Prof. Dr. Nelson Studart – DF (Presidente) Prof. Dr. Pedro Luis Aparecido Malagutti – DM Profa. Dra. Wânia da Conceição Moreira - DQ
04	Formação Integrada de Professores, Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências e Matemática – UFSCar (Proposta) Projeto para o fundo de infra-estrutura	05/2001	Prof. Dr. Nelson Studart Prof. Dr. Pedro Luiz Malagutti Prof. Dr. José Antonio Salvador Profa. Dra. Yuriko Yamamoto Baldin Profa. Dra. Rosa Bonfá Rodrigues Profa. Dra. Odila Florêncio
05	Ato Administrativo da Presidência do CEPE N° 609	29/05/2002	Prof. Dr. Oswaldo Baptista Duarte Filho – Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
06	PROPOSTA PROGRAD/PROEX Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão	05/06/2002	Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson - Pró-Reitora de Graduação Prof. Dr. Targino de Araújo Filho – Pró-Reitor de Extensão
07	Parecer CaG/CEPE n° 155/02 Proposta de atividade curricular de integração ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Graduação da UFSCar	10/06/2002	Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson – Presidente da CaG/CEPE
08	Parecer CaG/CEPE n° 158/02 Constituição de uma Comissão para apresentar proposta para estruturação de atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Graduação da UFSCar	10/06/2002	Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson – Presidente da CaG/CEPE
09	Deliberação CaE/CEPE n° 013/2002 Proposta de atividade curricular de integração ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Graduação da UFSCar	28/06/2002	Prof. Dr. Targino de Araújo Filho – Presidente da Câmara de Extensão
10	Parecer CaG/CEPE n° 187/02 Solicitação de aprovação para a proposta de tramitação das ACIEPEs	05/08/2002	Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson – Presidente da CaG/CEPE
11	Proposta aprovada pelo CEPE (212ª reunião ordinária, de 28/03/03) De constituição de um Núcleo de Formação de Professores na UFSCar (Formato e Objetivos)	28/03/2003	Prof. Dr. Oswaldo Baptista Duarte Filho – Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

APÊNDICE C – Lista de Documentos administrativos analisados (continuação)

ITEM	DOCUMENTO	DATA	RESPONSÁVEL
12	Parecer N° 845 do CEPE Ref. Of. n° 109/03 – ProGrad Relatório final relativo à constituição do Núcleo de Formação de Professores na UFSCar	09/05/2003	Prof. Dr. Oswaldo Baptista Duarte Filho – Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
13	Of. n° 168/2003 - ProGrad	14/05/2003	Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson – Pró-Reitora de Graduação
14	Ofício CCET n° 018/2004	19/03/2004	Prof. Dr. Ernesto Antonio Urquieta-González – Diretor do CCET
15	Of. 025/2004 - EDF	30/03/2004	Arq. Elizabeth Valdetaro Salvador – Chefe do Deproj
16	Of. n° 110/2004	06/04/2004	Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson – Pró-Reitora de Graduação
17	Of. Circ. 151/04 - ProGrad	13/05/2004	Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson – Pró-Reitora de Graduação
18	Relatório da Comissão de Elaboração de Normas para as Atividades Complementares e ACIEPE Discutir e propor normas gerais de funcionamento para a implantação, na UFSCar, das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, resumidamente denominadas de Atividades Complementares.	08/08/2005	Profa. Dra. Zilda A.P. Del Prette – Presidente (Coord. Curso de Psicologia) Profa. Dra. Sheyla M.B. Serra (Coord. Curso de Engenharia Civil) Prof. Dr. Roberto Paterlini (Coord. Curso de Licenciatura em Matemática) Danilo C. Agune (Representante Discente)
19	Portaria GR N° 461/06 Dispõe sobre normas de definição e gerenciamento das atividades complementares nos cursos de graduação e procedimentos correspondentes	07/08/2006	Prof. Dr. Oswaldo Baptista Duarte Filho - Reitor
20	Portaria GR n° 856/08	25/01/2008	Prof. Dr. Oswaldo Baptista Duarte Filho - Reitor
21	Of. n° 074/2008 – ProGrad	13/02/2008	Prof. Dr. Roberto Tomasi – Pró-Reitor de Graduação
22	Ofício n° 042/2009 - ProGrad Ref. Implantação do Núcleo de Formação de Professores		Prof. Dr. Roberto Tomasi – Presidente da Comissão
23	Ofício SPDI n° 021/2010	16/03/2010	Prof. Dr. Alceu Gomes Alves Filho – Secretário Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais
24	Regimento Interno do Núcleo de Formação de Professores/UFSCar – Versão 26/06/2008	---	---
25	Resolução ConsUni n° 675	15/10/2010	Prof. Dr. Targino de Araújo Filho – Presidente do Conselho Universitário

APÊNDICE C – Lista de Documentos administrativos analisados (conclusão)

ITEM	DOCUMENTO	DATA	RESPONSÁVEL
26	Nota N° 339/2010/PJ/UFSCar Processo N° 23112.000756/2010-49 Ref. Análise de Proposta de Regimento Interno do Núcleo de Formação de Professores daUFSCar		Prof. Dr. Targino de Araújo Filho – Presidente do Conselho Universitário
27	Resolução CoEx n° 03/2016 Aprova o Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos	17/03/2016	Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez – Presidente do Conselho de Extensão da UFSCar

Elaborado pela autora

APÊNDICE D

*ROTEIROS DE ENTREVISTAS
PARA A COLETA DE DADOS*

ROTEIRO A DE ENTREVISTA

Entrevistados:

Gestor da Diretoria de Ensino – Região de São Carlos

Gestor da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos

- 1) No âmbito da formação continuada de professores, a Secretaria de Educação tem realizado parcerias/convênios? Quem são os parceiros?
- 2) Há interação entre universidade, secretaria de educação e escola na elaboração e na execução de formação continuada de professores? Comente.
- 3) A própria Secretaria de Educação desenvolve programas de formação continuada de professores?
- 4) O que motiva a Secretaria de Educação a oferecer cursos de formação?
- 5) Como se dá a adesão dos professores aos cursos propostos?
- 6) Qual é a avaliação da Secretaria de Educação quanto aos resultados da formação continuada? Quais são as dificuldades e os benefícios no processo de formação continuada?
- 7) Qual a visão que vocês têm do profissional docente na atualidade? Como ele é e como almejam que seja?
- 8) A Secretaria de Educação faz levantamentos sobre as necessidades formativas dos professores? De que forma?
- 9) Os professores são consultados sobre as suas necessidades formativas?
- 10) Quando são detectadas necessidades formativas emergentes quais são os encaminhamentos?
- 11) Os professores solicitam cursos de formação continuada à Secretaria de Educação?
- 12) Como se dá a formação continuada de professores polivalentes?
- 13) Quais são as necessidades formativas dos professores polivalentes?
- 14) Há uma ou mais área específica em que o professor polivalente, na sua grande maioria, necessita de formação continuada?
- 15) A divulgação dos cursos de formação continuada de professores, denominadas na UFSCar de ACIEPEs, chega com a necessária antecedência à Secretaria de Educação?
- 16) Como a Secretaria de Educação avalia a parceria da UFSCar na oferta de ACIEPEs?

- 17) Há avaliação pela Secretaria de Educação quanto ao impacto no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica do professor que cursa a ACIEPE?
- 18) Que dificuldades e benefícios são identificados no processo de parceria de oferta de ACIEPEs?
- 19) O horário em que as ACIEPEs são oferecidas é compatível com a possibilidade dos professores cursá-las?
- 20) A que a Secretaria de Educação atribui o fato de o número de vagas ofertadas nas ACIEPEs para professores da Educação Básica não ser, geralmente preenchido?
- 21) Que ações/atividades da UFSCar, no âmbito da formação de professores, são avaliadas pela Secretaria de Educação como bem sucedidas?

ROTEIRO B DE ENTREVISTA

Entrevistados:

Coordenadoras de ACIEPEs da área de Educação Matemática

- 1) No âmbito da formação continuada de professores, quais tem sido as suas principais atividades?
- 2) Essas atividades partem da iniciativa de quem (sua, da universidade ou das secretarias municipal/estadual de educação)?
- 3) O que você acha da estrutura da ACIEPE?
- 4) Com relação à formação continuada de professores, você considera a estrutura da ACIEPE eficaz?
- 5) Que contribuições você acredita que a ACIEPE, de modo geral, oferece para o professor como profissional? Essas contribuições seriam oferecidas em qualquer outro modelo de curso?
- 6) A que você atribui o fato de o número de vagas ofertadas nas ACIEPEs para professores da Educação Básica não ser, geralmente preenchido?
- 7) Você considera a divulgação dos cursos de formação continuada de professores de modo geral, e em específico das ACIEPEs, eficaz?
- 8) As ACIEPEs da área de Educação Matemática, sob sua responsabilidade, foram ofertadas em atenção às necessidades formativas dos professores? Qual(is) as necessidades formativas mais trabalhadas no contexto dessa(s) ACIEPEs?
- 9) Você considera importante o levantamento das necessidades formativas dos professores para a proposição de cursos de formação continuada?
- 10) Você realizou avaliação quanto ao impacto no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica do professor que cursou a(s) ACIEPE(s) da área de Educação Matemática, sob a sua responsabilidade?
- 11) Se foi possível realizar essa avaliação, quais os critérios e instrumentos utilizados?

ROTEIRO C DE ENTREVISTA

Entrevistados:

Professoras polivalentes que cursaram ACIEPE da área de ensino de Matemática

- 1) Você poderia falar um pouco sobre você, sobre sua escolha pela docência, sobre sua formação inicial?
- 2) Você poderia falar sobre a sua atuação profissional (escolas, nível de ensino, horário de trabalho, tempo de magistério)?
- 3) A sua formação inicial para o magistério atendeu satisfatoriamente quanto aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento?
- 4) E quanto aos conteúdos referentes às práticas pedagógicas?
- 5) O que você gostaria de falar sobre a formação continuada para professores (considera necessária)?
- 6) Você tem interesse em participar de cursos para formação continuada de professores?
- 7) Em sua opinião, quais os estímulos mais eficazes que contribuem para o êxito da formação continuada de professores?
- 8) O que considera importante em um bom curso de aprimoramento profissional?
- 9) Quanto à modalidade (presencial, EaD, híbrido) de oferecimento de curso de formação continuada a professores, qual a sua preferência?
- 10) Qual o melhor período de oferecimento dos cursos de formação continuada a professores para os professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental?
- 11) Que conteúdos considera prioritários ou urgentes a serem tratados em cursos de formação continuada a professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental?
- 12) Que temas vem de encontro a seu interesse para serem tratados em cursos de formação continuada?
- 13) Quais são as maiores dificuldades enfrentadas por você em sua profissão?
- 14) Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ao realizar um curso de formação continuada?
- 15) Os professores são consultados sobre as suas necessidades formativas pelos gestores?

- 16) Você participa da elaboração de propostas de formação continuada? Suas considerações sobre essa participação.
- 17) Na proposta de formação que participou (a ACIEPE) considera que o tema foi adequado aos professores?
- 18) Qual é a sua opinião sobre a ACIEPE cursada (proposta, conteúdo, material didático, formadores, local, horário etc)?
- 19) O que motivou a sua escolha em cursar a ACIEPE?
- 20) O que você considera que foi importante da ACIEPE para a sua prática pedagógica?
- 21) O que foi alterado em sua prática pedagógica?
- 22) A ACIEPE foi importante para o seu aprimoramento profissional?
- 23) Em relação aos seus alunos, como tem sido o processo de ensino e aprendizagem da matemática?
- 24) A ACIEPE, de alguma forma, contribuiu para o aprendizado dos seus alunos?
- 25) Você participaria de outros cursos estruturados como ACIEPE?
- 26) O que considera importante alcançar em sua profissão?
- 27) Você está plenamente realizada profissionalmente?
- 28) Que mudança seria importante acontecer em seu fazer docente e como profissional?
- 29) Como visualiza o seu futuro como professora?

APÊNDICE E

***TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO***

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES E
SISTEMAS PÚBLICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

“ATIVIDADES CURRICULARES DE INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (ACIEPEs) COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes no Município de São Carlos”

Eu, ROSEMEIRE APARECIDA TREBI CURILLA, estudante do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organização e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, o(a) convido a participar da pesquisa *“Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) como estratégia de formação continuada: um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes no Município de São Carlos”*, orientada pelo Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes.

Há um grande volume de pesquisas e trabalhos publicados na área educacional com indicativos de que a formação inicial e a continuada de professores necessitam de aprimoramentos e adequações para lidar com a complexidade dos problemas educacionais contemporâneos. A proposta deste estudo é discutir as contribuições das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), ofertadas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para a formação continuada de professores que é promovida por essa Instituição de Ensino Superior e para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.

Você foi selecionado(a) por ser Gestor(a) Educacional da Diretoria de Ensino – Região São Carlos ou da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Carlos, SP, responsável ou diretamente envolvido(a) com os processos de formação continuada de professores polivalentes pertencentes a essa rede pública de ensino (estadual ou municipal).

Você será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem os processos de formação continuada dos professores polivalentes pertencentes à rede pública de ensino (estadual ou municipal) do Município de São Carlos, SP e aspectos que envolvem a parceria da UFSCar com essa rede de ensino na oferta de atividade voltadas à formação de professores, especialmente, de ACIEPEs.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, de sua preferência. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na Instituição de Ensino Superior, com a qual a rede de ensino a que você pertence já haver estabelecido ou estabelecerá parceira(s) em processos de formação continuada de professores. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para os processos de formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente por meio de ofertas de ACIEPEs pela UFSCar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com a pesquisadora, com a Instituição em que trabalha ou com a Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras e números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para a gravação da entrevista em áudio. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora com a garantia de se manter o mais fidedigna possível.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da entrevista. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora pelo telefone (16) 99722-5540 ou pelo e-mail: frose@ufscar.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: ROSEMEIRE APARECIDA TREBI CURILLA

Endereço: Rua Antonio Carreri, 195 – Jardim Ricetti - São Carlos, SP

Contato telefônico: (16) 99722-5540 E-mail: frose@ufscar.br

Local e data: São Carlos, _____ / _____ / 2016.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES E
SISTEMAS PÚBLICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

“ATIVIDADES CURRICULARES DE INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (ACIEPEs) COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes no Município de São Carlos”

Eu, ROSEMEIRE APARECIDA TREBI CURILLA, estudante do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organização e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, o(a) convido a participar da pesquisa “*Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) como estratégia de formação continuada: um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes no Município de São Carlos*”, orientada pelo Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes.

Há um grande volume de pesquisas e trabalhos publicados na área educacional com indicativos de que a formação inicial e a continuada de professores necessitam de aprimoramentos e adequações para lidar com a complexidade dos problemas educacionais contemporâneos. A proposta deste estudo é discutir as contribuições das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), ofertadas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para a formação continuada de professores que é promovida por essa Instituição de Ensino Superior e para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.

Você foi selecionado(a) por ser Coordenador(a) de ACIEPE da área de Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertada no período de 2010 a 2014, pela UFSCar - Campus São Carlos, para professores polivalentes da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP.

Você será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre aspectos que envolvem as suas atividades no âmbito da formação continuada de professores, especialmente sobre as ACIEPEs de modo geral e, em específico sobre as ACIEPEs da área de Educação Matemática, ofertadas sob sua responsabilidade.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, de sua preferência. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na Instituição de Ensino Superior, com a qual a rede de ensino a que você pertence já haver estabelecido ou estabelecerá parceira(s) em processos de formação continuada de professores. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para os processos de formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente por meio de ofertas de ACIEPEs pela UFSCar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com a pesquisadora, com a Instituição em que trabalha ou com a Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção

a nomes, a eles serão atribuídas letras e números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para a gravação da entrevista em áudio. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora com a garantia de se manter o mais fidedigna possível.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da entrevista. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora pelo telefone (16) 99722-5540 ou pelo e-mail: frose@ufscar.br .

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: ROSEMEIRE APARECIDA TREBI CURILLA

Endereço: Rua Antonio Carreri, 195 – Jardim Ricetti - São Carlos, SP

Contato telefônico: (16) 99722-5540 E-mail: frose@ufscar.br

Local e data: São Carlos, _____ / _____ / 2016.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

“ATIVIDADES CURRICULARES DE INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (ACIEPEs) COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes no Município de São Carlos”

Eu, ROSEMEIRE APARECIDA TREBI CURILLA, estudante do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organização e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, o(a) convido a participar da pesquisa *“Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) como estratégia de formação continuada: um estudo de caso com formação matemática de professores polivalentes no Município de São Carlos”*, orientada pelo Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes.

Há um grande volume de pesquisas e trabalhos publicados na área educacional com indicativos de que a formação inicial e a continuada de professores necessitam de aprimoramentos e adequações para lidar com a complexidade dos problemas educacionais contemporâneos. A proposta deste estudo é discutir as contribuições das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), ofertadas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para a formação continuada de professores que é promovida por essa Instituição de Ensino Superior e para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP, e ter cursado ACIEPE da área de Educação Matemática, voltada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Município de São Carlos, SP, oferecida pela UFSCar dentro do período de 2010 a 2014.

Você será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a sua formação e atuação profissional, opinião sobre a formação continuada de professores, necessidades formativas e sobre a ACIEPE – Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão da área de Educação Matemática que você cursou.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, de sua preferência. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na Instituição de Ensino Superior, responsável pela ACIEPE cursada. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para os processos de formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente por meio de ofertas de ACIEPEs pela UFSCar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com a pesquisadora, com a Instituição em que trabalha ou com a Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja

menção a nomes, a eles serão atribuídas letras e números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para a gravação da entrevista em áudio. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora com a garantia de se manter o mais fidedigna possível.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da entrevista. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora pelo telefone (16) 99722-5540 ou pelo e-mail: frose@ufscar.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: ROSEMEIRE APARECIDA TREBI CURILLA

Endereço: Rua Antonio Carreri, 195 – Jardim Ricetti - São Carlos, SP

Contato telefônico: (16) 99722-5540 E-mail: frose@ufscar.br

Local e data: São Carlos, _____ / _____ / 2016.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante