

**Marielda Ferreira Pryjma
Oséias Santos de Oliveira**
(Organizadores)

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM DISCUSSÃO

**Editora
UTFPR**

**O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE
EM DISCUSSÃO**



Reitor: Carlos Eduardo Cantarelli. **Vice-Reitor:** Luiz Alberto Pilatti. **Diretora de Gestão da Comunicação:** Noemi Henriqueta Brandão de Perdigão. **Coordenadora da Editora:** Camila Lopes Ferreira.

Conselho Editorial da Editora UTFPR. Titulares: Bertoldo Schneider Junior, Isaura Alberton de Lima, Juliana Vitória Messias Bittencourt, Karen Hylgemager Gongora Baricatti, Luciana Furlaneto-Maia, Maclovio Corrêa da Silva, Mário Lopes Amorim e Sani de Carvalho Rutz da Silva. **Suplentes:** Anna Sílvia da Rocha, Christian Luiz da Silva, Lígia Patrícia Torino, Maria de Lourdes Bernartt e Ornella Maria Porcu.

Editora filiada a



**Marielda Ferreira Pryjma
Oséias Santos de Oliveira
(Organizadores)**

**O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE
EM DISCUSSÃO**

CURITIBA
UTFPR EDITORA
2016

© 2016 Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-Não-Comercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esta licença permite o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Disponível também em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/>>.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D541 Desenvolvimento profissional docente em discussão, O. / Marielda Ferreira Pryjma, Oséias Santos de Oliveira (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.
444 p. : il.

ISBN: 978-85-7014-154-5

1. Professores – Formação. 2. Professores de engenharia – Formação. 3. Educação permanente. 4. Currículos – Mudança. I. Pryjma, Marielda Ferreira, org. II. Oliveira, Oséias Santos de, org. III. Título.

CDD (23. ed.) 378.125

Bibliotecária: Maria Emília Pecktor de Oliveira CRB-9/1510

Coordenação editorial

Camila Lopes Ferreira

Emanuelle Torino

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Vanessa Constance Ambrosio

Normalização

Emanuelle Torino

Revisão gramatical e ortográfica

Adão de Araújo

Apoio:

DEPED - CT



UTFPR Editora

Av. Sete de Setembro, 3165 Rebouças

Curitiba – PR 80230-901

www.utfpr.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM EM REDE	23
<i>Manuela Esteves</i>	
O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO: CONFORMIDADE OU MUDANÇA?	47
<i>José Carlos Morgado</i>	
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS INSTITUCIONAIS: É POSSÍVEL FAZER AVANÇAR O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?.....	63
<i>Maria Isabel da Cunha</i>	
A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	79
<i>Miriane Zanetti Giordan, Márcia de Souza Hobold e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André</i>	
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE CURSOS DE ENGENHARIA.....	97
<i>Samoara Viacelli da Luz e Herivelto Moreira</i>	
A NATUREZA DOS SABERES DOCENTES A PARTIR DAS FONTES DE APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES.....	115
<i>Camila Macenhan e Susana Soares Tozetto</i>	
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: SABERES DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	131
<i>Monique Aparecida Voltarelli</i>	
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UTFPR CURITIBA	147
<i>Flávia Dias de Souza</i>	

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs: ELEMENTOS PARA PENSAR O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL161

Marília Marques Mira e Joana Paulin Romanowski

OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA E DE PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (PROFOP) E SUAS ÂNCORAS DE CARREIRA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO179

Maria Sílvia Bacila Winkeler

OS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....195

Maria Cristina Kogut e Simone de Miranda

PERSPECTIVAS DO USO DE DIÁRIOS PARA A APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS.....211

Leandro Siqueira Palcha

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL227

Giselly Cristini Mondardo e Adriane Knoblauch

RETROSPECTO DE DEBATES TEÓRICOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....243

Maria José Dozza Subtil

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....261

Jamile Cristina Ajub Bridi, Marielda Ferreira Pryjma e Neuci Schotten

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DOS PROGRAMAS EXECUTADOS NO ÂMBITO DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO277

Oséias Santos de Oliveira

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ297

Juliane Parcianello

A CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS DE ESTUDO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NO PROTAGONISMO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR313

Inge Renate Fröse Subr

A EXPERIÊNCIA DOS FORMADORES NAS LICENCIATURAS: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO ARTICULADO COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	323
<i>Simone Regina Manosso Cartaxo</i>	
A REDE DESENREDADA: CONSEQUÊNCIAS DA NÃO CONSIDERAÇÃO DA VOZ DO BOM SENSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	341
<i>Marcus Vinicius Santos Kucharski</i>	
CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A APRENDIZAGEM DOCENTE EM SERVIÇO	365
<i>Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maristela Rosso Walker e Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA RELAÇÃO COM EXPERIÊNCIAS DOCENTES CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS	383
<i>Eline Patrícia da Silva e Kátia Maria da Cruz Ramos</i>	
ORIENTAÇÃO EM REDES DE APRENDIZAGEM PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	395
<i>Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo</i>	
PROFISSIONAL DOCENTE: O SER E O MANTER-SE NA DOCÊNCIA	415
<i>Thamiris Christine Mendes e Ana Lúcia Pereira Baccon</i>	
ORGANIZADORES	433
AUTORES	435

APRESENTAÇÃO

A priorização da educação e a valorização social do papel do professor constituem-se como tônicas em diferentes contextos da sociedade atual, nos quais é planejado, executado e avaliado um conjunto significativo de normatizações, programas e práticas que visam à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Como um movimento que ocorre entre fronteiras, a globalização revela, entre tantos outros aspectos, que a informação está disponível a qualquer pessoa com acesso à internet. Os jovens, neste contexto global, tendem a assimilar e agir de um modo muito peculiar, convergindo preferências, valores, crenças próprias e de outras culturas. Preparar estes jovens para o pleno desenvolvimento de suas aptidões pessoais, acadêmicas, profissionais e sociais, de modo que possam atuar nos múltiplos espaços da sociedade, tem sido o principal desafio da educação nos dias atuais.

Os sistemas educativos buscam compreender este processo de transformação social, que vem ocorrendo nas últimas décadas, para acompanhar essas novas necessidades e propor alterações nas propostas educativas que atendam a esse novo contexto social e educacional. Nesse cenário, encontra-se o professor, que teve a sua formação inicial possivelmente em períodos concomitantes e/ou anteriores a essas modificações, frente ao enorme desafio de contribuir na formação desses jovens de modo que eles possam ter sucesso nesse mundo, diferente do que havia sido imaginado, em uma sociedade intitulada da informação, repleta de tecnologias de comunicação e informação. Sob essa ótica, pode-se perceber a fragilidade da formação docente, que não se tem separado dos seus princípios do passado, mas que expressa uma intenção de aprimoramento e modernidade na medida em que investe nos recursos tecnológicos, contudo, com lacunas desfavoráveis quanto à sua formação profissional.

A discussão sobre o desenvolvimento profissional docente insere esse contexto dual como pano de fundo para algumas reflexões, quando se busca direcioná-las para as possíveis alternativas formativas e os novos enfoques para o trabalho docente. Na medida em que estudos, vivências e práticas são compartilhados se avança no sentido da consolidação de redes de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento dos professores.

O Grupo de Pesquisa *Transmutare*, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba, tem como propósito estudos e pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. Colaborar com a organização de espaços para discussão e reflexão sobre esse tema tem sido um dos objetivos deste grupo. Sob esse viés, o II Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente e o II Seminário de Temas Pedagógicos, ocorridos na UTFPR em novembro de 2015, buscaram propiciar esse espaço, quando se promoveram reflexões, interlocuções e aprofundamentos teóricos junto a pesquisadores internacionais e nacionais, professores e pesquisadores do Ensino Superior, estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica em torno da referência **Rede de aprendizagem em foco**.

Para aprofundar os debates sobre o tema, foram elencados três eixos norteadores que possibilitaram o alcance dos propósitos do evento, sendo:

- a) a aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional;
- b) políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente; e;
- c) aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente.

Em torno desses eixos estão articulados os capítulos que compõem essa obra, quando um rigoroso trabalho de seleção foi efetivado por um comitê científico composto de pesquisadores nacionais e internacionais que confirmam a pertinência, atualidade e significativo aprofundamento teórico-metodológico dos textos. Ainda, três conferencistas participantes do evento foram desafiados a apresentar, inicialmente, suas reflexões sobre a temática orientadora dessa discussão.

A pesquisadora portuguesa Manuela Esteves apresenta, no texto intitulado **Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores em contexto de aprendizagem em rede**, discussões significativas para o esclarecimento do conceito de competência e busca focar, em particular, o campo da construção e do desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Nesse sentido, argumenta que na atualidade há uma revolução em curso nos contextos educativos e formativos, impactada pelas tecnologias da informação e da comunicação, o que provoca questionamentos controversos: Até que ponto isso já permite afirmar que se mudou de paradigma educacional? As teorias da aprendizagem consagradas já não explicam o modo como esta se processa atualmente? O debate sobre as potencialidades da aprendizagem em rede, ao serviço da educação dos alunos e da formação dos professores, potencialmente poderá contribuir para a qualidade educacional e para, além

disso, apontar a necessidade de uma elaboração teórica que fomente o entendimento do papel da educação na era digital.

O segundo convidado, professor José Carlos Morgado apresenta reflexões no texto **O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança?**, pontuando que a época atual tem sido propícia a mudanças educativas em larga escala, o que justifica a centralidade que o ensino e a aprendizagem têm merecido quer no nível das políticas educativas e curriculares, quer no nível da investigação, quer, ainda, no nível da própria formação de professores, na qual se tenta construir um saber profissional e desenvolver capacidades e competências essenciais tanto para o ensino como para a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. Embora as mudanças referidas tenham avivado a necessidade de desenvolver novas profissões, agora mais escrutinadas publicamente e cuja consecução depende de uma intervenção mais ativa e mais contextualizada dos professores, sobretudo no nível do currículo que desenvolvem e das metodologias que utilizam para o efeito. Existem vários casos em que essas alterações são vistas mais como uma ameaça do que como uma oportunidade de melhoria e de desenvolvimento profissional. O autor reflete, ainda sobre o conjunto de mudanças e desafios que hoje se colocam às escolas, e cuja solução se assenta em grande parte no currículo que aí se desenvolve, discutindo sobre o papel do professor em todo esse processo, uma vez que esse profissional continua a ser um elemento chave na melhoria da educação e da escola.

O texto da professora Maria Isabel da Cunha, é apresentado sob o título **Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?** Nele a autora defende que a formação de professores tem sido um tema universalmente recorrente de estudos e reflexões, talvez um dos mais abordados nas pesquisas no campo das ciências da educação, constituindo-se numa possibilidade inesgotável e sempre revisitada, dado que acompanha as visões e transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade. Como a docência se caracteriza como uma profissão aninhada socialmente e atingida por valores políticos e culturais, se produz na dependência das compreensões que orientam os projetos educativos contextualizados. Há algum tempo, dada a fragilidade dos formatos tradicionais, caracterizados pela perspectiva exógena, a formação de professores vem reivindicando sua volta para o seio da profissão, valorizando a relação educação e trabalho e a potencialização da experiência dos sujeitos na sua própria formação, característica básica da aprendizagem dos adultos. Não mais vista apenas como um processo individual, movimentos e proposições se instalam, assumindo a base do trabalho como espaço/lugar da formação. Ou seja, reivindicam a

perspectiva das organizações aprendentes. O sujeito aprende quando se insere em espaços laborais que assumem para si essa condição. Essa é a posição defendida nesse ensaio afirmando que a formação de adultos se valoriza quando as modalidades nessa direção favorecem a capacidade dos atores, nas organizações, de produzirem seus próprios conhecimentos e esse é o caso dos professores.

Na sequência, a obra é estruturada a partir dos eixos orientadores quando o primeiro eixo **A aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional** refere-se a todo o processo pelo qual o sujeito passa para transformar-se em professor, como essa aprendizagem ocorre e como as etapas de formação e inserção se inter-relacionam para o desenvolvimento profissional docente. Marcelo Garcia e Vaillant (2009) argumentam que a formação inicial do professor pode ser considerada a primeira etapa para o desenvolvimento profissional docente, definindo, consequentemente, o desenvolvimento da sua carreira. Todos os estudos que envolvem essa formação podem contribuir para elevar sua qualidade, além de auxiliar na formação de um futuro profissional envolvido com a docência e disposto a assumir, efetivamente, o compromisso com a formação e com a aprendizagem dos estudantes que estão vinculados às instituições de ensino.

A aprendizagem em rede, sob a ótica da formação inicial e da inserção profissional, altera a forma de aprender, afetando os sujeitos envolvidos e transferindo a responsabilidade dessa aos próprios profissionais, no sentido de aprender a aprender a sua profissão.

No primeiro eixo estão articulados 11 capítulos, de pesquisadores de distintas instituições, que apresentam reflexões a partir de pesquisas elaboradas em grupos de estudos, de reflexões sobre aspectos que envolvem a aprendizagem docente em situações de formação inicial e em contextos de inserção profissional e ainda, a partir de relatos de práticas construídas em suas vivências como formadores.

No texto que abre esse eixo as pesquisadoras Miriane Zanetti Giordan, Márcia de Souza Hobold e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André apresentam os desafios dos docentes quando da inserção em uma rede municipal de ensino. O texto **A aprendizagem da docência de professores dos anos finais do ensino fundamental** é estruturado a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que se utilizou a entrevista semiestruturada para a coleta dos dados, junto aos professores iniciantes dos anos finais. Nas discussões as autoras destacam que: os principais desafios do início da docência referem-se ao fato de serem ofertadas aos iniciantes escolas localizadas em contextos mais difíceis, além de turmas e horários **sobrantes**; existe um distanciamento entre a teoria (formação

inicial) e a prática (atividades a serem desenvolvidas em sala de aula); e, o isolamento também é um dos desafios enfrentados pelos professores iniciantes.

O capítulo **A formação pedagógica de docentes de cursos de engenharia**, de autoria de Samoara Viacelli da Luz e Herivelto Moreira, tem como foco verificar a importância da formação pedagógica para os professores dos cursos de engenharia Civil, de Computação, Elétrica, Eletrônica e Mecânica de dois câmpus de uma universidade pública no sul do Brasil. A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva do tipo levantamento quantitativo. O instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo três escalas do tipo Likert. Neste capítulo, são relatados os resultados parciais obtidos a partir da Escala de Valoração de Formação Didático Pedagógica. Os principais resultados mostram que, em relação à formação didático-pedagógica, os docentes atribuem maior importância para a experiência no dia a dia na sala e para a observação de bons professores.

Com o objetivo de problematizar a respeito da origem dos saberes docentes a partir da análise das fontes de aprendizagem do professor, as professoras Camila Macenhan e Susana Soares Tozetto realizaram uma pesquisa com abordagem qualitativa, a partir de observações e entrevistas como instrumentos para a coleta de dados. Como resultado, o sexto capítulo intitulado **A natureza dos saberes docentes a partir das fontes de aprendizagem dos professores** traz com ênfase as proposições de que: o professor mobiliza diferentes saberes em sua prática, os quais não têm origem apenas na formação inicial e continuada; os saberes docentes possuem como fontes de aprendizagem tanto os cursos de formação de professores quanto suas experiências pessoais e profissionais; e, os saberes dos professores passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências da prática.

A discussão sobre os saberes que os professores têm para trabalhar em creches é proposta por Monique Aparecida Voltarelli que desenvolve uma pesquisa em três Centros Municipais de Educação Infantil de uma Rede Municipal de ensino do interior de São Paulo, envolvendo professoras iniciantes que trabalham com crianças de zero a três anos. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas observações de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada. Desse modo, no texto **Aprendizagem da docência: saberes de professores para atuar na educação infantil**, a autora destaca um ponto de vista em comum, entre as professoras participantes do estudo, que refere-se aos saberes advindos da prática profissional e da

troca de conhecimentos com outros profissionais mais experientes, o que se constitui na principal fonte de aprendizagem para a docência na educação infantil.

O capítulo de Flávia Dias de Souza, denominado **Formação pedagógica e prática como componente curricular em cursos de licenciatura da UTFPR Curitiba**, teve como objetivo investigar a organização de disciplinas de formação pedagógica na formação inicial para a docência, bem como o lugar da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da UTFPR Câmpus Curitiba. A autora partiu de levantamento bibliográfico documental, tomando como referência as diretrizes legais e a matriz curricular de cursos de licenciatura ofertados. Como recorte de um estudo de maior âmbito, esse trabalho teve como intenção central favorecer o entendimento do panorama atual de disciplinas pedagógicas e o fortalecimento do referencial teórico acerca da formação pedagógica e da prática no processo formativo para a docência. O estudo revela a necessidade de ampliação da identidade das licenciaturas, na direção de sua essência e ressalta a importância da constituição de grupos de trabalho colaborativos que envolvam professores das diferentes licenciaturas, responsáveis pelas disciplinas de formação pedagógica e de conteúdos específicos das áreas.

No capítulo, com o texto **Inserção profissional de professores iniciantes: elementos para pensar o processo de desenvolvimento profissional**, as pesquisadoras Marília Marques Mira e Joana Paulin Romanowski apresentam os resultados de um estudo exploratório realizado com professores iniciantes de uma rede municipal de ensino, objetivando analisar como vêm ocorrendo os processos de inserção profissional docente. Participaram do estudo oitenta e seis professores que responderam a um questionário on-line, com questões voltadas à caracterização e análise dos primeiros meses de atuação profissional. As análises preliminares evidenciam a complexidade e a multidimensionalidade dos processos de inserção docente e trazem à tona questões que, uma vez examinadas, podem indicar elementos para a organização de programas de apoio e acompanhamento aos docentes iniciantes.

O estudo de Maria Sílvia Bacila Winkeler, apresentado sob o título **Os estudantes de licenciatura e de programa especial de formação pedagógica (PROFOP) e suas âncoras de carreira: um estudo exploratório**, teve como objetivo identificar as âncoras de carreira de um grupo de estudantes de formação inicial docente e suas percepções sobre a carreira docente. A investigação baseada em um método misto, de cunho exploratório, teve como instrumento de coleta de informações o inventário de âncoras de carreira e depoimentos sobre as percepções acerca da profissão docente com 40 sujeitos de pesquisa, todos estudantes em formação inicial em uma universidade pública, no Estado do Paraná. As informações apontam para a

necessidade da autopercepção no desenvolvimento profissional como um elemento fundador da formação de professores.

As reflexões a partir do texto **Os saberes da formação docente**, de Maria Cristina Kogut e Simone de Miranda, tiveram como propósito compreender como os cursos de licenciatura de uma universidade desenvolvem os saberes profissionais ao longo do curso de formação. Desenvolveu-se uma pesquisa de campo descritiva de caráter qualitativo-quantitativo, com a utilização de questionários. Os resultados apontam que são trabalhados saberes profissionais, configurados nos seguintes indicadores: Conhecimento do conteúdo: 47%; Conhecimento didático do conteúdo: 15%; Conhecimento didático geral: 11%; Conhecimento dos contextos educativos: 9%. Quanto aos indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE): Conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino: 71%; Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos: 11%; Conhecimento Pedagógico: 9%. As autoras concluem que os saberes profissionais são abordados nos processos de formação inicial de professores, porém, alguns deles devem ser abordados de forma mais aprofundada para que o aprendizado desses seja efetivo.

O capítulo, apresentado por Leandro Palcha, sob o título **Perspectivas do uso de diários para a aprendizagem em ciências**, descreve que nos últimos anos a área de pesquisa em educação vem apontando uma série de possibilidades para a formação de professores reflexivos. Nessa perspectiva, os diários se constituem como um instrumento que promove um desenvolvimento pessoal e profissional da atuação docente nas práticas institucionais. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa no estágio de um curso de Licenciatura, em que os acadêmicos registraram suas observações e discussões em diários de aula. Nesse estudo, o autor analisa o diário de licenciando com o objetivo de compreender as perspectivas dos sentidos atribuídos à aprendizagem em ciências. A partir dessa investigação são destacadas algumas perspectivas do uso do diário no estágio supervisionado, a fim de analisar os limites e alcances que podem ser mobilizados quanto a aprendizagem da ciência.

Giselly Cristini Mondardo e Adriane Knoblauch tratam, no capítulo, sobre os processos de socialização de três discentes do curso de Pedagogia de uma instituição pública do Estado do Paraná, a fim de compreender as relações estabelecidas entre o pré-treino e a formação inicial. As autoras utilizam entrevistas semidiretas como instrumento metodológico, analisadas com base na teoria praxiológica de Pierre Bourdieu. No texto **Processos de socialização na formação inicial**, as autoras concluem que a aprendizagem da docência ocorre em um misto entre o reconhecimento da pouca qualidade da educação básica recebida, de modo que novas aprendizagens são

incorporadas motivadas por esse reconhecimento e através de sua continuidade. Ainda, apontam que a submissão às regras escolares é permanente e tem relação direta com a estrutura e a condição sócio-financeira que as alunas e suas famílias possuem.

No fechamento do eixo, a pesquisadora Maria José Dozza Subtil apresenta o estudo **Retrospecto dos debates teóricos sobre formação inicial e continuada de professores**, no qual discute as concepções de trabalho e formação docente considerando que as demandas da sociedade mais ampla reveladas nas políticas educacionais são determinantes na forma como se objetiva essa formação/trabalho. O retrospecto dos debates teóricos e legais mostra dois enfoques: na década de 80 ocorrem discussões pró formação inicial; e, na década de 90 e primeira década dos anos 2000 ocorre a ênfase na prática reflexiva do professor e na gestão escolar como condicionantes da qualidade na/da educação. A autora finaliza esse estudo teórico afirmando a necessidade de construção identitária da profissão docente para além das demandas da sociedade capitalista.

A instituição de ensino e o sistema educativo devem compartilhar a responsabilidade com o docente pelo seu desenvolvimento profissional. Uma educação com qualidade é um compromisso a ser assumido pelos membros das instituições de ensino (professores, equipes técnicas e pedagógicas, direções, alunos, famílias, administração central, entre outras instâncias) e sistemas educativos. Partindo da ideia de que não existe um único modelo para o desenvolvimento profissional, o eixo **Políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente** busca discutir o lugar do trabalho docente. Nesse sentido, as políticas educativas que promovem a formação inicial e continuada, a gestão e avaliação do trabalho docente, os programas de desenvolvimento, as análises das propostas formativas, situadas social e historicamente, são temas centrais dos três capítulos que constituem esse eixo temático.

No texto que abre o eixo Políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente as pesquisadoras Jamile Cristina Ajub Bridi, Marielda Ferreira Pryjma e Neuci Schotten discutem que a avaliação da Educação Superior revela descontinuidade/ruptura e apontam para a falta de uma política para atender a dois princípios básicos: o diagnóstico e o desenvolvimento de ações. O estudo intitulado **A avaliação institucional na educação superior: trajetórias para desenvolvimento profissional do professor** analisou a relação entre os programas de avaliação para a educação superior com as políticas de formação e desenvolvimento do docente. A análise qualitativa baseada em uma pesquisa documental (quando foram revisitadas a legislação e as

propostas de avaliação a partir da reforma universitária ocorrida em 1968), sustentou o encaminhamento metodológico. Resultados indicam que a avaliação do docente se pautou em critérios quantitativos, valorizando titulação, carga horária e publicações, em detrimento dos qualitativos referentes ao ensino e aos processos pedagógicos. As autoras ainda argumentam que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) propõe espaços democráticos e institucionais para a avaliação do docente, sendo responsabilidade de cada instituição diagnosticar, refletir e planejar ações a partir dos resultados levantados.

O professor Oséias Santos de Oliveira insere uma discussão focada nas propostas e nos propósitos dos programas de formação continuada de professores executados, entre 1997 e 2012, no espaço do Sistema Municipal de Ensino, em município localizado no Estado do Rio Grande do Sul. O texto **Formação continuada de professores: implicações políticas dos programas executados no âmbito de um sistema municipal de ensino** se pautou em uma análise de natureza qualitativa centrada em um estudo de caso e buscou a reflexão quanto às intenções manifestas, a partir de entrevistas com os sujeitos formuladores das políticas educacionais (ex-prefeitos e ex-secretários municipais de educação). O autor ressalta que os propósitos das ações que envolvem a formação docente, que emanam a partir do Sistema Municipal de Ensino, estiveram identificados com o viés político de cada período governamental quando foi possível se perceber o alinhamento ideológico dos gestores com a definição das propostas formativas.

No capítulo **Políticas públicas para formação continuada de professores no Estado do Paraná**, a professora Juliane Parcianello pretende evidenciar a Política de Formação Continuada de professores e analisar os impactos sobre as ações da Secretaria Estadual de Educação entre os anos de 2004 e 2014. A análise incide sobre documentos oficiais que orientam as ações de Formação Continuada e sobre o Plano Estadual de Educação. O estudo desses documentos permitiu constatar que, a Política Estadual de Formação Continuada de Professores ora se identifica de forma mais direta com as políticas neoliberais, ora concebe a formação fundamental para a melhoria na qualidade do ensino, voltando-se à produção colaborativa de material, para o reconhecimento da escola como local de formação e à reflexão crítica sobre a prática como fator de desenvolvimento profissional.

Os temas tratados no terceiro eixo **Aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente** envolvem os conhecimentos que constituem as expe-

riências de aprendizagens dos professores e permitem analisar e entender como ocorrem os processos articulados à formação continuada desse profissional. A formação em serviço é entendida como uma oportunidade que os docentes têm para atuar e desenvolver-se profissionalmente em um espaço educativo contextualizado. Considerando que tal formação necessita estar vinculada a um projeto específico de modo que se possa assegurar que essa tenha sentido de continuidade da formação inicial delimita-se o perfil deste eixo temático, pautado em discussões que envolvem formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional em serviço; aprendizagem enquanto fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído; aprendizagem profissional e contexto de trabalho; desenvolvimento profissional ao longo da carreira; e oportunidades de formação dentro e fora da escola.

Assim, a temática **Aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente** agrega sete capítulos de pesquisadores de diferentes instituições. Em torno dessa, os autores retratam um vasto conjunto de pesquisas, aprendizagens e experiências que contribuem para a reflexão dos movimentos constitutivos da prática formativa dos docentes tanto da Educação Básica quanto Superior.

No capítulo denominado **A constituição de grupos de estudo como estratégia de formação continuada centrada no protagonismo dos docentes do Ensino Superior**, a pesquisadora Inge Renate Fröse Suhr apresenta uma experiência de formação continuada de professores ocorrida no contexto de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. A partir de uma pesquisa-ação objetivou-se refletir sobre o potencial da constituição de grupos de estudos, com adesão voluntária, na mobilização da reflexão dos docentes sobre sua prática, buscando referencial teórico para compreendê-la de maneira mais ampliada. A autora destaca, entre os resultados, que para os participantes do grupo a aprendizagem foi extremamente significativa, tanto nos aspectos teórico-práticos quanto na constituição de uma rede de apoio.

O texto **A experiência dos formadores nas licenciaturas: perspectivas para um ensino articulado com os anos iniciais da Educação Básica** de autoria de Simone Regina Manosso Cartaxo teve como objetivo analisar as experiências de professores das licenciaturas que expressam formas de interlocução com os anos iniciais da escola básica a fim de fornecer subsídios para os processos de ensino e práticas de formação nas licenciaturas. O capítulo se ancorou em uma abordagem qualitativa embasada em uma análise documental de projetos pedagógicos e entrevistas com doze professores das licenciaturas em Geografia, Letras e Matemática. A análise possibilitou a identificação de três premissas em torno das experiências dos formadores: essa experiência é construída em diferentes espaços e tempos; as experiências decorrem das

relações sociais vividas entre professores formadores e estudantes, entre professores e professores, entre a universidade e a escola; e, elas são pistas para a articulação das licenciaturas com os anos iniciais do ensino fundamental.

O pesquisador Marcus Vinícius dos Santos Kucharki relata, no capítulo, estudos realizados sobre o fracasso de cursos de formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática para professores das séries iniciais da Educação Fundamental ofertados por uma parceria público-privada. A partir dessa temática realizou-se uma extensa pesquisa etnográfica virtual com apoio de seleção textual por conteúdo e análise de resultados calcada no princípio da relevância ótima e na análise do discurso. No texto **A rede desenredada: consequências da não consideração da voz do bom senso pedagógico na educação à distância** são apontadas práticas pedagógicas **distorcidas** presentes até hoje em qualquer modalidade de ensino, mas especialmente na Educação à Distância (EAD). O autor afirma que renegar o caráter relacional da essência de qualquer curso, quando tantas são as vozes que o defendem é apontar a bússola da atividade para o malogro.

O texto **Cinema na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e a aprendizagem docente em serviço**, de autoria de Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maristela Rosso Walker e Denise Rosana da Silva Moraes constitui-se no relato de uma pesquisa de campo, de cunho exploratório realizada em uma escola municipal de Medianeira/PR, sendo sujeitos dessa pesquisa doze professoras que participaram do Curso de Extensão denominado Uso da cinematografia como estratégia de incentivo à leitura no Ensino Fundamental, realizado em 2014. O objetivo proposto para o capítulo foi o de investigar o que dizem as professoras de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental sobre o uso de obras cinematográficas no processo de ensino das diversas disciplinas, conteúdos e temas, com vistas a mobilizar a aprendizagem contínua do docente em serviço. Dentre as discussões apresentadas, as pesquisadoras corroboram que: capacitar professores em serviço para o uso de mídias cinematográficas é uma demanda que se interpõe à escola da atualidade; e, a relação cinema e escola reflete uma parceria estratégica para o trabalho com os mais diversos temas, em todas as disciplinas que compõem os currículos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O foco do capítulo, de autoria de Eline Patrícia da Silva e Kátia Maria da Cruz Ramos se insere no propósito de congrega dados de uma pesquisa que objetivou apreender implicações da **Formação continuada na sua relação com experiências**

docentes consideradas bem-sucedidas – no âmbito dos resultados de alunos nas avaliações nacional e estadual. Para tanto, teve como objeto de análise experiências docentes pós-intervenção de um programa de formação desenvolvido na rede de um município de Pernambuco. Para esse intento, as autoras recorreram à análise documental, questionário e entrevistas. Os dados recolhidos permitiram identificar que a denominação bem-sucedida, atribuída às experiências, decorreu da reprodução de tarefas e que o programa se apresentou destituído de intervenções que configurassem a formação como elemento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

O capítulo **Orientação em redes de aprendizagem para desenvolvimento profissional docente**, da professora Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo, apresenta as discussões e os resultados de um programa de desenvolvimento educacional que busca fazer uso adequado de tecnologias no ensino fundamental, técnico profissional e ensino médio em escolas públicas. A ênfase do capítulo é dada às mudanças que a tecnologia digital provoca no gerenciamento do conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva de sustentabilidade na educação, alguns projetos trabalham com professores em uma dimensão interdisciplinar, incorporando transmídia e curadoria digital em uma nova abordagem de desenvolvimento profissional docente, que visa à autonomia, à criatividade, ao respeito mútuo, ao trabalho colaborativo para a aprendizagem significativa do estudante. A pesquisa que assume uma perspectiva colaborativa, com a participação de professores da rede pública estadual, apoia-se em ambiente virtual de aprendizagem e produção de conhecimento sobre a própria prática, apresentando resultados verificáveis em processo.

O último capítulo, de autoria das professoras Thamiris Christine Mendes e Ana Lúcia Pereira Baccon, sob o título **Profissional docente: o ser e o manter-se na docência**, apresenta uma investigação que objetivou desvelar o ser e o manter-se professor. Os sujeitos pesquisados são professores estaduais que fazem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional, inserido nas ações de formação continuada executados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas e os resultados permitem apontar que: ser professor, a partir das evocações dos docentes, transita entre comprometimento, dedicação e formação; e, é possível organizar três categorias representativas do ser professor: Profissional da transformação, Profissional do conhecimento e Profissional da incerteza. Ainda, os docentes investigados demonstram ter outras preocupações, necessitando dar conta de situações que transcen-

dem a sala de aula, e o manter-se na profissão envolve o desejo de transformar e ser reconhecido pelo outro.

A partir da compreensão de que a aprendizagem em rede é uma construção articulada nas/pelas vivências acadêmicas e profissionais, de que essa se faz no embate de ideias, na perspectiva de colaboração entre pesquisadores, professores e interessados no campo da educação e precisamente do desenvolvimento profissional docente é que se insere a obra **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. A articulação que resulta nessa obra é fruto de trabalho de uma rede de aprendizagem em permanente construção e o compartilhamento desses aprendizados potencialmente pode contribuir para que se pense o campo do desenvolvimento profissional docente. Ficam registrados os agradecimentos às/aos colegas que, reconhecendo a importância do trabalho em rede, aceitaram o desafio de socializar seus estudos e práticas, em uma perspectiva colaborativa. Boa leitura a todos/as.

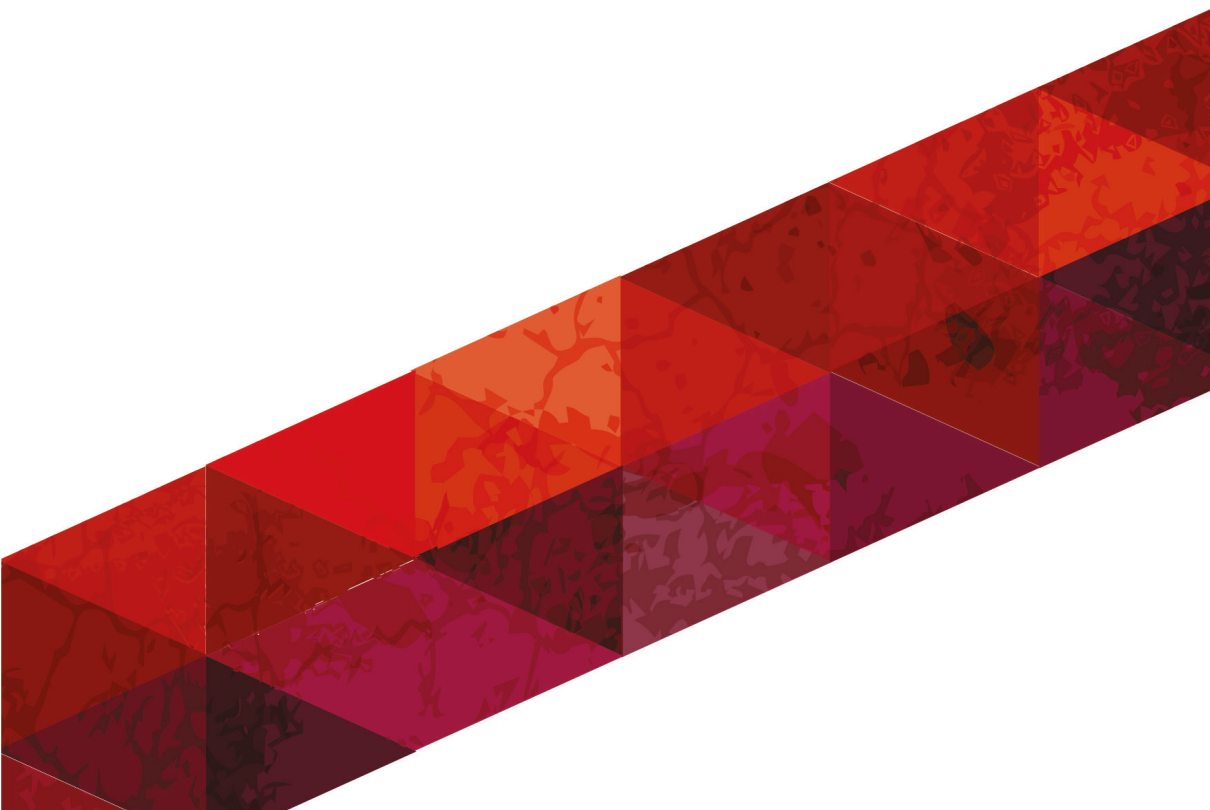
Marielda Ferreira Pryjma

Oséias Santos de Oliveira

– Organizadores –

CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM EM REDE

Manuela Esteves



INTRODUÇÃO

Um velho/novo termo – competências – passou a dominar o mundo da educação desde os anos 90 do séc. XX.

Currículos escolares são (re)organizados em função de competências que se pretende que os alunos adquiram; fala-se em competências e competências profissionais desenvolvidas por jovens e adultos; competências profissionais dos professores – sempre as competências, mas nem sempre suficiente explicitação daquilo de que se trata ou do que cada um entende por esse conceito.

Impõe-se então elencar os sentidos possíveis, discuti-los, fazer escolhas e apresentá-las de forma explícita para evitar equívocos na comunicação e na ação. Como esperamos demonstrar, há uma relação forte entre o que se entende por **competências** e o modo como se defende que elas sejam construídas. Ou, dito por outras palavras, cada modelo, modalidade ou estratégia de formação tem associada, de forma explícita ou, o que é mais frequente, de forma implícita, uma dada concepção de **competência**, e o contrário também é verdadeiro.

Ocupando um lugar de primeira grandeza no espaço social, educativo e formativo, não é de espantar que alguns especialistas tenham tentado clarificar e aprofundar toda a problemática em torno das competências: discutir o conceito e os seus múltiplos sentidos; filiar cada um deles a uma dada concepção teórica da educação, da formação e da aprendizagem; caracterizar o diálogo que as competências estabelecem com os conhecimentos e com os velhos objetivos de aprendizagem; propor os modos como os sujeitos podem construir e desenvolver ao longo da vida as suas competências; especificar de que maneira as competências se desenvolvem em contextos diversos – o escolar ou o acadêmico, o profissional ou outros contextos de vida dos sujeitos; e avaliar as competências. Recorrendo a alguns desses especialistas, tentaremos apresentar a nossa posição sobre a matéria, tendo como foco principal a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes que, aqui, particularmente nos interessam.

Em um segundo momento, focaremos a aprendizagem em rede, que as novas tecnologias da informação e da comunicação permitem impulsionar. A aventura de acumulação e distribuição da informação que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) proporcionam, como nunca antes aconteceu, só pode maravilhar alguns de nós – os mais velhos. Todos temos uma percepção do senso comum de que hoje não se aprende como se aprendia há poucas décadas. Então: O que é que mudou?

Que efeitos essas mudanças têm para os sujeitos que se formam? O que é diferente na aprendizagem em rede? Como garantir que essa aprendizagem seja de qualidade?

Essas são questões sobre as quais nos parece haver ainda muito a investigar e descobrir, em particular no campo de formação de professores. Como se trata de uma aventura que ainda está apenas começando, significará ela a necessidade de uma mudança total de nossas concepções sobre a educação e as instituições educativas?

Tentaremos, com o conhecimento de que dispomos e com muita modéstia, discutir até que ponto já temos ou não evidências de estarmos perante a necessidade de se forjarem novas teorias da educação, da formação e da aprendizagem, para depois perspectivarmos o desenvolvimento de competências docentes mediante a participação em espaços virtuais em rede. O que essa formação implica? O que ela permite? Quais as suas dificuldades e limitações? Que critérios de qualidade lhes poderemos associar?

O RUÍDO EM TORNO DAS COMPETÊNCIAS

Parte da discussão travada em torno do conceito de competências e da polêmica a que se assiste entre profissionais da educação e que levam, por vezes, a posições extremadas de rejeição total, tem a ver com o modo entusiástico como, à escala mundial, organizações internacionais e governos nacionais passaram a usar este conceito atrelando-o à promoção da economia capitalista neoliberal. Nesse sentido, passaram a selecionar apenas aquelas competências dos cidadãos que tivessem valor de mercado, ou seja, que sustentassem a competição e a concorrência entre economias nacionais e entre blocos econômicos, levando à supremacia do seu país ou da sua região pela acumulação mais rápida e mais intensa de mais-valias e de riqueza.

Nessa perspectiva, certamente se opera uma restrição do leque de competências, confinando-as apenas às disposições do sujeito consideradas imediatamente úteis no mercado de trabalho. Dessa forma, leva-se a uma reconceitualização dos próprios fins da educação e da formação, suprimindo, ou secundarizando fortemente, fins e metas essenciais com que estivemos longamente comprometidos: o desenvolvimento do educando, enquanto pessoa que aspira ser feliz e tem esse direito, e também como cidadão, que participa ativamente na sociedade, desde as comunidades próximas a que pertence, incluindo a sua comunidade nacional, até a comunidade humana que habita o planeta.

Há, contudo, outras formas de entender as competências. Recuperaremos, em seguida, algumas posições que em outra oportunidade já defendemos (ESTEVES, 2008) e que continuamos a manter.

Uma primeira aclaração que nunca é despciendo tentar fazer, embora há muito tenha sido assinalada, é a da diferença entre os conceitos usados no singular (a competência) e no plural (competências). A primeira forma, a competência, remete à qualidade que separará profissionais competentes de profissionais incompetentes, profissionais mais e menos competentes. Nesta aceção, competência é tomada como um traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor.

Já nas formas **uma competência** ou **as competências**, o conceito remete a certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser observados e descritos sem que seja necessário lhes atribuir um valor. Em exemplos como questiona os alunos, diversifica os materiais, usa recursos tecnológicos, estamos perante traços sobre os quais podemos nos limitar a constatar a presença e a respectiva frequência, ou a ausência, sem os qualificarmos. O somatório de tais competências entendidas em sentido analítico tão pouco habilitará, por si só, à emissão de juízos de valor sobre a competência global de um profissional.

Dizer, então, a **competência**, em sentido global, ou **uma competência**, em sentido analítico ou particular, faz toda a diferença em termos conceituais.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR COMPETÊNCIAS: OS PROGRAMAS PERFORMANCE/COMPETENCY BASED TEACHER EDUCATION (P/CBTE)

Existe um consenso entre os especialistas de que o movimento de formação baseada nas competências teve o seu início nos EUA, no campo específico de formação de professores, nos anos 60 do séc. XX, movimento que posteriormente viria a se alastrar a outros campos de formação profissional (BURKE et al., 1975; ELAM, 1971; HOUSTON, 1980).

Embora se possam encontrar casos de formação profissional baseada nas competências desde os anos 1920, no quadro da aliança entre desenvolvimento industrial e formação profissional, parece fora de dúvida que foi sob a influência da psicologia behaviorista, triunfante nos anos 1950, que se assistiu, sucessivamente, a reformas dos currículos escolares de forma a centrá-los em objetivos comportamentalistas de aprendizagem (corporizando o que ficou popularizado como pedagogia por objetivos). Essa intervenção projetou-se, também, nas reformas dos programas de formação de professores centrados ou baseados na aquisição de competências entendidas como

comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos.

Discutiu-se então (e ainda hoje se discute) se uma competência é o mesmo que uma performance; mas na aceção dominante em que a competência era tomada até os anos 1980 (comportamento diretamente observável), ambas se confundiam efetivamente. E, desse modo, os programas que começaram por se designar uns como *Competency Based Teacher Education* (CBTE), outros como *Performance-Based Teacher Education* (PBTE), rapidamente passaram a ser conhecidos, simplesmente, como *Performance/Competency Based Teacher Education* (P/CBTE), como se de uma só entidade se tratasse.

O sucesso do movimento, particularmente assinalável nos EUA, no Reino Unido e, em geral, no mundo anglófono, entre os anos 1960 e 1980, deveu-se em boa parte ao apoio e à consagração que recebeu das políticas educativas levadas a cabo pelos respectivos governos.

Swanck e Campbell (1981) sintetizaram as características dos programas P/CBTE nos seguintes traços:

- a) a especificação precisa das competências ou comportamentos a serem aprendidos; a modularização da instrução;
- b) a avaliação e o *feedback*;
- c) a personalização;
- d) a experiência de campo.

A seleção das competências a adquirir era feita entre aqueles comportamentos dos professores que a investigação científica de natureza experimental tivesse mostrado que estavam positivamente correlacionados com as aprendizagens dos alunos.

Para as autoridades governamentais, a formação centrada nos comportamentos observáveis dos professores era garantia de maior exigência em termos de qualificação e certificação para a entrada na profissão e, por isso, em alguns casos, impôs ou induziu fortemente o desenvolvimento universal de programas desse tipo. Tal imposição encontrou sempre reações por parte de numerosas instituições de ensino superior que não se reconheciam nesse modelo de formação. Mas os problemas também existiam entre os que se mostravam dispostos a aderir ao movimento. Burke et al. (1975, p. i) notaram que:

um dos problemas persistentes enfrentados pelas instituições que pretendem redefinir os seus programas de formação de professores na direção de atividades baseadas na competência

é a falta geral de definição e de critérios sobre o que constitui exatamente um programa de formação de professores baseado nas competências.

O mesmo autor, Burke (1989), viria mais tarde, considerar que se mantinham válidos os critérios para descrever e avaliar os programas baseados na competência, desenvolvidos pelo *National Consortium of Competency Based Education Centres*, nos anos 1970.

O microensino, na sua feição inicial (anos 1960-1970), a simulação, particularmente a do tipo jogo de papéis, e a supervisão concebida em um cenário behaviorista concorreram, como opções metodológicas, para a concretização de programas em que as competências a serem desenvolvidas pelos professores em formação se confundiam inteiramente, ou quase, com a respectiva performance.

DAS MICROCOMPETÊNCIAS ÀS COMPETÊNCIAS GENÉRICAS

As críticas ao conceito de competência de recorte behaviorista e aos programas de formação a ele associados foram permanentes, mas tornaram-se particularmente vigorosas a partir dos anos 1980.

Dois argumentos foram mais persistentemente invocados: a inadequação da definição analítica das competências para retratar o perfil dos profissionais mais bem-sucedidos, perfil esse que não se limitaria ao mero somatório de competências isoladas; e a falta de evidências científicas que corroborassem a superioridade dos programas baseados nas competências em relação a outros.

Entretanto, estudos realizados na Europa em diversas áreas da formação profissional, que não exclusivamente a de professores, foram evidenciando que os profissionais excelentes apresentavam um conjunto de competências genéricas ou globais bem mais importantes para explicar o seu sucesso do que as competências analíticas muito numerosas, às quais a análise das funções laborais tinha conduzido. Mulder (2014) designa essa corrente teórica como **ocupacionalismo integrado**.

Essa abordagem pelas competências genéricas focou sobretudo os modos como os profissionais se tornam competentes e destacou um conjunto de qualidades pessoais relevantes, além das características científico-técnicas inerentes à ação. Em lugar de centenas ou mesmo milhares de competências associadas a um dado desempenho profissional, em tal corrente foram identificadas listas bem menos numerosas de

competências genéricas (geralmente, entre oito e quinze) que estariam em condições de retratar o perfil de profissionais competentes. Uma delas, proposta por Boyatzis (1982), foi construída a partir do estudo de uma amostra de cerca de 2000 gestores que atuavam em 41 tipos de empregos diferentes. A título de exemplo, apresentam-se as doze competências que foram enunciadas:

- a) preocupação com o impacto;
- b) uso diagnóstico de conceitos;
- c) orientação para a eficiência;
- d) proatividade;
- e) conceituação;
- f) autoconfiança;
- g) uso de apresentações orais;
- h) gestão de processos grupais;
- i) prática de um poder socializado;
- j) objetividade perceptiva;
- k) autocontrole;
- l) energia e adaptabilidade.

Mais do que no Movimento Competency Based Education (CBE), nessa perspectiva de adoção das competências genéricas discutiu-se se estas seriam inatas, aprendidas ou ambas as coisas. O que não constituiu obstáculo ao desenvolvimento de programas de formação orientados expressamente para a construção e o desenvolvimento de competências desse tipo, em relação a muitas profissões. Veja-se, por exemplo, a lista apresentada por Perrenoud (2000) de dez competências para ensinar no ensino fundamental, em torno das quais se organizou o programa de aperfeiçoamento dos professores e professoras de Genebra:

- a) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- b) administrar a progressão das aprendizagens;
- c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- d) envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho;
- e) trabalhar em equipe;
- f) participar da administração da escola;
- g) informar e envolver os pais;
- h) utilizar novas tecnologias;
- i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- j) administrar a sua própria formação continuada.

COMPETÊNCIAS E SOCIOCONSTRUTIVISMO

Jonnaert (2002) defende a tese de que a noção de qualificação profissional foi evoluindo nas últimas décadas, até se aproximar, muito, da noção de competência. Em um primeiro momento (anos 1950 a 1980), a qualificação era tomada como “o conjunto de capacidades e de conhecimentos socialmente definidos e requeridos para realizar um determinado trabalho” (JONNAERT, 2002, p. 14). Tratava-se de entender a qualificação como conjunto de qualidades evidenciadas pelo sujeito antes de desenvolver uma ação profissional – conceção que, segundo o autor, sustenta uma visão instrumentalista e prescritiva da profissão (e, por inferência, da formação para a profissão).

Mais tarde (anos 1980), a qualificação passou a ser definida preferencialmente como a capacidade individual para dominar uma dada situação de trabalho, mobilizando, cada profissional, o seu próprio potencial. Percebe-se, então, uma nítida aproximação à noção de competência, pela associação de um campo de trabalho concreto à evidência da qualificação do profissional.

Em um terceiro momento (sobretudo desde os anos 1990), a qualificação é definida como aquilo que acompanha a estruturação da ação. O fim e o espaço da ação do profissional, bem como a autonomia que este tem, passam a fazer parte integrante da noção de qualificação.

Segundo Terssac (1996 apud JONNAERT, 2002, p. 15), a competência ultrapassará, contudo, mesmo esta terceira acepção de qualificação, por “representar tudo o que é posto em jogo numa ação e tudo o que permite dar conta da organização da ação”. As competências são então definidas por Jonnaert como as formas como os sujeitos gerem os seus recursos cognitivos e sociais na ação, em uma dada situação.

É muito frequente encontrarmos quem considere que, sempre que se fala em competências, em formação baseada nas competências, isso significa o menosprezo e a subalternização do conhecimento, em favor da mera aprendizagem e treino de performances, com um sentido utilitário imediato.

A evolução do conceito de competência que acabamos de evocar retira legitimidade a esse ponto de vista. Tal posição não é sequer autorizada à luz da ideia comportamentalista das competências, muito menos à luz das compreensões de inspiração construtivista sobre as competências. Umhas e outras aceitam, ainda que com atribuição de graus diferentes de relevância, que o conhecimento, a compreensão e o desenvolvimento de disposições cognitivas de ordem mais elevada, como análise, síntese,

avaliação, crítica, pensamento divergente são pilares fundamentais da construção das competências, tanto mais quanto maior for a complexidade dos problemas a resolver e/ou da profissão a desempenhar.

O que ocorre, e é importante assinalar, é que nas formações orientadas para o desenvolvimento de competências, a conceituação que se fizer destas, bem como a seleção de quais devem ser desenvolvidas em um dado cenário de formação, subordinam a definição dos objetivos de aprendizagem, a seleção e organização dos conteúdos e, especialmente, as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem a utilizar. Os conhecimentos que os currículos proporcionam não valem por si mesmos, mas pela possibilidade de ajudarem a desenvolver as competências de cada sujeito e de serem, por estes, investidos na ação.

Éraut (1996), na sequência de muitos outros autores que se dedicaram ao exame e análise da relação entre conhecimento e competência, oferece algumas perspectivas que consideramos interessantes para a discussão dos conceitos de conhecimento e de conhecimento profissional.

O autor percebeu que só parte daquilo que um profissional competente faz encontra raízes no programa de formação orientado para o desenvolvimento de competências que lhe possa ter sido proporcionado. Haverá largas áreas do saber-fazer omisssas nos programas de formação, e mesmo quando há coincidências, o conhecimento comum a ambos os cenários – o da formação e o da ação profissional – é estruturado, nomeado e percebido de formas diferentes.

A prática profissional reclamará o concurso, ora de sequências fixas de ações para enfrentar situações de rotina, ora de combinações originais de ações para enfrentar e resolver problemas novos ou inesperados, situações, estas últimas, em que se avulta a competência para tomar decisões pertinentes. A situação pode ainda variar em complexidade se o problema a resolver estiver bem definido ou se apresente mal definido nos seus contornos.

Falar, então, simplesmente em teoria e prática, como tradicionalmente se fez e, muitas vezes, por facilidade e rotina, ainda se continua a fazer em muitos discursos relativos à formação, é redutor da complexidade dos conhecimentos postos em jogo na ação profissional.

As teorias (e não a teoria) que o profissional usa integram tanto aquelas com valor universal que a ciência produziu, como as que esse profissional construiu – generalizações que revestem a forma de teorias implícitas, crenças e convicções de que,

por exemplo, os estudos sobre o pensamento do professor nos foram dando conta e ajudando a distinguir e analisar.

Os conhecimentos proposicional (ou declarativo), processual, procedimental, prático e tácito são categorias que permitem dar conta da complexidade do conhecimento profissional e que nos levam a compreender melhor as dificuldades tantas vezes sentidas em trabalhos de investigação sobre a ação prática e as competências dos professores, bem como desvelam tanto conceitual como empiricamente os tipos de conhecimento e modos de cognição associados às performances.

Mesmo sabendo dessas dificuldades, Éraut (1996) sugere que só se pode caracterizar o conhecimento profissional se o entendermos e analisarmos em um dado contexto, ou seja, no modo como é aprendido e no modo como é usado em situação de trabalho.

Seguindo tais reflexões, pensamos que predomina hoje um cenário bem distinto do que prevaleceu nos anos 1960-1980 (ainda que as concepções desse período não tenham desaparecido por completo), à medida que parece incontornável:

- a) assumir que não há competências sem conhecimento e sem conhecimento profissional, mesmo que parte deste seja tácito ou implícito;
- b) assumir que o conhecimento profissional é mais complexo do que a dicotomia tradicional conhecimento teórico-conhecimento prático levaria a pensar;
- c) assumir que o conhecimento profissional é (ou pode ser) fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício.

Estamos ainda na fase de testar diferentes hipóteses sobre quais os tipos de conhecimento e de conhecimento profissional que melhor servem ao propósito de contribuir para a construção das competências dos professores, com alguns resultados por vezes espantosos em relação ao que algumas ideias persistentemente repetidas ao longo de décadas nos tinham levado a acreditar (KENNEDY, 2008).

COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO DE PROFISSÕES COMPLEXAS

A natureza específica de uma dada profissão tem implicações para o modo como as competências são definidas.

Le Boterf (1995, 1997, 2001), fazendo distinção entre profissões simples e complexas, interessa-se, a certo passo, especialmente pelo tipo de competências necessárias ao desempenho das profissões complexas. Define estas últimas como aquelas

profissões em que “os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente” (1997, p. 21).

Para Le Boterf (1997, p. 27):

O aumento da complexidade dos problemas a tratar, o caráter incerto do contexto de trabalho, as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho e a evolução dos sistemas de valor e das aspirações dos indivíduos.

São aspectos aduzidos para alicerçar a tese de que “a eficácia do trabalho não consente que o profissional simplesmente limite-se a executar instruções que lhe sejam dadas” (LE BOTERF, 1997, p. 27). Embora o autor não esteja a referir-se especificamente à profissão docente, mas a uma gama diversificada de profissões, julgamos que aquela preenche, largamente, os atributos mencionados, integrando, portanto, o leque das profissões complexas.

Inscrevendo-se na linha de pensamento dos que preferem definir as competências como um conjunto pouco numeroso de traços genéricos, Le Boterf (1997) identifica seis competências inerentes aos profissionais que sabem gerir a complexidade:

- a) saber agir com pertinência;
- b) saber mobilizar em um dado contexto;
- c) saber combinar;
- d) saber transpor;
- e) saber aprender e saber aprender a aprender;
- f) saber empenhar-se.

Não só se está longe das listas de competências analíticas propostas no âmbito do movimento P/CBTE, como a definição de cada competência associa explicitamente o saber ou conhecimento, a ação e o contexto da ação. Contextos e situações de trabalho que, como se disse, são marcados pela indeterminação, pela incerteza, muitas vezes também pela urgência e, sempre, pela necessidade de encontrar respostas que tenham algum grau de originalidade em relação ao já sabido e ao já feito anteriormente. Importa ainda sublinhar a natureza da última das competências listadas – saber empenhar-se – que remete a um domínio eminentemente social ou socioafetivo, em que a motivação, o interesse e a vontade do profissional avultam.

Na mesma direção de Le Boterf (1997), Perrenoud (1997), quanto à conceitualização da competência em educação e formação, sugere que nos libertemos da sig-

nificação do conceito recebida da linguística (potencialidade inata do sujeito que se atualiza na performance) e procedamos a uma reapropriação específica do conceito quando usado no âmbito das ciências da educação. Indo um pouco mais longe, Jonnaert (2002, p. 31) propõe, então, a seguinte definição: “uma competência faz, no mínimo, referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso”.

Desta concepção, importa reter que:

- a) a competência não se refere exclusivamente a recursos cognitivos, mas também a uma série de outros recursos de origem diversa;
- b) a competência manifesta-se em uma ação contextualizada – não é uma disposição do sujeito anterior à ação (o que a distingue de capacidade e de saber-fazer genérico);
- c) entre os recursos que o sujeito mobiliza na ação poderão estar disposições inatas;
- d) a mobilização de recursos pelo sujeito é feita segundo redes operatórias e não por simples adição ou em uma lógica de sequência linear;
- e) a competência não se confunde, portanto, com a performance.

Parte dos programas educativos e formativos que visam ao desenvolvimento de competências dos alunos/formandos dirigir-se-ão apenas à promoção de competências virtuais – disposições que poderão vir a ser ativadas pelo sujeito no futuro, sem se saber bem onde nem quando. Outros programas lidam com a promoção de competências efetivas, ou seja, a situação formativa incorpora cenários reais ou simulados nos quais o sujeito deve enfrentar e resolver com êxito problemas de ação contextualizados.

Os conhecimentos, as capacidades, os saberes-fazer, as habilidades ou skills e as motivações, ainda que sendo elementos constitutivos das competências efetivas, não se confundem com estas, por faltar a situação contextualizada em que a sua mobilização em rede seja de fato desenvolvida.

POLÍTICAS EDUCATIVAS GLOBAIS, INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E COMPETÊNCIAS

O séc. XXI tem sido marcado por múltiplas afirmações da vontade de melhorar a qualidade da educação. Como se mencionou anteriormente, não há, em geral, consenso sobre os fins ou resultados a alcançar nem, portanto, sobre como lá chegar. Nesse cenário, aparecem recorrentemente propósitos, ainda que divergentes, de mu-

dança: mudar os currículos, as estratégias de ensino-aprendizagem e a escola como organização, bem como renovar ou inovar as competências dos professores.

Sobre as mudanças nos currículos escolares, avultam as intenções de: os centrar (ou reforçar a sua centração) no aluno/formando, atendendo melhor às suas possibilidades e interesses; os tornar mais abertos às realidades contextuais (sociais, econômicas e culturais); os tornar menos prescritivos ou normativos; e os orientar para o desenvolvimento de competências dos estudantes.

Sobre as mudanças das estratégias de ensino-aprendizagem, preconiza-se geralmente: o enraizamento das novas aprendizagens nos conhecimentos prévios e nas experiências de vida dos alunos; a orientação da aprendizagem por projetos com significado real para eles; a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem, incluindo a respectiva regulação; o uso de tecnologias da informação e da comunicação; e o recurso a métodos experimentais em todas as áreas que o permitam.

Sobre as mudanças na organização escolar, são proclamadas intenções de que as escolas: tenham maior autonomia em todos os domínios; interajam com a comunidade; definam os seus próprios projetos político-pedagógicos e responsabilizem-se por concretizá-los e avaliá-los; estimulem e organizem o trabalho em equipe e a colaboração; criem e respeitem as suas próprias regras de relacionamento interpessoal; responsabilizem-se pelo desenvolvimento profissional de todos os que nelas trabalham.

Todas essas mudanças implicam condições humanas, materiais e financeiras que as políticas educativas nem sempre preveem, dando lugar a um regular sentimento de frustração que atravessa os atores educativos.

De fato, tais mudanças acarretam novas necessidades, entre as quais situamos, como fundamental, a redefinição, reorientação ou aprofundamento das competências docentes, dado o papel de primeira linha que os professores têm na vida da escola. Se não chega só a determinação e a ação dos professores para mudar a escola, também é certo que ela não mudará se os professores não quiserem ou não souberem fazer as mudanças.

Nesse cenário se podem compreender as tentativas para objetivar as competências docentes empreendidas por numerosos países e organizações internacionais.

Entretanto, desde a década de 1980, a revolução digital foi atingindo todos os campos da vida humana. Da esfera financeira à esfera produtiva, da esfera política à esfera cultural e da esfera relacional entre pessoas e grupos de pessoas à esfera edu-

cativa, as tecnologias da informação e da comunicação nada deixaram de afetar e de modificar profundamente.

Mudanças crescentemente mais rápidas e difíceis de acompanhar (veja-se como rapidamente ficamos desatualizados face às inovações que a cada momento surgem) não podiam deixar de ter impacto na educação, até por via dos alunos que já nasceram e socializaram-se em ambientes digitais e transportam, para dentro da escola, novas formas de acessar a informação, de comunicar e, eventualmente, até de estar e de ser.

Perante essa revolução, as políticas educativas têm favorecido, em palavras e em ações, o uso dos novos meios nos processos de ensino-aprendizagem e a preparação dos alunos para viver neste novo mundo dominado pelas TICs.

A introdução dessas tecnologias nas escolas não é isenta de contradições, e os primeiros a aperceber-se são os professores. Quase se pode afirmar que a cada aspecto positivo contrapõe-se um aspecto negativo ou, pelo menos, uma dificuldade.

De fato, pode considerar-se como muito positiva a enorme quantidade de informação hoje disponibilizada a todos e o acesso cada vez mais fácil ao conhecimento muito extenso aí armazenado. Mas, em contrapartida, tal fenómeno trouxe adversidades: a abundância excessiva de informação a torna indigerível por um só indivíduo; a qualidade (rigor, validade) da informação disponibilizada é muito desigual. Emergem, então, novas necessidades relacionadas com o processamento e organização da informação e com a adoção de um ponto de vista crítico sobre a sua qualidade.

Os novos meios que hoje estão ao alcance dos estudantes e professores permitem um trabalho mais independente e individualizado de apropriação da informação e da sua transformação em conhecimento pessoal. Entretanto, pode perder-se ou limitar-se fortemente o espaço de socialização pelo encontro presencial, a convivência e a partilha que a escola também representa. Forma-se então a necessidade de promover o bom uso das tecnologias, subordinando-as ao valor educativo que se pretende alcançar, combatendo tanto posições de inibição ou rejeição, como de deslumbramento acrítico por parte dos professores.

Importa, a todo o tempo, adotar uma perspetiva crítica sobre o que estudantes e professores estão aprendendo efetivamente: até que ponto o uso das TICs permite uma aprendizagem mais ativa ou, pelo contrário, convida à passividade perante a autoridade do conhecimento, que agora vem pela rede? Em que medida o conhecimento atual está sendo desvalorizado em nome da iminência de ser amanhã descartado como

obsoleto? Como se podem conjugar as novas possibilidades tecnológicas com os métodos de ensino-aprendizagem em uso e relativamente mais tradicionais.

A avaliação o mais objetiva possível de todos estes aspectos, por parte dos professores, torna-se assim um leque de competências essenciais e, em certa medida, novas, que estes profissionais precisam deter.

APRENDIZAGEM EM REDE: O QUE HÁ DE NOVO?

Se é fundamental que cada professor desenvolva uma perspectiva informada e crítica sobre o potencial que as redes de informação têm para a aprendizagem dos seus alunos, não é menos necessário que também o façam quando se trata do seu próprio desenvolvimento profissional mediado por recursos tecnológicos.

Hoje em dia, o acesso ilimitado a bancos de informação por meio dos portais de busca, a redes profissionais e a salas virtuais de professores, a sítios de ensino por temas específicos, à participação em grupos de trabalho, de discussão e de apoio, bem como projetos educacionais colaborativos online são facilitados e constituem possibilidades bem reais, sendo umas mais exploradas que outras. Mas tirar partido de tudo isso implica que cada professor vá delineando uma estratégia de autoformação a partir dos seus interesses, motivações e preocupações, estratégia essa que desenvolva atitudes de abertura perante a informação, o conhecimento e os outros profissionais, que esse professor aceite apresentar publicamente as suas práticas, receber e dar *feedback*, entre outras ações.

Debate-se atualmente, com alguma veemência, se, perante as mudanças induzidas pelas TICs, é ou não necessário e se já é possível forjar uma nova ou novas teorias da aprendizagem em linha dada a era digital em que entramos. O senso comum diz-nos que se deram transformações importantes no modo como nos relacionamos com a informação e nos comunicamos. A questão científica está em saber se, por esse motivo, o nosso conhecimento passou a ser construído de forma suficientemente diferente e nova em relação ao passado.

Não há consenso entre os especialistas sobre tal questão. Até onde sabemos, a investigação existente ainda não produziu evidências suficientes para nos elucidar se, sob o impacto generalizado das TICs na sociedade e na escola, já é possível identificar mudanças significativas das disposições cognitivas dos sujeitos que aprendem (nomeadamente os nativos digitais), por comparação com os modos como, no passado, se explicou a aprendizagem.

A iniciativa mais destacada no sentido de se propor uma nova teoria da aprendizagem – o conectivismo – foi tomada por Siemens (2005). Sua proposta teórica pretende representar a ultrapassagem do behaviorismo, do cognitivismo e do construtivismo e, explicar, em novos moldes, o impacto das tecnologias atuais nos ambientes educativos e formativos e nos modos como hoje a aprendizagem se processa. Para tanto, convoca sete argumentos em defesa da sua tese:

- a) muitos aprendentes mover-se-ão por meio de uma variedade de campos diferentes e possivelmente não relacionados uns com os outros, ao longo do seu tempo de vida;
- b) o conhecimento informal é um aspecto significativo da nossa experiência de aprendizagem: a educação formal já não encerra a maior parte do que aprendemos; a aprendizagem ocorre por uma diversidade de caminhos (comunidades de prática, redes pessoais, realização de tarefas profissionais);
- c) aprender é um processo contínuo que dura toda a vida; aprender e trabalhar já não estão separados;
- d) a tecnologia está modificando o nosso cérebro: as ferramentas que usamos definem e moldam o nosso pensamento;
- e) tanto a organização como o indivíduo são organismos aprendentes;
- f) muitos dos processos anteriormente descritos pelas teorias da aprendizagem podem agora ser realizados ou apoiados pela tecnologia;
- g) saber-como e saber-o-quê são agora complementados por saber-onde (saber onde encontrar o conhecimento necessário).

O primeiro traço remete a uma realidade que os professores, em especial, percebem frequentemente: com o acesso fácil à rede, o conhecimento assim obtido pelos alunos apresenta-se não só diversificado, mas, também, muitas vezes fragmentado. E como dar-lhe coerência? Eis a questão.

A afirmação de que a aprendizagem formal já não representa a maioria das aprendizagens e que predominam as aprendizagens informais está por ser demonstrada e obriga a questionar se, quando ocorre uma mera coleção de informação sem nexos e sem significado para o sujeito, poderemos ainda falar em aprendizagem no sentido pleno do conceito. Além disso, pode-se questionar como se separam aprendizagens formais e informais, distinção que pode ser difícil quando pensamos nos contextos escolares ou escolarizados.

Sobre o terceiro traço, não nos parece que constitua uma grande novidade: o exercício de um trabalho, de uma profissão, foi sempre considerado fonte de aprendizagem. Veja-se o caso dos professores e a relevância, mesmo a imprescindibilidade,

que se atribuiu sempre à experiência para a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências. O conectivismo vai, porém, mais longe e, no seu núcleo essencial, representa a aprendizagem como experiencial, dando prioridade ao conjunto de conexões de ações e experiências que o sujeito estabelece, ao mesmo tempo que inferioriza o valor do conhecimento proposicional.

No entanto, é o quarto traço o que nos suscita mais dúvidas: tanto quanto sabemos, as neurociências ainda não produziram conhecimento sobre modificações em cérebro humano provocadas pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, muito menos sobre quais modificações seriam essas.

Verhagen (2006) argumentou que o conectivismo não é uma nova teoria da aprendizagem, mas, antes, uma perspectiva pedagógica. Critica o fato de a nova teoria não apresentar relações com as clássicas, como a teoria da atividade (Vygotsky e outros, nos anos 1920), a teoria cognitiva social (BANDURA, 1977), a teoria da aprendizagem social (MILLER; DOLLARD, 1941) a teoria da cognição situada (BROWN, 1980), nem com resultados conhecidos dos efeitos das Comunidades de Prática (LAVE; WENGLER, 1991), bem como não considera a emergência de uma inteligência coletiva derivada da colaboração e da competição (LÉVY, 1994).

Um pressuposto fundamental do pensamento de Siemens, e que ele expressa com clareza, é o de que as teorias da aprendizagem consagradas não reconhecem a aprendizagem que ocorre fora das pessoas (*learning that occurs outside of people*), confundindo, em nossa opinião, aprendizagem com armazenamento e gestão mecânica da informação (na sua expressão, *learning that is stored and manipulated by technology*).

Contraditoriamente, ao apresentar a sua teoria alternativa, Siemens cita autores que não dissociam a aprendizagem dos sujeitos que aprendem (como ele próprio aparentemente faz) e conclui que:

- a) derivamos a nossa competência a partir da formação de conexões;
- b) o desafio do aprendente é reconhecer padrões que parecem estar escondidos;
- c) aprender é um processo de auto-organização;
- d) a auto-organização a um nível pessoal é um microprocesso dos construtos mais amplos de auto-organização do conhecimento criados em ambientes empresariais ou institucionais.

Em síntese, nesta matéria acompanhamos a tese de Kop e Hill (2008), de que podemos estar perante uma mudança de paradigma na teoria educacional e de que pode estar a emergir uma nova epistemologia, mas que o conectivismo não se apre-

senta como uma teoria suficientemente alicerçada e original para representar adequadamente essa mudança. Os mesmos autores apontam a necessidade de os educadores profissionais seguirem de perto e influenciarem os desenvolvimentos e os debates que estão tendo lugar no plano científico e investigarem, por si mesmos, como é que as suas instituições podem evoluir incorporando as tecnologias com vistas à aprendizagem dos seus alunos e ao seu próprio desenvolvimento como profissionais.

ASPECTOS CRÍTICOS DA APRENDIZAGEM EM REDE

Independentemente da nossa posição crítica sobre o conectivismo como uma nova teoria de aprendizagem, reconhecemos que as perguntas que lhe deram origem são muito pertinentes e que Siemens, a par de outros autores, atualmente sintetiza bem o valor potencial e real das redes para a aprendizagem e a formação. Ele define uma rede como conexões entre entidades, na presunção de que estas – pessoas, grupos, sistemas, nós – podem ser conectadas para criar um conjunto integrado. Os nós (que podem ser campos temáticos, ideias, comunidades) que se especializam e ganham reconhecimento por essa especialização têm oportunidades crescentes de reconhecimento, resultando daí uma fertilização cruzada entre comunidades de aprendizagem.

Em Portugal, a constituição de redes de aprendizagem/formação encontra-se ainda em uma fase incipiente, nomeadamente no que respeita à construção e desenvolvimento de competências dos professores.

Observando algumas dessas experiências, particularmente na instituição a que pertencemos, a Universidade de Lisboa, alguns aspectos foram se apresentando como críticos para o sucesso ou fracasso desses empreendimentos. Passamos a descrevê-los sinteticamente, sem preocupações de exaustividade.

DISTINÇÃO ENTRE REDES FORMAIS E INFORMAIS

Convém distinguir estes dois tipos de rede porque daí resultam consequências importantes ao nível dos processos e dos resultados.

Uma rede formal será aquela que é constituída por iniciativa de alguma instituição com fins deliberadamente educativos ou formativos para um grupo.

Por mais aberta e participada que seja, uma rede formal tem um propósito ou conjunto de propósitos claros a atingir e, para assegurar isso, alguém (uma pessoa individual ou um grupo) assume o papel de tutor (professor, formador, especialista) com particulares

responsabilidades em desenhar o processo, ganhar a adesão dos participantes, mantê-los motivados e ativos, fazer com que o fluxo de informação e a partilha não parem, contribuir para a emergência, entre os participantes, de um pensamento crítico acerca da informação proporcionada, avaliar e regular o processo, bem como avaliar os resultados.

Já as redes informais partem geralmente de uma iniciativa individual (vejam-se as *personal learning networks/PLN*), de alguém que tem um interesse particular e busca na rede outros com interesses idênticos ou afins e com eles se liga e interage. Tais redes informais podem tornar-se valiosas para pessoas com um grau de conhecimentos ou de competências avançadas em um dado domínio, que lhe permitem conduzir um processo de autoformação e decidir com quem lhe convém envolver-se em debates, em projetos, etc.

PAPEL DO FORMANDO: ENTRE AUTONOMIA E DEPENDÊNCIA

A natureza de uma determinada rede confere aos formandos papéis bem distintos. Em abstrato, dir-se-á que quanto mais autônomo o formando for e se sentir, melhor. Contudo, há estudos que mostram que, em muitos contextos de educação de adultos, estes reclamam um papel de direção ou de orientação por parte de um tutor para a sua aprendizagem em rede (KOP, 2008). Sugere-se que o nível de adesão dos formandos varia em razão da autoconfiança e autonomia que sentem, mas também da disciplina do processo em que estão envolvidos.

PAPEL DO TUTOR: DIRIGIR OU FACILITAR?

Quando existe um tutor, a maior ou menor diretividade da sua parte dependerá do contexto de aprendizagem e das características específicas dos formandos. Desejavelmente, nas redes de aprendizagem todos aprendem com todos. No entanto, em situações em que há exigências institucionais (escolares, académicas, ou outras) relativas à formação, o tutor assume maiores responsabilidades no desenho e redesenho dos currículos e dos programas, bem como dos ambientes tecnológicos de aprendizagem, ou seja, na conceção, gestão, dinamização e avaliação da rede.

RECURSOS TECNOLÓGICOS: IDENTIFICAÇÃO, MANUTENÇÃO, INOVAÇÃO

Um problema sistemático é o da identificação dos recursos tecnológicos disponíveis a cada momento, dada a velocidade a que estes evoluem. Reconhecer as novas

possibilidades educativas que cada novo recurso transporta e inseri-lo no uso corrente nem sempre se revela fácil, nem rápido. A manutenção técnica dos recursos é fonte de dificuldades regulares nas instituições educativas. Aquilo que se impõe, se se pretender impulsionar e qualificar as aprendizagens tecnologicamente mediadas, incluindo a aprendizagem em rede, é que em todas as instituições professores/formadores e estudantes/formandos possam contar com o apoio de tecnólogos capazes de interpretar e resolver os problemas específicos que lhes são colocados, para um aproveitamento mais eficiente e eficaz dos meios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto, fomos considerando duas vertentes no âmbito da aprendizagem em rede: a aprendizagem que os docentes podem propor aos seus alunos ou formandos e a aprendizagem que os professores podem fazer por si próprios e para si próprios, visando ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As duas vertentes, sendo distintas, não estão radicalmente separadas. Mais: entre ambas não só existem zonas de sobreposição importantes, como se estabelece inevitavelmente uma relação dialética, em que o desenvolvimento de uma impulsiona o desenvolvimento da outra e vice-versa. Pensamos que se impõe o fomento de novas competências dos professores, seja como tutores de uma rede, seja como participantes de redes profissionais e/ou académicas. Essas novas competências não são fáceis de construir: os novos ambientes de aprendizagem que alguns se propõem a experimentar causam, por vezes, fricções nas instituições e nas salas de aula; os formadores nem sempre se sentem seguros porque não estão suficientemente familiarizados com os novos recursos tecnológicos ou não os experimentaram por si mesmos; ou ainda, a formação que lhes é proporcionada é, muitas vezes, apenas técnica e não pedagógica.

As próprias conceções curriculares não evoluíram suficientemente para sustentar a adequação dos processos relativamente clássicos às novas realidades presentes ou previstas no horizonte próximo; os próprios formandos manifestam, por vezes, também resistências – ou porque se lhes pede mais trabalho autónomo, ou porque não se sentem à vontade sob o escrutínio permanente dos outros membros do grupo, ou ainda porque dominam mal os aspectos técnicos envolvidos.

No que diz respeito à formação dos professores, seria desejável, em princípio, atuar simultaneamente nos processos de formação inicial (nos quais geralmente se preconiza que o futuro docente aprenda a incorporar as TICs no ensino, mas onde

tal ainda se faz muitas vezes de forma incipiente) e nos processos de formação continuada, para não prolongar nas escolas a existência de duas culturas docentes que, na melhor das hipóteses, se toleram e, na pior, se enfrentam – sempre com consequências negativas para as aprendizagens dos alunos.

Uma estratégia promissora é a de envolver os professores novatos e outros já experientes em redes profissionais de aprendizagem e formação. Se o processo for bem concebido e concretizado, é provável que cada participante receba e dê feedback, e, desse modo, possa obter suporte para o desenvolvimento das suas competências. Pensando nesse processo, consideramos ser de especial importância:

- a) a necessidade de conhecer bem os profissionais envolvidos, as suas motivações, interesses e preocupações, os contextos onde trabalham, mas também a etapa da carreira em que se encontram. É bem diferente trabalhar com um professor principiante ou com um que já atingiu a fase da maturidade;
- b) a existência de intenções, propósitos, fins e objetivos a atingir, claros e partilhados por todos, desde o início, mesmo quando se possa prever (e até desejar) que tais propósitos venham a se modificar ao longo do processo e como resultado deste;
- c) a promoção sem falhas do trabalho colaborativo: proporcionar a experiência efetiva de que todos na rede são simultaneamente formadores e formandos (incluindo os tutores), começando pelas decisões iniciais sobre o que se vai aprofundar e prosseguindo com a responsabilização de cada um por alimentar o fluxo de informação, partilhando o que sabe, o que descobre, o que duvida ou o que questiona;
- d) o acompanhamento e a regulação sistemáticos do processo, de modo a perceber alterações do projeto inicial que sejam oportunas;
- e) o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e à realização de experiências no âmbito das práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

BOYATZIS, R. **The competent manager**. Nova York: John Willey, 1982.

BROWN, A.L., Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R.J.; BRUCE, B.; BREWER, W. (Ed.). **Theoretical issues in reading comprehension**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1980. p. 453-481.

BURKE, J. B. et al. **Criteria for describing and assessing competency programmes**. Nova York: Syracuse University, 1975.

BURKE, J. W. Introduction. In: BURKE, J. W. (Ed.). **Competency based education and training**. Londres: The Falmer Press, 1989.

ELAM, S. **Performance based teacher education: what is the state of the art?** Washington, DC: AACTE, 1971.

ÉRAUT, M. **Developing professional knowledge and competence**. Londres: The Falmer Press, 1996.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 37-48, 2008.

HOUSTON, R. H. An analysis of the performance-based teacher education movement. In: NATIONAL INVITATIONAL CONFERENCE, 1980, Orlando. **Proceedings...** Orlando: College of Education, University of Central Florida, 1980.

JONNAERT, P. **Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique**. Bruxelles: De Boeck, 2002.

KENNEDY, M. M. The value added by teacher education. In: COCHRAN-SMITH, M. et al. (Org.). **Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts**. Nova York: Routledge & ATE, 2008. p. 1249-1271

KOP, R. Web 2.0 technologies: disruptive or liberating for adult education? In : ADULT EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 49., 2008, Saint Louis. **Proceedings...** [S.l.] : [s.n.], 2008. Disponível em : <<http://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/37/>>. Acesso em : 01 ago. 2015.

KOP, R. ; HILL, A. Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past? **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 9, n. 3, 2008. Disponível em : <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>>. Acesso em : 07 dez. 2015.

LAVE, J. ; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1991.

LE BOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 2001.

LE BOTERF, G. **De la compétence a la navigation professionnelle**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1997.

LE BOTERF, G. **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1995.

LÉVY, P. **L'Intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace**. Paris : La Découverte, 1994.

MILLER, N. E. ; DOLLARD, J. **Social learning and imitation**. New Haven, CT : Yale University Press, 1941.

MULDER, M. Conceptions of professional competence. In: BILLET, S.; HARTEIS, C.; GRUBER, H. (Ed.). **International handbook on research in professional and practice-based learning**. Springer, 2014.

PERRENOUD, P. **Construire des compétences des l'école**. Paris: PUF, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology & Distance Learning**, v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm>. Acesso em: 07 dez. 2015.

SWANCHEK, J.; CAMPBELL, J. Competence/performance-based teacher education: the unfulfilled promise. **Educational Technology**, v. 21, n. 6, p. 5-10, jun. 1981.

VERHAGEN, P. **Connectivism: a new learning theory?** Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO: CONFORMIDADE OU MUDANÇA?

José Carlos Morgado

O mundo que deixamos às nossas crianças depende, em grande parte, das crianças que deixarmos ao nosso mundo...

Os professores nunca tiveram um papel tão crucial no nosso futuro coletivo.

Federico Mayor



INTRODUÇÃO

A época em que vivemos tem sido propícia a mudanças educativas em larga escala, o que justifica a centralidade que o ensino e a aprendizagem têm merecido, quer em termos das políticas educativas e curriculares, quer em termos da investigação, ou, ainda, no tocante à própria formação de professores, onde se tenta construir um saber profissional e desenvolver capacidades e competências essenciais, tanto para o ensino como para a aprendizagem e o desempenho dos estudantes.

Embora as mudanças referidas tenham avivado a necessidade de desenvolver novas profissões, agora mais escrutinadas publicamente e cuja consecução depende de uma intervenção mais ativa e mais contextualizada dos professores, sobretudo em relação ao currículo que desenvolvem e das metodologias que utilizam para o efeito, existem vários casos em que essas alterações são vistas mais como uma ameaça do que como uma oportunidade de melhoria e de desenvolvimento profissional. Daí o desinteresse, a falta de confiança e a atitude mais defensiva que muitos professores têm revelado.

O texto que a seguir se apresenta foi estruturado em torno dos aspetos que acabamos de referir. Baseando-nos em um conjunto de mudanças e desafios que hoje se colocam às escolas, e cuja solução assenta em grande parte no currículo que aí se desenvolve, refletimos sobre o papel que o professor deve desempenhar em todo esse processo, uma vez que continua a ser um elemento-chave na melhoria da educação e da escola.

DINÂMICAS DE MUDANÇA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Entre as múltiplas palavras possíveis para caracterizar os tempos de transição que vivemos atualmente, se tivéssemos de optar por três delas, elegeríamos mudança, incerteza e imagem. Mudança porque, nos últimos anos, temos assistido a uma catadupa ascendente de transformações nos diversos quadrantes que entretecem o tecido social; levando Carneiro (2003, p. 11) a falar em “ideologia da novidade” para caracterizar um tempo em que “o projeto se sobrepôs à memória”, outrora reconhecida como portadora dos princípios que deveriam servir de esteio ao porvir coletivo. Incerteza porque, de forma inusitada, a sociedade simples, estável, perfeitamente previsível, que imperou em boa parte do século passado, se viu rapidamente dilacerada, circunscrevendo-se agora a contornos mutáveis e difusos, que contribuíram para que a complexidade, a instabilidade e a imprevisibilidade gerassem um novo arquétipo social, norteado neste mo-

mento por princípios que se alteram de forma rápida e fazem da incerteza a constante mais imediata. Imagem porque a “vertigem tecnológica” se apossou do nosso cotidiano (CARNEIRO, 2003, p. 11), fazendo da descontinuidade uma das suas características mais comuns e da imagem a sua principal marca de qualidade.

Assim se compreende que Bauman (2007) caracterize o mundo atual como um mundo líquido, onde a mudança de paradigma e a intensificação da globalização introduziram uma poderosa fluidez, responsável quer pela decomposição das velhas fronteiras, quer pela generalização da navegação por meio de novos espaços digitais. No fundo, uma “fluidificação da propriedade que decorre do enfraquecimento da soberania política num mundo de interdependências” (INNERARITY, 2013, p. 10), que não conseguiu evitar que uma intempérie da imagem rapidamente se sobrepujasse à razão humana, fazendo da “cultura da fama” e do “espetáculo” dois dos seus expoentes máximos.

Os três termos que convocamos pretendem apenas situar-nos perante uma torrente de transformações que vem assolando a sociedade do século XXI, provocando uma autêntica revolução aos mais diversos níveis, com particular incidência na educação. Uma incidência nada surpreendente que precisamos levar em conta, como reitera Carneiro (2003), é que a educação espelha as mudanças, contradições e anseios que se abatem sobre a própria sociedade.

A propósito dos efeitos dessas transformações no terreno educativo, importa salientar dois aspetos importantes. Em primeiro lugar, o facto de essas transformações terem tornado visíveis fenómenos de sinal contrário: por um lado, a crise do modelo de educação escolar, que se revelou incapaz de responder aos desafios de uma sociedade que rapidamente se transfigurou e tornou-se mais complexa, mais exigente e, também, mais inteligente; por outro, o reforço da importância da educação escolar no imaginário dos cidadãos, que continuam a reconhecê-la quer como elemento imprescindível na formação pessoal e profissional dos cidadãos do futuro, quer como força instauradora de valores, quer, ainda, como esteio de transformação da própria sociedade.

Em segundo lugar, o facto de os extraordinários progressos económicos, científicos e tecnológicos que, a par de uma ampla interação global, nos conduziram rapidamente à atual Sociedade da Informação e do Conhecimento, não terem sido igualmente eficazes na erradicação das desigualdades, da exclusão e da injusta distribuição de bens e serviços que continuam a afetar um número significativo de pessoas e de coletivos sociais, o que torna difícil compreender o cenário frustrante de injustiças

no mundo atual, onde convivem, de forma permanente e desafiante, “a prosperidade nunca sonhada e a pobreza mais dolorosa” (SIMÃO, 1997, p. 57).

A incapacidade de, nas sociedades politicamente assumidas como democráticas, o progressivo desenvolvimento econômico e a acumulação de mais riqueza gerar uma repartição mais equilibrada fez desvanecer as esperanças de diluição das desigualdades sociais e permitiu que se instalasse [ou mantivesse] uma “pobreza massificada” em sociedades de abundância, o que constitui a expressão mais paradoxal dos ideais democráticos de mudança (HESPANHA, 1999, p. 70). Não só têm perdurado velhas desigualdades, decorrentes de diferenças de classe e de estatuto social em termos de rendimento, de capital educacional ou de prestígio, como eclodiram, ou tornaram-se mais visíveis, “novas desigualdades baseadas em outros fatores de distinção como o sexo, a etnia, a religião ou os modos de vida” (HESPANHA, 1999, p. 70).

É nesta ordem de ideias que Bernal (2015) afirma que, perante tais dificuldades, a educação pode fazer a diferença. Se a educação, como motor de produtividade laboral, de inovação e de crescimento econômico, constitui uma fonte de riqueza e bem-estar nacional, ela possui, ao mesmo tempo, a capacidade de sustentar potenciais conflitos que decorram da existência de desigualdades econômicas, de gênero ou raciais, sendo, por isso, reconhecida como um meio de coesão social.

Os aspectos que acabamos de referir permitem, ainda que de forma breve, caracterizar o quadro social em que vivemos, recheado de incongruências e disparidades que consentem que progresso, desenvolvimento e riqueza coexistam com desigualdade, pobreza, exclusão e injustiça. Um quadro social que reclama, de todos e de cada um de nós, uma nova forma de ver e de encarar o mundo e um compromisso responsável com os mais desfavorecidos, alicerces indispensáveis à construção de uma verdadeira sociedade democrática. Assim se compreende que, de vários quadrantes e setores sociais, surjam vozes que denunciam a necessidade de uma nova cultura, assente uma visão de liberdade individual mais responsável com os outros e mais consonante com as atuais exigências sociais e ambientais. Uma cultura que sirva de base à criação de um futuro renovado, edificado na base da participação e da cooperação, e de um devir norteado pelos valores da justiça, da igualdade, da solidariedade, da fraternidade e da liberdade.

A concretização de tais propósitos passa pela capacidade que a sociedade e, em particular, a escola tenham de proporcionar uma sólida formação de base aos seus cidadãos, de os capacitar para uma aprendizagem que perdure ao longo da vida e de os tornar corresponsáveis na prossecução do bem comum. Tais convicções conferem

maior centralidade à educação, não só em termos pedagógicos, mas também como “objeto de políticas sociais e, portanto, à sua provisão e organização enquanto direito humano básico” (Lima, 2002, p. 21). Reforça-se, assim, a ideia de a educação ser um dos principais caminhos para o desenvolvimento pleno e harmonioso das novas gerações e de se assumir como um contributo preponderante para debelar uma boa parte dos atuais flagelos sociais.

É nesse sentido que consideramos que o currículo assume uma importância assinalável, uma vez que dele depende, em grande parte, o modelo de educação escolar adotado, as capacidades, atitudes e competências a privilegiar durante o seu desenvolvimento nas escolas e a maior ou menor possibilidade decisória dos professores nesse processo.

O CURRÍCULO COMO ESTEIO DE MUDANÇA

Por que se fala tanto de currículo nos dias de hoje? Afinal, a que nos referimos quando falamos de currículo? Que papel desempenha o currículo na consecução de um determinado modelo educativo? Será vantajosa e democrática a existência de um currículo nacional? Em que termos? Será que os professores, ao perspetivarem as suas atividades, devem criar espaços de intervenção e decisão curriculares? Por quê?

Estas são apenas algumas das inúmeras questões que têm sido lançadas no debate em torno da educação e das mudanças e melhorias que procuram imprimir-se a esse nível, o que demonstra, desde logo, a centralidade do currículo na conceção e concretização do fenómeno educativo. Como facilmente se compreenderá, não nos é possível responder a todas as questões que formulamos, nem com a profundidade que seria desejável, motivo que nos compele apenas a explicitar a que nos referimos quando falamos de currículo e a eleger alguns motivos que consideramos cruciais para que o currículo se assuma como um macronutriente da educação em um mundo em constante mudança.

A QUE NOS REFERIMOS QUANDO FALAMOS DE CURRÍCULO?

Sendo a educação uma forma de desenvolvimento e promoção da pessoa, tanto em termos individuais como coletivos, o currículo assume-se como uma proposta educativa, um projeto formativo que congrega o plano das intenções e o terreno das práticas e procura veicular um determinado recorte científico, social e cultural.

Para Gimeno (1988), o currículo, enquanto expressão da função socializadora e cultural da escola, é uma prática que se expressa por meio de comportamentos

práticos diversos e no qual se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, técnicos, estudantes, professores e demais integrantes da comunidade educativa. Ao retratar uma confluência de “interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo” (GIMENO, 1988, p. 18), o currículo acaba por ser o reflexo dos conflitos de interesses e dos valores dominantes que determinam os processos educativos em uma sociedade. Estamos na presença de um campo em que se propagam e misturam outros campos e para o qual convergem diversos elementos que, em uma permanente simbiose, configuram a realidade escolar.

Ao ser, por excelência, um instrumento da prática pedagógica, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação. Em suma, é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral. O currículo é, assim, entendido como um complexo projeto social, com múltiplas expressões e com uma dinâmica própria, construída no tempo e sob certas condições.

No entanto, como projeto, o currículo terá sempre o estigma da prática, até porque propende nele uma perspectiva social complexa em que aportam conseqüentes práticas sociais, todas elas complexas. Assim, idealizar o currículo como projeto implica perceber que é da prática que se extrapola para a sua teorização, pois só assim poderá assumir na plenitude a sua dimensão prática.

Nessa linha de pensamento Pacheco (2007) afirma que o currículo é sempre uma solução, ainda que provisória e discutível no seu valor e nas formas de se expressar, a um problema educativo. Como processo negociado e partilhado, que envolve uma efetiva (des)construção do conhecimento, o currículo é uma prática que procura estabelecer a ponte entre a intenção e a realidade, condição essencial para, com um mínimo de coerência, conseguir preparar os alunos para serem cidadãos livres, ativos e críticos, membros solidários e interventivos em uma sociedade que se quer livre e democrática.

Antes de terminar esta abordagem, importa referir dois aspectos que nos parecem essenciais. Em primeiro lugar, o facto de o processo de conceção, implementação e avaliação do currículo ocorrer em um determinado contexto e resultar de um conjunto de decisões tomadas a vários níveis e em distintos momentos, desde um nível macro – o Ministério da Educação, de âmbito nacional – até ao nível micro – no âmbito da sala de aula –, decisões essas que dependem muito das políticas educati-

vas e curriculares que o conformam como projeto formativo. Por isso, a construção do currículo só se processará de forma contextualizada, favorecedora de uma efetiva identificação comunitária, se as políticas curriculares que o conformam se fundamentarem em uma matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o currículo se assuma como um espaço de permanente participação e deliberação coletivas. Como salienta Greene (1985), em uma sociedade democrática, o escopo da educação traduz-se pela criação de condições para que os jovens se tornem membros de um espaço público, desempenhando e participando em determinados papéis concertados nesse espaço.

Em segundo lugar, lembrar que a assunção do currículo como um espaço de deliberação dependerá sempre das competências e da maturidade curricular dos seus agentes substantivos, em particular dos professores. É que, acima de tudo, o currículo deve ser sempre entendido como um território profícuo de construção de conhecimento.

POR QUE SE INSISTE TANTO NA NECESSIDADE DE ADEQUAR O CURRÍCULO AOS NOVOS DESAFIOS?

As transformações a que aludimos na parte inicial do texto procuravam apenas alertar para a onda de mudanças aceleradas e profundas que têm ocorrido mais recentemente. Perante tal cenário, impossível de inverter, Carneiro (1997, p. 80-81) considera imperioso que se reconheça, de uma vez por todas, que nos encontramos inseridos em um paradigma emergente – o “paradigma da complexidade”, em que “a cultura cedeu lugar à multicultural” e o “conhecimento pluridisciplinar se sobrepôs ao conhecimento unidisciplinar”. Um **conhecimento polissêmico**, que invade as mais variadas instâncias da vida coletiva e pessoal e deixa de se disponibilizar “unicamente por formas verticais de transmissão”, passando a propagar-se, sobretudo, “por formas horizontais de cooperação e por métodos oblíquos de transmissão”, isto é, “dos mais experientes para os menos experientes” (CARNEIRO, 1997, p. 80-81). No fundo, um conjunto de aspectos que, por si sós, obrigam os sistemas educativos a reconhecer a diversidade como fonte de riqueza pedagógica e que as escolas se reorganizem e se reformulem profundamente no plano dos métodos e das formas de abordagem dos conhecimentos que utilizam.

A implementação desse novo paradigma implicará, ainda, outras alterações que importa referir. Desde logo, e como referimos anteriormente, a adoção de uma concepção de currículo substancialmente diferente da que tem imperado nos distintos siste-

mas de ensino. Em vez de um plano [ou produto] previamente definido e estruturado, de forma a ser transmitido e implementado na prática, o currículo deve resultar de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e responsabilidades (MORGADO, 2002), permitindo que os vários intervenientes no processo educativo se sintam corresponsabilizados pela conceção e realização desse projeto formativo comum.

Trata-se de substituir a visão tradicionalista que prevaleceu durante muito tempo [e ainda prevalece em alguns casos], em que o currículo era visto como sinónimo de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, em que o conhecimento é claramente espartilhado. Não se trata de extinguir as disciplinas, reconhecidas como campos estruturados de saber que têm contribuído de forma decisiva para o avanço da ciência, mas de diluir as fronteiras que as separam, de modo a promover a interdisciplinaridade e estimular a interligação e articulação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento, permitindo também que se introduzam saberes oriundos de cada contexto específico e que podem enriquecer o currículo que se concretiza nas escolas.

É nesta ordem de ideias que Jacobs (2014, p. 15) defende o currículo dever ser sujeito a uma revisão que promova “a substituição de conteúdos, competências e avaliações mais antiquados por opções mais atuais”, deixando de ser um campo produtor de novos saberes para inscrever em velhos campos de estudo, o que implica construir uma cultura que promova a criatividade nos estudantes. Trata-se de uma alteração que leva Costa e Kallick (2014, p. 174) a sugerirem que se adote “um currículo de processos que sirva de alavanca para a aprendizagem de qualquer conteúdo” e ajude os estudantes a enfrentar problemas, dilemas e conflitos de difícil resolução.

As mudanças na noção de currículo a adotar produzirão, ainda, dois efeitos importantes. Por um lado, a implementação de uma nova organização escolar, que Jacobs (2014) sistematiza em torno de quatro áreas estruturais: a planificação (tanto a curto como a médio prazo), a forma de agrupar os alunos, a configuração dos profissionais e a utilização do espaço (tanto físico como virtual). Por outro lado, a afirmação de um novo paradigma que se baseia em pressupostos cosmopolitas¹ que, na opinião de Rego (2013b, p. 13), “valorizam a diversidade e a abertura cognitiva a favor de novos laços comunitários e forças culturais que acreditam que ainda é possível fortalecer o potencial emancipador da razão e autonomia humanas”.

¹ Referimo-nos a cosmopolitismo no sentido que lhe é consignado por Rego (2013b, p. 12), isto é, como um movimento que, sem deixar de respeitar “as particularidades ou as lealdades locais”, procura “recriar uma educação cívica, em que os professores e os alunos se sintam protagonistas de um mundo em que existem direitos e valores universais que merecem ser partilhados”, sem descurar o ensino de idealizar [e atingir] determinadas “metas de justiça e otimização moral”.

De facto, o ensino, mais do que fornecer uma simples “coleção de competências, um pacote de procedimentos” ou “um amontoado de coisas” que se podem aprender (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 42), tem como principal missão conseguir que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e desenvolvam as suas potencialidades criativas, além de proporcionar as condições mínimas exigíveis para que cada pessoa possa continuar a aprender ao longo da sua vida. No fundo, um conjunto de condimentos capazes de munir a ação educativa de um outro sentido.

A concretização das alterações que acabamos de referir dependerá, em nossa opinião, do empenho e da capacidade coletiva de cada comunidade educativa, mas, principalmente, do trabalho dos docentes que aí desempenham funções, assunto a que nos referimos a seguir.

O PROFESSOR COMO AGENTE DE MUDANÇA

O conjunto de mudanças de longo alcance e consequências imprevisíveis em que as sociedades desenvolvidas se encontram imersas tem alargado o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos e ampliado o volume de exigências às escolas e seus professores. Além disso, conseguiram gerar um amplo consenso sobre a importância estratégica da educação para o desenvolvimento harmonioso e integral das potencialidades de cada indivíduo e, por conseguinte, para o desenvolvimento equilibrado e sustentado da própria sociedade.

Por outro lado, essas alterações exigem dos professores uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma rutura decidida com determinadas rotinas instaladas. No fundo, um conjunto de decisões imprescindíveis para alterarem as suas práticas educativas e produzirem o que Fullan (2002, p. 17) designa como **mudanças educativas produtivas**, isto é, aptidões e hábitos necessários para se comprometerem em “contínuas análises e ações corretivas” e conseguirem “sobreviver às vicissitudes de uma mudança planeada e não planeada durante o crescimento e o desenvolvimento”.

É nesse sentido que as políticas educativas têm incidido em temáticas como, por exemplo, autonomia e descentralização, novo modelo de gestão escolar, avaliação do desempenho, desenvolvimento profissional, gestão flexível do currículo, integração curricular, maior abertura da escola ao meio, mudança das práticas docentes, entre outras. Das várias temáticas referidas, a autonomia e a mudança das práticas têm merecido uma atenção especial.

Aliás, uma das ideias fortes dos atuais discursos políticos e educativos é a autonomia dos indivíduos, entendida como capacidade de refletir e opinar criticamente, deliberar com racionalidade e participar ativamente em um contexto social mutante e cada vez mais complexo, sem deixar de assegurar a utilização consciente e adequada da liberdade.

Sendo hoje consensual que a educação constitui um dos meios para concretizar tais intentos, as políticas educativas e curriculares têm procurado outorgar novas competências às escolas e aos professores, no sentido de redefinirem os seus papéis e de os galvanizar para aderirem às mudanças que urge imprimir a nível profissional.

O reforço da autonomia “é uma condição indispensável ao desenvolvimento cívico e comunitário da escola pública”, não existindo democracia sem autonomia (BARROSO, 2000, p. 3). Ainda que esse desenvolvimento se enquadre em um projeto sociocultural mais amplo, é necessário que se apoie a nível local, o que requer que a escola e, em particular, os professores se assumam como agentes estratégicos de decisão curricular, garantam a promoção das especificidades locais e estimulem a vivência democrática.

Na opinião de Torres (2002), existem três qualidades que qualquer docente deve possuir, dado que são imprescindíveis na construção da sua autonomia profissional, e que descrevemos a seguir: uma referência cultural, uma referência moral e uma referência pedagógica.

O professor como referência cultural – Sendo a escola um espaço em que se contacta, de forma deliberada, com o património cultural que cada sociedade foi construindo, faz todo o sentido que os docentes possuam uma formação cultural sólida. Caso contrário, não estarão preparados para trabalhar com os estudantes o legado cultural que lhes foi confiado socialmente. Essa exigência tornou-se mais visível a partir do momento em que deixou de se pedir aos professores para basearem as suas aulas na transmissão de um conjunto de conteúdos culturais previamente selecionados e se passou a exigir que envolvessem os estudantes na construção dos seus próprios saberes. Hoje é consensual a ideia de que só com professores bem preparados culturalmente se podem educar pessoas com grande **abertura de mente**, o que não quer dizer que os professores tenham de ser enciclopédias.

O professor como referência moral – Além de um espaço cultural, a escola é um campo de exercício intensivo de relações que, no seu conjunto, devem contribuir para o desenvolvimento integral, equilibrado e harmonioso de cada indivíduo. Esse

desenvolvimento deve basear-se na participação, no respeito pelo outro, na partilha de vivências, de experiências e de saberes, bem como na procura de consensos acerca da forma de ver e de atuar no mundo. Constata-se, assim, que a ação dos professores está imbuída de uma clara dimensão moral, que se consubstancia quer por meio das normas de convivência que tem de se desenvolver no âmbito da comunidade educativa, quer do cumprimento das metas educativas que a sociedade outorga à escola.

Mais do que um assunto técnico, o ensino é um ofício essencialmente moral. Por isso, é no sentido do compromisso com determinados valores e da tomada de consciência do papel interventivo que deve desempenhar que falamos do professor como uma referência moral. Um comportamento que deve ter em conta os dilemas éticos e morais com que se confronta diariamente e que deve aprofundar o compromisso com valores tais como justiça, responsabilidade, honestidade, imparcialidade, respeito, solidariedade, confiança, entre outros.

O professor como referência pedagógica – Neste domínio, espera-se que o professor se assuma como um profissional reflexivo, capaz de se (auto)questionar sobre os métodos, estratégias, recursos e modalidades de avaliação a que recorre, de refletir sobre as suas práticas escolares quotidianas e de fundamentar as decisões que toma quando idealiza e promove situações de ensino-aprendizagem. Convém lembrar que, para o processo reflexivo ser profícuo, este deve ser realizado em equipe, o que propicia debates e partilha de experiências com colegas. Além disso, facilita a conceção e realização de **projetos curriculares integrados**² na escola, uma metodologia de trabalho que, além de facilitar a organização de ensino e da aprendizagem de uma forma mais coerente e com mais sentido para os alunos, estimula o recurso a pedagogias mais ativas por parte dos professores na realização das tarefas escolares.

As posturas referidas são reconhecidas como elementos estruturantes da autonomia do professor e fazem parte de um perfil profissional a ser desenvolvido pelo coletivo docente, um perfil imprescindível para se poderem transformar e melhorar as práticas curriculares e, por consequência, o ensino e a aprendizagem.

Todavia, existe ainda mais uma qualidade que os docentes da atualidade devem possuir e que Rego (2013a, p. 202) identifica como docente “globalmente competente” para se referir a um profissional que tem um conhecimento razoável das “dimensões internacionais que podem vincular-se à sua área de conhecimento”, possui “des-

² Sendo da esfera de competências dos professores, o projeto curricular é um instrumento valioso na estruturação do ensino, uma vez que favorece o desenvolvimento de capacidades e hábitos de negociação e propicia a implementação de práticas democráticas nas escolas.

trezas pedagógicas que lhe permitem ensinar a reconhecer estereótipos e a respeitar outros pontos de vista” e estabelece compromissos que conseguem fazer com que “os estudantes cheguem a ser cidadãos responsáveis em suas comunidades”.

Esses docentes, que se enquadram em uma perspectiva claramente cosmopolita, sabem que “as novas gerações precisam de professores com uma visão ampla acerca do que podem fazer em prol da sua autêntica inclusão num mundo global e aberto” (REGO, 2013a, p. 202). Tais professores, que veem no cosmopolitismo uma possível solução para grande parte dos problemas gerados pela globalização e por outras forças de grande amplitude, defendem a inclusão da **educação intercultural** no currículo, esforçam-se por interperlar a complexidade e a incerteza, recorrem a metodologias de trabalho que privilegiam a investigação-ação e a análise narrativa procurando, assim, formas de pensar mais holísticas (REGO, 2013a). No fundo, acreditam que, abandonando a sua posição conservadora a favor de uma postura de mudança, conseguem atenuar a fragmentação do conhecimento e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de balanço final, importa reafirmar que, em termos sociais e educativos, vivemos imersos em um mundo cada vez mais interdependente, assolado por um vendaval de transformações até há bem pouco tempo inimaginável, colocando-nos em um cenário de profunda incerteza, repleto de desafios complexos, que exige dos professores uma atitude fundamentada e responsável, bem diferente da que têm assumido até os dias de hoje.

Entramos em uma nova era que nos compele, enquanto docentes, a uma profunda reorientação cultural, moral e pedagógica, imprescindível para nos tornarmos **globalmente competentes** e conseguirmos lançar novas e estimulantes experiências educativas. Um conjunto de experiências necessárias para desenvolver o nosso pensamento crítico, aperfeiçoar as nossas destrezas linguísticas e comunicativas, ampliar as nossas competências tecnológicas e melhorar as nossas capacidades para trabalhar em equipe. No fundo, um conjunto de aspectos inerentes a uma sociedade cosmopolita como aquela em que nos inserimos atualmente.

Mas, se todo esse processo de mudança carece de um suporte legal, só conseguido por um conjunto de políticas, educativas e curriculares, que criem condições para se poderem concretizar as mudanças referidas, ele acabará por ser inútil se não contar com a vontade e determinação de cada docente para se empenhar na construção de um mundo mais justo e mais aprazível para os nossos jovens.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In: SIMPÓSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 1., 2000, Aveiro. **Anais...** Aveiro, PT: Universidade de Aveiro, 2000.

BAUMAN, Z. **Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre.** Barcelona: Tusquets, 2007.

BORNAL, X. Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. **Investigar em Educação**, n. 3, p. 23-32, 2015.

CARNEIRO, R. **Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21.** Vila Nova de Gaia, PT: Fundação Manuel Leão, 2003.

CARNEIRO, R. O novo ciclo da construção europeia. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Política educativa: construção da Europa e identidade nacional:** atas da Conferência realizada em 15 de abril de 1997. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. p. 72-85. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/politica-educativa.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

COSTA, A.; KALLICK, B. Repensar el currículo del siglo XXI. In: JACOBS, H. H. (Ed.). **Currículum XXI: lo esencial de la educación para un mundo en cambio.** Madrid: Nárcea Ediciones, 2014. p. 173-190.

FULLAN, M. **Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa.** Madrid: Akal, 2002.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola.** Porto, PT: Porto Editora, 2001.

GIMENO, J. **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata, 1988.

GREENE, M. The role of education in democracy. **Educational Horizons**, n. 63, p. 3-9, 1985.

HESPANHA, P. Novas desigualdades, novas solidariedades e reforma do Estado. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 54, p. 69-78, 1999.

REGO, M. A. S. El profesor ante el horizonte de una sociedad cosmopolita. In: REGO, M. A. S. (Ed.). **Cosmopolitismo y educación: aprender y trabajar en un mundo sin fronteras.** Valencia: Editorial Brief, 2013b. p. 9-14.

INNERARITY, D. **Un mundo de todos y de nadie: piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global.** Barcelona: Paidós, 2013.

JACOBS, H. H. Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio. In: JACOBS, H. H. (Ed.). **Currículum XXI: lo esencial de la educación para un mundo en cambio**. Madrid: Nárcea Ediciones, 2014. p. 11-19.

LIMA, L. Da vida, ao longo da aprendizagem: a vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida. **A Página da Educação**, Porto, PT, n. 115, p. 21, 2002.

MORGADO, J. Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In: FERNANDES, M. et al. (Org.). **O particular e o global no virar do milénio**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 1031-1040.

PACHECO, J. **Currículo: teoria e práxis**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

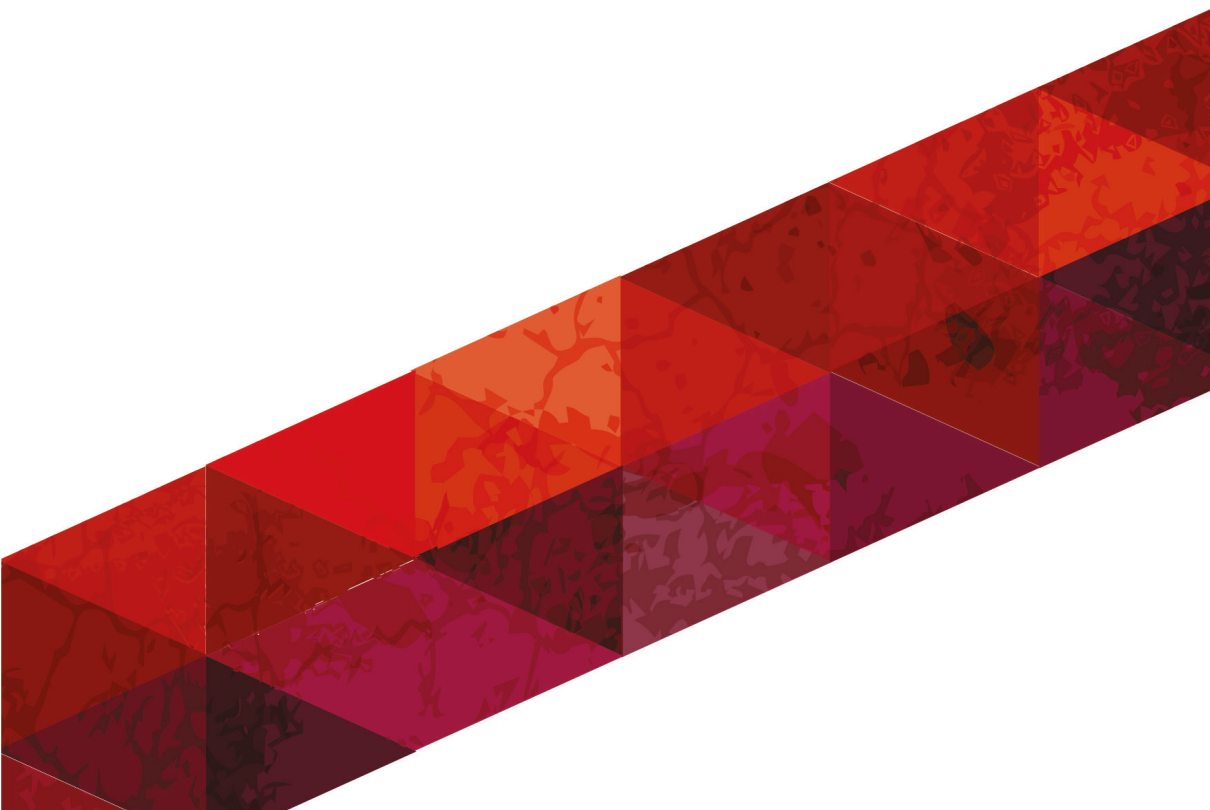
REGO, M. A. S. El profesor ante el horizonte de una sociedad cosmopolita. In: REGO, M. A. S. (Ed.). **Cosmopolitismo y educación: aprender y trabajar en un mundo sin fronteras**. Valencia: Editorial Brief, 2013a. p. 193-206.

SIMÃO, J. V. Construção da Europa: cidadania alargada, soberanias restritas e identidades nacionais. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Política educativa: construção da Europa e identidade nacional: atas da Conferência realizada em 15 de abril de 1997**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. p. 50-61. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/politica-educativa.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

TORRES, J. Repensando el papel del profesorado en momentos de desconcierto y en sociedades en crisis. **Lições - Revista de Ensino e Pesquisa**, n. 15, p. 19-42, 2002.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS INSTITUCIONAIS: É POSSÍVEL FAZER AVANÇAR O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Maria Isabel da Cunha



INTRODUÇÃO

São recorrentes e inúmeros os estudos sobre a formação de professores na contemporaneidade. No campo das ciências da educação, talvez seja este um dos temas mais recorrentes. Há reflexões em relação à natureza do trabalho docente, à perspectiva histórica que marcou a profissão de professor, às correntes teóricas que indicam características dos professores e dos seus saberes e das práticas bem-sucedidas. Também há estudos de cunho sociológico, que enfocam a relação educação e trabalho e, nela, analisam o magistério no contexto das profissões. O fenômeno vem sendo estudado com ênfase, também, na perspectiva de gênero e na divisão do trabalho nas sociedades capitalistas. Os níveis de ensino se constituem, ainda, em uma categoria que usualmente reúne investigações sobre a docência. Inclui as características e saberes daqueles que atuam, quer na educação infantil, quer na educação básica, ou na educação média, profissional ou superior.

Atualmente, já há investigações sobre os saberes dos professores que orientam dissertações e teses em um espaço próprio da pós-graduação, assim como os que se dedicam à educação a distância, entre outras modalidades. Essas produções indicam que há saberes gerais que definem a profissão, mas há outros que são produzidos em razão das características dos públicos com quem interagem os professores. Além desses, a literatura tem sido pródiga em explicitar a condição contextual dessa formação e como os estruturantes locais interferem nos desejados processos formativos, em um determinado tempo histórico.

Os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem foram fortes referentes dos saberes dos docentes e de sua formação, definidos pela forma como aprendem seus estudantes. Essa perspectiva, no Brasil, teve importante impacto desde o movimento escolanovista até os anos oitenta do século XX, quando, por força da abertura democrática do país, os estudos de cunho sociofilosófico assumiram um papel predominante. Mesmo assim, não há proposta de formação inicial de professores que não inclua a base da psicologia da educação. A ela se somaram outros tantos referentes, especialmente sociológicos, políticos e didáticos, à medida que foi sendo assumida a condição da docência como uma profissão complexa.

Essa complexidade é reconhecida por suas características multifacetadas e pela multiplicidade de saberes que estão em jogo na sua formação, que exige uma dimensão de totalidade, distanciando-se da lógica da especialidade, tão custoso a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. “Mesmo que seja

factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2005, p. 41).

Foram as chamadas teorias críticas, em forte expansão no mundo ocidental, que desde o final dos anos setenta interferiram nas percepções dominantes da formação de professores realizada no espaço acadêmico e escolar e que, até então, obedeciam às compreensões advindas da racionalidade técnica. Essas teorias, incorporando referenciais que relacionavam o conhecimento com sua forma de produção, foram responsáveis por uma significativa ruptura nos rumos da prática educativa. A sociologia constituiu-se em um importante suporte para entender as relações de poder estabelecidas entre a educação e a sociedade, tornando a dimensão política do ato educativo um destacado estruturante de análise do contexto social.

O reconhecimento da educação como uma produção histórica e socialmente produzida estabeleceu-se como um pressuposto necessário ao entendimento da docência. Estudá-la pressupunha firmar o professor em sua condição concreta de vida, marcada por uma trajetória cultural e contextual. Não mais se admitia propor modelos universais e generalizáveis para a formação de professores, pois, apesar da identificação de componentes comuns presentes na base da profissão docente, as circunstâncias de sua produção se configurariam singularmente.

Como decorrência dessa compreensão, identificou-se uma inversão na lógica investigativa. Não mais se partia das matrizes e explicações teóricas para confirmá-las na prática. Ao contrário, tomava-se o real e o cotidiano como objeto aberto de estudo e procurava-se, a partir da apreensão da prática, encontrar explicações teóricas. Por exemplo, não se definia, *a priori*, quais eram os conhecimentos e saberes necessários ao professor com uma base rígida alicerçada no dever ser e no dever fazer. De maneira adversa, ia-se ao campo entender como os professores de fato atuavam e a que saberes recorriam para enfrentar os desafios de sua profissão (CUNHA, 2005). Instalou-se a busca de uma genealogia, não como fim em si mesmo, mas como ponto principal de referência para fazer avançar o conhecimento e construir teorias que pudessem ajudar na explicação dos fenômenos.

Essa perspectiva distanciou-se das grandes generalizações, porque procurou valorizar tanto as regularidades como as especificidades das construções pedagógicas cotidianas. A cotidianidade assumiu uma importância significativa na compreensão

do mundo, e os estudos de Heller (1985), no campo da filosofia, foram uma preciosa ajuda para a construção da pesquisa e da reflexão sistematizada.

Esse arcabouço histórico conceitual do entendimento da docência e da mudança paradigmática, que vem afetando a concepção de conhecimento e incluindo novas racionalidades, tem tido importante influência no campo da formação de professores. Além disso, fragiliza a compreensão de que o conhecimento profissional, entendido na perspectiva da racionalidade técnica, seja a base da docência. Schön (1992) apontou essa inadequação, indicando três razões.

A primeira é de que, quando se assume que o conhecimento profissional possa ser produzido fora da situação na qual deve ser aplicado, ignora-se que este sempre deve “estar inserido em um contexto socialmente estruturado, compartilhado pela comunidade dos praticantes e exercido através dos meios institucionais concretos da profissão” (SCHÖN, 1992, p. 95).

A segunda razão sustenta-se na impossibilidade concreta, reafirmada pelos professores, de uma aplicação linear da teoria à prática. Os professores, em geral, atuam desde a base do conhecimento que constroem na prática cotidiana da docência. Trata-se de um conhecimento prático herdado que envolve um conjunto de valores, opções e referências que dão sentido às suas ações concretas.

A terceira razão refere-se ao fato de que os problemas da vida real são únicos e contextualizados e, portanto, não podem ser resolvidos apenas mediante o uso de técnicas derivadas da investigação teórica. Schön (1992) aponta, ainda, a necessidade de uma **competência artística** para que o professor encaminhe adequadamente a sua prática, apelando para outras racionalidades e não apenas nas que se baseiam na razão cognitiva-instrumental.

A compreensão da educação como produto das condições sociais e históricas recuperou o fundamental papel político que a sustenta. Paulo Freire deu significativas contribuições nesse sentido. Diz ele que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1977, p. 35). Afirma, ainda, que, por essa razão, “educação é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1982, p. 69).

A reflexão sobre a formação de professores é subsidiária das compreensões políticas da educação. As posturas filosóficas e epistemológicas que sustentam tais compreensões têm relação direta com as propostas de formação. Essa referência tem

favorecido os estudos que recuperam os processos formativos na sua constituição histórica, ligando-os a tendências paradigmáticas que revelam em seus perfis.

Entretanto, nas últimas décadas, as relações entre educação e trabalho vão se explicitando com força cada vez maior na sociedade contemporânea, em que a lógica do mercado tem tido forte influência. Progressivamente, a educação vem sendo potencializada como um capital cultural que tem alto poder definidor da posição que os indivíduos ocupam na estrutura social. A chamada **sociedade da informação** potencializa essa condição e, ainda, “há o pressuposto de que ela pode dirigir os indivíduos assegurando uma requalificação profissional e/ou pessoal que se admite ser imprescindível ao bom funcionamento dos espaços sociais e/ou profissionais onde eles se inserem” (CORREIA, 1997, p. 22).

Essa perspectiva ainda revela a percepção de que as situações de formação são exteriores ao exercício do trabalho, fundamentalmente ligadas a um constructo laboral generalizador, baseado em competências pré-definidas. Ou seja, a expectativa é de que “a formação tenha efeitos *a posteriori*, contribuindo apenas para o restabelecimento do equilíbrio do sistema, assegurando a adaptação técnica e, eventualmente, a adaptação psicológica dos indivíduos ao novo contexto” (CORREIA, 1997, p. 23).

Esse postulado encontra guarida na cultura escolarizada e acadêmica, com certa facilidade. A compreensão da formação inicial, como pressuposto da profissionalização dos indivíduos, constitui-se quase em um monopólio da universidade e dos sistemas escolarizados. Ela procura garantir certa coerência universal com o que a sociedade projeta para cada carreira e, no contexto da divisão social do trabalho, define espaços monopolizados para seu exercício. Além disso, representa, sob o argumento de garantia aos interesses da sociedade, um controle sobre a distribuição do conhecimento especializado, valorizando o capital de quem os detém.

No caso da formação de professores, no Brasil, os cursos de licenciatura são responsáveis pela docência na educação básica, enquanto a pós-graduação *Stricto Sensu* vem sendo progressivamente responsabilizada pela formação para a educação superior.

A formação inicial de professores pode ser compreendida como os processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e seu reconhecimento legal e público. Entretanto, tem sido enfática a compreensão de que a formação inicial representa uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para que o desempenho que o campo profissional exige seja atingido.

Esse sentimento acirrou-se na dita **sociedade do conhecimento**, quando a celeridade da sua produção e das formas de sua distribuição aumentou significativamente. Ao mesmo tempo, a flexibilização do emprego, relacionada à volatilidade do mercado, criou a sensação de incompletude permanente e o imperativo da constante formação.

Por outro lado, muitas vezes os diplomas não mais garantem o direcionamento para os ofícios, quer pelos limites das ofertas de trabalho, quer pela cultura da mobilidade no emprego – a qual está bem mais evidente para as gerações que atuam no cenário contemporâneo. Dubar (1997, p. 47) afirma que essa condição afeta as identidades profissionais, reivindicando uma identidade “fora do trabalho” e “partilhando formações em redes, mais plurais e menos identitárias, ou seja, compreendidas como as formas de viver o trabalho”. Nelas, não há constâncias universais, pois variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico. Segundo o autor, não decorrem de nenhuma teoria e precisam ser reconstruídas indutivamente, recorrendo às formas discursivas sobre o trabalho e a formação.

Esses pressupostos põem em questão as formas tradicionais de formação continuada de professores que, em geral, ainda se instituem expondo os docentes a reflexões teóricas produzidas por outros, seja em forma de leituras ou de audição de palestras e conferências.

Ainda que essas possam ser, em determinadas circunstâncias, mobilizadoras de outras reflexões, se não forem inseridas em uma perspectiva de trajetória de formação, a partir da ação, pouco contribuirão para o desenvolvimento profissional dos docentes. A educação continuada de professores refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o seu tempo profissional, a qual pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo e responsabilizando as instituições como atores principais do seu patrocínio (CUNHA, 2010). Quanto mais aproximam as condições de formação com as de trabalho, mais poderão ter sentido e significado nos contextos em que atuam.

Malglaiive (1997) tem chamado de saberes da ação aqueles ligados aos desafios e soluções para as práticas, relacionados aos procedimentos elaborados. No entanto, adverte que esses são saberes difíceis, “porque não há livros sobre os saberes da ação” (MALGLAIVE, 1997, p. 56), referindo-se à inutilidade de manuais prescritivos para compreender realidades que são sempre únicas e contextualizadas nos processos de aprender uma profissão.

O autor defende a necessidade de se quebrar a compreensão de que a educação continuada significa um prolongamento da formação inicial, portanto, como forte componente da tradição acadêmica, na qual os saberes contextuais da prática são raramente incluídos. Tal perspectiva tem se mostrado inadequada, pois há grande dificuldade de se transferir as aquisições formativas de um contexto para outro. Por essa razão, no caso dos professores, cada vez mais se preconiza uma formação que regresse aos espaços de trabalho e os tenha como referencial das ações formativas (NÓVOA, 1999).

Professores são adultos que aprendem, e essa condição apresenta características próprias. Valorizam, principalmente, as modalidades de formação e as suas capacidades enquanto protagonistas de suas trajetórias em seus contextos profissionais. Lembra Barroso (1997, p. 74) que “trata-se de criar condições em que se possa estabelecer uma integração entre o lugar de aprender e o lugar de fazer, bem como é preciso que sejam criadas condições para que se produza outra relação entre saber e poder”.

Certamente essa perspectiva envolve outras condições, relacionadas com a gestão participativa e o respeito mútuo entre os envolvidos. Como desejável, é preciso haver lideranças que estimulem as mudanças necessárias e o processo de desenvolvimento dos docentes.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO APRENDENTE

Defendemos, então, ao nos identificarmos com os autores que ajudam nas reflexões aqui apresentadas, que a formação continuada de professores precisa estar aninhada em uma instituição aprendente. Nesse exercício, ela poderá valorizar a experiência de seus professores e criar condições para que eles participem da tomada de decisões.

Contudo, Barroso (1997) alerta que, para tanto, é preciso evitar duas perspectivas:

- a) a visão gerencialista, que situa a formação como componente da técnica organizacional;
- b) a perspectiva voluntarista, que delega à boa vontade de cada um a iniciativa de se engajar nos processos de mudança e desenvolvimento profissional.

A primeira tem na estratégia sua centralidade, pouco levando em conta os sujeitos e os contextos; a segunda corre o risco de apostar no espontaneísmo e na perspectiva individual dos sujeitos, desconsiderando os objetivos do processo educativo que orienta a formação. Essa, que orienta a formação, a qual, ao assumir o trabalho como espaço de execução, precisa ter direção, assumindo os valores e intencionalidades que justificam a instituição como referente. Exige também que os docentes tenham um

conhecimento significativo sobre ela, sejam capazes de realizar diagnósticos que evidenciem seus desafios, mobilizem suas experiências e suas potencialidades.

Essas perspectivas vêm ligadas ao campo das aprendizagens organizacionais. Afirmam Argyris e Schön (1978, p. 3) que:

os indivíduos aprendem como parte de suas atividades diárias, especialmente quando entram em interação com os outros e com o meio exterior. Os grupos aprendem quando os membros cooperam para atingir objetivos comuns. O sistema aprende, ao obter retroalimentação do ambiente e antecipar mudanças posteriores.

Parece ser essa uma possibilidade importante para se refletir sobre a formação de professores e, inclusive, não há mais condições de percebê-la como uma responsabilidade individual e um processo solitário. As aprendizagens acontecem quando há uma cultura institucional que as estimulam e as valorizam. Portanto, parece que a hora é de provocar as instituições para se constituírem no principal dispositivo de formação de seus professores. Para tanto, além da socialização de seus princípios e práticas, é preciso que haja confiança e a compreensão do professor como um intelectual, um adulto que aprende pelo que faz e reflete.

Nesse sentido, Bolivar (1997, p. 85) sugere dois procedimentos importantes: “a) aprender pela experiência acumulada, ou o exercício da memória coletiva institucional; b) aprender com os projetos postos em prática”. O equilíbrio entre os dois favorece a estabilidade da história coletiva da instituição e, ao mesmo tempo, possibilita a renovação e a aprendizagem pela experiência concreta.

Temos defendido que a valorização das experiências dos professores com seus estudantes constitui-se no campo preferencial de formação e de teorização das práticas pedagógicas na educação escolarizada. Sua exploração se estabelece como referência da reflexão, analisando avanços, peculiaridades e desafios.

A socialização dessas experiências pressupõe valorizar o trabalho compartilhado, interromper uma tradição cultural de que a responsabilidade pela docência é individual e autônoma. Ao contrário, exige um esforço de construir comunidades docentes de aprendizagem, nas quais o que um professor vive pode contribuir com outros profissionais.

Nesse contexto, a valorização das experiências positivas, entendidas como aquelas em que o professor reconhece avanços nos processos de ensinar e que os estudantes percebem como qualificadoras das suas aprendizagens, são as mais potencializadoras para os processos de formação ligados ao mundo do trabalho. Longe da intenção de construir modelos facilmente repetíveis e ingenuamente transferíveis, socializar as chamadas **boas práticas** tem como objetivo a construção de reflexões sobre os saberes em movimento e a disposição de aprender com a experiência dos demais docentes.

No caso da docência universitária, temos defendido que é necessário aproveitar a cultura da pesquisa para pensar o ensino e a formação que essa ação demanda. Como os professores da educação superior têm sua formação alicerçada nos saberes investigativos, é importante estimulá-los a desenvolver os saberes do ensino com os mesmos pressupostos.

Há de se perguntar, porém: por que a investigação sobre o ensino tem sido pouco valorizada no contexto da docência, em todos os níveis, mesmo na universidade onde a pesquisa é parte constituinte do saber docente?

Certamente uma das razões está ligada ao **baixo estatuto epistemológico do conhecimento pedagógico** que, para a maioria dos professores, está ligado ao senso comum e às aprendizagens somente empíricas. A profissão docente, entre tantas outras, talvez seja a que com mais intensidade instala-se no imaginário social. Todos sabem o que faz um professor e como esse profissional atua no cotidiano de seu trabalho. Então, por reprodução dessas práticas, qualquer pessoa crê que pode exercer a docência.

Outra razão está ligada ao **campo da subjetividade**. A docência é uma profissão que atua no campo das relações humanas e envolve saberes que se distanciam da racionalidade técnica, ainda tão presente na base do conhecimento científico. Muitas vezes essa condição, inegavelmente constituinte da profissão de professor, assume uma dimensão preponderante, na qual a ciência parece não exercer um papel reconhecido.

Essas são duas possibilidades explicativas que assentam a docência no saber fazer. Entretanto, afasta-se da compreensão que Tardif (2002) tem do termo saber, ao se referir que um saber se institui quando, além de saber fazer, o docente sabe justificar porque faz. Essa justificativa, na perspectiva profissional, precisa extrapolar os argumentos do senso comum e apoiar-se em conhecimentos produzidos pelas ciências da educação. Para tanto, a pesquisa é imprescindível e a profissionalidade dos docentes se fortaleceria à medida que seus saberes profissionais fossem reconhecidos e impactassem as suas práticas.

Entretanto, essa é uma análise recente e poucas consequências tem tido sobre os processos de formação dos professores. No caso da educação superior, o fenômeno é mais evidente, pois, ainda que o percurso formativo dos docentes tenha alicerce nos saberes da pesquisa, não há iniciativas que assumam a docência como portadora de saberes profissionais. Ao contrário, se naturaliza que, para ensinar, basta o domínio do conhecimento específico das matérias acadêmicas e que a pesquisa sobre esse fazer tem valor quase nulo na arena acadêmica.

Dessa forma, a universidade não aprende com o que faz, não potencializa a experiência relacionada com sua principal missão: o ensino e a formação das gerações que lhes são confiadas. Ou seja, não assume o papel de instituição aprendente e desperdiça a experiência, como denuncia Santos (2000). Além disso, sendo ela a portadora da licença para formar professores nos demais graus de ensino, encontra muita dificuldade para expandir uma perspectiva diferente das práticas que vivencia.

Poder-se-ia, certamente, apontar outras razões para compreender por que a universidade desperdiça a sua condição de aprendente. Em boa escala, está certa soberba em relação ao seu papel social, de modo que colocar-se como aprendente significa reconhecer a incompletude, um **não saber** que não é comum nos espaços escolarizados.

Historicamente, alicerçado na compreensão da ciência moderna, o conhecimento válido é aquele que não admite dúvidas e incertezas. Mostrar essa face institucional, no imaginário preponderante, significa fragilidade e uma condição não desejada. Essa perspectiva vem, com maior ou menor intensidade, acompanhada de uma condição autoritária, que classifica saberes e dicotomiza o sujeito e a experiência.

Estar em posição de aprendente exige uma mudança cultural, pois altera valores acadêmicos até então acarinhados; envolve assumir a dúvida como valor e a incompletude dos esforços confrontados com os desafios cotidianos; e pressupõe a humildade, no sentido freiriano, de que é preciso assumir que “o diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum do saber agir se rompe se seus polos (ou um deles) perdem a humildade” (FREIRE, 1970, p. 31).

Essa condição é desafiante para o professor que assume a representação de que a segurança e o domínio total da informação é o que garante sua autoridade. A alteração dessa perspectiva exige maturidade e capacidade pedagógica que muitos docentes ainda não alcançaram. Torna-se mais desafiante, ainda, para os que principiam sua carreira e que, em geral, não encontram a condição institucional de um espaço aprendente.

Por fim, mesmo sem esgotar o tema, cremos que, no caso da educação superior, a nebulosidade do conceito da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é mais uma razão para dificultar a compreensão de instituição aprendente, no que se refere ao ensino e à formação de professores.

Como um postulado universal, esse conceito tem orientado uma posição de unanimidade, sem questionamentos. Ramsden e Moser (1992, p. 273) argumentam que “há poucas crenças no mundo acadêmico que suscitam defesas tão apaixonadas como a opinião de que a docência e a investigação são atividades complementares e que mutuamente se beneficiem”.

Porém, registram de forma enfática que “poucas vezes um postulado dessa natureza tem sido objeto de estudos e pesquisas empíricas”.

Em estudo anterior (CUNHA, 2012), exploramos, tendo como base universidades brasileiras, as representações sobre o conceito de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e a percepção de seu impacto nas práticas acadêmicas, em especial de docentes e estudantes. Os resultados reafirmaram as compreensões dos autores do Reino Unido, evidenciando pelo menos quatro entendimentos desse conceito e seu impacto no cotidiano universitário. O primeiro denominamos **Visão epistemológica e as capacidades acadêmicas**, no qual entende-se a indissociabilidade como “uma condição fundamental para o professor e o aluno, tendo em vista o desenvolvimento de sua capacidade de pensar e essa é uma condição intrínseca ao intelectual que se espera que eles sejam” (CUNHA, 2012, p. 33). Trata-se do incentivo aos processos cognitivos de suspeita das verdades consagradas e da capacidade de observação da realidade empírica. Constitui-se em um modo de pensar e de proceder frente ao conhecimento.

A segunda perspectiva, que é a mais usual e centra-se na instituição do eixo dessa relação, chamamos **Visão institucional e de distribuição do conhecimento**. Em geral, não se responsabilizam todos os professores e estudantes pelo exercício das três tarefas, mas crê-se que todos devem se beneficiar dos produtos de cada uma, com acesso público e universal (CUNHA, 2012, p. 33). Dilui-se a compreensão do significado de indissociabilidade, legitimando uma territorialização para cada uma das funções, inclusive na estrutura organizacional das Instituições de Ensino Superior (IES).

A terceira visão conceituamos como **Visão metodológica nas formas de produzir o conhecimento**, sustentada por aqueles que “entendem a pesquisa como princípio metodológico. Nessa compreensão de indissociabilidade, o que está em pauta

é uma concepção de aprendizagem como processo de construção do conhecimento” (CUNHA, 2012, p. 34).

A quarta dimensão foi explicitada como **Visão política e de impacto social**, onde a indissociabilidade tem como premissa a esperança de superação das desigualdades sociais, pois envolveria a distribuição de bens culturais, expressando o papel da universidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, aproximando-se da proposição de Santos (2010).

O exercício investigativo que possibilitou explicitar a exígua reflexão sobre o conceito de indissociabilidade presente no campo da educação superior favoreceu compreender as suas consequências. Inclui-se, nessa condição, a contínua discussão sobre os indicadores de qualidade do ensino superior que estará na decorrência da compreensão adotada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma instituição aprendente teria de manter em pauta a constante reflexão sobre seu papel e suas práticas e o que significa o conceito de indissociabilidade – que, no caso do Brasil, é preceito constitucional. Portanto, anuncia inexoravelmente um patamar de qualidade, baseado nesse pressuposto.

No caso do ensino, entender a indissociabilidade na **Visão metodológica nas formas de produzir o conhecimento** envolve assumir a pesquisa como base dos processos didáticos que colocam o estudante frente ao conhecimento e exige do professor uma ação investigativa sobre o ensino que realiza. Quando potencializada, essa condição institui-se como espaço aprendente, dando à formação docente uma possibilidade de aprender com a experiência, devidamente teorizada.

De alguma forma, o ensino que faz da pesquisa seu pressuposto metodológico atende, também, os pressupostos da **Visão epistemológica e das capacidades acadêmicas**, pela compreensão de conhecimento que assume, podendo chegar próximo à perspectiva da **Visão política e de impacto social**, pois a problematização da realidade exigida pela pesquisa tende a gerar o retorno do conhecimento para a base social.

O fato é que o silenciamento da reflexão sobre o preceito da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão pode ser responsável pela dificuldade da universidade em assumir a sua condição de aprendente.

Trazer esses três argumentos como empecilho pode nos ajudar a avançar na superação. Reforçamos que o baixo estatuto epistemológico do conhecimento pedagógico e a docência como uma profissão fortemente ligada ao campo da subjetividade e a nebulosidade do conceito da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na comunidade acadêmica têm sido fatores que podem estar justificando a precariedade da formação docente na universidade.

Superar essa condição de precariedade parece um imperativo frente aos desafios contemporâneos, em que os discursos da aprendizagem contínua são recorrentes. Criar uma condição de desenvolvimento profissional que tenha significado para docentes e estudantes desafia a cultura acadêmica, as políticas educacionais e o campo das ciências pedagógicas. Esforços nesse sentido é que poderão anunciar cenários distintos para uma formação de professores que se alicerça em instituições aprendentes. Assim, pelo exemplo das práticas, ensinaríamos as próximas gerações a se constituírem em eternos aprendizes, como preconizou Gonzaguinha (GONZAGA, 1981), como condição da vida e da felicidade. Os professores são adultos que aprendem e, em muitos casos, são para eles que ensinam. Atuam em contextos sociais e institucionais repletos de expectativas e regulações objetivas e simbólicas. Entender os significados que atribuem aos seus saberes constitui-se na base da formação.

REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto, PT: Porto Editora, 1997. p. 61-78.
- BOLIVAR, A. Escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto, PT: Porto Editora, 1997. p. 79-100.
- CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto, PT: Porto Editora, 1997. p. 13-42.
- CUNHA, M. I. da. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira&Marins Editores, 2012.
- CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência** (Org.). São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

- CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.
- DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto, PT: Porto Editora, 1997. p. 43-52.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GONZAGA JUNIOR, L. do N. O que é o que é? In: GONZAGA JUNIOR, L. do N. **O talento de Gonzaguinha.** [S.l]: EMI Odeon, 1981. 1 CD.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e terra, 1985.
- MALGLAIVE, G. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto, PT: Porto Editora, 1997. p. 53-60.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- RAMSDEN, P.; MOSER, I. Associations between research and teaching in Australian higher education. **Higher Education**, Sidney, v. 3, n. 3, p. 275-295, 1992.
- SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHÖN, D. **Formación de profesionales reflexivos.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Miriane Zanetti Giordan

Márcia de Souza Hobold

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André



INTRODUÇÃO

O início da docência é um período de muitas aprendizagens, dúvidas, incertezas, desafios, contato com o novo. Trata-se do momento em que o professor vai se formando como educador na prática e na reflexão da prática. Portanto, conhecer como foi o início da docência dos professores na Rede Municipal de Ensino, a partir das vozes dos sujeitos, permite pensar em ações acerca do ingresso para amenizar o **choque de realidade**.

A inserção na docência é uma fase de tensões e aprendizagens intensas, em contexto geralmente desconhecido, na qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 2006), pois, conforme assegura Freire (2007, p. 14), “ninguém nasce feito”. E é nessas tensões e aprendizagens do início da docência que o professor vai se **fazendo aos poucos**.

A fase de entrada na docência refere-se ao contato inicial com as diversas situações de sala de aula e com o contexto em que o professor está se inserindo. Burke, Fessler e Chritensen (1984 apud MARCELO GARCIA, 1999), destaca que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar de acordo com a situação de ensino enfrentada. Com base nisso foram definidos os sujeitos desta pesquisa, professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino, independentemente do tempo de experiência na docência.

O período de iniciação na docência vem cheio de descobertas e caracteriza-se como um **momento de sobrevivência**. Segundo Lima (2004, p. 87, grifos nossos):

entre as principais dificuldades sentidas nesse **momento de sobrevivência** destacam-se: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (Valli, 1992). Já segundo Veenman (1988), seriam os seguintes os principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente.

No entanto, essa fase é também surpreendente, como alerta Mariano (2006, p. 19) ao descrever, por meio de uma metáfora, o início na docência:

Sonhamos com a estreia! Vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez. Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar exato de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. Pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala. Será que é mesmo isso que encontramos?

Para este questionamento, o próprio autor aponta que “a cada dia, construímos uma cena. Porém, o espetáculo nunca estará totalmente preparado, mesmo que a ele dediquemos a nossa melhor atuação” (MARIANO, 2006, p. 18).

Lima também contribui nesse sentido, trazendo algumas considerações sobre o momento inicial da carreira de professor. Ao fazer uma reflexão sobre algumas pesquisas realizadas com essa temática, ela aponta como principais desafios: a solidão – sentimento este “agravado pela falta ou pelo pouco apoio institucional dado aos professores neste período” (MARIANO, 2006, p. 91).

Para a autora, o trato com os pais dos alunos, que reclamam da atuação dos professores; o **choque da realidade**, representado pela diferença que há entre o que se aprende na formação inicial e como isso ocorre efetivamente; a aprendizagem dos alunos, apontada como a principal dificuldade, devido à ausência de parâmetros para a avaliação da evolução dessa prática; e por último, mas não menos importante, a indisciplina, que demanda dos professores estratégias que até então desconheciam para lidar com as situações cotidianas. A autora aponta, ainda, a **descoberta** e as **aprendizagens** (com os alunos e com os pares) como fatores de sobrevivência na profissão. Algumas dessas dificuldades não se restringem aos professores iniciantes e são vivenciadas também pelos mais experientes.

Corsi (2006) considera que são diversas adversidades com as quais os professores se deparam ao se lançar na profissão e o modo como são sentidas por eles, tanto como ponto de reflexão e de mudança, quanto de desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a atividade. Alguns elementos são importantes nesse processo, tais como o contexto de atuação, o apoio

dos pares e do pessoal da administração da escola, as características pessoais, a formação e a experiência.

Muitas dessas situações e desafios surgem no dia a dia da sala de aula e vão construindo o que Tardif (2011, p. 38) chama de saber experiencial, constituído no “exercício de suas funções e na prática de sua profissão”. Além disso, menciona o início da docência como um momento de consolidação dos saberes experienciais ou da prática.

Ainda de acordo com Mariano (2006), no início da docência, o professor vivencia situações inusitadas, e a maneira com que lida com elas vai compondo ao longo do processo a identidade profissional, e isso é construído com a ajuda dos pares, da equipe de direção, dos pais e dos alunos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de abordagem qualitativa, e a coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são professores concursados/efetivos que ingressaram na Rede Municipal de Ensino de uma cidade de Santa Catarina, nos anos de 2010 a 2013 (1-3 anos de experiência), do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (anos finais).

Para obter uma amostra representativa de docentes, optou-se por realizar entrevistas com professores iniciantes de todas as regiões (norte, sul, leste e oeste) do município. Para tanto, realizou-se o sorteio via *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) de 20 escolas, sendo cinco por região. Os professores iniciantes dessas escolas foram convidados a participar das entrevistas por meio de uma carta-convite que explicava a pesquisa, seus objetivos e a metodologia e convidava-os a participar de forma voluntária. Foram entregues 117 cartas-convite, retornando 32 preenchidas com os dados dos professores interessados em participar, o que correspondeu a 27% de retorno. No entanto, destas 32 cartas, 8 correspondiam a professores com tempo de docência na Rede Municipal acima de 3 anos, informação esta que não correspondia ao critério de inclusão.

Foi realizado contato via telefone e *e-mail* com os professores, agendando as entrevistas em locais e horários estabelecidos por eles. Dois deles desistiram ao longo do processo. Dessa forma, foram realizadas 22 entrevistas com professores iniciantes, sendo abrangidas escolas de todas as regiões da cidade, com diferentes contextos sociais e, também, contemplados professores de todas as disciplinas dos anos finais

do ensino fundamental (Português, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências, Inglês, Ensino Religioso e Educação Física).

Os dados foram organizados em uma planilha do *Excel* por pergunta, que, posteriormente, foram agrupadas por questão de pesquisa por meio da análise de conteúdo. Questões referentes aos desafios do início da docência na Rede Municipal serão discutidas a seguir, acreditando-se que estes geram aprendizagens.

OS DESAFIOS E APRENDIZAGENS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA

Conhecer como se deu o início da docência na Rede Municipal pela voz dos professores é de suma importância para este estudo. A partir do diálogo com os interlocutores que viveram esse processo, pretende-se apresentar as experiências vividas quando houve o ingresso nessa Rede, com o intuito de compreender os seus **recados** para se pensar em considerações acerca desse período.

A análise das informações trazidas pela voz dos professores iniciantes no que se refere ao início da docência na Rede Municipal perpassa por olhares sobre aspectos relacionados ao seu trabalho e a sua relação com todo o contexto escolar. Ao serem questionados a respeito de como descreveriam o início da docência na Rede, 13 deles indicaram esse período como difícil e outros 5 relataram não ter encontrado dificuldades. No entanto, 4 professores chamaram esse período de **diferente** e **desafiador**. Os docentes ajudam a entender esse ingresso quando relatam que:

“*Tumultuada. [...] Lá é bem tumultuado, assim, e meio mal recebido pela Rede (P02)*¹.”

“*Difícil, bem difícil (P06).*”

Mesmo com experiência na docência, os professores destacam as dificuldades nesse novo contexto em que se inserem:

“*Esse começo eu achei bem difícil... Porque tu estás entrando, tu não conheces a clientela, tu não sabes aquilo que tu podes fazer, que tu não podes (P08).*”

“*A entrada na Rede, como concursado, o primeiro ano foi super difícil, muito difícil [...] o primeiro ano foi complicadíssimo. Primeiro que a escola é completamente diferente daquelas que eu vinha trabalhando. Foi difícil, foi muito difícil, nem tem outra palavra (P13).*”

¹ A sigla P01 (e assim sucessivamente P02, P03... P22) refere-se a fala do professor que foi entrevistado, sendo que foram numerados de 01 a 22, correspondendo aos 22 professores participantes da pesquisa.

Essas indicações realizadas pelos professores que estão iniciando na Rede Municipal vêm ao encontro do texto de Mariano (2006, p. 17), quando diz que “todo o começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer...”. Mesmo os professores tendo alguma experiência anterior, destaca-se que o início em um novo contexto vem precedido de expectativas quanto ao que será encontrado nas escolas, mas também de muita novidade de situações que o iniciante deverá enfrentar.

Outros indicam as dificuldades destacando as condições que encontraram ao chegarem às escolas:

“ Quando eu cheguei foi bem tumultuado. [...] Me mandaram longe de casa, andava quase 100 km todo dia (P01).”

“ O início foi difícil, foi impactante. Daí no final do ano eu até tentei outra escola, tudo, mas aí a minha matrícula é muito recente, só sobrou pepinos (P05).”

“ Traumático. Porque assim, a gente é novo, acaba pegando turmas mais desafiadoras, mais problemáticas. Então, no primeiro dia eu até cheguei pálido aqui na sala dos professores, esse foi o pior dia da minha vida [...] foi traumático (P15).”

“ Bem difícil, porque o estágio [...] não dá a noção exata do que nos espera. [...] Foi bem difícil no começo, eu já comecei pelo pior (P17).”

A questão de serem ofertadas aos ingressantes da Rede Municipal escolas localizadas em contextos mais difíceis, em regiões mais periféricas, além de turmas mais problemáticas, corrobora o que traz a literatura e a discussão realizada por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 135), que indicam que “reservam-se aos docentes principiantes os centros educativos mais complexos e as salas e horários que os docentes com mais experiência descartaram”.

Romanowski e Martins (2013), em seu trabalho, trazem à tona a questão de que os recém-ingressos na escola acabam tendo que assumir as turmas sobrantes, que normalmente possuem os alunos com maiores dificuldades, fazendo com que se sintam ainda mais inseguros.

Lichtenecker (2010, p. 124) indicou que “os professores foram colocados diante de situações em que deveriam assumir as ‘piores’ turmas”. O levantamento e a análise

das pesquisas apresentadas no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizado por Mariano (2005, p. 62), destacou que o professor, além de “ser ‘premiado’ com as turmas mais difíceis, deve responsabilizar-se, sozinho, pela sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como pelo aprendizado de seus alunos”. Outrossim, a pesquisa de Andrade (2006, p. 53) evidenciou que na escola “os professores iniciantes são vistos como aqueles que não possuem experiência necessária e nem tempo de serviço suficiente para trabalharem com turmas mais fáceis e interessantes, ficando assim, a cargo dos docentes mais antigos”.

Tais pesquisas retratam uma realidade que não é exclusiva dos professores iniciantes participantes desta, mas que faz parte da profissão docente.

Os professores acabam envolvidos em uma lógica de organização do sistema de ensino que está implícita em sua trajetória profissional, sendo que primeiro, quando ainda não têm experiência, lhes são atribuídas turmas com níveis de complexidade maiores, justamente em um momento em que não têm um reconhecimento prévio da escola, nem dos pais, nem da comunidade em geral. Depois, quando estão há mais tempo na escola, inseridos e habituados com a cultura escolar, ficam com as melhores turmas e têm o reconhecimento devido (Freitas, 2002). A autora resume, nesses termos, a lógica da carreira docente hoje, com uma distorção na orientação da profissão, pois justamente quando os iniciantes ainda não dominam as estratégias do funcionamento da sala de aula é que lhes são atribuídas as turmas mais difíceis. Isso não é comumente observado em outras profissões.

O choque do real, que foi expresso primeiramente por Veenman (1984) e, atualmente, é um termo muito utilizado por autores como Marcelo Garcia (1999, 2009), Lima (2004, 2006) e muitos outros que tratam da temática do professor iniciante, ficou evidenciado na fala de alguns professores, principalmente no que se refere à relação entre formação inicial (universidade) e o contato com a realidade escolar (a partir do desenvolvimento de suas práticas). É possível observar esse choque de realidade que o professor enfrenta quando ingressa na Rede Municipal:

“A disparidade entre a teoria e a prática também. [...] Falta, eu acho que o problema maior seria a parte acadêmica mesmo, de preparar mesmo, de ver a realidade como ela é (P03).”

“A gente sai bastante cru da faculdade e a gente tem que enfrentar problema de cara e tem que dar jeito. [...] Então tem que ter mais preparo da faculdade mesmo, não só passar os alunos e depois eles têm que se virar. Tem que dar uma base muito boa para saber o que eles vão enfrentar depois (P17).”

Algumas condições objetivas de trabalho, como o fato de os professores precisarem **pegar muitas aulas** para poderem se manter, não deixa tempo para que preparem suas aulas conforme gostariam, além de lhes serem ofertadas escolas com muitos problemas.

A respeito disso, Martins (1991, p. 47), ao discutir as metodologias utilizadas pelos professores, explicita que:

Nas condições objetivas de trabalho desses profissionais (simples execução de tarefas) faltam tempo e espaço para refletir com seus colegas sobre a experiência pedagógica de cada um, falta um instrumental teórico sistematizado que auxilie na compreensão da razão de ser dos problemas enfrentados; há um excesso de alunos por turma e uma jornada de trabalho demais extensa. Fica assim difícil criar alternativas consistentes e articuladas aos interesses e necessidades práticas dos alunos.

As condições objetivas de trabalho, tais como o tempo e o espaço para planejamento de aulas, para momentos de troca de ideias e experiências e para a formação continuada têm sérias implicações para a prática pedagógica do professor, pois ele não se sente preparado para o cenário com o qual irá se deparar, provocando nele o choque de realidade, que, de acordo com Romanowski e Martins (2013, p. 77), pode ser expresso pela “discrepância entre as expectativas dos novos profissionais e a realidade das escolas em que atuam, cotejando os ‘ideais missionários’ construídos durante a formação inicial e as dificuldades que enfrentam no cotidiano da prática pedagógica”.

Essa divergência ficou evidenciada na fala dos professores iniciantes da Rede Municipal. As informações trazidas por eles foram semelhantes às considerações realizadas por Andrade (2006) em sua dissertação, que visou investigar as lacunas da formação inicial de professores de Geografia. A partir dos resultados, percebe-se a lógica da teoria como guia de ação na organização dos cursos de licenciatura. Segundo a autora, os professores:

sairam inseguros quanto ao processo de ensino-aprendizagem, através de lições que deveriam ter sido aprendidas du-

rante o período universitário e reforçadas por estágios adequados. O processo de ensino é uma aprendizagem que deve ser sempre aprimorada, por meio da experiência em sala de aula. Sem dúvida alguma, os conceitos teóricos são muito importantes, mas a prática é fundamental para o aperfeiçoamento desta obra. Os professores iniciantes entrevistados foram “pegos de surpresa” em sala de aula, por não terem se vacinado enquanto estudantes, contra as armadilhas do início da carreira. Estavam despreparados e incrédulos (ANDRADE, 2006, p. 100-101).

Os professores indicam que os cursos de licenciatura oferecem grande amparo teórico, no entanto, ainda contribuem pouco para as questões práticas de sala de aula:

“*A gente vem da universidade, que tem até preparado, entre outras. Tu estás muito preparado para a parte teórica, mas com o dia a dia de aluno, não estás preparado. E assim, é uma escola bem fora da minha realidade, escola muito cheia de problemas, de violência, muitas coisas assim que tu tens que lidar no dia a dia e tu não estás preparado... (P08).*”

Este sentimento foi também evidenciado pelos docentes em outras pesquisas desenvolvidas sobre os professores iniciantes no Brasil, como a de Rodrigues (2010) e Romano (2008). A pesquisa de Rodrigues indica que os professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar; que conhecem os conteúdos, mas não sabem como organizá-los para que os alunos compreendam e os assimilem. É consenso entre eles que nenhum curso proporciona uma formação completa. Já a de Romano aponta que, para os professores:

o curso de licenciatura [...] deixou a desejar em vários aspectos, como o de não estabelecer articulações entre as teorias adquiridas no curso e a prática docente; entre os conteúdos trabalhados no curso e os conteúdos do ensino fundamental e médio; falta de discussões e estudos relativos à prática profissional e estrutura da educação básica (ROMANO, 2008, p. 118-119).

Romanowski (2012), ao analisar trabalhos de autores brasileiros que têm se debruçado em pesquisas sobre a formação docente no Brasil, indica que:

os cursos de formação de professores de nível superior, licenciaturas e pedagogia se deparam com inúmeros problemas ligados ao aligeiramento do processo formativo, a organização e práticas desarticuladas com a escola básica e a estágios precários de docência que pouco contribuem para a sua formação.

Um grande esforço tem sido feito pelos diferentes órgãos e organizações para dirimir esse quadro (GATTI; BARRETO, 2009), mas há muito para se realizar. Assim, considerando-se o quantitativo de professores principiantes, depreende-se o imenso desafio a ser enfrentado tanto pelos sistemas de ensino, como pelo poder central por esse período do desenvolvimento profissional.

Como apontado por Romanowski (2012), são conhecidos os problemas da formação inicial, e existe um desafio para essa maior aproximação com a educação básica. Os professores dessa Rede chegam às escolas e passam a enfrentar uma série de situações, como a dificuldade de organização do tempo para planejar e desenvolver suas atividades; o encontro com estudantes em situações de dificuldades, tanto de aprendizagem como de problemas relacionados ao contexto em que vivem; poucos recursos; a questão da violência, etc. Conseqüentemente, eles têm mencionado que essa **realidade** encontrada nas escolas pouco tem sido discutida e apresentada na formação inicial. Isso lhes gera certa ansiedade, pois não se sentem preparados para sua prática docente.

As expectativas fazem parte de um ideal que o professor espera encontrar ao ingressar na Rede Municipal, mas estas nem sempre se confirmaram como favoráveis. Esse ideal também não foi claramente apresentado por eles, tornando-se difuso. Os professores iniciantes relatam que se depararam com uma **realidade** diferente daquela apresentada na **teoria**. No entanto, não há um aprofundamento de quais questões são essas. De acordo com os relatos:

“*A gente entra com uma perspectiva. Chega aqui e se depara com essa realidade [...] Ainda está sendo difícil porque eu estou aprendendo e é uma realidade bem difícil a nossa aqui (P05).*”

“*A realidade é completamente diferente daquela teoria, que a gente aprendeu na teoria, então assim, é muito difícil (P06).*”

O embate entre as perspectivas e a realidade vivenciada foi revelada também em outros estudos realizados no Brasil. Na pesquisa de Souza (2009, p. 89), por exemplo,

“os professores afirmaram em seus depoimentos que esperavam encontrar um ambiente diferente do que encontraram quando iniciaram suas carreiras”, no sentido de que imaginavam que os conhecimentos adquiridos na graduação seriam trabalhados em sala de aula com os alunos, entretanto, a realidade apresentou-se bem diferente.

A pesquisa de Sá (2012) também destaca o distanciamento entre a formação inicial e a prática pedagógica, e aponta para uma “necessidade de articular, de maneira mais ‘orgânica’, a formação no conteúdo específico e no pedagógico”.

Além disso, diante da fala de P17 que conta que “*O estágio [...] não dá a noção exata do que nos espera*”, percebe-se que é importante um olhar para esse momento na graduação em que é proporcionado ao futuro professor o contato com as escolas. A pesquisa de Oliveira (2009) traz importante contribuição nesse sentido, quando explicita que os professores indicaram que os cursos de formação inicial devem ter um olhar diferenciado para as práticas durante o estágio curricular, contemplando atividades formativas, mais significativas e mais próximas à realidade das escolas, a fim de estabelecer relações efetivamente interligadas entre os conhecimentos acadêmicos e os técnicos no contexto escolar.

Na pesquisa de Andrade (2006, p. 99), inclusive, os resultados indicaram que “os estágios supervisionados mereceram destaque por parte dos entrevistados que, por unanimidade, sugeriram mudanças em sua parte estrutural na tentativa de que eles se tornem mais participativos e, conseqüentemente, mais produtivos”.

A aprendizagem na docência é contínua. Marcelo Garcia (1999) já apontava que o primeiro contato com a formação do docente ocorre ainda quando este é estudante, observando outros professores (pré-formação) na sua formação inicial, durante a iniciação e também ao longo de sua carreira (desenvolvimento profissional). Alguns professores indicaram essa visão de que alguns saberes serão apreendidos na prática e na reflexão sobre ela, conforme as falas que seguem:

“Tenho um domínio do conhecimento, e a prática, ela no primeiro momento ela foi uma prática de aprendizado. A gente foi aprendendo como que é dar aula, [...] Mas com o passar do tempo, a gente foi desenvolvendo também algumas técnicas, foi colocando também em prática um pouco de experiências anteriores que a gente teve e acabou também sendo um aprendizado para mim. [...] A gente vai agregando uma experiência de um colega aqui, outra experiência lá e tal (P11).”

“A gente se baseia nos professores que a gente teve, como eles lidavam com as dificuldades (P17).”

Essas aprendizagens do início da carreira, nesse novo contexto, se constroem enquanto os professores conhecem a cultura escolar e desenvolvem suas atividades, que envolvem a elaboração dos planos de ensino e os materiais de trabalho utilizados, em que aprendem a ter domínio de classe, etc. A fala de P17 aponta também que aquilo que vivenciam enquanto estudantes se torna um aprendizado muitas vezes mais duradouro do que aquele da própria formação. Portanto, a escola pode educar mais pela forma como realiza seu trabalho do que pelo conteúdo que veicula.

Algumas situações não são discutidas na formação inicial, nem apresentadas no estágio curricular, mas se apresentam na prática docente. A isso, Tardif (2011) chama de saber experiencial, que são as aprendizagens que ocorrem no exercício das funções e na prática docente. Para Tardif (2011, p. 39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”, ou seja, muitos deles serão apresentados aos professores na formação inicial, outros, porém, serão construídos durante a profissão e com a experiência docente, integrados e mobilizados com os demais saberes.

A ansiedade com a prática docente também tem sido um desafio para os iniciantes e pôde ser percebida na fala de alguns professores:

“Daí tu entras na sala, estão ali os 40 alunos, todos vêm te perguntar, tu não tens nem noção de como é [...], da duração da aula, do plano que tu tens que passar. Porque na verdade, quando a gente faz faculdade, a gente não tem esta preparação, a gente até tenta planejar uma aula para os 48 minutos, mas enfim, só o tempo vai dizer mesmo quando que a gente vai conseguir fazer, mas não é fácil (P06).”

Na fala de P06, há uma ansiedade em como explorar a organização das aulas e em dar conta do que o ensino demanda, partindo de uma realidade que até então era desconhecida. Há um impacto entre o que anseiam e o ambiente escolar que se apresenta a eles, o que causa certa angústia em lidar com desafios que se colocam nesse início. Para Romano (2008, p. 40), a ansiedade é uma característica dos professores iniciantes que encontram “dificuldades para responder profissionalmente às demandas insistentes de mudanças e renovações, e quando o profissional se sente incapaz de enfrentá-las, essa renovação converte-se em crise, decepção e frustração”.

Outras dificuldades em sala de aula foram relacionadas com o sentimento de isolamento, de solidão.

“*Eu me senti muito sozinha neste início. [...] Eu acho que faltou, dentro da escola teria que ter uma pessoa que tivesse ali para te direcionar, sabe? Tudo o que eu procurei fazer, foi tudo muito individualizado, vamos dizer assim, não existe realmente um companheirismo, não existe, é tudo muito individualizado, cada um por si (P08).*”

“*A gente não tem apoio de nada, de ninguém, só cobrança. [...] só ficou o resultado, números para a educação, porque o índice da educação tem que aumentar, porque a escola tem que aumentar o IDEB (P03).*”

“*O que eu tenho dificuldade é em termos de supervisão, que a escola está sem supervisora de educação dos anos finais, então, às vezes, a gente fica sem respaldo. [...] Assim, falta algo (P20).*”

Dos três professores que relataram a falta de apoio, dois encontram-se em uma escola onde não há supervisor escolar para o nível de ensino dos anos finais, por motivo de licença saúde. Ao supervisor cabe a função de receber e acompanhar os professores iniciantes na escola em que iniciam seu trabalho docente e, na ausência desse profissional, os professores se sentiram abandonados. Acresce-se a isso a organização da escola, que não deixa tempo para os professores se comunicarem, trocarem experiências, amenizando-se, assim, a solidão que sentem no momento do ingresso.

Na literatura, a solidão nesse período é apontada nos estudos sobre o professor iniciante. Lima (2006), ao analisar algumas pesquisas, indica que o sentimento de solidão, agravado pela falta de apoio institucional, está como uma das principais causas do mal-estar docente. Souza (2009, p. 90), em sua pesquisa, constatou que “a maioria dos professores aponta dificuldades semelhantes, e uma que chama a atenção refere-se à falta de apoio no interior da própria escola”. Além disso, há uma indicação de que “a falta de acompanhamento leve o professor à solidão” (LICHTENECKER, 2010, p. 148).

O apoio, tanto por parte da equipe da gestão escolar quanto dos colegas, ajuda no enfrentamento das dificuldades, conforme indica P04:

“*Eu fui favorecido, porque é uma escola assim que eles dão bastante apoio [...] isso facilitou bastante aqui, porque eu tive apoio.*”

Além disso, ao longo do estágio probatório, os professores foram se encontrando na cultura escolar, conforme retrata este excerto:

“No primeiro dia que eu cheguei aqui eu pensava assim: se tiver uma outra escola eu fujo. Hoje, eu penso diferente: se tiver outra escola eu não quero, eu sempre digo, eu quero ficar aqui até me aposentar, eu tenho mais uns 8 anos para trabalhar. Então é aqui mesmo, eu me identifico com esse povo, eu acho que eles precisam de mim, entende? (P09).”

O professor iniciante, quando ambientado da melhor forma possível, tem suas dificuldades iniciais mais facilmente superadas. Assim, pode-se encontrar mais professores como P09. Considera-se esse um importante papel da Secretaria de Educação e das escolas ao acolherem e acompanharem seus docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrada em um novo contexto, a forma com que são acolhidos e acompanhados, o próprio domínio e gestão de sala de aula e a utilização das ferramentas de ensino são situações desafiadoras do início da docência. Os professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino indicaram desafios diversos; contudo, vale destacar que também apontaram algumas possibilidades para superação (aprendizagens).

O primeiro desafio ocorre já no ingresso na Rede Municipal de Ensino. Conforme relatado, aos professores iniciantes são ofertadas escolas em contextos mais difíceis e em localidades mais periféricas, cujo contexto social e econômico em que se encontram as famílias é permeado por desigualdades sociais. Portanto, é necessário criar uma cultura escolar em que não sejam ofertadas a eles as turmas mais problemáticas, uma vez que estão se lançando em um contexto desconhecido e estão aprendendo a docência no novo ambiente de trabalho.

Outra indicação realizada pelos professores foi referente às expectativas que tinham acerca da formação inicial sobre a docência e a realidade que encontraram quando se depararam com o dia a dia de uma sala de aula. Passaram a ter de enfrentar uma série de situações que não foram discutidas na sua formação, nem apresentadas no estágio curricular, o que indica que muitos saberes são aprendidos na prática.

Além disso, as condições objetivas de trabalho também são um desafio para que se desenvolvam as atividades docentes, ou seja, faltam tempo, espaços adequados e recursos para trabalharem em seus planejamentos. Proporcionar aos professores boas

condições de trabalho amenizaria as dificuldades encontradas por eles, principalmente a partir do cumprimento da Lei Federal nº 11.738, de 2008, que determina que deve ser ofertado aos professores 33,33% de hora-atividade (BRASIL, 2008). A aplicação da lei melhoraria essas condições, evitando que levem trabalho para casa. No caso dos professores pesquisados, destaca-se que estes recebem apenas 20% da carga horária para as atividades de planejamento, formação continuada e avaliação.

Conhecendo os desafios do início da docência, é possível aproximar-se dos docentes com o intuito de apoiá-los e ajudá-los a enfrentar essa fase de inserção. A educação não é responsabilidade exclusiva deles, mas de todos os envolvidos no sistema de ensino.

As indicações desta pesquisa são relevantes para se pensar em ações que possam melhorar o período de inserção dos professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental, segmento este que é sistematicamente **esquecido** ou **deixado de lado** em termos de pesquisas no Brasil, transformando os desafios em aprendizagens da docência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. O. de. **O professor iniciante em geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2004. Seção 1, p. 3-4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BURKE, P. J.; FESSLER, R.; CHRISTENSEN, J. C. **Teacher career stages: implications for staff development**. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, c1984.

CORSI, A. M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: Lima, E. F. de (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p. 53-65.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

LICHTENECKER, M. S. **Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente**. 2010. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista de Educação**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

LIMA, E. F. de. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p 91-103.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em: 22 maio 2013.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: LAS POLÍTICAS DE INSERCIÓN DE LOS NUEVOS MAESTROS EN LA PROFESIÓN DOCENTE: LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA Y EL CASO COLOMBIANO, 2006, Bogotá. p. 1-35. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPEd. 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt0872int.rtf>. Acesso em: 21 abr. 2013.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: Lima, E. F. de (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p 17-26.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica didática prática**: para além do confronto. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

OLIVEIRA, L. G. de. **A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz do professor iniciante**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2009.

RODRIGUES, H. **O peão vermelho no jogo da vida**: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

ROMANO, A. M. **Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em matemática na escola pública**. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2012. 1 CD-ROM.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideu, v. 6, n. 1, p. 75-88, jan./jun. 2013.

SÁ, P. T. de. Como se “faz” o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2222_int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SOUZA, A. J. de. **Dilemas e dificuldades dos professores de matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, p.143-178, 1984.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE CURSOS DE ENGENHARIA

Samoara Viacelli da Luz

Herivelto Moreira



INTRODUÇÃO

A **formação docente** é objeto de estudos de diversos pesquisadores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; CUNHA, 2004a; SUHR, 2008). Especificamente sobre a formação do docente para o ensino superior, há um consenso de que esta acontece de maneira **espontânea**, não havendo, na maioria dos casos, uma preparação formal para o exercício da docência nesse nível de ensino.

No caso específico dos cursos de engenharia, isso é marcante pelo fato de a maior parte dos docentes serem provenientes desses mesmos cursos ou de outros bacharelados que não possuem disciplinas direcionadas à formação pedagógica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a preparação para a docência no ensino superior deveria se dar, prioritariamente, em cursos *Stricto Sensu*. Porém, tais cursos, de forma geral, são direcionados à formação de pesquisadores e não à docência.

Além disso, diversos estudos (LUCARELLI, 2000; CUNHA, 2004a; DANTAS, 2014) mostram que no ensino superior, no qual estão inclusos os cursos de engenharia, objeto de análise deste capítulo, muitas vezes não se dá a devida importância à formação didático-pedagógica dos professores. Segundo Masetto (2003 apud DANTAS, 2014), a formação pedagógica tem sido vista como supérflua ou desnecessária para a atividade de ensino. Talvez porque, ainda conforme o pensamento de Masetto (2015, p. 1), a grande preocupação no ensino superior seja com o ensino em seu sentido mais comum:

o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza.

Daí o senso-comum de que, para saber ensinar, basta saber fazer e, também, para ensinar adultos, não são necessários conhecimentos pedagógicos.

Diante disso, o objetivo deste capítulo foi verificar a importância da formação pedagógica para os professores dos cursos de Engenharia Civil, de Computação, Elétrica, Eletrônica e Mecânica de dois câmpus de uma universidade pública no sul do Brasil.

O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Não há como pensarmos em formação nesse nível de ensino sem analisarmos aspectos que dizem respeito ao professor.

Na opinião de Pimenta e Anastasiou (2014), a educação superior no Brasil, que teve início em 1808, tem na gênese de suas práticas e modos de ensinar o modelo jesuítico francês, que visava à formação de burocratas para o desempenho de funções do Estado e tinha por finalidade proceder a uma unificação ideológica. No Brasil, a preocupação era a formação dos quadros profissionais, atendendo principalmente à elite, inclusive das futuras esposas dos diplomatas que frequentavam colégios femininos.

Nessa proposta educacional, a ação docente tinha função de transmitir conteúdos indiscutíveis a serem memorizados, garantir a ordem e o sucesso, evitando todo tipo de anarquia e seguindo normas rígidas. Para isso, os docentes utilizavam material de ensino comum a todas as escolas jesuíticas, independentemente do país em que se encontravam: o *Ratio Studiorum*. Aos docentes, cabia a função de apenas cumpri-lo. A estratégia para isso era a aula expositiva, a exigência da memorização e a realização de exercícios a serem resolvidos, seguidos de uma avaliação rígida e preestabelecida.

Outro sistema educacional que teve grande influência no ensino superior brasileiro foi o modelo alemão ou humboldtiano, no qual a universidade voltava-se para a resolução dos problemas nacionais por meio da ciência, buscando unir docentes e discentes pela pesquisa. Esse modelo educacional foi assimilado pelo sistema de ensino superior norte-americano e chegou ao Brasil na forma do texto da Lei nº 5.540, conduzindo às reformas educacionais do período da ditadura militar (BRASIL, 1968).

Nessas reformas, separa-se a pesquisa (que fica sob responsabilidade da pós-graduação) do ensino, da formação dos quadros profissionais (que fica sob a responsabilidade da graduação). Tal separação, somada à estagnação decorrente da ditadura militar, desestimulou o clima de trabalho que propiciava o pensamento científico, crítico e participativo, reforçando novamente um ambiente pedagógico calcado na transmissão de saberes, no docente centralizador, na reprodução do conhecimento considerado verdadeiro e na não problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

As diretrizes educacionais citadas anteriormente foram substituídas pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual prevê que a docência para o ensino superior será preparada preferencialmente nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Contudo,

devemos considerar que os programas de pós-graduação têm como prioridade a formação de pesquisadores e não de professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). De maneira geral, nos cursos de pós-graduação não são ofertadas disciplinas voltadas para a formação pedagógica, com exceção de cursos na área de educação.

Também é preciso considerar que, no tocante ao corpo docente, as instituições de ensino superior são avaliadas pelo índice percentual de professores titulados com mestrado e doutorado, pelo tempo de experiência de magistério superior e pela produção de material didático ou científico (BRASIL, 2010). Cunha (2004a) considera que o poder e o prestígio do professor universitário provêm ainda de atividades de pesquisa, publicações e participações em eventos; orientações de dissertações e teses; participações em bancas e processos ligados à pós-graduação; em consultorias e cargos na administração universitária.

Diferentemente dos outros graus de ensino, historicamente, o professor de ensino superior se constituiu, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. “A idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” (CUNHA, 2004b, p. 526).

Para Suhr (2008), a atividade docente na educação superior requer conhecimentos específicos para ser exercida adequadamente. Contudo, muitas vezes, os docentes têm poucos momentos de interlocução e de troca de experiências pedagógicas que poderiam ser significativos para a prática docente e para a qualidade do ensino. Essas condições tendem a favorecer o trabalho solitário do professor, respaldado em experiências com alunos e baseado no senso-comum. Somam-se a isso as exigências advindas do mundo do trabalho e as consequentes mudanças na constituição e nos objetivos do ensino superior.

Nesse cenário, o professor universitário constrói sua identidade, como todo educador, em um contexto de transformação desse papel. Entretanto, os trabalhadores da educação de outros níveis do sistema educacional têm uma tradição de séculos em programas voltados à formação específica para a docência como prática profissional, e seu lugar de formação inicial está claramente instituído, com recursos, diplomas e incumbências delimitadas. Entretanto, para os docentes do ensino superior não está claramente estabelecido o que define sua situação na instituição: a prática de ensinar ou a prática específica para a qual foi formado em seu campo particular?

O professor universitário reconhece a si mesmo por sua profissão de origem e identifica-se com o título que lhe foi conferido pela unidade acadêmica em que

se graduou. O poder e o prestígio não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado (LUCARELLI, 2000, p. 66-67).

Atualmente, as dificuldades que os professores universitários enfrentam, cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas disciplinas, pois este domínio é condição fundamental para o exercício do magistério no ensino superior. No entanto, os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representaram baixo prestígio acadêmico (CUNHA, 2004a). Especificamente sobre o ensino em engenharia, Dantas (2014) afirma que estudos sobre este tema mostram que ainda prevalece a ideia de que, para ensinar essa área, basta ser engenheiro e que, para dar aulas para adultos, não é necessário ter preocupação com aspectos didáticos.

Em um estudo sobre os docentes engenheiros e sua preparação didático-pedagógica, o mesmo autor relata que esses professores se baseiam, principalmente, no reconhecimento que têm, na vocação e nos saberes práticos que desenvolvem ao longo da atuação no interior da instituição, não sendo a sua preparação didático-pedagógica, objeto de reflexão. Em decorrência disso, tendem a experimentar uma pedagogia da prática construída no cotidiano, embora reconheçam que somente a prática não é suficiente para o desenvolvimento profissional. O mesmo autor ainda afirma que 85% deles não vivenciaram uma preparação didático-pedagógica específica para trabalhar com o ensino.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva do tipo levantamento quantitativo. O estudo foi conduzido com professores que ministram disciplinas profissionalizantes e específicas dos cursos de Engenharia Civil, de Computação, Elétrica, Eletrônica e Mecânica de dois câmpus de uma universidade pública no sul do Brasil.

Os dados foram coletados a partir de um levantamento transversal¹, utilizando-se como instrumento de pesquisa o questionário. Esse tipo de pesquisa quantitativa caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas por meio de questionários, entrevistas, formulários, solicitando-se informações acerca do assunto estudado, para, em seguida, proceder a uma análise quantitativa dos dados (GIL, 2002).

O questionário aplicado, uma adaptação do instrumento utilizado por Moreira, Gravonski e Fraile (2012), compõe-se de três escalas do tipo Likert (VIEIRA; DAL-

¹ Segundo Vieira (2009), no estudo transversal os dados os dados têm o objetivo de responder o que está acontecendo em um determinado período de tempo. Por este motivo, são coletados durante um período específico.

MORO, 2008) para avaliar diferentes aspectos relacionados às estratégias de ensino, estratégias de avaliação e formação didático-pedagógica:

- a) Escala de Valoração de Estratégias de Ensino (EVEE);
- b) Escala de Valoração de Estratégias de Avaliação (EVEA);
- c) Escala de Valoração de Formação Didático-Pedagógica (EVFD).

Para este trabalho, serão relatados os resultados parciais obtidos a partir da Escala de Valoração de Formação Didático-Pedagógica (EVFD).

A EVFD é composta por 11 variáveis relacionadas à formação didático-pedagógica para atuar no ensino superior, dividida em duas partes: a primeira relaciona-se ao nível de importância de atividades que podem contribuir para a formação docente; a segunda, ao nível de concordância em relação aos aspectos didático-pedagógicos. Na primeira parte, os participantes responderam ao questionário em uma escala de 5 pontos, do tipo Likert, com âncoras em: 1 (sem importância), 2 (pouco importante), 3 (importante), 4 (muito importante) e 5 (extremamente importante). Na segunda parte, os participantes também responderam a uma escala de 5 pontos do tipo Likert, contudo, com âncoras em: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (não tenho opinião), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente).

O instrumento foi aplicado a uma amostra não probabilística por julgamento, no primeiro semestre de 2015. Os docentes, selecionados a partir das disciplinas que ministram nos cursos investigados, foram convidados a participar do estudo. Uma cópia impressa do questionário foi distribuída individualmente a cada um deles, em seus locais de trabalho ou durante a participação da pesquisadora em reuniões de departamento. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que autoriza a utilização das informações obtidas e, no qual, é disponibilizado um esboço do estudo em questão.

RESULTADOS

A análise dos dados foi apoiada pelo software IBM SPSS Statistics, versão 20, por meio da estatística descritiva (média, desvio padrão e frequência dos dados) e dos testes Mann-Whitney e Kruskal-Wallis.

A amostra constituiu-se de 66 docentes de uma população de 314. A idade média dos respondentes é de 40,4 anos. Do total, 13 (19,7%) são do sexo feminino e 53 (80,3%) do sexo masculino. Em relação ao curso de atuação, 54 (81,8%) ministram

disciplinas em um curso, 9 (13,6%) em dois cursos e 3 (4,6%) em três dos cursos de engenharia investigados.

A tabela 1 mostra os resultados das manifestações em relação à importância das atividades que podem contribuir para a formação docente. É possível observar que as variáveis **Experiência do dia a dia na sala de aula (EXDIA)** e **Observação de bons professores durante o tempo que passou na graduação (OBPRO)** foram consideradas as mais importantes para a formação. No entanto, as variáveis **Cursos de formação continuada na área didático-pedagógica (CURFC)** e **Formação *Lato Sensu* (FORLA)** foram classificadas como as menos importantes nesse processo.

Tabela 1 – Média, desvio padrão e frequência para a Escala de Valoração de Formação Didático-Pedagógica (EVFD) Importância de atividades que podem contribuir para a formação didático-pedagógica

Ordem	Item	Média	DP	Min.	Máx.	Frequência (%)					Total
						Sem importância	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante	
1	EXDIA	4,48	0,662	3	5	0 (0)	0 (0)	6 (9,1)	22 (33,3)	38 (57,6)	66
2	OBPRO	4,30	0,822	2	5	0 (0)	2 (3)	9 (13,6)	22 (33,3)	33 (50,0)	66
3	TROCO	3,94	0,839	1	5	1 (1,5)	2 (3)	13 (19,7)	34 (51,5)	16 (24,2)	66
4	FORST	3,77	1,078	1	5	2 (3)	5 (7,6)	20 (30,2)	18 (27,3)	21 (31,8)	66
5	ESTIN	3,35	0,886	2	5	0 (0)	10 (15,2)	31 (47)	17 (25,8)	8 (12,1)	66
6	ESTER	3,32	0,947	1	5	3 (4,5)	7 (10,6)	28 (42,4)	22 (33,3)	6 (9,1)	66
7	CURFC	2,94	1,135	1	5	7 (10,6)	16 (24,2)	24 (36,4)	12 (18,2)	7 (10,6)	66
8	FORLA	2,59	1,265	1	5	19 (28,8)	9 (13,6)	23 (34,8)	10 (15,2)	5 (7,6)	66

Fonte: Autoria própria (2015).

Nota: EXDIA: Experiência no dia a dia na sala de aula. OBPRO: Observação de bons professores durante o tempo que passou na graduação. TROCO: Troca de informações com outros colegas. FORST: Formação *Stricto Sensu*. ESTIN: Estudos individuais relacionados a questões didático-pedagógicas. ESTER: Estratégias de tentativa e erro. CURFC: Cursos de formação continuada na área didático-pedagógica. FORLA: Formação *Lato Sensu*.

Observando os percentuais correspondentes ao item 1 da tabela 2, percebe-se que os respondentes, em sua maioria, concordam ou concordam totalmente que o domínio de questões didático-pedagógicas é essencial para a sua atuação docente cotidiana. Ao observar os percentuais do item 2, também se pode notar que a maior parte dos docentes concorda ou concorda totalmente que sua formação didático-pedagógica é adequada à sua atuação docente. No terceiro item, que se refere ao nível de concordância sobre o fato de a formação didático-pedagógica ser suficiente à sua atuação docente (não sendo necessária complementação), os percentuais ficaram mais distribuídos entre os pontos da escala Likert. Cabe observar que somente 4,5% dos docentes concordam totalmente que o domínio que têm, atualmente, sobre questões didático-pedagógicas é suficiente para o exercício da docência, não necessitando complementação.

Tabela 2 – Média, desvio padrão e frequência para a Escala de Valoração de Formação Didático-Pedagógica (EVFD) Nível de concordância sobre a formação para aspectos didático-pedagógicos

Ordem	Item	Média	DP	Min.	Máx.	Frequência (%)					
						Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	Total
1	ESATU	3,95	0,792	2	5	0 (0)	5 (7,6)	6 (9,1)	39 (59,1)	13 (19,7)	66
2	ADATD	3,73	0,787	2	5	0 (0)	7 (10,6)	9 (13,6)	41 (62,1)	6 (9,1)	66
3	SUFAT	3,10	1,073	1	5	4 (6,1)	18 (27,3)	12 (18,2)	26 (39,4)	3 (4,5)	66

Fonte: Autoria própria (2015).

Nota: ESATU: Essencial para a sua atuação docente cotidiana. ADATD: Adequada à sua atuação como docente (está de acordo com as necessidades do nível de ensino/curso em que atua). SUFAT: Suficiente para sua atuação como docente (não é necessária complementação).

Além da análise descritiva, foram conduzidos os testes de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis (BRUNI, 2012). Para as variáveis de agrupamento (independentes) formadas por dois grupos, Câmpus (Câmpus A / Câmpus B) e Sexo (Feminino / Masculino), foi aplicado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, que busca identificar diferenças entre médias de duas amostras independentes (BRUNI, 2012).

A tabela 3 mostra que há diferença significativa para a variável que tem por objetivo verificar se os respondentes consideram sua formação pedagógica Adequada à sua atuação como docente. Neste item, a observação dos valores *Mean Rank* sugere

que os professores do Câmpus B têm maior percepção de adequação de formação didático-pedagógica do que os docentes do Câmpus A.

Não há diferenças significativas entre as médias dos grupos para a variável Sexo e as variáveis de teste.

Tabela 3 – Valores do teste Mann-Whitney para a variável de agrupamento Câmpus

Variável de agrupamento	Variável de teste	Mean Rank		Mann-Whitney (p-valor)
		Câmpus A (N=56)	Câmpus B (N=10)	
Câmpus	OBPRO	33,78	31,95	0,762
	FORLA	33,40	34,05	0,919
	FORST	34,20	29,60	0,467
	ESTIN	31,82	42,90	0,072
	CURFC	33,47	33,65	0,978
	EXDIA	33,39	34,10	0,903
	ESTER	33,54	33,30	0,970
	TROCO	33,87	31,45	0,689
	ESATU	32,58	28,90	0,502
	SUFAT	32,29	30,45	0,759
	ADATD	30,20	41,55	0,034

Fonte: Autoria própria (2015).

Nota: CÂMPUS: Câmpus de atuação do docente. OBPRO: Observação de bons professores durante o tempo que passou na graduação. FORLA: Formação *Lato Sensu*. FORST: Formação *Stricto Sensu*. ESTIN: Estudos individuais relacionados a questões didático-pedagógicas. CURFC: Cursos de formação continuada na área didático-pedagógica. EXDIA: Experiência no dia a dia na sala de aula. ESTER: Estratégias de tentativa e erro. TROCO: Troca de informações com outros colegas. ESATU: Essencial para a sua atuação docente cotidiana. SUFAT: Suficiente para sua atuação como docente (não é necessária complementação). ADATD: Adequada à sua atuação como docente (está de acordo com as necessidades do nível de ensino/curso em que atua).

Para as variáveis formadas por mais de dois grupos, **Tempo de atuação no ensino superior** (0-5 anos / 6-12 anos / 13 anos para cima), **Tipo de graduação** (Bacharelado / Tecnologia / Ambos), **Área da graduação** (Na área específica do curso em que atua / Em outra área / Ambas) e **Maior titulação acadêmica** (Especialização / Mestrado / Doutorado), foi aplicado o teste Kruskal-Wallis.

A tabela 4 mostra que, para a variável de agrupamento **Tempo de atuação no ensino superior**, há diferenças significativas nos itens **Observação de bons professores durante o tempo que passou na graduação** e **Troca de informações com outros colegas**, nos quais os valores *Mean Rank* sugerem uma maior atribuição de importância do grupo que atua no ensino superior de 0 a 5 anos. No item **Formação Lato Sensu**, os valores *Mean Rank* sugerem uma maior atribuição de importância a esse tipo de formação, do grupo que atua no ensino superior a 13 anos ou mais.

Tabela 4 – Valores do teste Kruskal-Wallis para a variável de agrupamento Tempo de atuação no ensino superior

Variável de agrupamento	Variável de teste	Mean Rank			Kruskal-Wallis (p-valor)
		0-5 anos (N=27)	6-12 anos (N=15)	13 anos acima (N=24)	
TAENS	OBPRO	39,11	34,73	26,42	0,034
	FORLA	32,63	23,87	40,50	0,023
	FORST	37,31	28,17	32,54	0,289
	ESTIN	36,11	29,37	33,15	0,503
	CURFC	38,06	25,13	33,60	0,095
	EXDIA	36,46	32,70	30,67	0,462
	ESTER	33,87	30,37	35,04	0,727
	TROCO	40,74	35,47	24,13	0,003
	ESATU	32,38	29,23	33,39	0,725
	SUFAT	30,56	31,37	33,98	0,783
	ADATD	29,60	30,83	35,37	0,415

Fonte: Autoria própria (2015).

Nota: TAENS: Tempo de atuação no ensino superior. OBPRO: Observação de bons professores durante o tempo que passou na graduação. FORLA: Formação *Lato Sensu*. FORST: Formação *Stricto Sensu*. ESTIN: Estudos individuais relacionados a questões didático-pedagógicas. CURFC: Cursos de formação continuada na área didático-pedagógica. EXDIA: Experiência no dia-a-dia na sala de aula. ESTER: Estratégias de tentativa e erro. TROCO: Troca de informações com outros colegas. ESATU: Essencial para a sua atuação docente cotidiana. SUFAT: Suficiente para sua atuação como docente (não é necessária complementação). ADATD: Adequada à sua atuação como docente (está de acordo com as necessidades do nível de ensino/course em que atua).

A tabela 5 mostra que, para a variável de agrupamento **Tipo de formação na graduação**, há diferença significativa para o item **Formação continuada**. É possível observar que os valores *Mean Rank* sugerem que o grupo Bacharelado, composto pela maior parte dos respondentes, atribui menor importância à contribuição da formação continuada para a aquisição de competências pedagógicas.

Tabela 5 – Valores do teste Kruskal-Wallis para a variável de agrupamento Tipo de graduação

Variável de agrupamento	Variável de teste	Mean Rank			Kruskal-Wallis (p-valor)
		Bacharelado (N=60)	Tecnologia (N=3)	Ambos (N=3)	
TGRAD	OBPRO	33,03	50,00	26,50	0,205
	FORLA	32,84	34,67	45,50	0,509
	FORST	34,56	22,00	23,83	0,333
	ESTIN	33,39	35,17	34,00	0,985
	CURFC	31,48	56,67	50,67	0,018
	EXDIA	34,33	27,50	22,83	0,422
	ESTER	33,67	30,00	33,67	0,943
	TROCO	33,99	31,00	16,00	0,712
	ESATU	32,23	29,83	29,83	0,199
	SUFAT	32,23	29,83	29,83	0,950
	ADATD	30,68	52,67	36,50	0,051

Fonte: Autoria própria (2015).

Nota: TGRAD: Tipo de graduação. OBPRO: Observação de bons professores durante o tempo que passou na graduação. FORLA: Formação *Lato Sensu*. FORST: Formação *Stricto Sensu*. ESTIN: Estudos individuais relacionados a questões didático-pedagógicas. CURFC – Cursos de formação continuada na área didático-pedagógica. EXDIA: Experiência no dia a dia na sala de aula. ESTER: Estratégias de tentativa e erro. TROCO: Troca de informações com outros colegas. ESATU: Essencial para a sua atuação docente cotidiana. SUFAT: Suficiente para sua atuação como docente (não é necessária complementação). ADATD: Adequada à sua atuação como docente (está de acordo com as necessidades do nível de ensino/curso em que atua).

A tabela 6 mostra que, para a variável de agrupamento **Maior titulação acadêmica**, há diferença significativa para os grupos da variável **Formação Lato Sensu**. Os valores *Mean Rank* sugerem uma maior atribuição de importância ao grupo que tem como titulação máxima a especialização, e a menor atribuição de importância ao grupo com doutorado.

Para a variável de agrupamento **Área da graduação**, não há diferença significativa entre as médias dos grupos das variáveis da Escala de Valoração de Formação Didático-Pedagógica.

Tabela 6 – Valores do teste Kruskal-Wallis para a variável de agrupamento Maior titulação acadêmica

Variável de agrupamento	Variável de teste	Mean Rank			Kruskal-Wallis (p-valor)
		Especialização (N=2)	Mestrado (N=29)	Doutorado (N=35)	
MTACD	OBPRO	28,50	32,57	34,56	0,831
	FORLA	52,00	41,98	25,41	0,001
	FORST	9,50	37,67	31,41	0,069
	ESTIN	44,25	35,53	31,20	0,435
	CURFC	35,50	39,26	28,61	0,072
	EXDIA	32,50	34,12	33,04	0,965
	ESTER	37,00	34,86	32,17	0,807
	TROCO	33,50	38,88	29,04	0,084
	ESATU	19,75	32,28	32,50	0,541
	SUFAT	30,50	30,26	33,47	0,768
	ADATD	37,00	30,44	32,94	0,740

Fonte: Autoria própria (2015).

Nota: MTACD: Maior titulação acadêmica. OBPRO: Observação de bons professores durante o tempo que passou na graduação. FORLA: Formação *Lato Sensu*. FORST: Formação *Stricto Sensu*. ESTIN: Estudos individuais relacionados a questões didático-pedagógicas. CURFC: Cursos de formação continuada na área didático-pedagógica. EXDIA: Experiência no dia a dia na sala de aula. ESTER: Estratégias de tentativa e erro. TROCO: Troca de informações com outros colegas. ESATU: Essencial para a sua atuação docente cotidiana. SUFAT: Suficiente para sua atuação como docente (não é necessária complementação). ADATD: Adequada à sua atuação como docente (está de acordo com as necessidades do nível de ensino/curso em que atua).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo foi verificar a importância da formação pedagógica para os professores dos cursos de Engenharia Civil, de Computação, Elétrica, Eletrônica e Mecânica de dois Câmpus de uma universidade pública no sul do Brasil.

As evidências mostram que os respondentes consideram que a formação para a docência no ensino superior se dá principalmente em atividades do cotidiano e pelas experiências vivenciadas enquanto alunos, observando outros professores. Esses resultados corroboram os resultados de estudos realizados por diversos autores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; CUNHA, 2004a; SUHR, 2008; LUCARELLI, 2000; DANTAS, 2014) citados na revisão de literatura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, define, no artigo 66, que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em

nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Em consonância a isso, a exigência de percentuais mínimos de mestres e doutores nas instituições de ensino superior brasileiras, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), tem provocado um aumento significativo da demanda por cursos desses níveis, bem como o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, tendo em vista ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas.

Contudo, é possível inferir, a partir dos resultados apresentados neste capítulo, que a formação *Stricto Sensu*, que deveria ser, preferencialmente, o locus da formação docente para o ensino superior, na opinião dos respondentes não contribui muito para a formação didático-pedagógica.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a não exclusividade da preparação docente para o ensino superior na pós-graduação *Stricto Sensu* tem provocado também um crescimento da oferta de cursos *Lato Sensu*, “ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 41). Apesar disso, a média para a importância atribuída a esse nível de formação ficou entre os pontos pouco importante e importante da escala Likert (ver tabela 1). Observando-se inclusive os resultados do teste Kruskal-Wallis para a variável de agrupamento Tempo de atuação no ensino superior (ver tabela 4), verifica-se que a formação *Lato Sensu* recebeu maior consideração pelo grupo que atua no ensino superior há 13 anos ou mais e pelos docentes que possuem como titulação máxima a especialização (ver tabela 6). Esses dados sugerem que a formação *Lato Sensu* tem sofrido uma diminuição da importância com o passar dos anos.

Outra atividade que pode contribuir para a formação didático-pedagógica para a docência no ensino superior, a Formação continuada, também apresentou uma das menores médias. De acordo com Cunha e Barbosa (2010), a formação continuada é considerada como um espaço para a discussão e reflexão de processos educacionais que se refaz continuamente por meios formais e informais variados. Sendo, a princípio, ofertada pelas instituições de ensino superior a que pertencem os docentes, os resultados sugerem que esse tipo de atividade tem pouco contribuído para a formação didático-pedagógica.

Em contrapartida, como pode ser observado na tabela 4, os dados sugerem que os docentes com menos tempo de atuação no ensino superior atribuíram maior importância à OBPRO e à TROCO.

Apesar da evidente informalidade da formação didático-pedagógica, é possível observar que os docentes, em sua maioria, concordam ou concordam totalmente que a formação didático-pedagógica que possuem é adequada à sua atuação docente e que o domínio de questões dessa natureza é essencial. Em relação à necessidade de complementação de formação pedagógica, os percentuais ficaram mais distribuídos, com apenas 4,5% de docentes afirmando que concordam totalmente em não haver necessidade de complementação de formação pedagógica. Contudo, há de se verificar que o percentual maior de respostas ficou entre os pontos **não tenho opinião e concordo totalmente** no que diz respeito ao fato de não ser necessária complementação da formação pedagógica.

Essas informações vêm novamente ao encontro do pensamento dos autores já citados neste estudo, de que a maioria dos docentes não percebe a importância e, por consequência, não valoriza programas de formação ou aperfeiçoamento pedagógico. Partem do princípio ou consideram que suas vivências práticas e seus conhecimentos específicos são suficientes e/ou que as estratégias de ensino, de avaliação ou os temas abordados em discussões pedagógicas não são adequados ao ensino de engenharia.

Os resultados também sugerem diferenças entre a percepção de adequação da formação didático-pedagógica entre os câmpus investigados. Segundo Morosini (2000), com o processo de globalização o panorama de docência universitária está sofrendo alterações, e, no plano da didática, passa-se à etapa da exigência de excelência do desempenho docente. Busca-se um professor capaz de formar um cidadão competente, competitivo, inserido na sociedade e no mercado de trabalho, que utilize tecnologias de informação, que produza seu trabalho em redes acadêmicas, que domine o conteúdo e o integre ao contexto histórico, etc. Esse grande leque de características desejadas em um docente, somadas às características pessoais, de grupo e estruturais disponíveis nos ambientes de trabalho, e, nesse caso, em câmpus diferentes de uma mesma instituição de ensino superior, certamente desencadeiam diversas ansiedades e percepções sobre a adequação da preparação didático-pedagógica dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos mostram que para os docentes participantes deste estudo, os conhecimentos relacionados à formação didático-pedagógica se estruturam principalmente a partir de experiências pedagógicas vivenciadas enquanto alunos (aprendizagem da observação) e por meio da troca de informações e de experiências com outros colegas docentes. Ficou evidente também que os cursos *Lato e Stricto*

Sensu, bem como os cursos de formação continuada que teriam a função de formar professores, não são considerados importantes para a formação didático-pedagógica do docente do ensino superior, principalmente entre os professores em estágios iniciais da carreira, que atribuíram maior importância às atividades de formação consideradas informais.

Os resultados também mostram que a maior parte dos respondentes considera que possui uma formação pedagógica adequada ao exercício do magistério superior e que esta é essencial para a atuação docente cotidiana. Sobre a necessidade de complementação de formação pedagógica, os resultados mostram uma distribuição maior dos dados, apontando uma diversidade de opiniões e sugerindo incertezas sobre a necessidade ou não de complementação. Contudo, um maior percentual de respondentes não considera necessária a participação em atividades de complementação de formação pedagógica.

Por fim, foi possível também identificar diferenças entre os câmpus investigados sobre a percepção dos docentes a respeito da adequação da formação didático-pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de NOVEMBRO de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação para renovação de reconhecimento de cursos de graduação**. [S.l.]: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_renovacao_reconhecimento_cursos2.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2015.
- BRUNI, A. L. **SPSS: guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Atlas, 2012.
- CUNHA, A. F.; BARBOSA, M. G. S. Docência universitária: formação continuada, saberes e práticas pedagógicas. 2010. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010. Teresina. **Anais Eletrônicos...** Teresina: [s.n.], 2010.

CUNHA, M. I. Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 5, n. 9, p. 103-128 2004a. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6494>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 525-536, 2004b. Disponível em: <<http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2129.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

DANTAS, C. M. M. Docentes engenheiros e sua preparação didático-pedagógica. **Revista de Ensino em Engenharia**, v. 33, n. 2, p. 45-52, 2014. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/revista/index.php/abenge/article/view/246/191>>. Acesso em: 14 dez. 2015. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_04_2010.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. p. 61-63.

MASETTO, M. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. São Paulo: Ed. Cortez: Mackenzie, 2003. p. 1-18. Disponível em: <http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/docencia-universitaria-repensando-a-aula-i-1.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

MOREIRA, H.; GRAVONSKI, I.; FRAILE, A. As percepções dos alunos de engenharia sobre as práticas de avaliação da aprendizagem. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, n. 3, p. 275-289, 2012. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art16.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e dos desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SUHR, I. R. F. Formação continuada para a docência no ensino superior: concepções norteadoras e encaminhamento metodológico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/239_121.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., 2008. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

A NATUREZA DOS SABERES DOCENTES A PARTIR DAS FONTES DE APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES

Camila Macenhan

Susana Soares Tozetto



INTRODUÇÃO

As análises efetuadas no presente capítulo advêm de uma pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação. O texto traz uma das categorias da investigação. Ao longo do processo da pesquisa, abordamos o conceito de prática educativa, de acordo com Sacristán (1999), e trouxemos discussões a partir do conceito de desenvolvimento profissional docente, segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012).

A pesquisa envolveu quatro professoras da educação infantil, sendo duas delas atuantes na rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa/PR e as outras duas na rede particular de ensino do mesmo município. Desse modo, utilizamos a seguinte simbologia para referenciar as participantes: P1, P2, P3 e P4. Contamos com a colaboração de três instituições de ensino do município mencionado, sendo um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e dois Centros de Educação Infantil (CEIs). Por meio das observações e entrevistas semiestruturadas, a partir de Lüdke e André (1986) e Vianna (2003), obtivemos os dados empíricos da investigação e utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para a interpretação e tratamento dos dados.

Na perspectiva de Bardin (2011), o processo de organização e de análise dos dados forma-se por diferentes fases. Assim, organizam-se em torno de três polos cronológicos, sendo eles:

- a) a pré-análise (organização do material);
- b) a exploração do material (descrição analítica);
- c) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação (inferências e interpretações).

As discussões sobre as fontes de aprendizagem docente foram originadas pelo fato de as professoras participantes da pesquisa demonstrarem, nos episódios observados em sala de aula e na posterior entrevista, que os seus saberes são constituídos a partir de alicerces teóricos e práticos, os quais estão presentes na formação, no exercício docente e nos aspectos pessoais do professor. Ao depararmos com a relação inseparável dos alicerces citados, elencamos o termo fontes de aprendizagem como pertinente para as discussões.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

A prática é conceituada por Sacristán (1999) como a cultura acumulada sobre as ações. Desse modo, é ao mesmo tempo fonte das ações e nutre-se delas: “A prática é a

cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (SACRISTÁN, 1999, p. 73). A diferenciação entre prática e ação é notória no sentido de que a primeira alude ao coletivo, à cultura compartilhada por um grupo e tem sua história; já as ações são pontuais e referem-se à atividade dos sujeitos.

Com a definição de prática, de modo geral, amparamo-nos em Sacristán (1999) para definir a prática educativa como algo mais que a expressão do ofício dos professores, como uma cultura compartilhada pelos profissionais da educação. De acordo com o autor mencionado, a gênese da prática educativa está em outras práticas capazes de interagir com o sistema escolar, mantendo relação com os demais âmbitos da sociedade, por exemplo, o político e o econômico. O autor ainda apresenta o conceito de prática pedagógica como aquela que acontece nas salas de aula e não pode ser tomada como isolada, em uma perspectiva de prática cultural autônoma; logo, faz parte do contexto da prática educativa.

Assim, a prática exerce influência desde a formação inicial dos professores, quando eles têm acesso às escolas por meio dos estágios. De acordo com Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 75): “As práticas de ensino seguem sendo o elemento mais valorizado, tanto pelos docentes em formação como em exercício, com relação aos diferentes componentes do currículo formativo”. Depois de formados, a prática responsabilizar-se-á por demonstrar aos sujeitos a necessidade de aprimoramento constante para o exercício da docência.

Para que o exercício profissional contribua na constituição dos saberes, o próprio profissional é o responsável por construir a ponte entre as bases teóricas e o cotidiano da sua sala de aula, porém as práticas profissionais apresentam limitações. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) elencam como primeira lacuna presente na formação docente a familiaridade precoce com a prática, a partir da qual os futuros profissionais já observaram inúmeras situações da atuação docente quando eram alunos e podem até julgar como desnecessária uma formação acadêmica complementar. As crenças arraigadas dificultam uma ação embasada em princípios comprovados e remetem a uma ação alicerçada no empirismo.

Outra lacuna pertencente à prática, descrita nos estudos de Vaillant e Marcelo Garcia (2012), refere-se à dissociação entre a instituição de formação e os conhecimentos profissionais. Os autores utilizam a denominação para a seguinte lacuna como a dos dois mundos e discorrem sobre o fato de que há a possibilidade de os estudantes

para a docência identificarem-se fortemente com a realidade das escolas, ocasionando a repulsa aos conhecimentos que fundamentam a prática.

Como terceira limitação da prática, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) elencam as divergências entre os propósitos da instituição de formação e das escolas. O período de estágio, se bem compreendido, proporciona a vivência pura das atividades da escola e não um simples recorte. Muitas vezes, não presenciamos a realidade pura das escolas pelos estágios devido à incompreensão sobre a pertinência do momento para o futuro professor, a ponto de a instituição escolar demonstrar práticas artificiais.

Por outro lado, a inserção do professor em seu ambiente de trabalho faz com que ele depare-se com novas situações. Essa é uma grande vantagem da prática, além de mobilizar o profissional para atitudes reflexivas. Tais pontos aparecem nas discussões de Silva (2009, p. 30), mas as lacunas da prática também compõem sua apreciação:

Nesse sentido, as experiências cotidianas e a reflexão-na-ação fazem [com] que esse profissional (o professor) ultrapasse as teorias científicas disponíveis, valendo-se de sua experiência pessoal, de seus valores e de seus sentimentos para solucionar qualquer conflito. Essa experiência pessoal, bem como os valores e sentimentos, é também caracterizada pela contemporaneidade histórica: para o bem e para o mal. É preciso dizer.

A prática como um componente dos saberes docentes e na perspectiva do desenvolvimento profissional demanda, ao mesmo tempo, a dimensão teórica associada. Nos casos inspiradores de inserção à docência, a parceria entre escola e universidade oportuniza tanto o contato do futuro profissional com a prática da sala de aula, como a relação com o conhecimento sistematizado nos ambientes acadêmicos.

A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreendemos o processo de formação docente como contínuo e amparamo-nos na definição de desenvolvimento profissional de acordo com Vaillant e Marcelo Garcia (2012). O desenvolvimento profissional docente tem o sentido de continuidade, de atitude permanentemente questionadora em busca da melhoria escolar e de evolução, a fim de superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012).

As oportunidades de aprendizagem são o centro do desenvolvimento profissional docente, a partir das interações sociais e momentos da carreira em que se encontra o professor: “O contexto espacial no qual se desenvolve a atividade docente influi, mas há uma dimensão temporal ou biográfica que também exerce sua influência na atitude que se adota ante o desenvolvimento profissional” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 170). Compreendemos que as condições de trabalho, no caso o ambiente em que acontecem as ações do professor, compondo o contexto espacial, e a fase da carreira vivenciada por eles, ao delinear a dimensão temporal, interferem no desenvolvimento profissional docente.

A formação inicial do professor compõe parte do desenvolvimento profissional. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) identificam o período inicial de formação do professor de níveis iniciais como primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo. Um programa, preocupado com a formação profissional ampla, oportuniza caminhos para a pesquisa e mostra que, para aprender a ensinar, não há uma receita ou um momento de finalização na formação para o exercício da prática em sala.

Ao tratarmos de desenvolvimento profissional, certamente a formação inicial é uma das peças-chave desse processo. Com alicerces consistentes, o professor percebe a necessidade da construção contínua de conhecimentos profissionais. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) discorrem sobre o momento de inserção profissional como pertinente para os futuros professores. Há variações de um país para outro no período de inserção, o qual “não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 125). A inserção é uma proposta para compor o projeto maior voltado ao desenvolvimento profissional dos docentes.

A articulação entre as situações de formação com as práticas de sala de aula é essencial para propostas eficazes de desenvolvimento profissional. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 196) corroboram a síntese anterior no seguinte sentido:

Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores.

O elo entre formação e prática em sala de aula possibilita a ressignificação pelo professor de seus saberes. Elencamos a denominação desenvolvimento profissional para trabalharmos ao longo deste texto, dado que a concepção em questão considera o movimento e o constante aprimoramento para a formação docente. Segundo Nóvoa (1992, p. 27): “A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. Os processos de formação capazes de instigar os professores à reflexão demonstram preocupação com a preparação de sujeitos protagonistas e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

AS FONTES DE APRENDIZAGEM DOS SABERES DOCENTES

Os saberes do professor modificam-se ao longo do tempo, mesmo porque a nossa sociedade está em constante movimento. A profissão docente adquire sentidos diferenciados no decorrer dos períodos históricos, e determinadas práticas permanecem significativas por anos, devido aos princípios nos quais buscam embasar-se. Para iniciarmos as discussões a respeito das fontes de aprendizagem dos saberes docentes, levamos em consideração o apontamento de Tardif (2002, p. 68): “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Seguimos a concepção do autor ao associar as fontes e os lugares de aquisição do saber à história de vida dos professores, bem como aos processos formais de formação.

Como primeiro momento, a presente categoria traz os dados sobre a importância dos cursos de formação de professores e da atuação na docência, ou seja, os elementos formais como um dos eixos dos processos formativos da docência, enfatizando que é por meio deles que os professores adquirem os conhecimentos específicos para o exercício de sua profissão.

A fim de proporcionar uma aprendizagem capaz de demonstrar-se como significativa para os alunos, o conhecimento específico do professor diferenciado é extremamente importante, pois a docência envolve a mediação entre os conteúdos presentes no currículo e a realidade do grupo para o qual o professor ministra as suas aulas. Tozetto (2010, p. 29) considera que o professor é responsável por estabelecer a conexão entre o desconhecido e o conhecido. Assim, “[...] seu nível cultural deve ser elevado para gerar a compreensão naquele que está aprendendo”. Com o propósito de dar fundamentação ao profissional para que realize a medição e possa propor mo-

mentos de partilha com seus alunos, apontamos a importância da formação inicial, continuada, em serviço, e o conjunto de vivências dos professores ao longo da carreira.

Portanto, apresentamos a fala de uma das professoras entrevistadas quando questionada sobre a relação entre os cursos de formação e a prática que ela realiza:

“A formação continuada eu não tenho dúvida de que precisamos sempre, afinal de contas não somos seres acabados; precisamos estar sempre em formação. Da faculdade também não tem nem o que discutir; a gente precisa, faz parte do nosso trabalho, é a base (P3).”

A P3 identificou a formação inicial como a base para a atuação em sala de aula, e podemos perceber que demonstrou seu posicionamento a partir da perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, a continuidade na formação dos professores é vista como um dos pontos-chave para pensarmos em uma prática pedagógica significativa. Desse modo, é fundamental a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de tornar-se professor; entretanto, em alguns momentos de sua atuação, pode um lado ou outro ganhar maior destaque, mas a busca do equilíbrio é uma necessidade constante.

Perante a natureza da sua profissão, o professor presencia a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, o que demanda investigações a respeito dos dilemas próprios da prática. Ao deparar-se com as principais características da profissão, além dos cursos específicos de formação docente, muitas vezes o professor recorda sua trajetória pré-profissional e usa esse caminho de aspirante à docência como fonte de aprendizagem. A trajetória pré-profissional gera concepções prévias sobre o ensino; nesse sentido, abrange as crenças não somente sobre ele, mas também sobre a aprendizagem e os conteúdos a ensinar. Como salientam Vaillant e Marcelo Garcia (2012), os professores em formação não são vasos vazios, pela condição de que anteriormente todos foram alunos e adquiriram uma espécie de conhecimento tácito sobre a docência.

As professoras participantes da pesquisa utilizaram no mínimo três fontes de aprendizagem para a organização do planejamento diário, sendo elas: os cursos de formação docente, a prática pedagógica e as experiências pessoais. No entanto, quando as docentes explicaram o porquê de apresentarem aquele encaminhamento para as aulas, associaram inicialmente as experiências pessoais e profissionais como fontes de aprendizagem. Além de as professoras citarem as experiências como primeira fonte

de aprendizado, na maioria das vezes atribuíram destaque para as vivências pessoais, à medida que associaram a docência à maternidade, com o dom e com modelos advindos da própria caminhada escolar.

As falas da P4, da P2 e da P3 ilustraram as imagens da docência a partir dos aspectos pessoais como o ser mãe, o ter o dom para trabalhar com as crianças e as influências recebidas na própria caminhada escolar na condição de aspirantes à docência. Nota-se a comparação da P4 entre a maternidade e a atuação na educação infantil com a seguinte fala:

“*A minha filha tinha a mesma idade, dois anos, quando eu entrei no Infantil II, então, praticamente, para mim, eram mais doze filhos. Era a mesma idade, então eu sabia como que era. Eles até deram preferência por eu ser mãe já, ter mais o cuidado, trocar fralda, fazer toda a parte de psicomotricidade, acompanhar essa parte de eles se libertarem, de eles conhecerem novos espaços. Então, acho que foi bem mais fácil, mas claro que a dificuldade que eu senti foi porque eram mais crianças, mas foi muito tranquilo depois porque eu soube levar, foi bem tranquilo (P4).”*

No relato, identificamos que a P4, ao relacionar a atuação de professora com a condição de ser mãe, encontrou aspectos semelhantes e outros divergentes em relação ao encaminhamento com as crianças. Podemos dizer que a semelhança entre a maternidade e a docência colocada pela P4 envolveu o acompanhamento das fases do desenvolvimento infantil. Já a principal diferença indicada pela professora entrevistada foi o trabalho com um grupo de crianças, no caso da docência, e o trabalho individualizado, no caso da maternidade. Conforme concluímos, esse trabalhar com grupos e ao mesmo tempo com a individualidade é especificidade da docência. Da mesma forma, a P2 também associou as atitudes apresentadas em sala de aula com a condição de ser mãe:

“*O ser mãe me ajudou, porque daí eu pude entender um pouco melhor e estar atuando mais junto com as crianças, porque esse contato físico, esse afeto, esse carisma que você tem que ter pelas crianças no ato de cuidar e educar vem também do processo de ser mãe, no meu caso. Não que eu esteja dizendo que realmente quem nunca teve um filho não possa estar atuando, mas que vai sentir dificuldade, isso vai, porque se você tem a necessidade de trocar uma fralda, se você nunca trocou, você há de convir comigo que... (P2).”*

As duas professoras (P4 e P2) atribuíram grande relevância à maternidade como forma de superar as dificuldades da atuação na educação infantil. Além dessa imagem da docência atrelada ao cuidado das crianças pela condição de ser mãe, quando questionamos a P4 sobre as características próprias da profissão, esta ressaltou a importância do dom. Na entrevista, colocamos a seguinte indagação: ser professor da educação infantil demanda algo específico do profissional ou não há essa especificidade? A P4 e a P2 elaboraram as seguintes respostas:

“Eu acredito que tem. Acredito ser um dom e que não é toda a pessoa que tem para trabalhar com as crianças. Não é dar conta, pois há uma diferença de ser mãe e de ser professora (P4).”

“Não tem nem como não dizer que uma pessoa tem que ter sim o dom de atuar na educação infantil, se dedicar a ela e se profissionalizar a ela. Não tem como. Além do dom, você tem que correr atrás mesmo. Eu, no caso, são quatorze anos de estudos para estar atuando aqui na educação infantil e fora as experiências, né? (P2).”

Aqui a P4 articulou a imagem da docência com um dom, como algo inato, da mesma forma que P2. No segundo relato, também ficou evidente a importância que a entrevistada atribuiu a outras fontes de aprendizagem docente, no caso os cursos de formação específicos. As experiências pessoais ainda apareceram como fontes de aprendizagem quando a P3 e a P4 comentaram sobre o processo de ensino e aprendizagem e, assim, salientaram as influências de uma professora do ensino fundamental na forma como elas direcionam o trabalho em sala de aula nos dias de hoje. Quando perguntamos se as professoras recordam do tempo em que frequentavam as escolas para efetivar a sua prática pedagógica atualmente, a P3 e a P4 confirmaram:

“Sim, a professora do meu primeiro ano do ensino fundamental, que eu me lembro com muito carinho, com muito respeito (P3).”

“Uma coisa assim que eu lembro muito é o modo de ensinar as letrinhas que eu trago muito das minhas professoras. A gente se lembra pouco, mas a gente marca a primeira professora e nunca esquece. Realmente os primeiros rabiscos a gente não esquece (P4).”

Nesse sentido, a P3 e a P4 apresentaram dados sobre o reflexo da ação de suas professoras na prática pedagógica que agora realizam, ou seja, como os elementos da trajetória pessoal conservam-se e acabam por repercutir na atuação docente. Ao rememorar os encaminhamentos das suas professoras, as entrevistadas confirmaram que trouxeram fragmentos desse saber fazer para a própria sala de aula, como, no caso, a forma de ensinar as letras aos alunos.

Assim, salientamos que, ao citar os cursos de formação como fonte de aprendizagem, a qual interfere de maneira significativa na constituição dos saberes docentes, consideramos as disciplinas integrantes dos currículos dos cursos de licenciatura como alguns dos vieses envolvidos no processo de formação de professores. Nesse sentido, os conhecimentos científicos e a transformação deles em práticas são extremamente pertinentes para a constituição dos saberes denominados por Tardif (2002) como saberes da formação profissional. Em tal conjunto de saberes, encontramos os referentes às ciências da educação e aos saberes pedagógicos.

Ao longo da entrevista, a P3 salientou a importância das disciplinas metodológicas para a atuação em sala. A professora citou especificamente a relevância que elas tiveram para a compreensão sobre a confecção de materiais didáticos e a organização da rotina para as turmas de educação infantil:

“*Sobre os materiais, no início, na faculdade são comentados. Em algumas das disciplinas, algumas professoras passam para nós, porém, quando eu entrei em sala de aula, ninguém disse para mim: “Você precisa já trazer esses materiais”. Com relação à rotina da sala de aula, na faculdade, onde eu estudei, algumas professoras tinham a preocupação de comentar com as acadêmicas sobre uma rotina de sala de aula de educação infantil e eu acredito que eu aprendi bastante, porém, na escola eu não lembro qual foi o momento que alguém me falou sobre os cartazes de rotina (P3).”*

A professora mencionada realizou o contraponto entre a formação inicial como fonte de aprendizagem e os primeiros anos de exercício da docência, os quais oportunizam o aprender a ser professor por meio das experiências profissionais. A prática pedagógica, por sua vez, compõe outra fonte de aprendizagem da docência e ela dá origem a saberes específicos embasados nas ações cotidianas da docência. O primeiro contato com a prática acontece por meio dos estágios; dessa forma, ao questionarmos

a P4 sobre como ela visualiza o estágio e qual a influência exercida nos futuros professores, ela ofereceu o seguinte depoimento:

“*Eu acho que cada um chega com uma essência diferente. Assim como tem algumas que já chegam ao estágio e já falam: “Não é para mim, eu não me acerto com crianças”. Então, você já consegue demonstrar ali no estágio obrigatório; já começa a se identificar e a ver os campos, se é com os maiores ou com a educação infantil. A gente busca caminhos a partir do estágio (P4).”*”

Na perspectiva colocada por P4, o estágio proporciona contato com a prática e oportuniza a visão da realidade complexa da sala de aula. A especificidade de cada nível de ensino pode ser percebida quando o professor adentra as escolas e, a partir disso, o futuro profissional toma decisões sobre os caminhos que deseja seguir. As opções a serem tomadas com relação aos níveis e às etapas que o professor identifica-se para atuação são carregadas de sentimentos e de representações dos sujeitos.

Assim sendo, os elementos pessoais, ou seja, a personalidade do trabalho, como denomina Tardif e Lessard (2005), compõem uma terceira fonte de aprendizagem docente, atentando que, para a constituição dos saberes, o professor tomar-se-á, também, pelas suas concepções, a ponto de atribuir significados diferentes aos processos formativos que acontecem formal ou informalmente. Segundo Nóvoa (1991), o professor não se separa da pessoa e, por esse motivo, formar o profissional para o exercício docente demanda um encaminhamento diferente do calcado na acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. O autor defende o trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas do professor, a fim da reconstrução contínua da sua identidade pessoal.

Nesse sentido, a P4 destacou as suas concepções prévias a respeito da relação entre as bases teóricas e as bases práticas, no caso, as disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia e o estágio como fontes de aprendizagem docente:

“*No primeiro ano é um pouco mais complicado. É muita teoria. A gente não consegue colocar isso em prática. Porque o autor tal falou e eu tenho que fazer? Não, a realidade é diferente e a gente tem milhões de textos, os professores passam diversos autores, mas aquilo que está dentro da sala de aula... A realidade é diferente. Já, no segundo ano, dá início ao estágio. Tem o estágio com as horas que a gente precisa fazer, então já surgiu aquela obrigação de você cumprir as horas em estágio dentro de uma sala de aula. Foi*”

aí que eu consegui pegar o estágio e partir desse estágio; como eles me falaram que eu fui bem, eles gostaram do meu jeito com as crianças (P4).”

Identificamos os pesos diferenciados atribuídos pela professora entrevistada para o saber advindo da prática em sala de aula e o saber próprio do curso de formação. A importância da prática pedagógica, nesse caso vivenciada nos estágios, é notória para a constituição do saber experiencial do professor e, para que tal prática carregue significados, ela depende das bases teóricas também. Por essa razão, é impossível separarmos as fontes de aprendizagem caracterizadas pelos cursos de formação docente daquelas determinadas pelas experiências tanto profissionais como pessoais.

Ao questionarmos as participantes da presente pesquisa sobre a influência dos cursos de formação na atuação em sala de aula, elas reconheceram a necessidade do embasamento teórico, mas como um fator secundário em relação à experiência. Para elas, a formação está atrelada às concepções teóricas, ausente de condições voltadas à prática cotidiana e isso, segundo a P2 e a P1, ocasionou dificuldades no início da docência. As professoras aludidas fizeram os seguintes depoimentos sobre as dificuldades do início de carreira:

“Foram muitas, porque realmente o processo lá do magistério, do curso de Pedagogia, ele dá o embasamento teórico; a prática você constrói. Não vem, não tem digamos uma receita pronta de como educar, tem indícios do que você pode utilizar, quais os meios que você pode seguir, mas cada criança é uma, com sua individualidade, tendo a sua família, a sua sociedade, sua crença, seus costumes, então, você tem que adaptar (P2).”

“As principais dificuldades: a falta de experiência em sala, então, tudo que eu ia fazer, para mim era completamente novo. Por mais que você conversasse com outras professoras, você pesquisasse, mas, na hora de aplicar os conteúdos, eu sentia muita dificuldade. Em algumas ocasiões, não sabia direito como agir e fui fazendo com a experiência. Algumas ocasiões, digamos lá... Tal atividade não deu muito certo, na próxima atividade eu já mudava. Então, fui fazendo com a experiência, aprendendo, buscando teoria, buscando pessoas que entendiam mais do assunto e fui desenvolvendo a minha prática (P1).”

As razões das dificuldades no início da carreira docente aparecem devido a uma espécie de fenda responsável pela separação e hierarquia das fontes de aprendizagem relacionadas aos momentos de formação e aos momentos de experiências, definidos respectivamente pela P2 como a teoria e a prática. Ainda podemos inferir que a prática, nesse caso, é tomada com o sentido de cristalização das experiências históricas das ações, conforme define Sacristán (1999), e não tem vínculo direto necessariamente com a prática pedagógica, pois as professoras estabelecem relação com o seu fazer cotidiano.

Para exemplificar como as entrevistadas estabeleceram relação entre a docência e a prática de forma geral, nesse caso a prática cotidiana, mencionamos a fala de P2. Mais adiante perceberemos como é inevitável o vínculo entre o cotidiano e a vida pessoal com a vida profissional do professor:

“*Nesse meio período eu casei, tive a minha filha e junto a isso eu interliguei o que era ser mãe e o que era ser professora. Então, tudo o que eu pude tirar do ser mãe para dentro de uma sala de aula, me auxiliando bastante, e o que era ser professora para dentro da minha casa também (P2).*”

A P2 teceu uma espécie de relação direta entre a sala de aula e a sua casa e, portanto, enfatizou a indissociabilidade entre as dimensões pessoal e profissional. Assim, retomamos as considerações de Nóvoa (1992) ao colocar a formação como meio para o professor adquirir uma identidade atrelada à pessoa e ao profissional; logo, ao partir da pessoa, o saber da experiência também merece um estatuto.

As dimensões pessoal e profissional são faces de uma mesma moeda, e como reafirma Nóvoa (1992, p. 25): “Urge, por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Devido à condição inseparável do profissional e da pessoa, a formação docente precisa levar em conta os elementos da experiência dos sujeitos, valorizando a trajetória pessoal em uma perspectiva interativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo a respeito dos saberes do professor preocupou-se em destacar quais são as fontes que possibilitam a existência de tal saber; logo, incluiu a formação

dos professores e as experiências pessoais também, além das experiências do exercício docente. Dados os resultados obtidos com a pesquisa, entendemos a prática pedagógica, em um primeiro momento, como uma fonte de aprendizagem docente, pois, conforme as professoras participantes da investigação, com a realização dos estágios, o futuro professor conhece as ações dos profissionais atuantes e há a possibilidade de partilhas.

Mesmo sendo uma fonte de aprendizagem dos saberes, a prática é, também, espaço para seu desenvolvimento; portanto, é considerada como processo formativo. Nessa condição, os profissionais que já ingressaram na carreira podem repensar seus posicionamentos a partir do contato com os colegas de profissão e com os acadêmicos das licenciaturas. Em outra condição, a prática pedagógica é o ambiente em que acontece a mobilização dos saberes da docência.

Ao evidenciarmos a importância do exercício da docência para a constituição dos saberes do professor, ressaltamos que a formação profissional é fator que não pode estar dissociado na análise sobre o papel da prática pedagógica. O exercício da docência demanda a formação específica do professor, por isso, de modo algum colocamos em uma espécie de hierarquia o papel dos cursos de formação e do atuar na docência. Por tal razão, enfatizamos a necessidade constante da relação entre o viés teórico e o viés prático para que o professor atribua sentidos aos conceitos e às ações, de modo a formular o seu conjunto de saberes, denominado reservatório de saberes.

Portanto, os resultados da presente investigação evidenciam que a natureza dos saberes docentes mantém relação tanto com a formação específica quanto com a atuação do professor. Nesse caso, assim como a prática pedagógica, a formação docente exibe três dimensões distintas para a análise sobre a natureza dos saberes do professor. A formação específica, com base no desenvolvimento profissional, também está presente como uma fonte de aprendizagem dos saberes e é capaz de proporcionar o desenvolvimento destes.

Além da valorização da atuação docente, abordar a temática dos saberes docentes demanda a percepção da formação de professores com base na permanência. Dessa forma, evidenciamos a influência do desenvolvimento profissional do professor da educação infantil na constituição dos seus saberes quando apresentamos os discursos das professoras participantes da pesquisa ao considerarem a importância da formação inicial, contínua e em serviço.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70; Livraria Martins Fontes, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, M. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- VAILLANT, D; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. v. 5.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: SABERES DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monique Aparecida Voltarelli



INTRODUÇÃO

A partir de inquietações sobre a prática docente em creches, observa-se uma atuação pautada no assistencialismo com os menores de três anos. Questiona-se, portanto, o fato de as professoras passarem a maior parte do tempo realizando atividades relacionadas ao cuidado físico dos pequenos, seja por estarem presas a uma rotina já imposta pela rede, por terem pouco espaço para uma ação pedagógica, por se acomodarem com a sua atuação, por estarem desmotivadas e não serem valorizadas em seu trabalho, por não terem conhecimentos de conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças de zero a três anos, ou demais possibilidades que possam explicar a falta de elaboração e/ou aplicação de um planejamento pedagógico direcionado ao trabalho nas creches.

A aprendizagem da docência e a importância de o professor continuar aprendendo são temáticas que vêm se destacando para a compreensão do desenvolvimento profissional e formação docente (MARCELO GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002; NÓVOA, 1992; TANCREDI, 2009), assim como as questões de cuidar e educar ainda se mostram desconectadas, quando pensamos em práticas pedagógicas na educação infantil (KRAMER, 1999; OLIVEIRA, 2010; ORTIZ, 2007). Este trabalho buscou, então, investigar que saberes o(a) professor(a) tem para trabalhar em creches (TARDIF, 2011), a fim de contribuir para a discussão sobre a formação inicial de professores desse nível de ensino e que tenha em seu cerne o cuidar e o educar como princípios de atuação com os pequenos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é parte do resultado de uma dissertação que teve como objetivo geral investigar quais saberes o(a) professor(a) tem para trabalhar em creches, a fim de identificar e analisar as concepções manifestas pelos(as) professores(as) de creches acerca das funções de educar e cuidar, bem como o papel da creche; os conhecimentos essenciais para o ensino nessa faixa etária, além de investigar os saberes desses profissionais, suas fontes de aprendizagens e os ambientes que as favorecem.

As participantes da pesquisa foram três professoras de três diferentes Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), selecionadas a partir dos seguintes critérios: ser formada em um curso de licenciatura em Pedagogia; ser efetiva no CEMEI da cidade onde foi realizada a pesquisa; ser iniciante na educação infantil, com no máximo cinco anos de profissão.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi uma pesquisa de natureza qualitativa. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Parecer 118/2012) e da Secretaria Municipal de Educação do município, juntamente com a aceitação das CEMEIs e das professoras em participar da pesquisa, foi selecionada uma professora por CEMEI, de três bairros distintos.

A pesquisa em campo, então, realizou-se da seguinte forma: na CEMEI mais próxima do centro da cidade, entrevistou-se uma professora da fase I (trabalha com o berçário, com crianças de quatro meses a um ano); em outra CEMEI, não tão próxima do centro, uma professora da fase II (com crianças de um para dois anos); e a outra instituição localizada em um bairro bem distante do centro, a professora da fase III (com crianças de dois para três anos), perpassando, assim, a atuação profissional de zero a três anos, período este que a pesquisa se propõe a investigar.

A coleta de dados foi realizada em quatro meses, contando com a observação e entrevistas semiestruturadas com as professoras. Também houve análises de documentos das instituições e do município, desde diários de classe até o Estatuto da Educação do município pesquisado. O estudo preocupou-se em selecionar professoras iniciantes que estão aprendendo a docência na educação infantil para saber como elas vão se constituindo nesse processo, diante do cenário imposto pelo município. As observações foram realizadas em período pouco maior que um mês na sala de cada professora, onde as atividades eram registradas em um diário de campo que possibilitou, juntamente com as entrevistas semiestruturadas, a formação de quatro categorias de análise das informações.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com os avanços da história sobre o conceito de infância, e a partir das novas mudanças das políticas educacionais e sociais, pode-se perceber a creche como uma instituição ampla e repleta de significações que vão nortear o trabalho do professor e o atendimento das crianças de zero a três anos. A partir do final do século XX e início do século XXI, as creches passam a ser pensadas como uma instituição educacional preocupada com o respeito às diferenças, com o cuidado coletivo e com a pluralidade cultural centrados na criança. É importante destacar que a formação de professores que trabalham com educação infantil no decorrer da história sempre foi muito carente, uma vez que esta área de ensino não exigia formação de ensino superior, sendo

associada a conhecimentos maternos e de cuidado com a criança, predominando o trabalho feminino mesmo sem instrução adequada para o atendimento delas.

Sobre a formação dos professores, Ortiz (2007) vem destacar a preocupação da falta da valorização do trabalho do profissional da creche e a possível ausência de uma proposta pedagógica para as crianças menores de três anos, reduzindo a prática do professor apenas ao cuidado físico da criança. Segundo Abramowicz e Wajskop (1999), a concepção que norteou a prática educacional das creches ao longo dos anos conservou uma relação direta com a concepção de infância, presente e utilizada em cada época histórica, e com a questão das transformações e posições assumidas pelas diferentes classes sociais às quais se destinava a instituição.

Mantovani e Perani (1999) apontam para a necessidade de os professores obterem conhecimentos sociológicos, para que compreendam o contexto em que a criança está inserida para, a partir desse entendimento, passar a vê-la enquanto sujeito histórico e ativo em sua realidade. De acordo com o que se tem pensado para o atendimento das crianças, acredita-se que a construção de uma pedagogia para infância seja um novo caminho a ser seguido, de forma que valorize as culturas infantis, sua criatividade seja potencializada e que se reconheça a família como parceira nesse processo.

Outra fala que consideramos importante é de Cerisara (2004), quando afirma que a criança, desde muito pequena, possui uma história e faz cultura. Para discorrer sobre a pedagogia da infância, pensa-se a criança enquanto protagonista. Esta também é assegurada por direitos, garantidos por leis e diretrizes nacionais, as quais têm se preocupado em garantir o atendimento adequado em uma instituição educativa não apenas assistencial, mas promotora de educação e cuidado voltado para o seu desenvolvimento integral. Tais fatos remetem a diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação infantil e ao que se tem proposto para trabalhar com as crianças menores de cinco anos.

Oliveira e Tebet (2010) afirmam que é a visão **autocêntrica** que atrapalha o trabalho do professor em perceber a criança enquanto ator social, que interage no meio em que vive, produz cultura e busca atrelar sentido às coisas à sua volta, maneira, esta, de ver o mundo da qual o adulto está ainda muito distante de perceber. Desse modo, reforça-se a necessidade de preservar-lhes a singularidade. Para esse entendimento da criança, estudos têm sido desenvolvidos na perspectiva da Sociologia da Infância, o qual visa “construir uma ideia de crianças e de infâncias de maneira positiva, valorizando suas singularidades, linguagens, culturas e estéticas” (OLIVEIRA; TEBET,

2010, p. 44). O que a Sociologia da Infância tem feito é contribuir com pontos centrais para se elaborar o que vem sendo chamado de Pedagogia da Infância (CERISARRA, 2004), uma vez que é preciso legitimar a voz da criança e considerá-la arquiteta dessas novas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, Faria e Finco (2011, p. 3) defendem a necessidade de rever as formas como a educação tem sido trabalhada nessas idades, de forma a “superar aquela educação reprodutora que didatiza o lúdico, patologiza a infância e reduz a educação ao ensino”, para promover uma educação que valorize o convívio com as diferenças, que priorize as expressões infantis, que agregue as famílias nas creches e opte pelo brincar como um favorecedor de descobertas (FARIA; FINCO, 2011).

SABERES DOCENTES NO UNIVERSO DA CRECHE

Para realizar a discussão e compreender a aprendizagem da docência na educação infantil, recorreu-se à abordagem de quatro eixos de análises de dados que envolveram a concepção de creche para as professoras; as ações de educar e cuidar; os conteúdos ensinados para as crianças de zero a três anos; e as aprendizagens da docência na creche.

De acordo com a pesquisa sobre as concepções das professoras sobre a creche, ficou evidente, nas falas das regentes da fase II e III, que esse é como um lugar para os responsáveis deixarem as crianças, na qual a prioridade vem sendo o cuidar. Mesmo acreditando que se trata de uma instituição destinada ao desenvolvimento da criança, as professoras reforçaram a questão do assistencialismo e da visão de creche enquanto um depósito de crianças. Já a professora da fase I concebia creche como um espaço público destinado às crianças e pensado para a sua vivência e socialização.

A professora da fase III comentava em sala de aula, conforme observado em campo, a questão assistencial da creche, dizendo que ela trabalhava sozinha, com uma grande quantidade de crianças e ainda tinha que ajudar todas a se trocar, escovar os dentes e arrumar o cabelo das meninas para que pudessem ir embora sem as mães reclamarem. A professora da fase II destacava que sua concepção de creche era idealizada, referindo-se a uma instituição que priorizasse o desenvolvimento da criança, com regras a serem respeitadas por todos em relação ao seu funcionamento, como um espaço voltado para a educação.

Os estudos de Faria (1999), Kuhlmann Junior (2000), Kramer (2011) e Oliveira (2010) têm discutido a concepção de creche enquanto assistência às famílias traba-

lhadoras e que, historicamente, foi priorizando o cuidado físico em detrimento do educar, o que acarretou postura compensatória por parte das políticas públicas que se destinaram ao atendimento emergencial dos pequenos de modo que os pais tivessem um lugar seguro onde deixar os filhos enquanto estivessem trabalhando.

Por conseguinte, a infância ficou em segundo plano e a creche se tornou uma instituição “substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata” (OLIVEIRA, 2010, p. 43). Ressalte-se a importância de discutir essa concepção de creche, que ultimamente vem lutando para mudar essa visão assistencialista, incluída pela legislação nacional enquanto parte da educação básica, que requer profissionais bem formados para atender ao público infantil.

Trabalhar com crianças menores de cinco anos é complexo (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010) e demonstra cada vez mais ser necessário um profissional com formação superior mais ampla e específica, que dê conta das particularidades desse nível de ensino. O professor, ao tomar consciência de suas concepções, pode facilitar o desenvolvimento e a organização de sua prática pedagógica. Ao identificar como percebe a realidade em que vive, o docente passa a ter elementos para refletir sobre sua postura em sala e elencar fatores para a mudança. Marcelo Garcia (1999) afirma que a iniciação à docência é um período em que o professor faz a transição de estudante para professor, quando ocorrem grandes tensões e aprendizagens intensas nos contextos mais variados de ensino, assim, a atitude aberta para a análise reflexiva para a sua própria prática e dos demais colegas de trabalho poderia contribuir com o desenvolvimento profissional, aprimorando a aprendizagem na docência.

Em relação às ações de educar e cuidar, observa-se que são, historicamente, discutidas como essenciais para atuação do profissional da educação infantil, mas que ainda hoje buscam um equilíbrio nas instituições que atendem os pequenos. Nesse eixo, abordaram-se como as professoras das fases I, II e III concebem essas funções, e como são efetuadas na prática diária dessas profissionais, a fim de verificar como ocorria a atuação delas nas creches, uma vez que o papel do profissional de educação infantil está atrelado a essas duas ações.

Perguntando-se às professoras como concebiam as funções de educar e cuidar, deram respostas parecidas no sentido de que tais atividades andam juntas, sendo, porém, distintas na prática de cada uma, considerando-se as diferentes faixas etárias das crianças.

“*Eu acho que enquanto as crianças que são pequenas não têm condições de ter cuidados pessoais sozinhas, é obrigação de o adulto fazer isso, e aí aquela concepção de que toda forma de cuidado ela traz uma forma de educação... (Fala da professora da fase I).”*

“*[...] não tem como cuidar sem educar e vice-versa, principalmente com as crianças pequeninhas, porque você está cuidando, está trocando fraldas, quando está lavando a mãozinha, está ensinando higiene, está ensinando eles a terem autonomia, então, no cuidar, a gente também está educando... (Fala da professora da fase II).”*

Essa professora acredita, portanto, que a criança aprende muito pelo exemplo e que o professor precisa estar sempre atento para não pedir às crianças uma coisa e fazer outra, conforme comenta na entrevista:

“*A gente fala para a criança não gritar, gritando, por exemplo... Então a gente às vezes tem que tomar alguns cuidados, eu acho que exemplo é tudo. Nas atividades diárias, nas musiquinhas, o carinho, o cuidado... (Fala da professora da fase II).”*

As três professoras percebiam que as suas funções, enquanto profissionais da creche, deveriam associar cuidar e educar. Conforme a professora da fase III (anotações no diário de campo), às vezes, o cuidar se tornava prioridade, opinião compartilhada pelas demais professoras.

De acordo com os registros no diário de campo, nem sempre as professoras conseguiam promover grandes interações educativas em todos os momentos de trocas e de banho, pois tinham horários para cumprir e uma grande quantidade de crianças para atender, não conseguindo realmente ensinar em todos os momentos que estavam cuidando. Entretanto, negar essa ação por parte das professoras também não seria verdadeiro, tendo em vista que por muitos momentos também foi possível notar, durante as visitas a campo, o quanto as professoras educam nos momentos em que não estão com esta intenção, em situações em que não estavam realizando as atividades consideradas por elas **pedagógicas**, mas, por exemplo, pela fala, pelo contato e pelas ações, durante o dia com a criança, estavam educando (mesmo sem perceber).

Oliveira (2010) aponta a necessidade de os profissionais da educação infantil valorizarem o cuidar, pois é no contato e na interação com as crianças que se ensina o respeito, o afeto, o cuidado, a conquista da autonomia, enfim, uma série de infor-

mações e conhecimentos que serão aprendidos por elas e que caminham ao lado do trabalho educativo desenvolvido nas creches e pré-escolas. A instituição de educação infantil é um espaço caracterizado pela integração da ação de cuidar e educar, sendo que Kuhlmann Junior (2000) aponta a necessidade de se tomar a criança como ponto de partida para se pensar em propostas pedagógicas na creche.

A respeito dos conteúdos ensinados para as crianças de zero a três anos, a finalidade foi investigar o que as professoras entendem sobre o trabalho que desenvolvem com os pequenos e discutir questões a respeito dos conhecimentos essenciais, a partir das perspectivas das professoras das fases I, II e III. Ao questioná-las sobre essa questão (durante a entrevista), percebeu-se que a preocupação da professora da fase I estava voltada principalmente para a forma como se ensina as crianças, nas estratégias utilizadas e na adaptação dos conteúdos para desenvolver um trabalho com os bebês; uma vez que a preocupação da professora não era com o conteúdo em si, mas na forma como será apresentado para as crianças, no sentido de ser funcional, de ter um significado para elas, e descobrir junto delas novas formas de trabalhar.

A professora da fase II enfatizou (durante a entrevista) a importância da socialização das crianças nas três fases da creche, uma vez que o aprendizado sobre esperar, ter tolerância, ter paciência, comunicação, dividir com o outro, estimular o desenvolvimento, a psicomotricidade, a autonomia, a oralidade, trabalhar com texturas, sensações, musicalização, contação de histórias, são alguns elementos fundamentais para se trabalhar na creche, desde bebês até os três anos de idade.

Já a professora da fase III acreditava na importância de se desenvolverem atividades relacionadas com o conhecimento e o cuidado do próprio corpo, questões de higienização, alimentação, postura e comportamento para realizar essas atividades em sociedade, considerando-as essenciais para serem trabalhadas em creche (conforme relatado na entrevista). A professora acredita que, por meio do lúdico, poderia conseguir ganhos com a criança no que se refere aos itens citados acima, e que precisaria perpassar por todo o processo de desenvolvimento da criança.

Sobre esse aspecto, observou-se, ainda, na fala das três professoras, a necessidade de se compreender o desenvolvimento infantil para trabalhar com as crianças menores de três anos. Todas consideram importante entender o processo de desenvolvimento, para identificar as maiores necessidades conforme a faixa etária dos pequenos e perceber os limites de cada idade, para, a partir desse ponto, pensar em atividades que estimulem,

potencializem e favoreçam o ganho de autonomia da criança para realizar atividades básicas coerentes com as conquistas possíveis dentro de cada faixa etária.

Quando o professor iniciante chega à instituição de educação infantil, tem uma grande dificuldade em associar a teoria que aprendeu com as atividades práticas a serem desenvolvidas na creche. Durante as observações, foi possível constatar a necessidade das três professoras pesquisadas em consultar a literatura para poder pensar em atividades práticas que estimulem o desenvolvimento das crianças, o que certamente é um saber essencial para se trabalhar com os pequenos.

Percebe-se, de acordo com Tardif (2011, p. 63), que o papel dos livros e demais obras literárias é um importante elemento das fontes de aprendizagem das professoras, que adquirem saberes para sua prática a partir do uso de livros, obras literárias e demais materiais didáticos. As professoras, portanto, elencaram o desenvolvimento infantil, a criatividade, o ensino de regras, a socialização e o trabalho apoiado na psicologia para a educação infantil como conhecimentos essenciais para se trabalhar na creche.

É importante destacar que, em relação aos conteúdos trabalhados, as professoras acreditavam que, conforme a criança vai crescendo, dá para se trabalhar as mesmas atividades, mas aumentando a exigência e melhorando a sua coordenação motora para realizar o que lhes é proposto. Assim, os conteúdos irão variar no grau e na intencionalidade das atividades realizadas com as crianças e as exigências, então, precisam estar coerentes com a faixa etária.

O eixo sobre as aprendizagens da docência na creche teve como finalidade investigar como as professoras pesquisadas aprendem a ser professoras de creche e o que contribui para essa aprendizagem nessa fase de início de carreira em que elas se encontram. As questões sobre a aprendizagem da docência utilizadas para análise relacionam-se com a posição das professoras pesquisadas e retratam alguns aspectos que favorecem essa formação docente. De acordo com o que foi vivenciado por elas e que foi dialogado com as contribuições dos autores da área, pode-se pensar em contextos formativos e desenvolvimento profissional docente.

Por meio das entrevistas e da investigação documental das grades curriculares dos cursos de graduação das professoras, visualizou-se que elas possuem uma boa formação e todas se mostraram preocupadas em continuar os estudos para aprimorar a prática em sala de aula. Comentaram sobre o curso de licenciatura em Pedagogia, que não prepara o docente para atuar com crianças menores de três anos e que as disciplinas relacionadas à educação infantil dificilmente atentavam para essa faixa etária. Marcelo Garcia (1999)

aponta que é na formação inicial que o professor adquire conhecimentos pedagógicos e maior embasamento para suas futuras práticas de ensino, e que essa formação se constitui apenas como um primeiro processo para a aprendizagem docente.

As professoras ressaltaram que todos os aspectos da vida contribuem e influenciam no desenvolvimento profissional docente, pois, como diziam durante a entrevista, não há como separar o profissional do pessoal e que sua formação, as experiências vividas enquanto professoras e enquanto alunas, bem como os próprios exemplos familiares que tiveram, impactam no modo como pensam, como elaboram e como se tornam docentes. Quando lhes perguntamos como aprenderam a ser professoras de crianças de zero a três anos, elas reforçaram a questão da própria experiência prática, conforme se percebe nos depoimentos:

“*Eu acho que inicialmente na universidade mesmo, na faculdade, matérias teóricas e tal, mas o dia a dia assim foi na prática mesmo, meu primeiro ano, numa fase dois eu trabalhei com duas professoras muito experientes, muito dedicadas, muito cheias de ideias, então foi muito bacana. (Fala da professora da fase I).*”

“*Olha, foi na prática mesmo, foi quando eu entrei na creche em 2001, porque nem fralda eu sabia trocar (risos), então foi pedindo ajuda para as outras professoras, da diretora às vezes eu pedia ajuda também, eu não tinha muita prática, aliás eu não tinha prática nenhuma... (Fala da professora da fase II).*”

“*Eu acho que mais na prática, pegando informações de colegas de serviço, procurando na internet, mais do que na faculdade. (Fala da professora da fase III).*”

O registro das manifestações das docentes articula-se com o posicionamento teórico de Tardif (2011), pois resalta que é no contexto da socialização profissional que o professor incorpora saberes que se referem à função da profissão e que são adquiridos e ajustados conforme o docente realiza o seu trabalho, sendo que esse processo ocorre por todo o desenvolvimento profissional e, assim, vai se interiorizando “por meio de regras da ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’” (TARDIF, 2011, p. 14). O autor ainda destaca que o saber do professor possui características próprias do trabalho que é desenvolvido diariamente, pois o saber docente é construído e aperfeiçoado durante a prática docente.

A fonte de aprendizagem da docência deriva de vários fatores, que provêm de diferentes fontes e possuem um significado diferente para cada uma delas, pois cada experiência possuiu um impacto diferente na aprendizagem docente individual, o que faz com que elas atribuam significados diferentes, também, para cada ação.

A partir da entrevista, pôde-se perceber que as professoras possuem de três a quatro anos de experiência docente e estão no que Tardif (2011) coloca como início de carreira, ao considerar a prática docente de um a cinco anos na profissão. O autor aponta que nessa fase o processo de aprendizagem da docência é rápido e constituiu-se como uma experiência fundamental para sua atuação docente, uma vez que “mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (TARDIFF, 2011, p. 51), o que posteriormente fundamentará, inclusive, a personalidade profissional de cada um deles.

As professoras de todas as fases comentaram que, além da formação universitária, o contato com boas leituras e o incentivo familiar influenciam o desenvolvimento profissional delas, por oferecerem um apoio e uma base a que elas possam recorrer sempre que precisarem. Tardif (2011, p. 63) ressalta que a família apresenta-se como uma importante fonte de aprendizagem para os professores, por influenciar na postura do docente, diante do ensino, envolvendo questões de crenças, valores e regras que também orientam a prática docente.

A aprendizagem da docência se torna um processo contínuo e que ocorre por toda a carreira profissional do professor, que se inicia antes mesmo dos cursos de licenciatura, pois, enquanto aluno, aprende-se a ser docente por meio da observação realizada, durante toda a vida escolar. Assim, é a formação inicial que refinará esse olhar do professor e que fornecerá elementos teóricos que o farão refletir e adquirir saberes para a docência profissional. Os saberes profissionais serão constituídos por meio de tentativas e erros (MARCELO GARCIA, 1999) que serão vivenciados pelo professor iniciante pelo trabalho realizado cotidianamente com as crianças.

Conforme vai ganhando experiência profissional, o docente vai identificando melhor as suas carências formativas, elencando elementos que fazem falta para sua prática profissional, conforme disseram as professoras na entrevista, pois a formação inicial não deu conta para o trabalho em creches. Isso reforça o que se tem defendido neste trabalho, diante da necessidade de uma formação que atente para a infância e a educação infantil.

A Sociologia da Infância, bem como a intenção de construir uma Pedagogia para Infância, pode ser ressaltada no aspecto do olhar as crianças, uma vez que a cre-

che é uma possibilidade de convívio com as diferenças, pois é um ambiente permeado pela heterogeneidade.

No decorrer na iniciação docente, o fato de as professoras se unirem para construir um ambiente de aprendizagem coletivo e fazerem-se entender os processos de aprimoramento profissional podem contribuir para a criação de uma cultura profissional (NÓVOA, 2009) de aprendizagem no ambiente de trabalho e colaborar para que iniciantes e experientes fortaleçam sua autonomia docente.

No mundo dessas interações orientadas por contextos docentes de aprendizagens coletivas, pode ser fortalecida a compreensão de que sujeitos e contextos fazem parte do âmbito cultural (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007). Assim, é possível se pensar no trabalho com os processos de construção de uma Pedagogia da Infância, na qual a participação, a observação das crianças, a escuta e a negociação criam uma cultura de relacionamento com os pequenos, a fim de promover um trabalho que toma como objeto principal a criança.

A aprendizagem por meio da troca entre os pares (MARCELO GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002; NÓVOA, 1995; TANCREDI, 2009) vem sendo considerada uma grande fonte de aprendizagem da docência por permitir que os profissionais compartilhem saberes e conhecimentos da prática, de forma a “ouvir e compreender, a analisar sem criticar, a apoiar sem desmerecer” (TANCREDI, 2009, p. 26). Essa troca faz com que o professor aprenda a refletir sobre o que precisa manter e o que precisa mudar em sua atuação profissional, contribuindo para o seu desenvolvimento diante das situações imprevistas do cotidiano escolar, auxiliando-o a tomar decisões rápidas para atender as especificidades e a complexidade do ato de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises assinalam que as professoras sabem o que trabalhar com as crianças e sabem onde procurar atividades para realizar com elas. As docentes se mostram comprometidas com a profissão e compreendem em que direção realizam seus trabalhos, o que buscam desenvolver com as crianças e a importância de se concretizar um trabalho educativo ao lado do cuidado necessário aos menores de três anos. Afirmaram ainda que as atividades realizadas na creche não são diferentes em relação a conteúdos, mas sim no grau de dificuldade e de intencionalidade que acompanha as faixas etárias das crianças e que as exigências devem estar de acordo com o desenvolvimento infantil e com as especificidades de cada idade.

As professoras ressaltam a importância do trabalho colaborativo e da necessidade de se resgatar o planejamento com a participação de todas as professoras da sala, bem como a troca de experiências com colegas de trabalho, uma vez que estes se apresentam como uma fonte de aprendizagem para a docência e influenciaram o trabalho de todas as professoras iniciantes envolvidas nesta pesquisa.

Pensar na formação de professores requer considerar aspectos como o “desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1992, p. 15). Ou seja, para produzir a escola e a profissão docente, necessita-se de uma orientação e uma coordenação para que ocorra a formação dos profissionais que nela estão inseridos, uma vez que percebeu-se ausência de investimentos públicos para esse tipo de formação. Sugere-se, entretanto, a possibilidade de as políticas públicas investirem na aprendizagem docente dentro do ambiente de trabalho, utilizando os saberes que os professores já possuem, no sentido de enriquecer as práticas docentes por meio de troca, e na reflexão durante processo de formação na instituição escolar.

As professoras destacaram na entrevista algumas fontes que embasam suas práticas profissionais e contribuem com a aprendizagem da docência. Disseram que, diante de dificuldades, procuram formas de melhorar a sua atuação profissional, recorrem a periódicos, a teorias, à internet, aos saberes de professoras mais experientes, à própria experiência familiar, bem como à própria experiência em sala de aula, usando da criatividade e adaptando, conforme a vivência que possuem, as atividades para as crianças.

Os saberes docentes, construídos pelas professoras, advêm de diversas fontes de aprendizagem, conforme afirmou Tardif (2011), e se constituem por meio da formação inicial, da formação continuada, das experiências enquanto alunas, saberes de livros e programas curriculares e de saberes adquiridos pela experiência profissional.

As três professoras ressaltaram que os saberes advindos da prática profissional e da troca de conhecimentos com colegas mais experientes constituem-se enquanto as principais fontes de aprendizagem, a partir da ótica delas, para a aprendizagem da docência no trabalho na creche. O gostar de crianças e ter paciência não garantem o trabalho pedagógico com os pequenos. Para trabalhar com os bebês e, com as crianças de dois e três anos, as professoras necessitam construir uma base de conhecimentos e vivenciar demais situações de ensino que sejam significativas para a aprendizagem docente na creche.

Apresentou-se a Sociologia da Infância como possibilidade formativa a ser integrada nos cursos de formação, a fim de pensar uma Pedagogia da (e para a...) infância, de forma que o professor possa refletir sobre elementos a serem considerados no trabalho com os pequenos, de forma lúdica, não escolarizante, não discriminatória, mas que potencialize as aprendizagens infantis. A diversidade e a riqueza de possibilidades de trabalho traduzem a complexidade da docência para atuar com os menores de três anos, que determinam suas práticas pedagógicas de acordo com a imagem, com a compreensão, com a conceitualização que possuem sobre criança, infância e creches.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças. São Paulo: Moderna, 1999.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno temático de formação II – educação infantil**: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2004. p. 7-16. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16676.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. Apresentação. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 1-16.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. Brasília, DF: Editora Cortez, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 75-98, mar. 1999. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mantovanis_etal.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2015.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: por uma mudança significativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORUZZI, A.B. Instituições. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. (Org.). **O plural da infância**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 21-35.
- NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- OLIVEIRA, F. de; TEBET, G. G. de C. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. (Org.). **O plural da infância**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO et al. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, RS, n. 13, p. 10-13, 2007.
- TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UTFPR CURITIBA

Flávia Dias de Souza



INTRODUÇÃO

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) para o período de 2013-2017, consta, em seu histórico de implantação e desenvolvimento, a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2008, o qual objetivava dotar as universidades federais de condições humanas e financeiras para ampliação do acesso e permanência na educação superior. Como resultado do programa, a universidade desenvolveu projetos para expansão e melhoria de espaço físico, equipamentos, vagas e cursos ofertados (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2013).

No conjunto de cursos, iniciou-se a implantação de licenciaturas, voltadas à formação de professores para a educação básica, nos diferentes câmpus em que a instituição está situada. No Câmpus Curitiba, no qual se inscreve o presente trabalho, foram organizados, em tempos distintos, quatro cursos de licenciatura: Letras Português-Inglês, Física, Matemática e Química. Cada um deles teve como origem os departamentos de áreas específicas.

A organização desses cursos resultou na ampliação de vagas para docentes da área educacional e a conseqüente expansão do Departamento de Educação, para atendimento à oferta de disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura.

É desse contexto que emerge o presente estudo, situado na necessidade de articular a organização desses cursos voltados à formação de professores para a educação básica, procurando-se analisar a essência comum de cada um deles: a formação para a docência, na qual se inscrevem as disciplinas pedagógicas e a prática de docência.

À luz dos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente (BRASIL, 1996), as Resoluções 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), datadas de 18 e 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), respectivamente, estabeleciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a), bem como a definição de critérios referentes à duração e carga horária dos cursos.

Entre os itens destacados nas diretrizes para organização dos projetos pedagógicos, insere-se a definição de carga horária mínima de 2.800 horas para integralização

do curso, com destaque para a atribuição de 400 horas de prática como componente curricular, conforme o artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002b).

Com o intuito de estabelecer critérios para a dimensão da prática no contexto da organização curricular dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 1, em seu artigo 12, esclarece que:

§1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão de prática (BRASIL, 2002a, p. 5).

Já a Resolução CNE/CP nº 1, em seu artigo 11, estabelecia a organização da matriz curricular em eixos articuladores, tendo como intenção a formação para a docência, conforme se observa no próprio artigo:

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II- eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III- eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV- eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V- eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI- eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002a, p. 5).

Atentos a essas orientações, diferentes modos de ver e compreender a formação de professores, explicitados no processo de elaboração e/ou reorganização de projetos dos cursos, vêm sendo propostos pelos docentes que atuam nas licenciaturas.

O cenário atual das políticas públicas brasileiras para a formação inicial docente acentua a necessidade de aprofundamento dessas questões com a recente aprovação do Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE 2/2015, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). O referido documento traz à tona várias questões para discussão e a necessidade de incorporação de questões anteriormente não contempladas nos projetos de cursos em criação, bem com a reorganização de cursos em andamento em um prazo de até dois anos da publicação da resolução.

Nesse campo, insere-se a problemática da formação pedagógica e da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura, em consonância com a observação de Formosinho (2009, p. 116) de que “a análise de formação prática dos professores no âmbito da formação inicial é uma boa porta de entrada para revisar a problemática de formação inicial de professores”.

Diante do exposto, cabem alguns questionamentos iniciais: que disciplinas pedagógicas deveriam compor a formação inicial docente nas licenciaturas? Como a prática de docência vem sendo incorporada nos projetos de curso? Que possibilidades de organização de disciplinas pedagógicas e da prática como componente curricular podem favorecer o processo formativo para a docência?

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo investigar a organização de disciplinas de formação pedagógica na formação inicial para a docência, bem como o lugar da prática como componente curricular na organização dos cursos de licenciatura da UTFPR Curitiba, tendo como fundamento o desenvolvimento do processo formativo na direção da práxis docente (VÁZQUEZ, 2007), de modo a aprimorar a constituição das licenciaturas na universidade, em uma perspectiva colaborativa (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS NO BRASIL

Desde a instauração legal da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura, conforme prevê a legislação, as instituições de ensino superior brasileiras vêm propondo e/ou reorganizando seus projetos de curso de modo a contemplar essa questão. Nessa mesma direção, pesquisadores brasileiros vêm adotando a temática como objeto de investigação, necessário à melhoria da organização curricular dos projetos de cursos de licenciatura.

Estudo realizado por Diniz-Pereira (2011) revela a preocupação em se estabelecerem compreensões mais apuradas sobre a prática como componente curricular e o estágio supervisionado como elementos distintos no processo formativo. Em síntese, o autor elaborou um quadro-resumo com as principais orientações oriundas da legislação sobre a prática e o estágio, conforme segue:

“Prática como componente curricular”	“Estágio curricular supervisionado”
Mínimo de 400 horas	Mínimo de 400 horas
Desde o início do curso	A partir da segunda metade do curso
“Ao longo de todo o processo formativo”	Em “um tempo mais concentrado”
Em outros espaços (secretarias de educação, sindicatos, “agências educacionais não escolares”, comunidades)	Em escolas (mas não apenas em salas de aula)
Orientação/supervisão da instituição formadora	Orientação da instituição formadora e supervisão da escola
Orientação/supervisão articulada ao trabalho acadêmico	Orientação articulada à prática e ao trabalho acadêmico
Tempo de orientação/supervisão: não definido	Tempo de supervisão: que não seja prolongado, mas seja denso e contínuo Tempo de orientação: não definido

Quadro 1 - Prática e estágio

Fonte: Diniz-Pereira (2011, p. 211).

Embora algumas distinções estejam bem delimitadas, como se pode observar no quadro, a organização desses elementos nos cursos de licenciatura ainda apresenta muitas divergências e fragilidades, reduzindo-se a prática a momentos de inserção na escola nem sempre bem planejados e o estágio às estruturas convencionais de inserção na escola, pautadas na observação, participação e regência.

Sobre a apropriação de elementos constitutivos da organização do ensino, Ribeiro (2011) desenvolveu uma pesquisa sobre a aprendizagem de futuros professores de Matemática nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, tendo como fulcro explicitar indicadores de um movimento formativo na direção da práxis docente. Entre as considerações decorrentes da pesquisa, evidenciou-se que a aprendizagem da docência não se concretiza em momentos isolados, cabendo aos professores formadores na universidade a necessidade de “compreender um modo de organização do ensi-

no para que o futuro professor desenvolva a aprendizagem da docência” (RIBEIRO, 2011, p. 166).

Se, por um lado, a pesquisa destacou as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio como momentos privilegiados no processo de formação do professor, por outro, procurou revelar elementos necessários à compreensão do movimento formativo para a docência com base no entendimento de que “acreditar que a formação do professor acontece apenas em intervalos independentes ou num espaço bem determinado é negar o movimento social, histórico e cultural de constituição de cada sujeito” (FIORNTINI; CASTRO, 2003, p. 124).

Nessa direção, a investigação realizada, além de possibilitar o estabelecimento de indicativos para o processo formativo em Prática de Ensino e Estágio, constituiu-se motor de novas situações desencadeadoras de pesquisa.

Essas inquietações requerem aprofundar a compreensão do conceito de prática em consonância com as diretrizes legais que amparam a sua proposição na formação inicial docente.

Ao focar as situações em que se insere a prática no interior dos cursos de licenciatura, as Diretrizes Curriculares destacam que: “A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002a).

Ao mesmo tempo em que as diretrizes contemplam a preocupação com a formação do professor, evidenciando atenção à necessária articulação teoria-prática, ressalta-se a importância da constituição de novas qualidades para a formação ensejada pela inserção da prática como componente curricular em oposição a um tendencioso **praticismo** – ainda comum e presente em alguns programas de formação – que não leva o futuro professor a uma compreensão mais profunda de sua profissão e, de modo geral, pautado em processos de reflexão esvaziados, sem conteúdo, como crítica Contreras (2002). Com essa observação, pretende-se esclarecer que a simples atribuição de carga horária de prática no conjunto de disciplinas do curso como um todo ou a inclusão de algumas disciplinas específicas de prática ao longo do curso, por si só, não subsidiam a melhoria do processo formativo.

Com a implementação da resolução que prevê a prática como componente curricular nas licenciaturas, cada curso ou instituição de ensino superior foi adotando diferentes estratégias para sua incorporação. Estudos realizados por Gatti (2010) so-

bre propostas curriculares de cursos de formação inicial de professores em três licenciaturas – Letras, Matemática e Ciências Biológicas – revelam dissonâncias entre os projetos pedagógicos. Segundo a pesquisadora, ao analisar uma amostra de 31 cursos de licenciatura em Matemática, destacou-se que:

- A questão das práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos mostra-se problemática, pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas;
- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência) (GATTI, 2010, p. 1373-1374).

Considerando as diretrizes legais e as várias discussões acerca da prática como um dos temas de investigação sobre formação inicial de professores na atualidade (FORMOSINHO, 2001; MOURA, 2004; FIORENTINI; NACARATO, 2005; FORMOSINHO; NIZA, 2009; RIBEIRO, 2011), é notório o entendimento do lugar da prática como um dos componentes da formação dos professores, e de que esta deve estar presente desde o início do curso. Cumpre, então, assimilar mais amplamente a essência do conceito de prática de modo a favorecer o processo de aprendizagem da docência na formação inicial rumo à constituição da práxis (VÁZQUEZ, 2007).

O CASO DAS LICENCIATURAS NA UTFPR

Com o intuito de discutir colaborativamente a identidade das licenciaturas na UTFPR Curitiba, voltadas à formação para a docência, instituiu-se uma comissão para estudo da implantação de um núcleo comum de disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura da UTFPR Curitiba, com atividades previstas para o primeiro semestre letivo de 2015 (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2015). A comissão foi composta por professores do Departamento de Educação, responsáveis pelas disciplinas de formação pedagógica e por professores dos núcleos docentes estruturantes e coordenadores das licenciaturas.

A formação dessa comissão possibilitou o desenvolvimento das seguintes ações de pesquisa:

- a) levantamento bibliográfico-documental sobre a temática da formação pedagógica e da prática na formação inicial;

- b) elaboração de sínteses de estudos realizados;
- c) realização de encontros de discussão com componentes da comissão de disciplinas pedagógicas;
- d) desenvolvimento de seminário de pesquisa com palestrante(s) convidado(s) para aprofundamento da temática de investigação;
- e) formação de grupos de trabalho colaborativo sobre a temática de investigação, a partir dos projetos de cursos.

No âmbito do presente trabalho, apresenta-se o recorte referente ao levantamento bibliográfico-documental, situando os documentos oficiais que abordam a temática e a organização curricular dos projetos de cursos de licenciatura da UTFPR, no que tange às disciplinas de formação pedagógica e prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em Letras Português-Inglês, Física, Matemática e Química, ofertados no câmpus. Com relação ao curso de Letras Português-Inglês, tomaram-se por base as matrizes dos novos projetos que preveem a proposição de duas licenciaturas distintas, em Português e em Inglês.

Da análise das matrizes curriculares dos cursos no que se refere às disciplinas de formação pedagógica, observou-se a seguinte atribuição de carga horária:

Curso de Licenciatura	Carga horária total	Número de disciplinas pedagógicas	Carga horária de disciplinas pedagógicas (em %)
Matemática	3110 h	8	8,2 %
Física	3590 h	10	9,6 %
Química	3405 h	9	12,77 %
Letras Inglês	3180 h	6	9,5 %
Letras Português	3959 h	5	4,16 %

Quadro 2 - Disciplinas pedagógicas nas licenciaturas da UTFPR Curitiba

Fonte: Autoria própria (2015).

Essa primeira análise revelou a necessidade do estudo visando à compreensão da identidade das licenciaturas para a formação docente. A discrepância observada, tanto no número de disciplinas, quanto na carga horária destinada às disciplinas de formação pedagógica revelam a necessidade de ampliar a discussão do tema.

As diretrizes vigentes para a formação inicial docente nas licenciaturas recomendam que a carga horária para as dimensões pedagógicas não seja inferior à quinta

parte da carga horária total dos cursos, ou seja, 20% da carga horária total (BRASIL, 2015). Entendendo-se que as disciplinas da dimensão pedagógica envolvem as de formação pedagógica geral e de formação pedagógica em áreas específicas das licenciaturas, observa-se a necessidade de ampliação da carga horária definida nos projetos de curso em conformidade com as orientações legais.

Em uma análise mais específica das disciplinas ofertadas, tem-se como as mais comuns em todos os cursos: Libras I e II, Didática e Psicologia da Educação. As demais variam entre: História da Educação, Metodologia da Pesquisa em Educação, Educação e Tecnologia, Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Além de não contemplar um conjunto de disciplinas comuns aos cursos, identifica-se também a fragilidade na inserção das que são voltadas à educação inclusiva e à diversidade, entre outros temas contemplados nas diretrizes. Em alguns dos projetos de curso, em processo de reformulação, já foi apresentada a incorporação dessas temáticas (casos dos projetos de licenciatura em Física e Química).

Com relação à organização da Atividade Prática como Componente Curricular (APCC), os projetos também apresentam diferentes composições, cuja carga horária prevista é distribuída de diferentes modos: em algumas disciplinas (nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Letras Português), em disciplinas específicas como APCC (no curso de licenciatura em Letras Inglês) e em disciplinas específicas como APCC e também distribuídas em outras disciplinas (no curso de licenciatura em Química).

Essa organização da APCC nos projetos de curso de licenciatura nos leva à necessidade de analisar o conceito de prática atribuído às respectivas disciplinas, uma vez que se entende a necessária articulação dessa componente ao longo do curso e em relação com o conhecimento teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como recorte de um estudo de maior âmbito, este trabalho inicial teve como intenção central favorecer o entendimento do panorama atual de disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura, bem como fortalecer o referencial teórico acerca da formação pedagógica e da prática no processo formativo para a docência.

Ademais, destaca-se o fortalecimento dos processos de reflexão e análise acerca da organização curricular e pedagógica de cursos de licenciatura, em consonância com as discussões a respeito da constituição de uma Base Nacional Comum das Li-

cenciaturas (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2001, 2014), por meio da constituição da comissão de estudos colaborativos das disciplinas de formação pedagógica nas licenciaturas da UTFPR Curitiba, corroborando a melhoria dos processos formativos para a docência. Essa segunda vertente do trabalho desenvolvido pela comissão em que se situa a ampliação das compreensões sobre a importância da formação pedagógica será desenvolvida em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/ CNE sobre a Proposta de Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.** Brasília, DF: [s.n.], 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento gerador XVII Encontro Nacional da Anfope.** Brasília, DF: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31-32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9-10. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago.2011. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/3184/2047>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C de C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 121-156.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores quem ensinam matemática**. São Paulo: Musa Editora; Campinas: Unicamp, 2005.

FORMOSINHO, J. A formação prática de professores. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, PT: Porto Editora, 2001. p. 46-64.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, PT: Porto Editora, 2009. p. 93-117.

FORMOSINHO, J; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. . In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, PT: Porto Editora, 2009. p. 119-139.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2015.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

RIBEIRO, F. D. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade**. 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Câmpus Curitiba. **Portaria nº 024, de 26 de janeiro de 2015**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/gabinete-do-diretor-geral/portarias/2015/024-2015/view>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR: PDI 2013-2017**. Curitiba: [s.n], 2013. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/dircom/noticias/noticias/link/versao-preliminar-do-pdi-2013-2017/view>>. Acesso em: 11 dez 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs: ELEMENTOS PARA PENSAR O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Marilia Marques Mira
Joana Paulin Romanowski



INTRODUÇÃO

A sociedade atual é marcada por significativas transformações no campo da economia, da cultura, da ciência e tecnologia, no mundo do trabalho, entre outros âmbitos. Essas transformações trouxeram, no seu bojo, novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico em seu interior. As atuais legislações educacionais propõem a universalização da educação básica, como fator estratégico para a consolidação de um determinado projeto econômico e social.

A ampliação do acesso e permanência dos estudantes nas escolas e a busca pela qualidade social da educação trouxeram desafios novos e mais complexos ao trabalho docente. Nesse contexto, partimos do princípio de que os professores são profissionais necessários à mediação dos processos de formação dos estudantes, aos quais a sociedade brasileira tem a obrigação de garantir o direito à educação.

A formação de professores, compreendida como um processo contínuo, tendo subjacente o conceito de desenvolvimento profissional, pode ser considerada como uma das possibilidades de contribuir para a garantia desse direito, embora muitos outros fatores sejam determinantes. Nesse sentido, concordamos com André (2013, p. 36): não podemos reforçar a ideia “de que o professor é o único elemento em que se deve investir para melhorar a qualidade da educação” ofertada aos estudantes. Outros fatores estão aí implicados, desde questões relacionadas às condições de formação inicial e do trabalho docente a aspectos mais amplos e essenciais, como a valorização social da profissão no país.

Porém, quando se trata da formação de professores, consideramos que esse processo deve estar orientado a responder aos desafios enfrentados nas diferentes fases da vida profissional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203). A literatura específica evidencia que o início da docência constitui uma fase do processo de desenvolvimento profissional, destacando-se, entretanto, que ela apresenta características próprias, constituindo-se como um momento fundamental na constituição da docência. Marcelo Garcia (1999, p. 113) refere-se a um período de tensões e aprendizagens intensivas, mas afirma que é uma das etapas mais desassistidas do processo. Conforme as experiências vivenciadas nesse período, os professores podem permanecer no exercício da docência ou abandoná-la.

Considerando o exposto, este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados de um estudo exploratório, parte integrante de uma pesquisa de doutorado em anda-

mento, que se insere no contexto dos estudos relacionados ao processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante.

A pesquisa parte do pressuposto de que a escola se constitui no campo mais imediato de determinação da prática docente. Porém, não é possível desconsiderar, nesse campo, aspectos relacionados à subjetividade de cada professor, as relações que se estabelecem no interior de cada escola e a influência de determinantes externos, oriundos da política educacional nos diferentes âmbitos.

Nesse contexto, consideramos a escola como um espaço importante em que os professores iniciantes podem encontrar apoio para o desenvolvimento do seu trabalho, sendo que a equipe pedagógica e o coletivo docente têm papel relevante no processo de inserção desses profissionais.

A proposta de pesquisa tem como ponto de partida questionamentos diversos, originados da experiência profissional das autoras, levando em conta a prática pedagógica desenvolvida em escolas de ensino fundamental, tais como: Como as escolas têm recebido os professores iniciantes? Quais as dificuldades que enfrentam e como fazem para superá-las? Quem os tem apoiado nesse processo? Quais as principais ações e contribuições das equipes das escolas e da(s) secretaria(s) de educação? Há cursos de formação em serviço voltados especificamente às necessidades formativas desses profissionais? Como são desenvolvidos? Que conteúdos são abordados? Qual sua contribuição para o início da docência? Que outras ações as secretarias de educação desenvolvem que revelam preocupação com os processos de inserção dos docentes iniciantes?

Considerando a necessidade de delimitar o problema, definimos as seguintes questões para esse estudo exploratório: Como têm ocorrido os processos de inserção profissional de professores iniciantes? Quem os tem apoiado nesse processo?

Para responder a esse problema, elencamos como objetivo geral: analisar como vêm ocorrendo os processos de inserção de professores iniciantes, buscando identificar elementos que possam contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Como objetivos específicos, estabelecemos:

- a) situar o objeto de estudo no contexto das pesquisas já realizadas sobre o tema;
- b) caracterizar os primeiros meses de atuação dos professores iniciantes, identificando os apoios que têm recebido durante seu período de iniciação profissional;
- c) elencar e analisar suas proposições/sugestões para melhoria do processo de inserção profissional docente.

A definição dos procedimentos e do instrumento para a coleta de dados considerou a opção pela abordagem qualitativa. Assim, desenvolvemos o estudo em duas frentes:

- a) realização de um levantamento inicial das pesquisas que abordam a temática **professor iniciante**, a fim de identificar os principais focos das investigações, suas lacunas e contribuições, estabelecendo relações com o objeto de estudo;
- b) aplicação de um questionário *online*, enviado aos sujeitos da pesquisa (professores iniciantes de uma rede municipal de ensino da região Sul do país).

Os sujeitos que participaram do estudo fazem parte de um grupo de 270 professores que ingressaram nessa rede municipal de ensino em janeiro de 2014, para atuar em escolas de ensino fundamental – anos iniciais. O questionário, composto de questões abertas e fechadas, foi enviado a todos por *e-mail*, contendo um *link* para responder ao instrumento via *Google Docs*, no mês de junho. Foram respondidos 86 questionários, utilizados como material empírico para a análise. Assim, as respostas se referem aos primeiros meses de atuação desses profissionais.

O levantamento das pesquisas sobre o tema considerou os estudos desenvolvidos por Papi e Martins (2010), Romanowski (2012), Gatti (2012) e André (2012), além de trabalhos apresentados em evento voltado à temática dos professores iniciantes (CURITIBA, 2014) e à busca por pesquisas mais recentes, desenvolvidas entre os anos 2007 e 2013, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2015).

Considerando o exposto, a pesquisa intenciona contribuir para os processos de inserção profissional de professores, na busca por responder aos desafios atuais da formação e profissionalização docente, resultantes das mudanças no contexto socioeconômico e cultural, que vêm conferindo à educação e à escola novas e complexas demandas.

AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES NA REALIDADE BRASILEIRA

Apesar do aumento significativo da quantidade de pesquisas sobre formação de professores nos últimos anos em nosso país (ANDRÉ, 2013), as investigações sobre professores iniciantes ainda são insuficientes (GATTI, 2012; ROMANOWSKI, 2012). Em levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando o descritor professor iniciante, verificou-se a existência de um total de 95 trabalhos no

período de 1987 até 2012. Entre os primeiros estudos, duas dissertações defendidas em 1995 abordam investigações que tiveram por objetivo analisar os fatores que contribuem para os acertos e dificuldades de professores iniciantes, visando à melhoria dos cursos de formação de professores (magistério de nível médio e licenciaturas).

Nos anos subsequentes, as pesquisas passaram a analisar os impactos do ingresso na profissão direcionados à perspectiva do **choque de realidade**, ou seja, já no sentido da inserção profissional. Esses estudos abrangeram os seguintes eixos:

- a) o aprendizado da profissão durante os primeiros anos de exercício profissional;
- b) a relação entre as experiências iniciais e o desenvolvimento profissional;
- c) a construção da identidade docente;
- d) a socialização profissional.

Papi e Martins (2010, p. 53), ao analisar as investigações que constam no banco de teses da CAPES entre os anos 2000 e 2007, indicam que os focos das investigações voltaram-se para questões como:

- a) aspectos da prática pedagógica do iniciante;
- b) formação inicial;
- c) proposições em relação à formação do professor no período de iniciação profissional.

Entre 2007 e 2013, no banco de teses da CAPES (BRASIL, 2015), foram localizadas 27 pesquisas a partir dos descritores: professor iniciante, processos de inserção docente, iniciação à docência, ingresso na docência, programa de inserção profissional docente. Dessas, 20 eram dissertações e sete teses. Essas pesquisas abrangeram os seguintes focos:

- a) formação continuada do professor iniciante;
- b) dificuldades, desafios ou dilemas;
- c) aprendizagens e saberes da docência no início da carreira;
- d) processos de inserção docente. Nesse último eixo, há pesquisas que abordam a socialização profissional; perfil dos docentes iniciantes; identidade profissional e programas de apoio aos iniciantes.

Destacam-se duas teses que se referem a um mesmo programa: A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade (PALOMINO, 2009) e Programa de Mentoria *Online* da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes (MIGLIORANÇA, 2010). Essas pesquisas foram realizadas a partir do programa citado, desenvolvido pela Universidade Federal

de São Carlos, entre 2004 a 2007, por meio de um ambiente virtual no Portal dos Professores da universidade, organizado por pesquisadores da própria instituição.

Ainda em relação a essa temática, a pesquisa realizada por André (2012) apontou a existência de poucos programas em nosso país. A autora relata, a partir de estudos de caso realizados com 15 secretarias de educação municipais ou estaduais, a existência de ações formativas voltadas aos iniciantes em quatro locais: duas secretarias estaduais (Espírito Santo e Ceará) e duas municipais (Jundiaí/SP e Sobral/CE).

Merecem destaque os trabalhos desenvolvidos nesses dois municípios, os quais, na avaliação da autora, são iniciativas pioneiras, pois se constituem como políticas voltadas exclusivamente aos iniciantes, com ações de longa duração, que atendem às peculiaridades de cada contexto, objetivando dar apoio e favorecer o processo de inserção profissional desses professores.

No Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência (2014), foram apresentados três trabalhos referentes a programas desenvolvidos na realidade nacional: o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC); o Programa de Mentoria *Online* da UFSCar (já citado) e o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI).

A leitura dos artigos referentes a cada um dos programas permite observar que, em todos eles, os autores destacam os resultados positivos relacionados ao apoio dado aos iniciantes por colaboradores ou mentores, contribuindo para a socialização profissional e para o enfrentamento das dificuldades, ajudando a evitar o abandono da profissão. Também afirmam, de modo unânime, a necessidade de formação dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos iniciantes.

Porém, as diferentes formas de organização dos três programas evidenciam a importância de que sejam organizados de modo que o ponto de partida sejam as necessidades formativas dos professores iniciantes e também questões específicas relacionadas ao contexto em que se inserem, como as características de cada rede de ensino, a quantidade de profissionais envolvidos, a etapa de ensino e/ou as áreas de atuação profissional dos iniciantes, entre outros. Nessa perspectiva, a efetivação de programas de inserção profissional para docentes principiantes precisa ser pensada considerando-se a complexidade e as exigências da profissão docente no atual contexto educativo, o que envolve muitos desafios e requer ações distintas e complementares de diversos sujeitos e instituições.

ELEMENTOS PARA PENSAR O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

A relevância de se refletir sobre os processos de inserção profissional dos docentes iniciantes justifica-se pela necessidade de as políticas de formação de professores, no atual contexto educacional brasileiro, voltarem sua atenção para essa etapa do desenvolvimento profissional, considerada um momento fundamental, viabilizando ações efetivas que os auxiliem no seu ingresso e permanência na profissão.

Toma-se aqui o conceito de inserção profissional como o período que envolve os primeiros anos de atuação, quando os professores realizam o processo de transição de estudantes para docentes (MARCELO GARCIA, 1999, 2009). Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 79) afirmam que uma das características da docência é que os processos de aprender a ensinar e a ser professor são contínuos e ocorrem ao longo da vida. Porém, destacam que as demandas de formação para profissionais iniciantes e mais experientes são diferenciadas.

Assim, a formação de professores precisa ser pensada como um processo, na perspectiva do desenvolvimento profissional (DAY, 2001), mas levando em conta as necessidades e especificidades de cada etapa. A formação inicial é considerada uma das fases desse processo, o ponto inicial de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo, ocupando um papel importante que não pode ser substituído (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012).

Entre os 86 docentes iniciantes, a grande maioria (81,4%) tem a licenciatura em Pedagogia como formação inicial. Os demais possuem formação em Letras (8,1%), História e Educação Artística (2,3% cada) e outras licenciaturas, como Ciências Biológicas e Desenho (1,16% cada). Três profissionais possuem duas graduações, sendo que dois deles fizeram dois cursos de licenciatura (História e Filosofia; Pedagogia e Matemática) e o outro fez Pedagogia e Administração. Essa formação inicial corresponde ao que o município exige como condição de ingresso por concurso público para a docência no ensino fundamental, anos iniciais.

Considerando esses dados, é importante destacar, na relação com as questões analisadas na sequência, a necessidade de maior correspondência entre a formação inicial e as necessidades das escolas e seus profissionais, de modo que a formação esteja vinculada às condições reais de exercício da docência (VAILLANT, 2005).

Marcelo Garcia (2009) destaca que a iniciação profissional docente é um período de aprendizagens intensivas, mas também de muitas tensões e desafios, no qual os iniciantes precisam se apropriar dos conhecimentos necessários para o exercício da docên-

cia. Aprendizagem, tensão e desafio também foram palavras usadas por vários sujeitos da pesquisa para descrever os primeiros meses de atuação profissional. Categorizamos as palavras por sua conotação, sendo que a maioria (54%) descreveu esse tempo de forma positiva: tranquilo, satisfatório, agradável, empolgante e desafiante. Aproximadamente 18% dos professores, porém, utilizaram palavras como: difícil, tumultuado, confuso, assustador e frustrante.

Nesse sentido, pode-se inferir que esses docentes estão apresentando dificuldades no seu processo de inserção profissional. Também, em percentual menor, foram usadas palavras que evidenciam ser este um período de adaptação, experiência, desenvolvimento e aprendizado (15,3%).

Essas formas de avaliar o período de iniciação profissional coadunam-se com o que traz a literatura sobre o tema. É significativo o número de docentes que avaliam o período de inserção como difícil e conflituoso. As dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos de inserção têm sido apontadas por vários autores e confirmadas em pesquisas recentes (PIENTA, 2007; SILVA, 2009; MIRANDA, 2013).

Do mesmo modo, um percentual deles aponta a fase de iniciação como um momento de adaptação e aprendizado. Nessa direção, concordamos com Feiman-Nemser (apud VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012) ao afirmar que algumas questões da docência só são aprendidas na prática, e isso está relacionado à caracterização dos primeiros anos de iniciação docente como uma fase de experiências e aprendizagens significativas.

A avaliação dos iniciantes no tocante ao seu processo de inserção profissional pode ser relacionada, entre outros aspectos, aos apoios recebidos durante esse período. Questionados a esse respeito, a grande maioria (90,4%) respondeu afirmativamente. O quadro 1 explicita essas informações:

Quem Auxiliou	Número	Percentual
Diretor(a) de escola	6	7,00%
Pedagogo(a) da escola	27	31,40%
Colega - na mesma função	30	34,90%
Colega - em outra função	5	5,80%
Colega - de outra escola	5	5,80%
Outros profissionais	5	5,80%
Não teve ajuda	8	9,30%
TOTAL	86	100,00%

Quadro 1 - Identificação funcional dos participantes

Fonte: Autoria própria (2015).

Observa-se que a maioria (90,7%) dos docentes recebeu algum auxílio nos primeiros meses de exercício profissional, porém, comparando esse dado com as respostas à questão anterior, aproximadamente 20% descreveram negativamente esse período, permitindo inferir que nem todo auxílio trouxe uma contribuição significativa ao processo de inserção docente. Dessa análise, surgem questões a ser investigadas e aprofundadas: *Que características do apoio recebido foram relevantes? Quais as dificuldades enfrentadas e suas causas? Que elementos possibilitam a efetivação de ações de apoio mais significativas?*

Além disso, é importante explicitar, nessa análise, algumas questões específicas do contexto em questão. Os principais apoios recebidos foram provenientes de colegas que atuam na mesma função ou de pedagogos da escola. O auxílio de um professor que tem a mesma função que o iniciante é facilitado, nessa rede de ensino, na medida em que professores que assumem a mesma função, em sua maioria, têm no mínimo uma parte de sua hora-atividade juntos (4 horas-aula por semana). Em algumas escolas, o percentual total de hora-atividade (33% da carga horária semanal) é realizado conjuntamente. Outro fato a acrescentar é que uma tarefa significativa que cabe aos pedagogos das escolas refere-se justamente ao acompanhamento e orientação ao trabalho docente nos momentos de hora-atividade.

Esses dados permitem inferir que a avaliação positiva da maior parte dos professores pesquisados, em relação ao período de iniciação profissional, pode estar relacionada ao apoio recebido, em consonância com algumas pesquisas (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; MANFIOLETTI et al., 2014) que apontam o acompanhamento (de forma presencial ou virtual) de profissionais de apoio, colaboradores ou mentores, como elemento importante nos programas de inserção profissional.

Porém, em relação à forma como as ações de apoio/acompanhamento são desenvolvidas, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) indicam sua realização predominantemente a partir de três modelos:

- a) nadar ou fundir-se (a responsabilidade pelo processo de inserção é exclusiva do professor iniciante);
- b) colegial (em que predomina uma relação espontânea entre o iniciante, seus pares e a direção da escola);
- c) competência atributiva (implica a existência de um mentor com formação adequada, que organiza todo o processo de inserção profissional).

Cabe ressaltar que os autores afirmam a necessidade de que os programas de inserção vão além de ações pontuais e espontâneas. No caso em questão, apesar da possibilidade de se concluir que as ações realizadas não se referem ao modelo de competência atributiva, é importante o aprofundamento dos estudos para investigar melhor como vem ocorrendo esse processo.

Vale acrescentar, ainda, no que se refere às ações de apoio, alguns aspectos explicitados por Flores (2009) sobre os processos de mentoria, os quais devem considerar as necessidades e expectativas dos iniciantes e as distintas realidades dos contextos em que atuam, sendo a diversidade, a adequação e a inovação aspectos centrais nas estratégias de apoio e desenvolvimento profissional. A continuidade da pesquisa permitirá analisar se as dificuldades enfrentadas podem estar relacionadas às questões apontadas pela autora.

Além disso, Marcelo Garcia (2009) evidencia a importância de incluir, nos propósitos da mentoria, experiências formativas centradas na prática, na participação em projetos de inovação e no intercâmbio com outros professores iniciantes, entre outros aspectos. Cita, também, que o apoio aos iniciantes deve ser assumido como um compromisso de toda a escola, e não apenas do(s) mentor(es).

Nesse sentido, destaca-se que a possibilidade da efetivação desse apoio relaciona-se às condições de trabalho no interior da escola (que analisaremos mais adiante) e à necessidade de formação específica para as ações de apoio/acompanhamento (mentoria), tendo em vista que o mentor constitui-se um formador de professores.

A questão seguinte solicitava que os iniciantes indicassem outras formas de auxílio necessárias para sua iniciação profissional. As respostas foram assim categorizadas:

- a) necessidade de outros cursos/mais cursos (51,2%);
- b) relacionadas às condições de trabalho (26,7%);
- c) solicitação de apoio de outros profissionais (10,5%);
- d) relacionadas a mudanças nos procedimentos de inserção profissional (9,4%);
- e) relacionadas à organização do trabalho pedagógico (2,3%).

É significativa a indicação da maioria dos docentes da necessidade de participação em mais cursos de formação em serviço, abrangendo os diferentes componentes curriculares e considerando o contexto específico de trabalho, como escolas de educação em tempo integral ou com turmas de educação infantil.

Dessa análise, podemos inferir que essas questões explicitam algumas demandas para o processo de formação inicial dos professores. No entanto, esses indicadores apontam para paradoxos que suscitam questionamentos: De modo geral, os ingres-

santes apontam limites em relação aos cursos de formação organizados pelo modelo assentado na transmissão de conhecimentos desarticulados da prática profissional; portanto, que razões levam os iniciantes a buscarem mais cursos, sendo que muitos são recém-egressos de um processo de formação acadêmica? Por que consideram que mais aprofundamento teórico contribui para a atuação profissional?

Esses dados se aproximam de questões apontadas por Gatti e Barreto (2009), ao analisar as iniciativas de formação continuada de professores das redes de ensino. As autoras afirmam que, de modo geral, os professores apontam aspectos positivos da formação continuada, como a possibilidade de aprofundar conhecimentos e a interação com os pares. Porém, entre as principais queixas citadas, destacamos: a organização dos processos de formação continuada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e das escolas; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação a que são submetidos; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos envolvidos, dificultando o entendimento da relação entre o que foi desenvolvido e as ações docentes cotidianas. Nessa direção, identificam-se algumas contradições entre a formação continuada idealizada pelos professores e o que vem sendo efetivado enquanto formação continuada nas redes de ensino. Talvez, pelo fato de serem iniciantes e não terem tido muitas oportunidades de participação nos cursos ofertados, ainda mantêm a expectativa de que essa formação possa suprir suas necessidades.

Em relação às condições de trabalho, foram apontadas questões como a necessidade de mais professores nas escolas; redução do número de alunos nas turmas; garantia da hora-atividade; necessidade de mais recursos materiais e *internet* adequada e a dificuldade de atuar em escolas muito distantes.

Essas questões são recorrentes em muitas redes públicas de ensino e reportam-se a algumas práticas destinadas aos iniciantes, que na maioria das vezes não são questionadas, sendo aceitas como **naturais**: encaminhamento dos novos profissionais para os locais de maior vulnerabilidade social; deslocamento constante por diferentes escolas no início da carreira; o fato de assumir turmas e horários que ninguém quer, entre outras (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014). Porém, importa destacar que essas questões envolvem todos os profissionais das redes públicas de ensino, em um contexto em que muitos dos aspectos constituem metas ou estratégias presentes nos planos municipais e/ou estaduais de educação que estão em elaboração, a partir da aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE).

Sobre as mudanças nos processos de inserção profissional, as principais sugestões dadas foram: a possibilidade de atuar como professor(a) corregente, antes de assumir uma turma; a necessidade de esclarecimento sobre os diferentes tipos de vagas antes da escolha (educação infantil, educação integral); poder atuar no ano/área em que sinta mais segurança e não onde lhe é imposto pela escola. Essas sugestões, em sua maioria, envolvem questões específicas do campo de estudo, em que as escolas de ensino fundamental podem atender, conforme a demanda, diferentes etapas da educação básica, como educação infantil e ensino fundamental, além das modalidades de educação especial, educação integral e/ou educação de jovens e adultos. No processo de escolha das vagas de atuação pelos iniciantes, caberia ao Setor de Recursos Humanos da rede de ensino informar claramente quais as etapas e modalidades ofertadas pela escola escolhida e/ou indicada, antes dessa opção, destacando a possibilidade de assumir funções específicas (por exemplo, as que se referem às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de tempo integral) nesse contexto.

Da mesma forma, outras questões referem-se aos processos de escolha de função, de responsabilidade da equipe pedagógico-administrativa das escolas: a possibilidade de atuar como professor corregente¹ antes de assumir uma turma é uma sugestão interessante que pode trazer benefícios ao processo de inserção docente nessa rede de ensino, possibilitando melhor condição para o apoio aos iniciantes. Porém, é importante lembrar que, em várias escolas, o quadro de professores pode ser composto quase que exclusivamente por iniciantes, o que dificultaria essa proposta.

O exame das questões evidenciadas nesse estudo permite apontar alguns indicadores a serem aprofundados em investigações posteriores, na direção da organização de ações mais efetivas de apoio/acompanhamento aos professores iniciantes. Muitas das questões reiteram o que as pesquisas citadas vêm apontando; outras evidenciam a necessidade de se considerar as especificidades de cada contexto, tendo em vista a complexidade do processo de inserção docente. De modo geral, confirma-se a importância de tomar o professor como elemento-chave para as mudanças educacionais, mas sem desconsiderar as demais ações necessárias, relacionadas às mudanças nos processos de formação inicial e continuada, bem como questões fundamentais, como as condições objetivas do trabalho docente e a própria valorização social da profissão no país.

¹ O professor corregente, nessa rede de ensino, trabalha em conjunto com outros dois professores regentes de turma, assumindo atividades de corregência e as aulas do componente curricular de Ciências nas duas turmas. Nessa função, constituem um trio de professores que atuam em um dado ano/ciclo do ensino fundamental, podendo planejar de forma conjunta as atividades docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber os processos de formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional implica a compreensão da complexidade e da multidimensionalidade inerente a esse processo. Nessa perspectiva, a inserção profissional é parte integrante desse processo e “tem um caráter distintivo e determinante para um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 125).

O estudo exploratório apresentado buscou explicitar, a partir das análises realizadas, aspectos que evidenciam a complexidade e as múltiplas dimensões envolvidas no processo, reiterando a necessidade de se pensar em políticas mais efetivas direcionadas a esse período específico do desenvolvimento profissional docente.

As análises preliminares realizadas trazem à tona outras questões, que vão além dos objetivos e limites desse estudo e confirmam a necessidade de aprofundamento da pesquisa, tais como: Quais as lacunas e contribuições dos processos de formação em serviço para o desenvolvimento profissional de iniciantes? Que critérios têm sido utilizados pelas redes de ensino para a organização dos cursos de formação voltados para os iniciantes? Como os professores e pedagogos têm apoiado e orientado os docentes iniciantes? Quais características desse processo de apoio/acompanhamento contribuem para um processo de inserção mais eficiente? O que os professores iniciantes aprendem na sua própria prática? De que modo sistematizam essas aprendizagens? Que implicações essas aprendizagens estabelecem com o desenvolvimento profissional docente? Enfim, quais elementos podem sustentar a inserção profissional do docente iniciante?

E na perspectiva de questões epistemológicas: de que modo se estabelece a relação teoria e prática no processo de desenvolvimento profissional dos docentes nessa fase da iniciação profissional? Que princípios formativos são gestados nessa fase, propiciando contribuição para o campo teórico da formação e desenvolvimento profissional docente?

Consideramos que essas questões, uma vez examinadas, podem vir a apontar elementos para a definição de programas de apoio aos iniciantes, de modo a diminuir o abandono da profissão e possibilitar um processo de inserção docente com menor **choque de realidade**.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A. D. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/34742/21528>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

ANDRÉ, M. A. D. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 nov. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 maio 2015.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. 1 CD-ROM.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2001.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCIA, C. (Coord.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 59-98.

GATTI, B. A. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais...** [S.l]: [s.n.], 2012. 1 CD-ROM.

GATTI; B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 33-44.

MANFIOLETI, R. M. et al. O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de educação física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4. 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. 1 CD-ROM.

MARCELO GARCIA, C. Políticas de inserción la docência: de eslabon perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCIA, C. (Coord.). **El professorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2236/2886.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

MIRANDA, S. C. P. M. de. **O ingresso do professor na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-shirley-de-cassia-pereira-machado-de-miranda.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

PALOMINO, T. J. **A aprendizagem da docência**: um olhar com foco na intermulticulturalidade. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2213/2526.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

PAPI, S. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor**: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2008.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2012. 1 CD-ROM.

SILVA, S. **Professores das séries iniciais em início de carreira:** dificuldades, dilemas e saberes em relação ao ensino de matemática. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VAILLANT, D. **Formación de docentes em América Latina:** reinventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA E DE PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (PROFOP) E SUAS ÂNCORAS DE CARREIRA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Maria Sílvia Bacila Winkeler



INTRODUÇÃO

O cenário educacional descrito por Day (2001), no qual o desenvolvimento profissional do professor ocorre, acena para o ensino que acontece num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente. Considera as tensões sobre o panorama no qual os professores são formados em dois contingentes. Um deles marcado pelo compromisso para a educação para todos, abrangendo a extensão do período da escolaridade básica, com o reconhecimento da importância da formação permanente dos professores dando maior ênfase em uma educação que prepare os jovens para a vida, em vez de um preparo vocacionado para determinadas destrezas vocacionadas a empregos específicos. Há uma tendência ao trabalho em equipe e colaborativo, e a educação deve incluir temas relacionados à educação ambiental, bem como à tolerância e à compreensão mútua. O outro contingente é caracterizado por desigualdades crescentes e o aumento das diferenças sociais, bem como pelo fracasso na coesão social, o aumento de jovens alienados e que abandonam a escola, a elevação de taxas de desemprego juvenil e o argumento de que os jovens estão malpreparados para enfrentar o mundo do trabalho, a presença de tensões étnicas e raciais e problemas relacionados com drogas e gangues, associados à violência, além de problemas relacionados à competição determinada por valores materiais.

A par destas exigências, a totalidade de recursos atribuídos à educação tem diminuído. Esta situação manifesta-se de diferentes modos nos vários países. Por exemplo, em alguns deles, o aumento das turmas tem conduzido a uma deterioração das condições de ensino e de aprendizagem e à intensificação do trabalho dos professores (DAY, 2001, p. 26).

Com o intuito de melhorar os sistemas educativos, ações governamentais são realizadas a fim de elevar os padrões de ensino e melhorar os padrões nos quadros das economias, o que aponta Hargreaves (1994 apud DAY, 2001, p. 26). Esta demanda tem gerado uma imposição externa dos currículos, e as inovações administrativas são constantemente implementadas de forma deficiente, sem consultar seus atores conduzindo a períodos de desestabilização, intensificação do trabalho e crise de identidade profissional por parte de muitos docentes.

Corroborar a análise da institucionalização Imbernón (2009), ao apontar a formação permanente no século XX advinda das necessidades econômicas impulsionadas pela

globalização, ou, como prefere usar o termo, pela mundialização, por meio dos avanços tecnológicos que desembarcaram com força nos âmbitos da cultura e da comunicação, trazendo consequências na produção de conhecimento. As funções dos professores intensificaram-se, obscurecendo as fronteiras entre a docência e os demais enfrentamentos advindos de condicionantes sociais e biopsicológicos dos estudantes, aumentando as solicitações aos professores já potencializadas pela sociedade do conhecimento.

As demandas impostas à docência são cada vez mais complexas, tendo em vista a necessidade de o professor lidar com estudantes provenientes de diferentes níveis sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de promover uma variedade de situações de aprendizagem para responder às necessidades de motivações diversas, ao mesmo tempo em que necessita demonstrar conhecimento didático, também requer fundamentação teórica no seu campo de estudo, a fim de selecionar estratégias curriculares pertinentes ao contexto da sala de aula.

Espera-se que eles pensem sobre sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística (FLORES, 2003, p. 129).

Com a demanda da sociedade do conhecimento, ocorre a profissionalização do professor, e vários são os estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente, os quais aproximam os pesquisadores e os próprios professores do entendimento de diferentes processos que incidem nesse desenvolvimento. Huberman (1995) apresenta um dos estudos mais referendados sobre o tema, no qual divide em etapas do desenvolvimento da carreira docente. Denomina de entrada na carreira a etapa de 1 a 3 anos de atuação. A segunda etapa é a fase de estabilização e leva de 4 a 6 anos de profissão. A terceira fase, com 7 a 18 anos de carreira, caracteriza-se por um período de diversificação e questionamentos. A quarta etapa, que compreende de 19 a 30 anos de carreira, caracteriza-se por um período de serenidade e, por fim, a quinta fase leva a um distanciamento afetivo e desinvestimento, está localizada no final da carreira, entre os 31 e 40 anos de atividade docente.

O autor desenvolveu um modelo esquemático sobre os ciclos da carreira do professor com base em dados empíricos. Contudo, Day (2001) destaca que nem mesmo esta conceptualização recebe a atenção adequada com relação aos níveis de aprendiza-

gem e às necessidades de desenvolvimento que demandam apoio em cada etapa. Esse modelo considera o entendimento sobre os contextos históricos, organizacionais e as culturas em que o trabalho do professor se realiza, bem como as suas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional.

As diferentes concepções de cultura foram abordadas por Schein (2009), em seus seguintes usos: para se referir a um sujeito erudito, para os estudos antropológicos de usos e costumes históricos e, nas últimas décadas, refere-se ao clima das organizações ao definir os valores decorrentes das práticas dos sujeitos que compõem a instituição. Pulverizada e dinâmica, a cultura pode ser definida como um padrão de suposições básicas compartilhadas, que foi aprendido por um grupo à medida que foi solucionando seus obstáculos convencionais e buscando adaptação externa e de integração interna. Todos os grupos desenvolvem culturas integradas, embora coexistam a ambiguidade e os conflitos nos grupos, pois cada membro é pertencente a grupos distintos. Entende-se que cultura de um grupo:

[...] é o resultado de sua aprendizagem acumulada [...]. Quaisquer grupos e teorias organizacionais distinguem dois importantes conjuntos de problemas com que todos os grupos, não importam seus tamanhos, devem lidar: (1) sobrevivência, crescimento e adaptação em seu ambiente e (2) integração interna, que permite o funcionamento diário e a capacidade de adaptar-se e aprender. Ambas essas áreas de funcionamento do grupo refletirão o contexto cultural mais amplo em que o grupo existe, e do qual são derivadas suposições básicas mais amplas e profundas sobre a natureza da realidade, tempo, espaço, natureza humana e relacionamentos humanos (SCHEIN, 2009, p. 17).

Nessa direção, a compreensão sobre a constituição da profissionalidade docente mergulha no bojo do entendimento de cultura, pois se uma profissão envolve intenso período de educação e aprendizagem, haverá, certamente, aprendizagem compartilhada de atitudes, normas e valores, os quais serão assumidos pelos profissionais professores. Fanfani (2010) contribui com esse entendimento ao asseverar que a docência existe como realidade objetiva, ou seja, pessoas ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado. Podem-se estudar suas características, tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil,

renda, bens que possuem, entre outros. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem.

Nesse processo de constituição da carreira docente, também ocorre um processo identitário do professor com sua atividade profissional, o qual, segundo Pimenta (2005), não é um dado imutável, uma vez que esse professor, sujeito da situação, é historicamente situado. Complementa que a identidade profissional constrói-se a partir do significado social da profissão e das revisões das tradições. A construção do processo identitário dos professores é determinada pelo meio social com que convive, pelas ações que realiza, sendo eles determinantes desse meio. André e Placco (2007) asseveram que os professores são sujeitos singulares de um dado contexto, cuja composição identitária sofre a influência desse contexto, ao mesmo tempo em que o compõe. O processo identitário, na carreira docente, também para Pimenta (2005), desenvolve-se por meio da rede de relações do professor com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, em outros agrupamentos.

O conhecimento sobre as preferências profissionais, bem como as habilidades pessoais, ampliam as possibilidades de as pessoas realizarem opções mais conscientes (SCHEIN, 1990). Compreendendo esta dimensão do autoconhecimento na evolução do processo identitário, admite-se que conhecer mais sobre o processo de desenvolvimento profissional auxilia o professor a tomar decisões sobre seu processo de formação continuada e suas possibilidades de evolução em ações de competência técnica e gerencial ou assumir dimensões da carreira que lhe possibilitem manter a estabilidade e, ao mesmo tempo, desafiem-no ou esteja relacionada ao seu estilo de vida.

O estudo do pesquisador norte-americano Schein (1990) indica a existência de oito âncoras de carreira, as quais sustentam as opções do sujeito ao longo de seu desenvolvimento profissional, entendendo que carreira é **aquilo que você faz** (CHIAVENATO, 2006) para além de exclusivas oportunidades financeiras e que envolvem os componentes da história profissional. A âncora indica capacidades, necessidades e valores individuais dos quais o sujeito não abre mão diante de suas escolhas profissionais. Propôs uma categorização de oito âncoras:

- a) competência técnica;
- b) competência gerencial;
- c) autonomia e independência;
- d) segurança e estabilidade;
- e) criatividade empreendedora;

- f) vontade de servir ou dedicar-se a uma causa;
- g) puro desafio;
- h) estilo de vida.

A cada âncora está associada uma matriz de motivações e de recompensas reconhecidas como tais.

ESTUDANTES DE LICENCIATURAS E SUAS ÂNCORAS DE CARREIRA

Este estudo buscou captar a reflexão que os estudantes realizaram a partir do preenchimento do inventário de âncoras de carreira (SCHEIN, 1990). Foram propostas duas questões reflexivas sobre a leitura das questões e o que elas mobilizaram em cada sujeito acerca de suas percepções sobre a carreira docente. Não foi intenção revisar o inventário de âncoras de carreira, nem mesmo questioná-lo, porém, ocupá-lo como fonte de reflexão sobre a carreira que ora os estudantes de licenciatura e Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) ensejam em suas vidas. Foi possível também identificar as inclinações quanto à carreira.

O estudo caracteriza-se de método misto (CRESWELL; CLARK, 2013) e de cunho exploratório, tendo um universo de 40 estudantes participantes, sendo 16 de uma licenciatura e 24 de um programa especial de formação pedagógica, ambos de uma universidade pública do Estado do Paraná. Reuniram-se todas as informações obtidas por meio dos sujeitos formando um corpus de análise. Optou-se pela análise textual discursiva, baseada em Moraes e Galiazzi (2011), como orientação para o processo de leitura e significação dos inventários e depoimentos. Para os autores, a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva perpassa por um ciclo de análise, ainda que composto de elementos planejados em certa medida, ciclo esse que em seu todo pode ser compreendido, mas que faz emergir novas compreensões. “Os resultados finais não podem ser previstos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

Como já dissemos, articiparam do estudo 16 estudantes de licenciatura e 24 estudantes do programa especial de formação pedagógica, totalizando 40 sujeitos. A referência a eles será SL para os sujeitos da licenciatura e SP para os sujeitos do PROFOP, não havendo ordem alfabética e nenhuma relação com seus nomes, cursos e período, mantendo absoluto sigilo sobre a identidade dos respondentes.

Dos 16 sujeitos da licenciatura, 37% têm de 18 a 20 anos; 25% de 21 a 25 anos; 18,7% de 26 a 30 anos; 12,5% de 31 a 35 anos e 6,25% de 36 a 40 anos, evidenciando um público jovem no curso. Em relação aos sujeitos do programa especial de forma-

ção pedagógica, dos 24 participantes, 29,2% têm de 26 a 30 anos; 29,2% de 31 a 35 anos; 8,3% de 36 a 40 anos; 12,5% de 41 a 45 anos; 16,7% de 46 a 50 anos e 4,2% têm mais de 51 anos, o que evidencia um público mais maduro, visto que esse programa destina-se a estudantes que já são bacharéis ou tecnólogos e pretendem licenciar-se em uma área específica.

Outra diferença entre os sujeitos foi em relação ao predomínio do sexo e do estado civil. No grupo da licenciatura predomina o sexo masculino, com 68,7% e 31,3% do sexo feminino, sendo um público mais jovem. No programa especial, essa proporção inverte-se: há 91,7% de sujeitos do sexo feminino e 8,3% do sexo masculino. Os grupos diferenciam-se também no estado civil. Os sujeitos da licenciatura constituem-se em 87,5% solteiros, 6,25% casados e 6,25% divorciados. Já os sujeitos do programa especial são em 33,3% solteiros, 45,8% casados e 20,8% divorciados.

Com relação ao tempo de docência, os sujeitos da licenciatura e do programa especial de formação pedagógica se assemelham. Na licenciatura, 48,3% nunca exerceu a profissão, 25% têm experiências com menos de um ano, 18,8% exercem atividades docentes de 1 a 2 anos e 12,5% de 2 a 5 anos. Já no programa especial de formação pedagógica, 54,2% nunca exerceram a profissão (porcentagem que se assemelha aos sujeitos da licenciatura), 4,2% têm menos de 1 ano de atuação e a mesma porcentagem tem de 1 a 2 anos, 20,8% têm de 2 a 5 anos de experiência e 16,7% mais de dez anos de atuação, índice que não se encontra na licenciatura.

Quanto ao inventário de âncoras de carreira, a tabulação de dados buscou identificar a inclinação dos sujeitos, identificando a primeira e a segunda âncora, sem analisar estatisticamente as variáveis, uma vez que os participantes realizaram uma reflexão considerada no *corpus* de análise mais expressiva do que os dados do inventário em si. Os gráficos a seguir traduzem as informações obtidas.

O gráfico 1 ilustra a âncora mais indicada pelos 16 sujeitos da licenciatura.

Foi possível ler nesse gráfico a inclinação dos respondentes para a âncora **estilo de vida**, com 38% da preferência, tendo em seguida **senso de dever e puro desafio**, 13% cada uma. As âncoras **autonomia e independência e segurança e estabilidade** seguem com 12% cada uma delas e **competência técnica e criatividade empreendedora** ficaram com 6%, respectivamente. Não obteve nenhum ponto a âncora que se refere à **competência para gerência geral**.

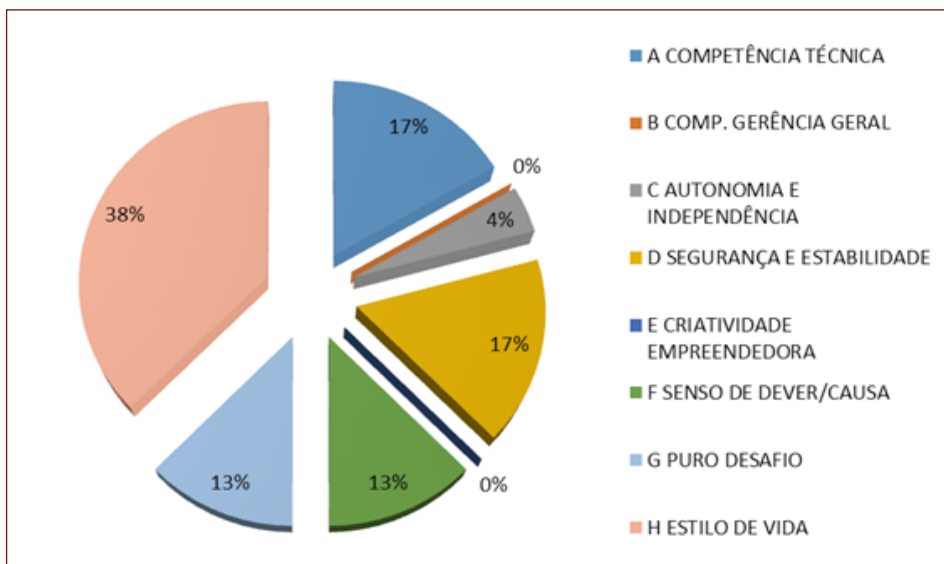


Gráfico 1 - Primeira âncora assinalada pelos sujeitos da licenciatura

Fonte: Schein (1990).

A inclinação a esta âncora é atestada pelo SL11:

“Minha âncora tem tudo a ver com meu estilo de vida, pois para mim, estar realizada profissionalmente quer dizer que minha família é o ponto essencial. Para minha realização profissional, segurança, estabilidade, liberdade e autonomia são objetivos a serem alcançados e sentir-me segura quanto a tudo o que tem ao meu redor.”

Também argumenta na mesma direção SL13:

“Procuo levar a sério minha vida profissional, mas não deixo de lado minhas preocupações pessoais e familiares, já que essas interferem diretamente no meu rendimento e desenvolvimento intelectual. Dentro da sala de aula, minha âncora estilo de vida pode ser um obstáculo com os alunos e professores/diretores, mas é um processo de amadurecimento muito grande para que questões ligadas à minha vida pessoal e familiar não interfiram na realização do meu trabalho.”

Essa inclinação relacionada ao estilo de vida permite levantar uma hipótese com relação a futuras frustrações advindas do campo do trabalho docente, estudadas por Dal Rosso (2008) e relacionadas à intensificação do trabalho docente. O autor argumenta “trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do plus, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa” (DAL ROSSO, 2008, p. 22).

A complexificação do trabalho docente, ainda explica o autor, implica em um aumento de tarefas a serem realizadas em uma mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou uma equipe. Isso gera um desgaste, uma fadiga acentuada e implica em efeitos pessoais no campo da saúde do professor em questões fisiológicas, mentais, emocionais e relacionais.

As habilidades relacionadas à competência gerencial não foram pontuadas pelos participantes, e apenas 6% designaram criatividade e empreendedorismo como inclinações na sua carreira. Dos 16 sujeitos, apenas um relata que gostaria de desenvolver uma carreira empreendedora. Seu relato denota as relações que faz com a docência:

“*Sonho com uma carreira em que eu possa ter liberdade e autonomia, por isso pretendo abrir a minha própria escola e estou sempre procurando ideias e propostas para iniciar a minha carreira. Sei que terei muito trabalho e acabarei me afastando das minhas necessidades pessoais e familiares, porém, irei me sentir realizado em minha carreira (SL6).*”

A compreensão sobre autonomia é complexa, especificamente quando se trata do trabalho docente, mesmo numa perspectiva empresarial, denotada no depoimento. Lessard (2010) identifica autonomia nas seguintes dimensões:

Há vários sentidos para a noção de autonomia profissional. Tudo depende da entrada, que é privilegiada, e eu identifico três delas: 1) a entrada pela sociologia clássica do trabalho, que associa a autonomia dos trabalhadores a sua capacidade coletiva de subtrair-se ao controle patronal; 2) a entrada pela sociologia das profissões, que concebe essa mesma autonomia em termos do controle exercido por um determinado grupo sobre um campo de atividade socialmente legítima e sobre a capacidade dos membros desse grupo de nele definir, regulamentar e dispensar um serviço reconhecido e 3) a entrada pelas ciências

do trabalho, principalmente pela ergonomia cognitiva francesa, que faz da autonomia no trabalho uma condição essencial da eficácia desenvolvida pelos trabalhadores.

O depoimento conduz a uma interpretação de autonomia relacionada à cisão de um controle patronal, entretanto, a autonomia docente está condicionada aos determinantes do trabalho do professor, suas condições, havendo a necessidade de coletivizar-se nas ações, o que não subtrai do professor, nem do gestor, processos de criação, porém, corresponsabiliza-os nas atividades educativas.

O gráfico 2 confere os resultados obtidos com os sujeitos do programa especial de formação pedagógica na primeira âncora de carreira de maior inclinação.

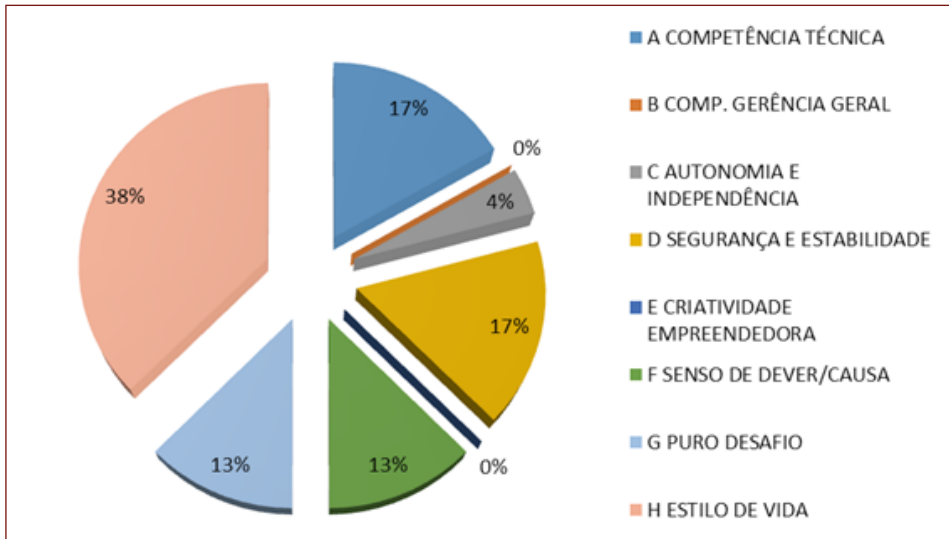


Gráfico 2 - Primeira âncora assinalada pelos sujeitos do programa especial de formação pedagógica
Fonte: Schein (1990).

O gráfico 2 expõe os índices dos sujeitos do programa especial de formação pedagógica com relação à inclinação pela primeira âncora. Assemelha-se aos sujeitos da licenciatura em números, mantendo 38% que optaram pela âncora estilo de vida, 17% optaram por competência técnica e mais 17% por segurança e estabilidade. Ainda, 12% identificaram-se com senso de dever e também 12% com puro desafio, sendo que apenas 4% buscam autonomia e independência. Foi também igual ao grupo da licenciatura o índice zero para a competência gerencial.

Embora seja semelhante entre os grupos a inclinação para a âncora estilo de vida, nos sujeitos do programa especial foi um consenso em seus depoimentos a necessidade de conciliar o trabalho com a vida familiar. Houve uma exceção dentre todos os sujeitos que não atestaram essa necessidade. O imperativo de colocar a vida familiar em primeiro plano foi destacado, conforme corrobora SP22:

“*Na carreira profissional, no momento, gosto muito, pois não é que as empresas que eu trabalhei não eram boas, mas eu não tinha tempo com a minha família, estava sempre nervosa e não tinha vida social. Hoje, tenho vida social com meus amigos e familiares. Aonde eu trabalho faço as suas tarefas, cumpro o horário, procuro responder o meu serviço para que seja o melhor. Hoje, trabalho na educação e consigo respirar, ter equilíbrio entre o trabalho e a família.*”

SP6 também argumenta nesta direção:

“*Como nos dias de hoje é de suma importância ter uma renda familiar estável, então não dá para se dar ao luxo de não trabalhar, mas é de suma importância o bem-estar familiar e isso não implica somente o financeiro, mas sim um convívio saudável e feliz entre os componentes familiares e para isso é necessário de um tempo maior e melhor aproveitado.*”

Essa dimensão também é assinalada por SP16:

“*Sou uma pessoa movida a desafios. Considero-me inteligente, batalhadora e lutadora. Desafio não é um problema para mim. Gosto de resolver problemas e apresentar resultados. Tenho certa liderança nata, mas isso não é suficiente para desejar cargos de gerência e chefia. Muito embora eu os exerça em muitos momentos de minha vida. Muitas vezes o trabalho interferiu em minha vida pessoal e familiar por colocá-lo em primeiro lugar. Devido a algumas situações fui levada a perceber que o equilíbrio é de fato de extrema importância.*”

Levando em consideração o grupo com predominância feminina e em um momento de reopção de carreira, é necessário assinalar o conceito de carreira elaborado por Hughes (1996 apud BORGES; CASADO, 2013, p. 124):

Em estudos pioneiros conduzidos por sociólogos na Escola de Sociologia de Chicago, a carreira não se limita a uma posição ou ocupação profissional, ela diz respeito à trajetória de vida de uma pessoa, especificamente àqueles momentos vinculados ao trabalho.

As autoras complementam citando Barley (1989 apud BORGES; CASADO, 2013), o qual explica que a carreira é ontologicamente dual, à medida que ela funde o objetivo e o subjetivo. Isso ocorre porque a carreira é, ao mesmo tempo, um fenômeno individual e coletivo.

Outra evidência entre os sujeitos do programa especial de formação pedagógica para o entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente é que todos já possuem uma profissão advinda de um bacharelado ou curso tecnólogo, porém, estão à busca de uma nova carreira e deixam claro o que querem: estabilidade, segurança, equilibrar afazeres profissionais e familiares. Além das mudanças relacionadas à carreira, a mudança de identidade também é decorrente dessa dinâmica.

Esse movimento é evidenciado no depoimento de SP7:

“Trabalhei por 13 anos em uma grande empresa que “engessava” a criatividade por ter inúmeros procedimentos internos questionáveis quanto ao excesso de burocratização e muita cobrança em resultados, restando pouco tempo para a família, tendo que executar ações que muitas vezes iam contra os meus princípios. Hoje, procuro me realizar conciliando as necessidades pessoais, familiares e de trabalho, me sentindo feliz quando não preciso ir contra aquilo que penso.”

Borges e Casado (2013) explicam que as pessoas experimentam as suas carreiras, mas elas fazem isso a partir de possibilidades definidas contextualmente. A carreira ocasiona mudança de status por meio de ritos de passagem ou ritos de transição ao longo do tempo e gera mudanças nos papéis sociais e nas identidades dos indivíduos.

Foi comum os 40 sujeitos dessa pesquisa não pontuarem a âncora que se refere à competência gerencial, ou seja, por mais que tenham inclinações a cargos de gestão, estes estão relacionados à atividade que desenvolvem associados ao senso de dever e, sobretudo, ao estilo de vida.

Na reflexão de SL9, é evidente a relação entre o desafio e o cargo de gestão:

“No meu caso, creio que novos desafios fazem com que o profissional dê um salto em sua carreira, pois é uma oportunidade dele mostrar suas habilidades. Gostaria de assumir um grau de gerência, pois me identifico nessa área.”

Quando SL9 manifesta essa inclinação, visualiza na carreira docente a possibilidade de assumir um cargo de gestão escolar. É uma possibilidade na carreira do professor, tendo em vista que o diretor emerge do grupo de professores ou por uma liderança validada pelo voto da comunidade ou, ainda, em alguns sistemas, por indicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversas maneiras de compreender o desenvolvimento profissional docente, e esta pesquisa vem adicionar uma leitura sobre o tema, possibilitando aos pesquisadores da área a aproximação sob o viés dos dilemas da carreira sob sua complexidade em si, no que tange a compreendê-la como o conjunto de componentes históricos de vida profissional. A autopercepção de cada sujeito também é um elemento basilar para entender os processos que vive ao optar por uma ou outra carreira, bem como os novos caminhos por que opta durante o desenvolvimento profissional.

O estudo revela, por meio do instrumento de âncoras de carreira desenvolvido por Schein (1990), que há valores incondicionais que sustentam as opções dos profissionais. Neste estudo não foi possível fazer uma leitura longitudinal, a fim de questionar se essas âncoras permanecem ou são influenciadas por situações de vida, sofrendo alterações ao longo da carreira, conforme estudo de Gomes et al. (2013), que propõe uma revisão do inventário, alegando que essas âncoras modificam-se.

Entretanto, o instrumento foi mobilizador para que os sujeitos refletissem sobre suas opções ou novas opções em seu desenvolvimento profissional e argumentassem acerca dos valores que sustentavam suas inclinações relacionadas às âncoras de carreira. Foi possível extrair deste estudo que, para além dos resultados numéricos, as recorrências nos depoimentos dos participantes quanto aos itens estabilidade, segurança, estilo de vida e senso de dever foram expressivas.

Outro elemento expressivo, especialmente no grupo do programa especial de formação pedagógica, foi a prevalência feminina e a busca pela docência como uma segunda carreira, que oportuniza o equilíbrio entre a vida profissional e a familiar. Sem nenhuma pretensão de identificar o estudo com a feminização histórica do magistério, há que se considerar algum resquício deste status quo na profissão.

Um aspecto, embora tímido, mas contraditório e por isso merecedor de destaque, foi a relação que estudantes da licenciatura fizeram com a inclinação ao enfrentamento de desafios e até mesmo a assumir cargos de gestão e empreender em negócios próprios relacionados à escola. O tema é digno de reflexão para os currículos que formam professores, uma vez que o empreendedorismo é difícil de encontrar em uma ementa da área docente.

O objetivo inicial do estudo, que era identificar as âncoras dos participantes do estudo, sendo estes estudantes de cursos de formação de professores, bem como suas percepções sobre a relação que estabelecem entre as âncoras e a carreira docente, foi atingido. Contudo, o estudo desencadeou novas perguntas sobre essa aproximação da compreensão da profissão docente: qual a percepção dos estudantes que optam pela profissão acerca da complexidade da profissão, dos horários, das exigências impostas pelas condições de trabalho, seja na iniciativa privada ou nas carreiras públicas, quanto ao estudo e aperfeiçoamento, lutas por salários dignos?

Entre os elementos inéditos evidenciados nesta investigação, destaca-se ainda a necessidade de novos estudos acerca do trabalho docente e suas condições adentrarem como componentes curriculares iniciais da formação de professores, possibilitando aos estudantes condições de entendimento da profissão e suas tensões no mundo do trabalho. Essa é uma das inquietações que o estudo mobilizou, dentre outras tantas possibilidades de leitura e revisão do tema, tão complicado e dinâmico. Fica o convite a novas investigações.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. E. D.; PLACCO, V. M. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 7, n. 2, p. 339-346, 2007. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/911/765>>. Acesso em: 12 maio 2011.
- BORGES, J. F.; CASADO, T. Identidade profissional. In: DUTRA, J. S.; VELOSO, E. F. R. (Org.). **Desafios da gestão de carreira**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 456-140.
- CHIAVENATO, I. **Carreira: você é aquilo que faz**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!:** a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FANFANI, E. T. Condição docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Porto, PT: Porto Editora, 2003. p. 127-160.

GOMES, D. F. N. et al. Âncoras de carreiras: revisão do conceito sob o aspecto da mobilidade a partir de estudo com egressos do curso de Administração em dois momentos – 2007 e 2010. **ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 50-62, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/15438/11536>>. Acesso em: 20 maio 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LESSARD, C. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-p. 34

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHEIN, E. H. **Career anchors:** discovering your real values. California: University Associates, 1990.

OS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Cristina Kogut

Simone de Miranda



INTRODUÇÃO

Para que a ação do(a) professor(a) seja efetiva na escola, ele precisa dominar saberes fundamentais para a sua prática, os quais se caracterizam como a base a ser trabalhada a partir da formação inicial e que deverá ser aprimorada na formação continuada.

Segundo Mota (2005, p. 130):

O saber docente é marcado pela presença de professores que ultrapassam os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros. Saberes prenhos de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais.

Já para Tardif e Raymond (2000, p. 237):

Os saberes dos professores são pragmáticos, pois ao servirem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho ligado às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas, em especial, e a importância que os professores dão à experiência.

Reconhecendo-se a importância dos saberes do professor, evidencia-se a implicação de que há relação entre a elaboração dos conhecimentos do professor e sua prática pedagógica na escola.

Os saberes do professor têm sido estudados por pesquisadores de vários países, pois esse tema suscita dúvidas e posicionamentos sobre o que o professor deve conhecer/saber para atuar com competência. Entre os pesquisadores, destacam-se Shulman (1987, 2005)¹, Tardif e Gauthier (1996), Gauthier et al. (2006) e Tardif (2000, 2002). Entre os estudiosos brasileiros destacam-se Saviani (1996), Pimenta (1999), Freire (1996).

Os autores identificam os saberes a partir de suas concepções e os classificam da seguinte forma:

¹ “Shulman (1986) foi um grande potencializador e sinalizador dos estudos provenientes acerca dos saberes docentes, ao trazer de volta para a discussão a questão dos conhecimentos que os professores têm sobre os conteúdos de ensino e o modo como estes conteúdos se transformam no ensino” (MOTA, 2005, p. 25).

Marcelo Garcia (1999)	Tardif (2002)	Shulman (2005)	Gauthier et al. (2006)
O conhecimento psicopedagógico	Os saberes da formação profissional	Conhecimento do conteúdo	Saber disciplinar
O conhecimento do conteúdo	Os saberes disciplinares	Conhecimento didático geral	Saber curricular
O conhecimento didático do conteúdo	Os saberes curriculares	Conhecimento do currículo	Saber das ciências da educação
O conhecimento do contexto	Os saberes experienciais	Conhecimento didático do conteúdo	Saber da tradição pedagógica
		Conhecimento dos acadêmicos	Saber experiencial
		Conhecimentos dos contextos educativos	Saber da ação pedagógica
		Conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos	

Quadro 1 – Tipologia dos saberes do professor

Fonte: Autoria própria (2013).

A opção de tomar Shulman (2005) como base da pesquisa se deve à maior abrangência sugerida pelo autor quando propõe os saberes do professor.

A partir do exposto, este trabalho teve como objetivo: identificar quais saberes estão implícitos nas disciplinas em dois cursos de licenciatura de uma universidade de Curitiba, analisando-os à luz das propostas de Shulman (2005) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

METODOLOGIA

Desenvolveu-se uma pesquisa de campo descritiva de caráter qualitativo-quantitativo. Para Esteban (2010, p. 130), “a pesquisa qualitativa abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade”. Já para Lüdke e André (1986, p. 12), a

pesquisa qualitativa “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A pesquisa quantitativa, segundo Rauen (2002), também é conhecida como de levantamento, tendo a vantagem de um conhecimento direto e rápido da realidade.

A pesquisa foi dividida em dois momentos. O primeiro envolveu o estudo dos saberes para que construíssemos uma base teórica que permitisse o entendimento sobre o tema; o segundo, no estudo das ementas das disciplinas dos cursos estudados. Para tanto, foram selecionados autores que contribuíssem nesse processo. O primeiro foi Tardif (2002), o segundo foi Marcelo Garcia (1999), o terceiro foi Gauthier et al. (2006) e, por último, Shulman (2001, 2005).

Foram escolhidos intencionalmente dois cursos de licenciatura de uma universidade de Curitiba, que para este estudo foram denominados A e B. Foi utilizada como estratégia de pesquisa a análise documental dos planos de ensino dos docentes dos respectivos cursos, seguindo-se um roteiro com os saberes propostos por Shulman (2005).

Para a apreciação dos resultados utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (2010). Os resultados são expostos em quadros e gráficos.

O trabalho tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) número 459.396, em 18 de novembro de 2013.

RESULTADOS

OS SABERES TRATADOS NAS DISCIPLINAS DOS CURSOS ANALISADOS

Lendo o Projeto Pedagógico Institucional e dos Planejamentos de Ensino das disciplinas de ambos os cursos, identificamos os saberes trabalhados em cada disciplina da grade curricular dos cursos. Muitas delas trabalham o mesmo tipo de saber; sendo assim, as organizamos no que denominamos blocos de conteúdos. O curso A tem seis blocos: Práticas, Específicas da área, Didáticas, Pesquisa, Atuação prática e Conhecimentos filosóficos/históricos. O curso B tem cinco blocos de conhecimento: Específicas da área, Didáticas, Pesquisa, Atuação prática e Conhecimentos filosóficos/históricos.

Saberes	Disciplinas relacionadas
Conhecimento indispensável e predominante da área. É necessário compreender e analisar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, visando à ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.	PRÁTICAS: Lutas, Ginástica, Recreação, Esportes Alternativos, Atletismo, Esportes Ginásticos, Atividades Rítmicas, Dança e Corporeidade, Futebol, Basquetebol, Handebol, Voleibol e Atividades Aquáticas.
Conhecimentos que proporcionam um diagnóstico acerca dos interesses, das expectativas e das necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas.	ESPECÍFICAS DA ÁREA: Teoria e prática da atividade física adaptada, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Aprendizagem motora, Psicomotricidade, Gestão e planejamento da recreação e lazer, Fisiologia Humana e do Exercício, Libras, Cinesiologia, Anatomia Humana, Biologia Celular e Primeiro Atendimento.
Acompanhar a evolução do pensamento científico e didático, aplicando no âmbito da educação, além de estudar e avaliar teorias de ensino e aprendizagem, saberes curriculares e gestão educacional.	DIDÁTICAS: Didática, Fundamentos da Educação, Fundamentos de Aprendizagem, Políticas Educacionais e Gestão da Escola, e Prática Profissional.
Conhecer, dominar e produzir os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, além de acompanhar as transformações acadêmico-científicas da área por meio de análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização.	PESQUISA: Bioestatística, Métodos de Pesquisa Aplicados à Educação Física, Prática Profissional e Trabalho de Conclusão de Curso.
Participar da operacionalização de intervenções práticas acerca dos conhecimentos estudados previamente na literatura especializada. Aplicar conhecimentos já obtidos para avaliar sua real eficácia.	ATUAÇÃO PRÁTICA: Estágio Supervisionado.
Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade, orientadas por valores sociais, morais e éticos.	FILOSÓFICAS/HISTÓRICAS: Filosofia, Ética, Cultura Religiosa e História da Educação Física.

Quadro 2 - Curso A

Fonte: Autoria própria (2015).

Saberes	Disciplinas relacionadas
Conhecimento indispensável e predominante da área, necessário para atuar como educador na área de Ciências Naturais e Biologia e na Educação Ambiental; consciência de seu papel na formação de cidadãos, interagindo com a sociedade, buscando divulgar o conhecimento com atualização e propriedade.	ESPECÍFICAS DA ÁREA: Anatomia, Bioestatística, Biologia Celular, Biologia da Conservação, Biologia Econômica e Sanitária, Bioquímica, Botânica, Geologia, Evolução, Fisiologia, Fundamentos de Física, Fundamentos de Química, Genética, Histologia e Embriologia, Microbiologia, Botânica, Pedologia, Reprodução Humana, Técnicas de Laboratório e Coleta de Material e Zoologia.
Acompanhar a evolução do pensamento científico, aplicando-o no âmbito da educação, além de estudar e avaliar teorias de ensino e aprendizagem, saberes curriculares e gestão educacional.	DIDÁTICAS: Didática, Fundamentos da Educação, Fundamentos de Aprendizagem, Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, Políticas Educacionais e Gestão da Escola e Prática Profissional.
Conhecer, dominar e produzir os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional em Ciências Biológicas, além de acompanhar as transformações acadêmico-científicas da área por meio de análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização.	PESQUISA: Bioestatística, Trabalho de Conclusão de Curso, Prática Profissional, Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia.
Participar da operacionalização de intervenções práticas acerca dos conhecimentos estudados previamente na literatura especializada. Aplicar conhecimentos já obtidos para avaliar sua real eficácia.	ATUAÇÃO PRÁTICA: Estágio Supervisionado.
Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade, orientadas por valores sociais, morais e éticos.	FILOSÓFICAS/HISTÓRICAS: Cultura Religiosa, Ética e Filosofia.

Quadro 3 - Curso B

Fonte: Autoria própria (2015).

RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DAS DISCIPLINAS E SUA RELAÇÃO COM A PROPOSTA DE SHULMAN

Conforme já dito, Shulman (2005) classificou os tipos de saberes da seguinte forma: Conhecimento do conteúdo, Conhecimento didático geral, Conhecimento do currículo, Conhecimento didático do conteúdo, Conhecimento dos alunos, Conhe-

cimentos dos contextos educativos e Conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos. Assim, de acordo com o autor, os saberes buscam desenvolver:

Conhecimento do conteúdo: Esse tipo de saber enquadra-se nas disciplinas correspondentes aos seguintes blocos de conteúdos: **Práticas** do curso de Educação Física e **Específicas da Área** de ambos os cursos. As disciplinas abordam conhecimentos fundamentais para a atuação docente, que serão úteis e aplicáveis em diferentes situações de ensino e aprendizagem.

Conhecimento didático (pedagógico) geral: Nesse tipo de saber destacamos as disciplinas que compõem o bloco de conhecimento de **Didáticas**, de ambos os cursos, pois se trata de disciplinas que trabalham com um corpo de conhecimentos, crenças e habilidades gerais relacionadas ao ensino, como conhecimentos acerca de alunos, currículo e gestão da sala de aula, conforme destaca Grossman (1990) com base em sua releitura da proposta original de Shulman (1987).

Conhecimento do currículo: Nesse tipo de saber destacam-se também as disciplinas do bloco de conhecimento **Didáticas**, pois se trata de conhecimentos que transmitem um domínio dos materiais e programas que servem como ofício para o trabalho do professor. Esse saber é mais aprofundado nas disciplinas de **Prática Profissional e Didática**, presentes em ambos os cursos, nos quais ocorre o trabalho dos instrumentos e critérios de avaliação para as atividades de ensino e materiais necessários para o bom desenvolvimento da ação docente.

Conhecimento didático (pedagógico) do conteúdo: Esse tipo de saber possui uma característica peculiar, pois se trata de conhecimentos que permitem a interligação entre o contexto de ensino e aprendizagem com as necessidades, sejam estas dos alunos ou dos objetivos pretendidos, podendo transformar tal conhecimento a fim de obter um resultado. Assim, pode-se destacar que esse conhecimento está presente nas disciplinas que compõem o bloco de conteúdo **Pesquisa e Atuação Prática**, presente em ambos os cursos, pois conforme já mencionado trata-se de disciplinas que apresentam a produção e aplicação de diferentes técnicas, instrumentos e metodologias para a intervenção acadêmico-profissional. Outras disciplinas que se destacam são: **Libras** (presente em ambos os cursos), **Educação Física Adaptada e Gestão e planejamento de recreação e lazer** (presentes apenas no curso de Educação Física), as quais trabalham com conhecimentos particulares, que atendem as necessidades dos alunos.

Conhecimento dos alunos: Nesse saber enquadram-se poucas disciplinas, devido a sua característica de, segundo Shulman (1987), ser um conhecimento que diz

respeito às particularidades sociais, culturais e psicológicas dos alunos em diferentes idades; as quais são contextos trabalhados nas disciplinas de **Fundamentos de Aprendizagem**, presentes em ambos os cursos, **Crescimento e Desenvolvimento Humano e Psicomotricidade**, presentes apenas na Educação Física, em que ocorre o estudo do desenvolvimento humano nas dimensões física, psicológica e social.

Conhecimentos dos contextos educativos: Nesse tipo de saber, destacam-se as disciplinas que enquadram o bloco de conteúdo **Didáticas** de ambos os cursos, pois essas disciplinas englobam conhecimentos que revelam que o trabalho do professor se dá com os alunos individualmente, em grupos ou com toda a turma, passa pela administração e gestão escolares e alcança as particularidades sociais e culturais da comunidade onde se inserem, características descritas por Shulman (1987).

Conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos: Esse tipo de saber refere-se ao conhecimento dos fins educacionais, ou seja, metas, propósitos, os fundamentos filosóficos e históricos da educação. Aqui se enquadra o bloco de conteúdo, presente em ambos os cursos, que denominamos de **Filosóficas/Históricas**.

O gráfico a seguir aponta quais saberes, segundo a proposta de Shulman (2005), foram mais abordados em ambos os cursos de licenciatura escolhidos para o estudo. Como apresentado, o saber **Conhecimento do conteúdo a ser ensinado** foi predominante, e menos abordado pelas disciplinas foi o saber **Conhecimento dos alunos**.

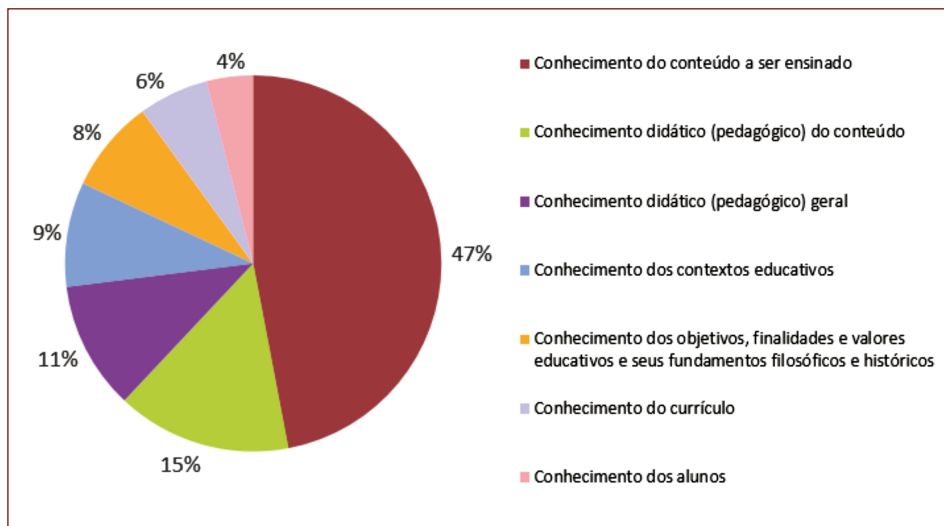


Gráfico 1 – Percentual de disciplinas trabalhadas em cada bloco de conhecimentos

Fonte: Autoria própria (2014).

RELAÇÃO ENTRE OS SABERES E OS INDICATIVOS DAS DCN/CNE

O parecer CNE/CP 9/2001, homologado pelo Ministério de Educação em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). Para esta pesquisa, analisamos o item que diz respeito aos indicativos dos conhecimentos que devem constar nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, definidos como: cultura geral e profissional, conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, conhecimento sobre dimensão cultural, política e econômica da educação, conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência.

Ao estabelecer a relação entre os saberes indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais/Conselho Nacional de Educação (DCN/CNE), com os saberes já identificados anteriormente nos cursos de licenciatura da Escola de Saúde e Biociências da PUCC-PR, foram encontrados aspectos semelhantes entre os cursos, mas também algumas singularidades na análise **Cultura geral e profissional**: Esse tipo de saber refere-se ao papel do professor no exercício de sua docência, diante de temas relativos às tendências da educação, sua posição frente a diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo, além de usufruir as tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna.

As disciplinas que focam bastante a questão da cultura são **Fundamentos da Educação e Políticas Educacionais**, trabalhadas em ambos os cursos de licenciatura da ESB, onde ocorrem estudos, pesquisas e debates referentes a tendências culturais e como abordá-las em sala de aula, além de refletir sobre como a cultura pode influenciar em teorias de ensino e aprendizagem. A disciplina de **Atividades Rítmicas e de Expressão** do curso de Educação Física trabalha a questão da cultura, trazendo o foco para elementos formadores da tradição e influência das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos: As DCN/CNE propõem que a formação de professores deve garantir a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, emocionais e motores em todos os períodos (infância, adolescência, juventude e vida adulta). Esses aspectos são profundamente trabalhados nas disciplinas de **Fundamentos de Aprendizagem, Crescimento e Desenvolvimento Humano e Psicomotricidade**, conforme já abordado.

Outro aspecto que esse saber ressalta é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial, seja de ordem cognitiva, motora, emocional ou psicológica. Algumas disciplinas dos cursos de licenciatura da ESB abordam esse tema, porém de maneira individualizada, por exemplo: a disciplina de Libras traz à tona conhecimentos necessários para exercer a docência com alunos com problemas auditivos; a disciplina de **Fundamentos da Aprendizagem** aborda alguns problemas que afetam a aprendizagem do aluno, e como o professor deve proceder em sala de aula; a disciplina de **Educação Física Adaptada**, trabalhada apenas no curso que leva seu nome, aborda os conhecimentos necessários para o professor atender às necessidades de alunos portadores de necessidades especiais.

Conhecimento sobre dimensão cultural, política e econômica da educação: Esse tipo de saber remete aos conhecimentos sobre a realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, e como o professor deve trabalhá-lo no ambiente escolar. As disciplinas de **Políticas Educacionais e Prática Profissional**, além desses conceitos, abordam também questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras. A questão social comumente abordada no curso de Ciências Biológicas é a questão do meio ambiente, trabalhada em diversas disciplinas, em especial na de **Princípios e Métodos em Educação Ambiental**, em que se trabalha a proposta de superação da atual crise ambiental, além do desenvolvimento sustentável e educação ambiental.

Conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino: Muitas disciplinas dos cursos de licenciatura da ESB abordam esse tipo de saber. Cabe nesse saber conhecimentos da área que são objetos de ensino e cujo domínio é condição essencial para o futuro professor, a fim de construir sua competência profissional. A partir dessa característica, identificamos diversas disciplinas que a trabalham, sendo essas as integrantes dos blocos de conhecimento, classificados no item 4.1, de **Específicas da área**, de ambos os cursos, e **Práticas**, do curso de Educação Física.

Outro item que as DCN/CNE pregam para esse saber é a formação em diferentes níveis de ensino, inovando nas práticas pedagógicas e identificando as particularidades de cada nível. As disciplinas que abordam esses aspectos nos cursos de licenciatura da ESB são a de **Prática Profissional e Estágio Supervisionado**, nas quais ocorre, primeiro, o estudo da literatura apropriada de ambos os níveis de ensino e, depois, a intervenção prática.

Conhecimento pedagógico: Todas as disciplinas referentes ao bloco de conhecimento, classificadas como **Didáticas**, enquadram-se nesse saber, pois, conforme já discutido, abordam concepções sobre temas próprios da docência, como, por exemplo: currículo, planejamento didático, manejo e organização da classe, aspectos referentes ao ensino-aprendizagem, administração e gestão escolar, entre outros itens que também descrevem o conhecimento pedagógico das DCN/CNE.

Conhecimento advindo da experiência: Esse tipo de saber é construído efetivamente com a experiência prática, o foco durante a graduação é destacar a natureza do saber e a maneira como esse conhecimento deve ser construído pelo futuro professor. Ao analisar o planejamento de ensino das disciplinas dos cursos de licenciatura da ESB, constatamos que todas revelam essa preocupação de preparar o aluno, de modo a identificar a natureza do conhecimento advindo da experiência, proporcionando diversas situações-problemas comumente presentes em ambientes escolares, para os acadêmicos e futuros professores se habituarem e compreenderem a maneira que esse conhecimento deve ser construído ao longo de sua carreira profissional.

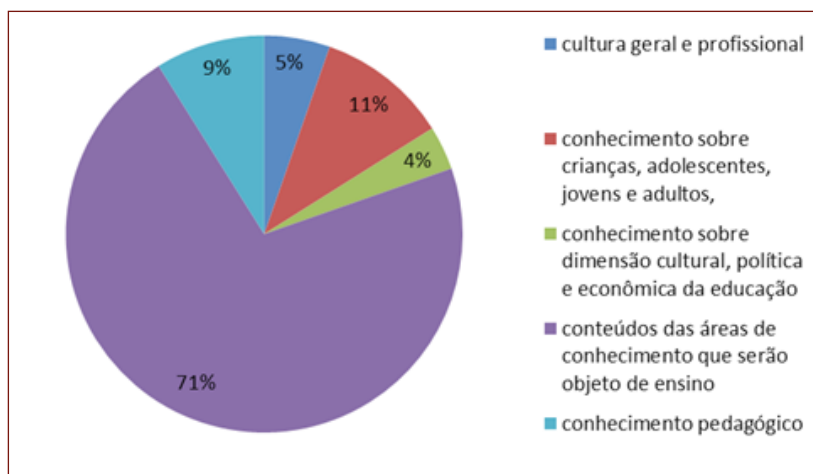


Gráfico 2 - Relação entre os saberes e os indicativos da DCN/CNE

Fonte: Autoria própria (2014).

A partir da análise feita com base no parecer CNE/CP 9/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena, e dos planejamentos de ensino das disciplinas da grade curricular dos cursos de licenciatura da ESB, o gráfico 2 destaca qual o saber instituído pelas DCN/CNE tem sido mais trabalhado nos cursos.

Optamos por não agregar ao gráfico o item **Conhecimento advindo pela experiência** devido ao fato de identificarmos que todas as disciplinas trabalham um pouco desse saber.

Analisando o planejamento de ensino das disciplinas dos cursos de licenciatura da ESB, constatamos que diversos saberes são trabalhados e enquadram-se tanto na proposta de Shulman (2005) quanto nos indicativos das DCN/CNE.

Porém, conforme exposto nas análises anteriores e que se mostra bem visível nos gráficos, o saber que o autor denomina de **Conhecimento do conteúdo** e o saber das DCN/CNE – **Conhecimento das áreas de conhecimento que serão objetos de ensino**, concentram características encontradas nas mesmas disciplinas e são os saberes mais abordados nos cursos, sendo o primeiro em 47% e o segundo em 71%. Os outros saberes são tratados, porém, em poucas disciplinas, ficando entre 4% e 15%.

Para que sejam satisfatórios os índices de trabalho de todos os saberes, os quais devem ser abordados nos cursos de formação de professores, é necessário que os seguintes conhecimentos sejam abordados em mais disciplinas: **Cultura geral e profissional, Conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, Conhecimento sobre dimensão cultural, política e econômica da educação e Conhecimento pedagógico.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação do professor só se torna efetiva no ambiente escolar quando há o domínio dos saberes necessários para sua prática, levando o futuro professor a construir sua competência profissional. Os cursos de formação de professores devem trabalhar os saberes durante a formação de maneira ampla e eficaz, para que o acadêmico e futuro professor possa iniciar sua prática pedagógica realizando um trabalho com conhecimento, dominando as competências necessárias para atuar de forma consciente e responsável.

Com o referido estudo, concluímos que os saberes são trabalhados nos dois cursos de licenciatura estudados, porém alguns deles devem ser abordados em mais disciplinas, para considerarmos o aprendizado desses realmente efetivos.

Essa pesquisa foi importante para identificar como os saberes orientam o trabalho do professor, bem como a sua importância na prática pedagógica, devendo ser trabalhado efetivamente durante os cursos de formação de professores, para potencializar a ação docente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.
- GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.
- MOTA, E. A. D. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. 2005. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e a atividade docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão, SC: Editora Unisul, 2002.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Org.). **Formação do educador: dever o Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- SCHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma. **Estudos Públicos**, n. 83, p. 163-196, 2001.
- SCHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the reform. **Harvard Education Review**, Harvard, v. 57, n.1, p. 1-27, feb. 1987.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, ES, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>>. Acesso em: 10 nov. 2013 .

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE (mimeo), 1996.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2015.

PERSPECTIVAS DO USO DE DIÁRIOS PARA A APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS

Leandro Siqueira Palcha



INTRODUÇÃO

No presente trabalho procuro explicitar algumas observações que venho desenvolvendo em relação às práticas discursivas que permeiam a formação de professores de Ciências. Para ser mais específico, tenho analisado como as práticas de leitura e de escrita (PALCHA; OLIVEIRA, 2014) produzem diferentes sentidos sobre a ciência e como os discursos se inter-relacionam na atividade docente, em termos de ensino e aprendizagem.

Assim, por meio de um trabalho discursivo, os dizeres dos sujeitos se produzem por condições específicas e determinadas, às quais se refletem em um texto porque os sentidos foram ditos de uma forma e não de outra, assim como indicam a abertura para outras interpretações possíveis e, com isso, o sentido “tem a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo as margens do dizer do texto, também fazem parte dele” (ORLANDI, 2013, p. 30).

Não obstante, diante de um texto, as relações discursivas se organizam e desorganizam pela leitura de cada sujeito, descortinando que o sentido não está apenas naquela materialidade, mas na interação entre os sujeitos. Por assim dizer, aqui, tomo como objeto de estudo a produção da escrita em diário, durante o estágio para a formação inicial de professores, a fim de notar as interações entre a linguagem e a comunicação que são provocadas entre os contextos da universidade-escola.

Também diria que o diário atinge diferentes significados, idades, formações sociais, profissões, culturas, etc., e que, durante o processo da escrita, permite ao autor ter um exame mais detido da realidade e, assim, potencializar uma análise das perspectivas dos sujeitos. À primeira vista, o diário reflete uma história que nos constitui enquanto sujeitos e que se exerce pelo registro reflexivo das experiências acumuladas que, posteriormente, podem produzir diferentes (pro)posições em diferentes (con)textos.

Além disso, a escrita em diários pode estimular a análise sobre os acontecimentos que ocorrem em uma determinada situação de ensino e aprendizagem, isso significa que o diário, mais do que circunscrever uma individualidade, revela uma linguagem em que “decodifica a realidade e dá sentido ao que nela acontece a cada momento. A escolha se dá no mundo, numa coletividade, o resgate da história de vida remete a um sujeito em prática, dentro de um substrato social, em meio a uma coletividade” (MELLO, 2003, p. 02).

No quadro epistêmico e analítico da Análise de Discurso de Linha Francesa (ORLANDI, 2012; PÊCHEUX, 2012), a produção da leitura e da escrita são práticas sociais que podem desvelar uma história de sentidos que pode ser desdobrável por uma relação ideológica e política na construção de uma determinada perspectiva histórico-social e cultural. Logo, as interpretações se produzem resgatando as condições de produção e os sentidos desencadeados pela linguagem e, a partir daí, as relações de sentido podem ocorrer o tempo-todo e todo-tempo, à medida que o sujeito passa a descortinar a exterioridade de sentidos que lhe é circundante, e podem ser percebidas quando se dispõe de um instrumento teórico para isso.

Dessa forma, os processos de reflexão na formação docente podem ser incessantemente reconstruídos por meio de práticas de revisão e análise de experiências pessoais e sociais que conduzirão os sujeitos às perspectivas profissionais. Por conseguinte, o diário pode ser uma oportunidade para ressaltar algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico com a escrita nas diferentes áreas do conhecimento e suas tecnologias. Como tal, o diário aparece como:

um recurso privilegiado para refletir como cada aluno vai construindo seu conhecimento disciplinar, tanto em sua dimensão conceitual como no que se refere à dimensão atitudinal e à 'visão' geral dos temas que acaba configurando em sua mente (ZABALZA, 2004, p. 24).

Portanto, alguns aspectos da escrita na formação de professores serão os elementos-alvo das análises desta pesquisa, no intento de **compreender as perspectivas dos sentidos atribuídos por estagiários à aprendizagem em Ciências em diários de aula**, o que também supõe analisar como os conhecimentos universitários podem ser mobilizados e apropriados pelos estagiários na cotidianidade do mundo escolar. Adiante, convém destacar algumas articulações teóricas e metodológicas sobre a escrita de diário que transitam na área de pesquisa sobre a dinâmica escolar e o ensino de Ciências, a fim de analisar alguns limites e alcances que podem ser mobilizados sobre o assunto.

O DIÁRIO EM CIÊNCIAS E ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Inúmeros estudos têm apontado à contribuição de diários enquanto instrumentos de pesquisa qualitativa, assim como para os registros de observações desencadeadas na formação de professores, tendo em vista a possibilidade de tornar mais flexível à escrita,

ao observar e ao descrever as experiências formativas nos contextos de ensino. Por sua vez, a escrita em diário denota uma linguagem que produz certas perspectivas sobre a sala de aula e que pode ser analisada, desde que haja um regime de historicidade de acontecimentos pedagógicos, além de ser uma engrenagem fundamental para a criticidade sobre os registros estabelecidos e a gerar reflexão sobre os mesmos.

Segundo Oliveira (2007), a contribuição do diário reside na problematização de discursos e atividades que são passíveis de reflexão durante a prática de ensino. Nesse sentido, os diários permitem analisar as concepções pré-construídas pelos estagiários sobre a formação docente para que estas não passem despercebidas, mas sirvam como desencadeadoras das discussões. Isso porque:

cada vez mais as pesquisas destacam a importância da formação do professor reflexivo e dos instrumentos que podem levá-lo a uma familiarização com ações e pensamentos críticos. Uma maneira de promover tal reflexão, ou incitar estranhamento, é que ele descreva o que fez e o porquê de ter feito determinadas atividades. Também o estudo das crenças, valores e biografia dos professores é apontado com uma forma de compreender suas práticas pedagógicas. Por conta dessas perspectivas, o diário como registro de impressões sobre a sala de aula tem sido um gênero bastante empregado na formação docente (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Nessa interpretação, convém compreender que as experiências registradas no diário podem ser utilizadas para explicitação dos meios e modos de subjetivação dos estagiários, uma vez que na sua produção existe a manifestação de sujeito cotidiano que escreve de si para si mesmo e para o professor, com propósitos que “podem variar infinitamente em concordância com o contexto ou com a situação. O mais revelador na produção do diário é que o jogo de máscaras, assumido pelo sujeito em outros gêneros, revela-se por inteiro no diário” (VIEIRA, 2001, p. 94).

No trabalho com o **diário do professor**, Porlán e Martín (1997) sustentam, entre outros aspectos, a importância de o pesquisador não ter uma visão simplificadora da realidade, pois há várias situações em aula que podem ser analisadas e, nesse viés, o diário visa propiciar:

o desenvolvimento de um nível mais profundo de descrição da dinâmica da aula através de um relato sistemático e detalhado dos diferentes acontecimentos e situações cotidianas. O fato

mesmo de refletir sobre a escrita favorece o desenvolvimento de capacidades de observação e categorização da realidade, que permitem ir além de uma simples percepção intuitiva (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 26, tradução nossa).

Os autores lembram também que o professor tem de ter uma perspectiva panorâmica e compreensível dos problemas instalados na realidade escolar, uma vez que os problemas que se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem podem ser inter-relacionados. Para tanto, sem uma análise dessa complexidade, isso pode ser despercebido, principalmente, com a dificuldade de a construção do conhecimento conseguir abranger a diversidade de discursos que permeiam a sala de aula e interfere a dinâmica da aprendizagem (PORLÁN; MARTÍN, 1997).

Nessa direção, os diários podem ser utilizados como instrumento de reflexão-investigação sobre a prática do professor, sendo importantes para descrição, análise e valorização do trabalho escolar. Com efeito, é pelo viés da problematização dos acontecimentos e situações registradas nos diários que pode se estabelecer uma relação analítica das especificidades da sala de aula, mas, para isso, é importante insistir na ideia de que ele “pode mobilizar um processo de desenvolvimento profissional e é o ponto de partida para fazer uma nova construção do saber profissional” (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 40, tradução nossa).

Diante desse quadro, as problematizações das imagens que ocorrem nos discursos sobre o ensino e aprendizagem (ORLANDI, 2006) podem e devem ser analisadas pelos diários, uma vez que a leitura desses registros pode expor diferentes explicações sobre as práticas observadas, pois não se trata de apontar um sentido verdadeiro ou falso, mas o mais próximo possível da realidade acontecida. Portanto, implica compreender as experiências armazenadas na memória discursiva (ORLANDI, 2013) para agir com maior criticidade a partir dos olhares-registros estabelecidos sobre as práticas sociais da contemporaneidade.

Neste estudo, assumo o conceito de **diários de aula** proposto inicialmente por Zabalza (1994) e, posteriormente, desenvolvido como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo nas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13). Segundo o autor, o trabalho com os diários de aula pode promover uma análise de quatro âmbitos de impactos formativos que se configuram pelo acesso ao mundo pessoal dos professores; com relação à explicitação de dilemas vividos por eles; avaliação dos processos didáticos e ao desenvolvimento permanente do profissional (ZABALZA, 2004).

Os diários se estabelecem, assim, por uma atividade de narração e reflexão das ações produzidas em sala de aula e, para tanto, são apontadas duas observações esclarecedoras para o desenvolvimento da escrita.

Por um lado, o diário precisa abranger ao máximo as vivências que podem ser mobilizadas e apropriadas pelos sujeitos-autores, ao passo que há uma “riqueza informativa que o diário apresenta” (ZABALZA, 2004, p. 15), isto é, levar em consideração os diversos discursos que circulam em sala de aula e compõem o cotidiano histórico-social da escola.

De outro lado, a escrita em diário deve destacar uma sistematicidade das observações recolhidas, pois “a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se importante analisar a evolução dos fatos” (ZABALZA, 2004, p. 15). Portanto, o sentido diacrônico faz-se relevante na medida em que a escrita permita notar uma historicidade na análise do contexto escolar, vale dizer, das continuidades e discontinuidades dos acontecimentos socioculturais que ocorrem em sala de aula.

A meu ver, os problemas que permeiam o processo de ensino podem ser analisados reflexivamente e, nesse sentido, os diários podem auxiliar o professor com essa função, tendo em vista que têm a possibilidade de serem aliados para expressar uma análise sobre as vivências e emoções que enfrentam cotidianamente em sala de aula, ou seja:

Os diários podem se tornar, também, o registro mais ou menos sistemático do que acontece em nossas aulas. Poderia ser usado individualmente ou em grupo, escrito pelo professor ou pelo menos, abordando temáticas gerais (contando o que acontece em aula e dando, portanto, uma visão geral desta) ou temáticas mais específicas (escrevendo sobre questões selecionadas em função de sua relevância, de sua oportunidade ou de seu interesse por algum motivo). De qualquer uma das modalidades de uso do diário que empreguemos poderíamos extrair uma espécie de radiografia de nossa docência (ZABALZA, 2004, p. 24).

A partir de então, escrever um diário prevê uma narratividade que proporciona aos sujeitos-autores relacionarem as experiências e compartilhá-las com os demais colegas, favorecendo uma comunicação de relatos e variáveis histórico-sociais que indicam a maneira como as aulas vêm/vão sendo conduzidas no cotidiano da escola.

Nesses termos, os estágios supervisionados têm sido alvo de discussões de diferentes autores, haja vista a contribuição para um conhecimento da atividade docente (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2006; PIMENTA, 2002, 2006; PIMENTA; LIMA, 2008; ZABALZA, 2014) e, assim, eles também podem ser um caminho para o trabalho com diários de aula de futuros professores de Ciências, enquanto um campo de conhecimentos dinâmico e complexo, os quais se articulam para atender e compreender a escola. Além de uma etapa da formação profissional, o estágio faz parte de um processo contínuo e interligado com as histórias de vida/estagiários, ou seja, com as histórias que dão origem às principais causas e consequências de como o futuro professor poderá conceber o ensino e aprendizado na educação escolar.

O estágio pode ser considerado como um período em que os acadêmicos se inscrevem na formação discursiva de um **discurso pedagógico** (ORLANDI, 2006) e mobilizam reflexões sobre as convicções, teorias, imagens, valores e interesses que permeiam na sala de aula. Mais do que isso, o estágio pode ser compreendido como o contato com os discursos (pre)dominantes que constroem a visão sobre as atividades formativas no ofício docente, bem como as análises de construção e rupturas com certas concepções e abordagens que se firmam na identidade profissional. Além disso, existe a emergência de novas perspectivas para área de ensino, uma vez que há fortes sinais de esgotamento de práticas educativas que geram desinteresse dos alunos ao aprender sobre a ciência.

No estágio há uma possibilidade de interrogar, construir e desconstruir os discursos que circulam na sociedade, a fim de se pensar na transformação da escola em sua cotidianidade, isto é, como o estágio pode ser naturalizado e desnaturalizado no campo de ensino e aprendizagem em Ciências. Desse modo, será entendido aqui como um campo discursivo, atravessado por um processo ideológico e inconsciente de experiências e situações de ensino que condizem com uma realidade social e idiossincrática que é a escola.

Portanto, a articulação entre a escrita em diários durante o estágio para a formação de professores pode oferecer balizas para que o professor dialogue consigo e com os outros sujeitos da educação, por meio de análises da prática pedagógica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento reflexivo do profissional na formação docente. De um modo geral, são observações relevantes à medida que oferecem um acompanhamento do cotidiano da sala de aula, assim como das projeções dos estagiários-professores quanto à prática pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida com licenciandos no estágio supervisionado da disciplina de Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública no Paraná.

O estágio foi realizado durante todo o ano de 2013, com a participação dos acadêmicos nas escolas públicas da região, com nível de ensino básico regular (fundamental e médio) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No estágio os alunos realizaram observações, problematizações e análises pertinentes ao ensino e a aprendizagem científica contemporânea.

Na universidade, as aulas foram desenvolvidas a partir de diferentes estratégias de leitura e escrita (de gêneros textuais) para o ensino de Ciências, tais como a produção de textos de ficção, divulgação e literatura científica, teatro, quadrinhos, jornais, vídeos, experimentação, tecnologias da educação, história e filosofia da ciência, entre outras. Dessa forma, após um período de observação de aulas na escola, foi proposto aos estagiários trabalhar com alguma forma de linguagem, desde que elaborassem um projeto de pesquisa (planejamento) para a docência: em outras palavras, cada estagiário deveria desenvolver suas aulas a partir de alguma das linguagens propostas pelas aulas da universidade, para isso construindo um quadro teórico-prático que permitisse um conjunto de reflexões e (pro)posições para ensinar e aprender a ciência na escola, as quais deveriam ser registradas nos diários.

Enquanto instrumentos de pesquisa, os diários de aula (ZABALZA, 1994) indicam as possibilidades de investigação do trabalho docente, isso porque, por meio deles, os professores se tornam narradores e pesquisadores da própria ação. O diário procura discutir e significar a atuação do professor nas aulas e a perspectiva pessoal e profissional da formação pedagógica, conforme Zabalza (1994, p. 95):

o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática leva o professor a aprender através de sua narração”. Isso porque, “ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional.

Resta então observar que, devido aos limites para esta exposição, aqui analiso o diário de apenas um estagiário-licenciando, que será chamado de Dalton a fim de preservar seu anonimato na pesquisa. Informo também que o diário será analisado

por meio da noção de **recortes** (ORLANDI, 2006), ou seja, unidades discursivas que intervêm na relação com o todo, na tentativa de representar os dizeres, assim como de apontar as possíveis regularidades encontradas nos diários de aula dos demais estagiários que cursaram a disciplina ao longo de todo o ano.

O DIÁRIO DE DALTON: PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS

Dalton desenvolveu o estágio supervisionado em uma escola, no município de Itaperuçu/PR, pertencente à região metropolitana de Curitiba/PR. A opção por essa escola partiu do próprio licenciando que, mesmo morando bem longe da instituição, desejaria ali realizar o estágio. A população do município soma pouco mais de 26 mil habitantes e a economia do local consiste em empresas que exploram o calcário (mineração), gerando ao mesmo tempo emprego e alguns casos de poluição ambiental para a comunidade.

SOBRE O COTIDIANO DA ESCOLA

Em um primeiro recorte, notamos os sentidos que o estagiário atribuiu observações realizadas na escola, ou seja, as perspectivas da sua análise sobre os espaços, as linguagens e os tempos escolares que foram observados.

“A escola tem vários problemas, mas uma coisa é certa ela nasceu para fazer a diferença naquela região e continua fazendo isso, proporcionando um ensino de qualidade para um povo que precisa. Lógico que percebi várias falhas e erros na escola, mas o que eu vi foram pessoas focadas num objetivo comum. Desde as escolhas de um material didático de qualidade (e “bota” qualidade nisso, um dos melhores que eu já vi) até acreditar no ensino como agente transformador da cidade, e isso é motivo de orgulho e esperança (DIÁRIO DE DALTON, grifos nossos).”

Dalton afirma que a escola apresenta uma série de problemas que merecem especial atenção para atender à demanda de alunos. Também diz que ela se destaca na região, pois cumpre sua função de transmissão do conhecimento, além de denotar que a comunidade-escola passa por certas vulnerabilidades decorrentes de uma ocupação urbana de áreas cársticas. Nos dizeres do estagiário, há uma associação entre problemas/soluções, ou seja, uma relação discursiva de sentidos (ditos e outros não ditos) entre o que foi observado para o trabalho dos professores. Além disso, há uma pers-

pectiva de a escola restituir uma justiça social aos alunos, algo que se aproxima com os dizeres de Zeichner (2008), com relação à importância de a escola desempenhar **um lugar** e **um modo** de como formar professores reflexivos.

SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

No próximo recorte, o estagiário apontou algumas considerações pessoais sobre a profissão e o papel do professor de Ciências na escola. Lê-se que a interpretação dele para a profissão docente sugere uma crítica sobre a relação escola-sociedade que entrelaça a atividade docente dos dias atuais.

O professor adquiriu um papel de pai, conselheiro, professor, amigo e psicólogo afetando diretamente o desempenho de seu real papel. Como sociedade nós sempre repetimos o que fizemos no passado e muitas vezes repetimos as coisas boas, mas também as coisas ruins. E durante muito tempo a escola não se atualizou, não se preparou [...]. Por isso novas propostas pedagógicas e educacionais são muito bem vindas e as propostas que tentam somar e trazer o interesse do aluno fazem sucesso. O grande professor não é aquele que faz tudo o que Freire dizia, ou outros grandes educadores, mas sim o que incorpora as ideias e atualiza para o ano em que estamos (DIÁRIO DE DALTON, grifos nossos).

No diário, observamos perspectivas que tendem a desestabilizar a imagem de que a função de professor seria apenas ensinar um conhecimento específico, em razão do acúmulo de funções advindas de outras instituições (família, escola, entre outros). Assim, há um entrecruzamento de formações discursivas (ORLANDI, 2013), como, por exemplo, as de **pai**, **conselheiro** e **psicólogo** que o professor precisa atender em sala de aula. Tem-se que esse entrecruzamento pode ser um **sintoma da contemporaneidade** para o efeito de defasagem da função professor em relação à atualização e incorporação de ideias que estão no ambiente, ou seja, aponta que naquela escola os professores de Ciências estavam atualizados e comprometidos com as relações escola-comunidade, tendo em vista os impactos ambientais existentes na região.

SOBRE A PESQUISA NO ESTÁGIO

Em outro recorte, o estagiário ressaltou os sentidos de seu projeto de pesquisa desenvolvido ao longo do ano. Projeto no qual buscou analisar como os diferentes gêneros textuais podem contribuir para a aprendizagem da Ciência. Para tanto, nas aulas que le-

cionou durante o estágio, sobre o tema **poluição ambiental** (água, solo, atmosfera), para as turmas de 6º ano do ensino fundamental, trabalhou com a produção de textos como, por exemplo, contos, charges, desenhos e, principalmente, com a produção de cartas para as empresas poluidoras da região do entorno da escola.

*Através da minha atividade em sala de aula, foi muito interessante perceber a grande **“melhora na qualidade nos textos escritos e o grande aumento de conteúdo científico nos textos. Eu posso dizer que minha pesquisa a escrita melhorou significativamente em apenas quatro textos e o segundo texto de cada aula foi com conteúdo científico e de uma preciosidade enorme. Seja por conto, carta, desenho, charge ou texto a produção dos alunos foi muito boa e outro ponto interessante é que eles ficaram muito felizes com o poder de escolher o tipo de texto eles queriam. Assim eles puderam escrever um texto que eles gostassem e que fosse do interesse deles. Fiquei impressionado com a habilidade literária dos alunos (DIÁRIO DE DALTON, grifos nossos).**”*

A princípio, percebemos os mecanismos de antecipação (ORLANDI, 2013) do estagiário nos momentos em que ele se antecipa em destacar o progresso de suas atividades durante o estágio, dando ênfase a alguns sentidos de que houve melhoria, resultados positivos e avanços. Para além dos mecanismos de antecipação, convém dizer que, quando acompanhei as aulas de Dalton na escola, observei que os textos produzidos pelos alunos apresentavam certo tom crítico, político e gradativo desenvolvimento textual em relação ao tema trabalhado pelo estagiário. Algo que ele atribuiu ao fato de os alunos escolherem o gênero textual (por exemplo, a carta) que fosse mais significativo para manifestarem sua opinião para a empresa poluidora da região. Portanto, a atividade permitiu que o estagiário tornasse as aulas mais críticas sobre o tema abordado.

SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

No seguinte recorte, sobressai uma reflexão do estagiário sobre o seu projeto de pesquisa/estágio envolvendo a leitura e a escrita. Ainda se tratando da temática envolvida nas suas aulas do estágio, ele apontou alguns sentidos para essa experiência de pesquisa.

“*Quem muito lê, escreve bem melhor. Apenas com textos simples é possível identificar isso. Sem falar na qualidade científica e do conteúdo quando não se colocam barreiras quanto ao gênero literário ou forma de escrever. Quando o aluno cria seu texto, com sua interpretação e do jeito que ele gosta a qualidade da aula, dos textos e do conhecimento envolvido é nitidamente superior (DIÁRIO DE DALTON, grifos nossos).*”

Dalton identifica que as atividades discursivas envolvendo leitura e escrita foram significativamente importantes para ele observar que a mudança de gêneros de textos (menos acadêmicos e mais literários) não altera a qualidade do ensino. Mostrando que a interdisciplinaridade na disciplina de Ciências pode contribuir para a interpretação e o desejo de aprender dos alunos, em situação de ensino e aprendizagem da educação escolar. É uma perspectiva que se aproxima da concepção de Almeida (1998, p. 54), quando ela diz que alguns estudos “evidenciam que o simples uso ou a substituição de textos de um tipo por outros de natureza diferente não muda a qualidade da mediação escolar”, cabendo ao professor explicitar as condições de produção da leitura e escrita para os seus alunos.

No geral, a autonomia do estagiário em trabalhar nessa escola refletiu em dar autonomia aos alunos para que expressassem suas ideias, críticas e opiniões sobre a realidade que concerne àquele contexto. Podemos, então, dizer que a imagem de professor, para esse estagiário, precisa estar contextualizada com o ambiente e com o (des)envolvimento dos alunos, garantindo que estes possam manifestar seus sentidos e tornarem-se mais críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou alguns pontos da produção de diários de aula na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional de futuros professores. Observamos que o uso do diário no estágio proporcionou perspectivas sistematizadoras de desestabilização e inquietação das atividades convencionais de aprendizagem, além de promover certas possibilidades de contextualização e reflexão sobre os imaginários da Ciência que se produz dentro e fora da escola. Os sentidos manifestados pelo estagiário também indicam a importância de o professor se atualizar e se comprometer com a equidade e qualidade em desempenhar sua função social, política e cultural na escola-sociedade. Da mesma forma, a produção de diferentes textos pelos alunos deve ser

alicerçada pelo domínio teórico do professor, a fim de aflorar sentidos significativos para seus aprendizados escolares.

De concreto, a pesquisa no estágio possibilitou aos alunos questionar sobre o conhecimento relacionado à poluição circundante as suas moradias e que era resultante da exploração mineral, assim como tornarem-se mais críticos com relação a esses impactos ambientais e mais conscientes sobre as consequências problemáticas e conflituosas que a atividade inadequada de mineração pode acarretar à população.

Por assim dizer, o diário pode ser problematizado como um instrumento de pesquisa que leva em conta os movimentos discursivos – de resistências e de acontecimentos – produzidos por professores, alunos e linguagens utilizadas em sala de aula e que vão muito além dos muros da escola.

Antes de encerrar, convém dizer que o estágio na formação do professor pode prover oportunidades para que os futuros professores não apenas constatem as práticas consagradas, mas que eles possam intervir com ações propositivas capazes de mobilizar as condições de produção das aulas, tornando a educação escolar mais crítica, interdisciplinar e contextualizada da relação didática entre o saber, os alunos e a sociedade. Enfim, o trabalho desenvolvido aqui desdobra perspectivas profissionais para a aprendizagem científica, abrindo uma possibilidade para uma formação integral do aluno e uma formação diferencial do professor, as quais permitem levar em conta outros modos de ensinar e de aprender a Ciência no contexto universitário e escolar dos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente:** educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, M. J. P. M. O texto escrito na educação em física: enfoque na divulgação científica. In: ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H. C. (Org.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 53-68.

CARVALHO, A. P. **O estágio nos cursos de licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MELLO, L. S. Diário de aula e a formação docente: a relação entre leitura, escrita e a produção do conhecimento. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14., 2003, Campinas. **Anais...** São Paulo: ABL, 2003. p. 1-5.

- OLIVEIRA, O. B. **Discurso dos licenciandos em ciências biológicas**: um caminho para a reflexão sobre a formação de professor-autor. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- OLIVEIRA, O. B. O diário na prática de ensino. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** São Paulo: ABL, 2007. p. 1-9.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- ORLANDI, E. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PALCHA, L. S; OLIVEIRA, O. B. A evolução do ovo: quando leitura e literatura se encontram no ensino de ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 101-114, 2014. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/1571/1391>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diário del professor**: un recurso para la investigación. Sevilla, ES: Díada Editora, 1997.
- VIEIRA, J. A. O uso do diário em pesquisas qualitativas. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, DF, v. 5, p. 93-104, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1348/1003>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, PT: Porto Editora, 1994.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

Giselly Cristini Mondardo

Adriane Knoblauch



INTRODUÇÃO

A formação docente, entendida como área de conhecimento e investigação, guiada por processos sistemáticos e organizados que induzem ao desenvolvimento profissional, ocorre de maneira ampla, e, segundo Marcelo Garcia (1999), tem início a partir do momento em que o futuro professor ingressa como aluno da educação básica (identificada como fase pré-treino), passando pela fase da formação inicial, a entrada formal na universidade, a fase de iniciação à docência (ao ingressar na profissão), chegando, finalmente, à fase da formação permanente, conhecida no Brasil como formação continuada, correspondente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Este trabalho trata dos processos de socialização de três discentes do curso de Pedagogia de uma instituição pública do estado do Paraná: Priscila, Sara e Taís¹. Os dados aqui apresentados são um recorte de pesquisa de mestrado em andamento. Foram utilizadas entrevistas semidiretas como instrumento metodológico, realizadas nos meses de outubro e novembro de 2014, na sede da referida instituição. As análises e categorias aqui apresentadas têm por base a teoria praxiológica desenvolvida por Bourdieu (1983, 2001a, 2001b, 2003).

De modo geral, as três alunas encontravam-se, então, na faixa dos 20 anos, cursavam o terceiro ano, eram solteiras e são oriundas de famílias com poucos recursos econômicos e culturais. São as primeiras da família a ingressarem no Ensino Superior.

Para embasar este projeto, foi realizada uma análise sobre os últimos dez eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente sobre o Grupo de Trabalho (GT) 8, correspondente às pesquisas que envolveram a formação de professores. Em um total de 227 trabalhos, constatou-se certa recorrência em pesquisas que contemplam, sobretudo, o exercício efetivo da docência, ou seja: a formação continuada de professores iniciantes. Há também uma quantidade considerável de trabalhos que objetivam captar a representação social dos alunos das licenciaturas para se tornarem professores.

No montante de trabalhos analisados, é reduzido o número de pesquisas que envolvem o aprendizado docente na perspectiva aqui assumida. Mas elas apontam que há um grande indicativo de que futuros professores aprendem a partir das vivências da infância e da educação básica (SÁ, 2012; ASSOLINI; RIVAS; LASTORIA, 2011) e das reflexões estabelecidas no âmbito do ensino superior (MONTEIRO, 2005; SAN-

¹ Os nomes aqui utilizados são fictícios, a fim de manter o anonimato das referidas alunas.

TOS, 2005; GONÇALVES; AZEVEDO 2010; RINALDI, 2012). É interessante perceber este último apontamento dos trabalhos apresentados, visto que estudos como o de Lortie (1975), Nunes (2001) e Marcelo Garcia (1999) indicam que a relação estabelecida com os professores da educação básica é forte influenciadora na decisão de tornar-se professor, sugerindo um aproveitamento ainda maior que o oferecido pela formação inicial.

Essa situação pode indicar que, ao longo dos anos, os cursos vêm se fortalecendo e contribuindo para a socialização profissional da docência, o que precisa ser verificado por pesquisas futuras.

No entanto, vale destacar que Penna e Knoblauch (2005), ao analisarem a produção de teses e dissertações defendidas entre os anos de 1981 a 1998 e catalogadas no CD-Rom Anped 99, afirmam que a formação inicial é o momento mais estudado e que é recorrente a indicação da necessidade de aperfeiçoamento das grades curriculares dos cursos de formação inicial. Segundo as autoras, as pesquisas insistem em apontar a desarticulação entre teoria e prática na formação docente e a pouca efetividade dos momentos do estágio nesse processo. Concluem que tal situação indica pouco acúmulo de conhecimento entre os trabalhos e muitas lacunas a serem preenchidas por novas pesquisas.

Dessa forma, considerando as indicações dos trabalhos aqui analisados, as lacunas constatadas e a necessidade de mais pesquisas que analisem a fase de pré-treino, o presente capítulo pretende, a partir dos dados por nós coletados, estabelecer as relações existentes entre as disposições derivadas desse período inicial do amplo processo de formação docente e as aprendizagens adquiridas no decorrer da formação inicial.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO E HABITUS

Parte-se da premissa de que a socialização deve ser entendida de forma ampliada, por meio da incorporação das disposições do *habitus*; e a socialização profissional para a docência como a incorporação de valores, normas e conhecimentos que se dão durante todo o desenvolvimento profissional, incluindo todas as fases apontadas anteriormente por Marcelo Garcia (1999). Assim, escolher a teoria de Pierre Bourdieu como referencial analítico deste trabalho se justifica à medida que o autor nos proporciona não só o esclarecimento da escolha pela profissão, mas também as ações que aproximam o sujeito dessa realidade, reconhecidas por ele sob a forma de *habitus*.

O *habitus*, segundo Bourdieu (2001a), é resultado da aliança entre um meio socialmente estruturado e as condições materiais de existência de uma determinada classe. É fruto de uma ação organizada, inclinada a atuar como estruturas estruturantes. Objetivamente adaptado, o *habitus* é o gérmen das práticas e representações, que são regulares e reguladas, e que, agindo frequentemente de forma inconsciente, exercem domínio sobre as operações dos agentes, até que ajam harmonicamente.

Ao serem produto e produtores de suas próprias condições de existência, os agentes reproduzem as estruturas objetivas às quais estão postos, numa relação dialética entre agente e condições objetivas. A aliança entre essas condições e a existência de disposições duráveis é responsável pelos anseios de vida assim determinados, que já são pré-adaptados às exigências objetivas de sua conjuntura. Assim, as estruturas do *habitus* irão nortear as escolhas realizadas durante a vida do agente.

Nas palavras do autor, o *habitus* seria:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Ou seja, o *habitus* é produto de todas as ações realizadas pelo agente, mas são, ao mesmo tempo, produto constante de reestruturações, que têm por matriz as disposições já incorporadas anteriormente; em outras palavras, são em parte permanentes, mas ao mesmo tempo mutáveis.

Concebendo o *habitus* como em constante reestruturação, as representações contraídas anteriormente à formação inicial irão modificar-se ao contato com novos saberes, induzindo novos conjuntos de ações, que irão se fundir por meio de um complexo processo. Sendo assim, é possível concordar com Nunes (2001) quando afirma que a influência exercida no processo de aprender a ser professor durante a formação inicial ocorreria por meio do currículo de formação, pela cultura da universidade em questão, pelos professores e colegas de disciplinas, além da prática pedagógica durante o estágio, que estabeleceria contato com os docentes da instituição, com supervisor, colegas e alunos, além da cultura da escola escolhida.

No entanto, o que destaca Lelis (1996) é que, embora haja uniformidade na formação, as formas diferentes de ensinar das professoras justificam-se por meio do volume do capital cultural e dos títulos escolares por elas contraídos, além do desempenho das escolas em que se socializaram profissionalmente, indicando singularidade de fatores que interferem nesse processo.

Assim, entendemos que o conceito de *habitus* nos oferece condições de investigar e clarificar os processos de construção docente. Além disso, os conceitos de socialização e socialização profissional apresentam-se como ferramentas auxiliares, pois, segundo Berger e Luckmann (2004), a socialização é o processo pelo qual o indivíduo é introduzido no mundo objetivado de uma sociedade, ou de um setor da mesma, ou seja, tem a intenção de explicar como nos tornamos o que somos.

Socialização é incorporação duradoura das formas de sentir, pensar e agir do próprio grupo de origem; logo, se concebe o *habitus* como produto da socialização dos agentes, que compartilham posições e trajetórias, resultando em um *ethos* de classe, revelando a incorporação de disposições de *habitus* similares e a pertença em uma só fração de classe (DUBAR, 1997).

A socialização tem início por meio de um agente primário, o pilar desse processo. A família está no cerne da constituição do *habitus* por ser a primeira e principal instância em contato com o indivíduo, que por meio dessa interação, dotada de valores, crenças e costumes, se tornará agente, iniciando, portanto, sua própria socialização. A família é responsável por transferir ao indivíduo, inconscientemente ou não, o capital cultural e o *ethos*, ou seja, valores implícitos e interiorizados de forma profunda, que irão definir a forma com que o agente agirá frente ao seu próprio capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2001b).

A esse processo complexo se compreende a socialização, quando, ao interagir com o meio, o indivíduo se torna agente, como uma via de mão dupla, construindo relações subjetivas – não intencionais – com as condições objetivas, que são, por sua vez, estruturadas e estruturantes.

INSTITUIÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ORIENTAÇÃO PARA A ESCOLHA DA PEDAGOGIA

Para Bourdieu e Passeron (1982), a escola é a principal reprodutora da cultura dominante. Ao reproduzir as estruturas dessa classe, o sistema escolar é arbitrário, pois define aquilo que é apresentado como saber efetivo, mas, camuflando sua arbitrariedade.

Essa arbitrariedade, os autores explicam que corresponde às relações concomitantes entre culturas presentes e passadas, que, decorrentes de variações imaginárias, revelam a conveniência de culturas possíveis, ou seja, culturas constituídas que devem interligar-se às condições de seu surgimento e continuidade para que funcionem de forma precisa.

Segundo Bourdieu (2001a), a configuração da escola que conhecemos obedeceria à seguinte ordem:

Isto é, às condições sociais de sua produção e de sua reprodução, com todas as reestruturações e reinterpretções correlativas de sua perpetuação em condições sociais transformadas: todos os graus que se pode distinguir entre a reprodução quase perfeita da cultura numa sociedade tradicional e a reprodução reinterpretativa da cultura humanista dos colégios jesuítas, adaptada às necessidades de uma aristocracia de salão, na e pela cultura escolar dos liceus burgueses do século XIX (BOURDIEU, 2001a, p. 22).

Bourdieu (2001a) se utiliza do princípio da cultura escolar considerada pela sociedade para explicar a **amnésia da gênese**, ou seja, ignorar as condições sociais e históricas que conduzem os agentes e instituições a eternizar fatos como sendo naturais.

Seja na escola, seja em outras instituições sociais, as relações de força entre os grupos constitutivos irão determinar os interesses objetivos do grupo determinado, conforme a amplitude e a satisfação que possam oferecer. Assim, ao reger uma instância de certo grupo, esse passará a ser dominante, admitindo um legado de dominados: será responsável, ainda que sem notar esse peso, pela aplicação de alguma força simbólica.

Nesse sentido, de acordo com Bourdieu e Passeron (1982, p. 22):

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força e nutre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada pela mediação desse efeito de dominação da ação pedagógica (AP) dominante que as diferentes AP que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetivamente e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas AP dominadas de

conhecimentos ou de maneiras, dos quais a AP dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico).

Assim, o sistema de educação, definido pelos autores como a forma de propagação institucional e/ou habitual de uma cultura, é responsável pela reprodução social das classes dominantes de forma objetiva, ainda que ao longo dela seja subjetivamente compreendida.

A hierarquia escolar é subordinada tanto pelo sistema de valores de sua classe social de origem quanto pelo valor mercantil e a garantia escolar ligada à própria classe. Assim, sendo a escola reguladora do *habitus*, não só por transpassar conteúdos, mas também por ser grande responsável na constituição do capital cultural, Bourdieu (2001b) justifica a escolha dos jovens pela carreira escolar: classes e frações de classe que admitem e aceitam o valor e a hierarquia da instituição não se opõem a ela, pelo contrário: são aliados, e irão desenvolver mecanismos para conservar sua estrutura.

A profissão professor foi disseminada e popularizada quando houve a publicação do ensino, gerando a necessidade de um grande número de profissionais. Além disso, constata-se também a grande aproximação de estudantes das classes menos favorecidas como profissionais nesses espaços, ou seja: embora se transmita a cultura da classe dominante, boa parte dos profissionais responsáveis não pertencem à classe, ao mesmo tempo em que também deixam legados correspondentes ao *habitus* contrai-dos em suas classes de origem. Nesse sentido, podem-se admitir as diferenças entre as escolas, quanto a conteúdos e valores transpostos, já que são constituídos com um mesmo objetivo, mas com condições em desconformidade.

Dessa forma, as características e lembranças das escolas básicas, pelas quais as colaboradoras desta pesquisa se formaram, se tornam importantes à medida que podem elucidar os processos de constituição do *habitus*. A reflexão sobre esses espaços pode nos apresentar disposições em condições escolares de aquisição, que segundo Bourdieu (2007) é, em conjunto com a família, produtora de competências, ou seja, disposições como frutos de estruturas estruturantes.

No caso das alunas envolvidas nesta pesquisa, nota-se que todas passaram por momentos frágeis durante a educação básica, pois frequentaram escolas públicas de baixo prestígio. Uma das entrevistadas estudou em uma escola multisseriada de um município da grande Curitiba, única existente na região em que morava; outra mudou várias vezes de escola conforme o pai mudava de emprego, mas sempre foram instituições públicas. A terceira iniciou seus estudos em uma pequena pré-escola particular mantida por sua irmã, mas teve que voltar a morar com a mãe em Santa Catarina e

foi matriculada em uma escola pública da região. Dessa forma, as escolhas possíveis das escolas pelas famílias revelam a baixa posse, especialmente do capital econômico.

De acordo com Bourdieu (2000), o capital econômico é determinado pelo conjunto de bens rentáveis de um agente. É a partir de sua existência que outros conceitos se justificam, pois permitirá a acumulação dos demais capitais, a estruturação dos campos, bem como a regulação e conservação dos mesmos.

Ter alto volume de capital econômico é vantajoso tendo em vista que fortalece aqueles que o possuem por serem detentores de recursos que lhe asseguram vantagem em diferentes campos, mas as trocas ocorridas no jogo simbólico não se reduzem à propriedade econômica, portanto, não torna o conceito independente dos outros (BOURDIEU, 2005).

Entretanto, há de se considerar também a postura individual das agentes enquanto alunas nessas instituições. Quando comparado ao acúmulo histórico das colaboradoras, pode-se verificar que são ligeiramente otimistas ao avaliar sua própria trajetória. Pedimos que atribuíssem uma nota, de zero a dez, sobre seu desempenho na escola durante o ensino fundamental e médio. Respectivamente, as notas foram: Priscila, oito e nove e meio; Sara, nove e nove; Taís, sete e oito.

Reafirma-se, assim, aqui a importância exercida pelo capital simbólico, pela busca ao reconhecimento e pela força que a sensação de poder atribui ao agente:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 2000, p. 9).

Ou seja, a percepção de possuir o controle sobre sua própria vida, e não a de ser produto de suas próprias condições de existência, possibilita ao agente afirmar-se enquanto indivíduo, projetando-se como um ser especial, dotado de valores únicos. Assim, os capitais também se localizam como distribuidores de violência simbólica (BOURDIEU, 2000), pois, de forma inconsciente, farão com que o agente aceite de forma natural aquilo que é, na verdade, imposto pelas classes dominantes. Dessa forma, podemos exemplificar com o caso de Priscila, que declarou o desejo de cursar Engenharia, mas prestou o primeiro vestibular já para o curso de Pedagogia, algo mais

próximo a sua realidade objetiva, e sendo aprovada, imediatamente inicia o curso, consentindo uma incapacidade arbitrariamente imposta, como uma situação inevitável.

Nas palavras de Bourdieu (2001a, p. 78) “...o conceito de *habitus* tem por função primordial lembrar com ênfase que nossas ações possuem mais frequentemente por princípio o senso prático do que o cálculo racional”.

É uma forma de reafirmar que as alunas, como sendo produto de condições e condicionamento semelhantes de uma mesma fração de classe, embora apresentem pequenas singularidades decorrentes de suas trajetórias individuais, lutam para a conservação das estruturas de seu grupo.

INVESTIMENTO FAMILIAR ESCOLAR: SUBMISSÃO À AUTORIDADE PEDAGÓGICA

De acordo com Bourdieu (2001b), para os pais e os alunos que se submetem à autoridade escolar, quanto maior o êxito, maior a tendência em investir no saber e reafirmar a autoridade da instituição. Logo, críticas quanto à autoridade em sala de aula tendem a decair, pois essas famílias compreendem a possibilidade de alguma ascensão social por meio da escola, enxergando o trabalho e a presença do professor como instrumentos importantes para sua alçada.

É dessa forma que a autoridade pedagógica legitima a cultura dominante, visto que o agente responsável, que também sofreu essa violência simbólica, aplica a reprodução por meio de sua função (BOURDIEU, 2001a), como o professor, ao determinar o que será apresentado aos alunos, ou o coordenador pedagógico, ao orientar as práticas dos professores.

A autoridade pedagógica, sendo produto dessa reprodução, é responsável pela propagação da existência de um conjunto de regras de funcionamento e comportamento dentro da sala de aula, que toma o professor como líder para os alunos, resultando na existência de ações obrigatoriamente submissas, conscientes ou não.

Em nossa pesquisa, todas as alunas reconhecem submeter-se ao que era proposto por seus professores, encarando a autoridade de seus professores da educação básica de forma bastante natural. Algumas falas delas são representativas dessa situação:

“Priscila: (...) eu sempre fiz o que eles pediram... mas eu nunca fugi daquilo que os professores querem que a gente seja.”

“Sara: *Eu me dava bem com eles, sempre ir lá, fazia pergunta... (...) sempre ficava lá pra ser a primeira da fila.*”

“Taís: *A gente (turma do magistério) se envolvia muito com os professores.*”

Para Bourdieu (2001a), a efetividade da ação pedagógica aumenta quando não há recusas na forma de aplicação dela mesma.

Mesmo quando repousa sobre a força nua e crua, a das armas ou a do dinheiro, a dominação possui sempre uma dimensão simbólica. Por sua vez, os atos de submissão, de obediência, são atos de conhecimento e de reconhecimento nosquais, nessa qualidade, mobilizam estruturas cognitivas suscetíveis de serem aplicadas a todas as coisas do mundo e, em particular, às estruturas sociais. Essas estruturas estruturantes são formas historicamente constituídas arbitrárias, pelo fato de as disposições serem o produto da incorporação das estruturas objetivas e as expectativas tenderem a se ajustar às chances, a ordem instituída tende sempre a se manifestar... (BOURDIEU, 2001a, p. 209).

É dessa forma também que os agentes tendem a interpretar, ainda que de maneira inconsciente, o valor que a família atribui ao conhecimento, e consequentemente à escola. Duas alunas (Sara e Priscila) reconhecem o investimento escolar realizado por suas famílias, especialmente pelo investimento relacionado ao incentivo escolar e o empenho de suas mães no acompanhamento das tarefas escolares, diferentemente da terceira (Taís), que acusa a mãe de inseri-la em uma escola desvalorizada. Entretanto, isso não inibe a submissão da aluna, uma vez que decorrente dessa não valorização, não admite diretamente importância sobre a escolarização e mesmo assim, opta pela profissão.

Bourdieu (2005) explica que o *habitus* de um agente ajustado às exigências do campo pode ser revolucionário, mas tende a ser conservador, pois os novos ideais desenvolvidos são fruto do ajustamento do enlace do campo associado ao conhecimento específico, produto do campo. As estratégias utilizadas, independentemente do campo observado, são efeitos de ações objetivamente orientadas em relação aos seus fins, ou seja, de seu próprio *habitus*. Como em nosso caso, são famílias com baixo volume de capital cultural e econômico, as condições objetivas, então, resultam em ambições moderadas, que mantêm e/ou valorizam timidamente o nível socioeconômico da família (BOURDIEU, 2001b).

APRENDIZAGENS DA FORMAÇÃO INICIAL VINCULADAS AO PRÉ-TREINO

Os professores da educação básica operam como socializadores secundários, sendo para o aluno referência de ações e valores. Essas representações, durante o processo de socialização dos agentes, passam por avaliações críticas sobre a conduta de seus professores e ainda que inconscientemente, irão incorporar ou negar algumas dessas disposições.

Pode-se confirmar, de fato, que a relação estabelecida entre as alunas entrevistadas e suas professoras foi um dos principais fios condutores que se reverteu em disposição para a escolha do curso, em todos os casos. Logo, ao ingressar na universidade e à carreira docente, as representações de antigos professores servem, como já dito anteriormente, muitas vezes como orientadoras das práticas desenvolvidas inicialmente por esse futuro professor.

Por meio de nossos dados foi possível constatar que há, por parte das alunas, uma forte incorporação de condutas ideais sobre os professores, derivadas da educação básica, e que são projetadas para sua própria socialização profissional. A título de ilustração, Nunes (2001) afirma que é exatamente nesse período da socialização que alunos irão edificar a imagem do professor como alguém sábio por natureza, referência de saberes e autoridade, omitindo toda a conjuntura em que a profissão é delineada: fatores históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e institucionais – instaurando também a crença quanto à existência de dons.

Ainda segundo o autor, a universidade proporciona saberes formais e informais, mediante conhecimentos transmitidos de forma intencional, por meio do currículo oculto² e das relações estabelecidas entre (e pelos...) agentes, dentro do campo educacional em questão. De acordo com Marcelo Garcia (1999), para socializarem-se profissionalmente, os discentes precisam adquirir ao longo desses anos um composto de ideias e critérios, fundamentados por reflexão e avaliação, a fim de evoluírem constantemente como professores, para aperfeiçoarem-se futuramente mediante interação com seus próprios discentes.

Quando solicitamos às alunas que estabelecessem relações sobre suas próprias experiências quanto à escolarização e às disciplinas que estavam cursando, duas delas responderam de forma coerente, sugerindo um bom aproveitamento do curso (Sara e Priscila). A terceira aluna pareceu estar menos envolvida com o curso. A respeito disso, pode-se levantar a hipótese de que o comprometimento com o curso esteja

² Faz referência ao conjunto de saberes e relações informais e/ou não propositais proporcionados pela universidade (MOREIRA; SILVA, 1997).

rapidamente relacionado aos anseios de vida dos agentes. As duas alunas citadas anteriormente pretendem especializar-se por meio da pós-graduação, ansiando prosseguir na carreira acadêmica, com a realização de mestrado e doutorado. Já a terceira aluna tem um forte envolvimento religioso e parece estar mais motivada com as atividades relacionadas a essa conjuntura.

Em relação às duas primeiras alunas, vale destacar que muitas vezes o aprendizado dos conteúdos do curso ocorreu mediante negação do que seus antigos professores faziam:

“ Priscila: Então o ensino de história (da sua escolarização básica) não levava conceitos de etnocentrismo, alguma coisa desse sentido, e agora com essa metodologia eu consigo ver a história como parte desse processo, porque antes, pra mim a história tava lá no passado, mas e essas influências que tem agora? (referindo-se à disciplina metodologia do ensino de história). (...) Com três anos de pedagogia, eu vejo que tudo que aprendi eu tenho que repensar.”

“ Sara: (...) tem tudo a ver com o que a gente faz... Tudo que a gente já viveu, desde filosofia, psicologia, que a gente percebe as formas né, que a criança aprende, como os professores podem potencializar isso... Metodologias, a de história, tudo que eles falavam, usavam, datas comemorativas... Eu acho que todas essas disciplinas vão fazendo essa relação com a realidade, como a gente aprendeu, eles criticam muito isso, ou às vezes que foi algo positivo.”

Mas, especificamente no que se refere às questões de cuidado e carinho com crianças pequenas, o aprendizado construído na escolarização básica é ainda bastante forte:

“ Priscila: De primeira a quarta série eu gostava muito da minha professora, a gente tinha um apego forte com ela, porque ela era como uma mãe, minha irmã teve aula com ela, eu tive aula com ela, e até, não comentei, mas um momento marcante, do EF1, foi o dia que essa professora levou a gente na casa dela, andando, era mais ou menos uns 2km, assim, pra ir buscar água, então, foi uma coisa muito divertida, porque a gente não saía muito da escola, e o dia que a gente foi andando pra casa dela, assim, conversando e brincando, pra buscar água, pra trazer de volta pra escola, de uma gruta que tinha na casa dela, então foi muito bom (...) Tem uma professora de matemática, na quinta série, mas ela era especial porque dava uma atenção mais especial, então mais pelo carinho, pelo afeto, pela conversa que ela tinha.”

“Sara: (...) o terceiro ano do ensino fundamental, que foi difícil pra mim, eu sofri bullying de um menino (lágrimas nos olhos) e depois que passou esse momento, eu me adaptei e aí era normal pra mim. Mas o terceiro ano foi difícil pra mim, eu mudei de escola, peguei esse menino na minha sala, foi muito, um momento tenso da minha vida... Depois acho que coincidiu pegar uma pessoa que fosse, me trouxesse problemas, aí eu via muito na minha professora o refúgio, e quando ele me importunava ela me socorria, e talvez isso tenha influenciado na minha carreira (...). Essa professora, né, foi minha professora no pré, de educação artística, e no terceiro que eu tive problemas com esse menino e ela me socorria.”

É possível indicar, então, que para essas duas alunas a relação entre escolarização básica e formação inicial para a docência se dá em um misto entre reconhecimento da pouca qualidade da educação até então recebida, de modo que novas aprendizagens são incorporadas e motivadas por esse reconhecimento. Por outro lado, há uma continuidade entre aprendizagens daquele período e novas incorporações, sobretudo nas questões referentes à necessidade de cuidado que envolve o ato educativo. Outra continuidade percebida é a submissão às regras escolares, o que tem relação direta com a estrutura e o volume dos capitais que elas e suas famílias possuem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa conjuntura, se faz necessário compreender por que algumas alunas possuem maior aproveitamento do curso quando o olhar recai sobre as articulações entre disposições incorporadas do momento do pré-treino e as novas disposições construídas a partir da formação inicial.

Fica claro que, embora a formação inicial pareça estar produzindo novas disposições de habitus, a instituição não é a única responsável por esse resultado encontrado por nós até o momento. A socialização profissional, nas palavras de Marcelo Garcia (2009), é um processo de natureza complexa, sendo ao mesmo tempo individual e coletivo. O autor entende a identidade profissional docente como comum, que conduz formas de representação dos professores, mas, ao mesmo tempo, considera uma dimensão específica, correspondente à própria história de vida e condições de trabalho.

Atualmente, Setton (2002) atenta que na sociedade contemporânea outros agentes socializadores concorrem nesse processo. Além da família e da escola, que agora admitem as mais diversas configurações de existência, os agentes sofrem influência direta da mídia, por exemplo.

Assim, identificar os agentes e instituições socializadoras que estão e/ou já estiveram em contato constante com essas alunas se torna um importante instrumento para a continuidade deste trabalho, a fim de compreender os limites e/ou potencialidades com que as aprendizagens advindas do pré-treino atuam sobre a formação inicial e, conseqüentemente, desvelar facetas sobre o aprendizado da docência, ou seja, sobre o processo de aprender a ser professor.

REFERÊNCIAS

- ASSOLINI, F. E. P.; RIVAS, N. P. P.; LASTORIA, A. C. Leituras e memórias de sentidos: repercussões na prática pedagógica escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: [s.n.], 2011. p. 1-17.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 39-72.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001b. p. 81-126.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. O campo econômico. **Política & Sociedade**, v.4, n. 6, 15-57, abr. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1930/1697>>. Acesso em: 16 dez. 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal, PT: Porto Editora, 1997.
- GONÇALVES, L. S.; AZEVEDO, H. O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n.], 2010. p. 1-13.

- LELIS, I. A. O. M. **A polissemia do magistério: entre mitos e histórias.** 1996. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study.** Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, PT: Porto Editora, 1999.
- MONTEIRO, F. A. Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n], 2005. p. 1-15.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-37.
- NUNES, J. B. C. **A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar.** 2001. 835 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, ES, 2001.
- PENNA, M. G. O.; KNOBLAUCH, A. Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n], 2005. p. 1-19.
- RINALDI, R. P. Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. In: ANAIS DA 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE: [s.n], 2012. p. 1-15.
- SÁ, P. T. Como “se faz” o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática? In: ANAIS DA 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE: [s.n], 2012. p. 1-11.
- SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n], 2005. p. 1-17.
- SETTON, M. G. J. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan.-jun. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27879/29651>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

RETROSPECTO DE DEBATES TEÓRICOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Maria José Dozza Subtil



INTRODUÇÃO

A educação é um processo/produto histórico e social que objetiva a humanização e reprodução da cultura resultante da relação dos homens uns com os outros e com a natureza na construção do mundo humanizado. Nessa dimensão, educar significa produzir na individualidade a humanidade construída coletivamente (SAVIANI, 1991; DUARTE, 1998). Se, em uma perspectiva mais ampla, a educação configura os homens de uma determinada sociedade, em uma dimensão restrita, esse processo de transmissão e produção de conhecimentos, valores, técnicas e modos de fazer historicamente tem demandado instituições (escolas) e sujeitos (professores) mediadores.

Esse trabalho, pela especificidade do seu objeto e dos seus instrumentos, requer formação também específica, que ao longo do tempo foi sendo modificada e denominada inicial, continuada, permanente e em serviço. O fato é que essa formação sofre as interferências dos requerimentos da sociedade mais ampla e das atribuições destinadas à educação, em particular do mundo do trabalho na sociedade capitalista.

Assim a formação dos professores só pode ser compreendida quando se refere às contradições inerentes à totalidade social e às relações econômicas e de poder, considerando-se que as políticas e as práticas educacionais são, em certa medida, reprodutoras das relações de classe que estão na base desta sociedade.

Para Netto (1992, p. 29):

as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores [...]. Entretanto, a dinâmica das políticas sociais está longe de esgotar-se numa tensão bipolar – segmentos da sociedade demandantes/estado burguês no capitalismo monopolista [...] De fato, elas são resultantes extremamente complexas de um complicado jogo em que protagonistas e demandas estão atravessados por contradições, confrontos e conflitos.

Nessa perspectiva, os documentos de instituições financeiras internacionais e as políticas educacionais, em especial da década de 1990, enfatizam a **qualidade na educação** para o desenvolvimento econômico como decorrentes da formação de professores. A autonomização desses sujeitos frente à totalidade social revela as contradições que historicamente constituem o trabalho e a formação docente.

Para Cunha e Leite (1995, p. 12), as características que definem as profissões em geral e a docente em particular são “a competência, a vocação, a licença, a indepen-

dência e a autorregulação”. A fragilidade de uma dessas características vai comprometer as demais e tornar a profissão mais ou menos valorizada.

As autoras explicitam certa inconsistência do magistério como campo profissional, pois:

[...] o saber do professor foi sendo cada vez mais descaracterizado a tal ponto de poder considerá-lo, apenas, um técnico burocrata repassador de rotinas. Uma profissão que não tem um mínimo de independência não consegue estabelecer o seu espaço de exercício profissional e, portanto, não consegue qualquer condição de autoregulação. Aniquilou-se de tal forma a estrutura do saber docente que parece que pouco ficou para regular (CUNHA; LEITE, 1995, p. 13-14).

A (des)valorização do trabalho do professor frente às demais profissões – considerando-se a histórica defasagem salarial dos docentes – dentro do contexto mais amplo, está intimamente vinculada à forma como se constituiu seu estatuto profissional. Por decorrência, interfere e põe exigências exógenas, muitas vezes conflitantes com as características dos processos de ensino/aprendizagem que definem o seu trabalho e a sua destinação.

A partir dessas considerações iniciais, o texto objetiva resgatar o pensamento educacional brasileiro sobre formação inicial e continuada dos professores, apresentando: reflexões e aportes teóricos sobre o contexto das políticas de Estado para a educação, em especial da década de 1990 e da primeira década dos anos 2000, quando foram enfatizadas a **relação teoria e prática**, o professor reflexivo na perspectiva da formação continuada e em serviço e a qualidade na educação. Também são enfocadas a gestão e a organização escolar como fatores que interagem e determinam a formação/trabalho docente.

DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1980

Na década de 1980, o tema da formação torna-se destaque nas principais conferências e seminários sobre educação no país. O que marcou decisivamente esse período foi a mobilização dos profissionais da educação de todos os níveis em prol da democratização da sociedade e da escola. Segundo Cunha (1988, p. 26):

Esse processo de organização política do campo educacional teve dois vetores. Um deles partiu de baixo para cima, orientado para a luta (para) sindical dos profes-

sores, notadamente os das redes públicas de ensino que estavam proibidos de fazê-lo pela legislação do país. Outro vetor partiu de cima para baixo, orientado pela análise crítica dos processos educacionais com vistas à reformulação da política do Estado para o setor.

No bojo das discussões suscitadas pelos educadores sobre o papel da educação no processo de transformação da sociedade, a formação do profissional educador foi um tema sempre em pauta. A visão de que essa transformação, se não depende exclusivamente da escola, passa necessariamente por ela, supõe um profissional que dê conta de ensinar com competência os conteúdos necessários à emancipação da classe trabalhadora, de forma a possibilitar-lhe a consciência de classe explorada.

O momento histórico era favorável à ampliação dos espaços de participação nas discussões e decisões referentes à educação, tanto por parte de educadores quanto de estudantes que, por meio das entidades representativas, questionaram e posicionaram-se contra a forma centralizada das decisões do Conselho Federal de Educação (CFE) e outros organismos governamentais¹.

O que marcou a ruptura com as propostas oficiais, além da dinâmica própria do movimento, foi o estabelecimento, já em 1983, de alguns princípios gerais abaixo resumidos por Subtil (1997) e sempre reafirmados em outros encontros:

- a) questão da formação do educador deve ser sempre examinada de forma contextualizada, já que ela insere-se na crise educacional brasileira, decorrente das condições políticas, sociais e econômicas de uma sociedade capitalista periférica, marcada pela concentração de renda, pela desigualdade e pela exclusão social;
- b) a transformação do sistema educacional supõe articulação com mudanças estruturais da sociedade, em busca de novas condições de vida, mais justas e democráticas, para as classes populares;
- c) ao Estado cabe atribuir recursos financeiros adequados, prioritariamente à manutenção das instituições educacionais públicas, bem como garantir a autonomia da universidade;
- d) na luta pela democratização da sociedade brasileira, insere-se a necessidade da gestão democrática da escola e da educação em todos os níveis;
- e) a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador.

Outro aspecto importante, que merece destaque com relação ao movimento, foi o estabelecimento de uma **base comum nacional** que constituiria a espinha dorsal

¹ A partir daí multiplicaram-se os Comitês Estaduais para promover e organizar encontros com o objetivo de discutir esse tema. A nível nacional foi criada uma comissão que organizou, de 1983 a 1990, cinco encontros. O último (1990) definiu a transformação dessa comissão em uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

das propostas de formação do educador e que pode ser resumida em 5 linhas básicas: fundamentação teórica, relação teoria-prática, gestão democrática da escola, compromisso social e trabalho coletivo interdisciplinar² (SUBTIL, 1997).

Note-se que, até aqui, a ênfase se dá à formação inicial e à valorização do trabalho docente (década de 1980). Veremos que o contexto que se segue redimensiona esse debate, pontuando a formação continuada e em serviço.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em que pese o atendimento a algumas demandas discutidas anteriormente para a formação dos professores, o que se evidenciou no geral foram os determinantes da agenda neoliberal que apregoava a descentralização e desestatização do aparato público. Também se afirma nesse momento a emergência da globalização econômica, da mundialização da cultura e da obsolescência dos conhecimentos. Isso impactou os debates sobre educação e formação do educador como veremos a seguir.

O art. 62 dessa lei regulamentou a formação dos professores, legislando sobre a obrigatoriedade de formação superior:

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 (BRASIL, 1996).

O inciso III, do art. 63, estabelece que as instituições formativas deverão manter “[...] **programas de formação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Outrossim, o inciso II, art. 67 propõe que “[...] os sistemas de ensino deverão promover **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

No próximo item abordaremos as contingências para a formação e o trabalho do professor teorizados pelos autores e explicitados nas políticas educacionais decorrentes do momento econômico brasileiro da década de 1990.

² Todas essas considerações estão contidas no Documento Final do VI Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), realizado em julho de 1992, na cidade de Belo Horizonte.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OS DEBATES DA DÉCADA DE 1990

Na década de 1980, as discussões sobre formação e atuação docente, tanto nas séries iniciais quanto nos outros níveis, partiam de um vetor macrossocial. Já na década de 1990, em outro contexto político e econômico, o debate caminhava para uma outra direção: parece consenso por essa época que a formação inicial não dá conta das demandas de uma profissão, cujo objeto central é o conhecimento em sua forma escolarizada.

Tendo em perspectiva a circulação e a volatilidade dos conhecimentos, são colocadas novas demandas à escola e ao trabalho do professor. Contraditoriamente, a ênfase da formação se dá no interior do processo pedagógico, muitas vezes denominada pelos gestões de **formação em serviço**, e o debate sobre os problemas macrossociais submerge à emergência do *locus* da prática.

Ao analisar a produção teórica, especialmente da década de 1990, observa-se para onde se encaminhou o foco desse debate. Em autores como Nóvoa (1992), Schön (1992) e Zeichner (1993, 1997), prevalece a ideia dos processos formativos mais centrados no professor, sua vida, sua prática, como pensa e como sente, em oposição à formação inicial e aos cursos formadores. Na verdade, observa-se a disseminação de uma vertente teórica de pensamento sobre formação do educador, a partir da publicação de Nóvoa (1992), tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, que chega ao Brasil com força total: a retomada do polo da prática e dos aspectos individuais. Nota-se que os aspectos macroestruturais e os intervenientes econômicos da sociedade capitalista são colocados entre parênteses, ficando suspensos.

Para Nóvoa (1992), os professores sempre estiveram submetidos a um processo de proletarização (o contrário da profissionalização: processo pelo qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam salários e aumentam seu poder/autonomia) proveniente de duas tensões: de um lado, a tendência de separar concepção da execução; de outro, a intensificação das tarefas diárias e sobrecarga de trabalho. Urge conquistar a autonomia em relação às decisões alheias ao seu **que fazer**.

O autor afirma que, “[...] a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (NÓVOA, 1992, p. 22). Embasado nos estudos de Schön, apregoa a formação por meio da reflexibilidade crítica, que

significa “[...] um triplo movimento: **conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação**” (NÓVOA, 1992, p. 26, grifos nossos).

Em Schön (1992), encontramos uma forte valorização da formação dos profissionais da educação, de **uma prática refletida**, que lhes possibilita responder às situações de incerteza e indefinição a partir de fundamentação teórica. Nesse sentido, o papel da teoria é oferecer aos professores possibilidades de análise para compreender a diversidade do contexto cultural, econômico, político e educacional em que estão inseridos e onde realizam suas atividades docentes, para que assim possam nele intervir, transformando-o.

Nessa perspectiva de trabalho, Zeichner (1993) apresenta três pontos que merecem ser considerados sobre a formação do professor como **prático-reflexiva**. O primeiro se refere à atenção do professor, que deve estar voltada para a sua própria prática, para dentro, como também para as condições sociais nas quais ela se situa, para fora. O segundo afirma o desenvolvimento do professor em uma linha emancipatória, na perspectiva de tomada de posição em relação às injustiças e desigualdades dentro da sala de aula e da escola. O terceiro aponta a reflexão que tem que ser concebida enquanto prática social, na qual os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros.

Zeichner (1997, p. 77) faz referência ao fato de que os cursos de formação de professores continuam a formar indivíduos que não seguem a carreira e isso deve-se ao “baixo *status* da profissão docente na sociedade como um todo, as condições deficientes de trabalho e o baixo grau de autonomia profissional.”

Dos três autores mais estudados nesse período – Nóvoa, Schön e Zeichner –, o último é o único que faz uma abordagem da profissionalização do professor em um sentido mais amplo, cotejando com as questões estruturais da sociedade. Ele reafirma o enfoque na formação do professor reflexivo, analisando o fato de que desde o final da década de 1970 tem havido uma mudança na natureza do campo de pesquisa com deslocamento dos estudos positivistas experimentais – sobre efeitos do treinamento de professores no uso de determinadas habilidades docentes – para a utilização de métodos de pesquisa naturalistas ou interpretativos, tais como a etnografia e a investigação narrativa, bem como análises críticas (ZEICHNER, 1997).

Duas questões são básicas nessas reflexões: a ideia de formação continuada e do professor como pesquisador da sua própria prática, contrapondo-se aos saberes acadêmicos **de fora** do contexto dessa prática.

O livro *Cartografias do trabalho docente*, organizado por Geraldi, Fiorenti e Pereira (1998), relata o resultado dos estudos de um grupo da Unicamp na busca de uma **epistemologia da prática**. O enfoque é a questão do professor enquanto sujeito/pesquisador com a predominância da pesquisa-ação, como instrumento não só para a compreensão da prática como também para a formação (em serviço) desse profissional.

Expressões como: **pensamento estratégico dos professores, saberes tácitos, saberes da prática, professor reflexivo, professor-pesquisador** são recorrentes e trazem à discussão a dimensão da prática vivenciada no cotidiano, em contraposição ao conhecimento acadêmico estabelecido **de fora**, sobre a escola.

Um ponto enfatizado pelos autores é a questão da **racionalidade técnica** (SCHÖN, 1983 apud GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 240) que se objetiva na **pedagogia por objetivos** (SACRISTÁN, 1995 apud GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 241). Considerada como **transmissão de informação, aplicação de teorias e técnicas**, enfim, o planejamento, a previsão a priori da ação educativa e o controle sistemático sobre todo o processo, deixando pouca margem de autonomia para o professor. Também tem o significado de **saber da academia**, ou seja, as teorias prontas e acabadas, os modelos concebidos pelos **pesquisadores externos** para serem testados e operados pelos professores que teriam o papel de “meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte” (ZEICHNER apud DICKEL, 1998, p. 41).

Se a aplicação de teorias não resolve o problema da formação profissional, se o planejamento e a previsão a priori também não, advoga-se o processo, isto é, um currículo construído e refletido individual e coletivamente na prática.

A relação entre universidade e escola, ou entre **especialistas e práticos**, (ELLIOT, 1998, p. 138) é colocada de forma a romper com uma relação autoritária, paternalista e buscar articulação, deslocando a ênfase para o fazer dos professores, para a sua prática como fonte de conhecimentos e produção de teoria. Prevalece, de maneira geral, a ideia de que a prática é a fonte privilegiada de conhecimentos e que os pesquisadores acadêmicos devem agir, não como produtores de ideias e controladores de resultados, mas de forma colaborativa, ou seja, mais como facilitadores do processo de reflexão dos professores que deverão pesquisar sua própria prática.

Entende-se que os enfoques sobre o cultural, o individual e a ação docente têm razão de ser e deve-se considerar a positividade dessa abordagem no que tange à busca de alternativas mais adequadas à socialização, profissionalização e formação dos educadores, em especial em um projeto de educação continuada. O que se questiona é

a absolutização de um dos polos – a prática – como determinante fundamental tanto dos debates sobre a educação escolarizada quanto da formação dos docentes.

É necessário considerar os intervenientes mais amplos que estabelecem, em última instância, as condições da prática educacional, entre elas a função que a escola deve desempenhar na sociedade capitalista globalizada e, por decorrência, o trabalho do professor.

Esses debates continuaram nos anos 2000, agora também fortalecendo a ideia de **qualidade educacional**. Importa lembrar que tais discussões acontecem no meio educacional desde a década de 1990, considerando-se o contexto neoliberal do Estado brasileiro nesse período.

EDUCAÇÃO, QUALIDADE E DEMANDAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRANDO NOS ANOS 2000

As mudanças ocorridas na sociedade com o avanço das tecnologias e a transmigração dos capitais decorrente da globalização impactaram as formas de organização do trabalho na estrutura capitalista. O esgotamento do modelo econômico baseado em mão de obra barata e matéria-prima abundante apontou para a necessidade do desenvolvimento humano de novas habilidades:

[...] inteligência, conhecimento, criatividade, capacidade de solução de problemas, adaptação às mudanças do processo produtivo e, sobretudo, capacidade de produzir, selecionar e interpretar informação passam a ser altamente valorizados... A educação, conseqüentemente, passa a ocupar papel central na pauta das políticas governamentais, sendo entendida como uma necessidade estratégica dos países na promoção do desempenho social e econômico de sua população, condição indispensável para obter sucesso na nova ordem internacional, marcada por grande competitividade entre países (SILVA, 1993, p. 190).

Nessa visão, as demandas da sociedade regidas pelas leis do mercado exigem outros conhecimentos e uma nova adequação dos sujeitos a essa realidade. Historicamente, esse papel de preparo e conformação às exigências do capital tem sido incumbência da escola e dos professores. Assim, a educação e a formação para o trabalho

docente merecem grande atenção nos diversos países e assumem importância central nas políticas públicas.

Durante as décadas de 1970 e 1980, os sistemas educativos buscaram garantir o acesso de todos à escola; democratizar o ensino era garantir a igualdade de oportunidades de educação formal. O índice de analfabetismo e a falta de vagas escolares configurava-se como um mal que impedia a inserção de um enorme contingente no sistema produtivo. O fator encaminhador das políticas educacionais era, portanto, a expansão quantitativa da oferta de ensino.

Se, por um lado, houve a expansão da oferta de vagas, isso não correspondeu a uma efetiva escolarização da população. O elevado número de reprovações e o índice alarmante de abandono mostra que a escola brasileira não conseguiu cumprir com sua função básica. Daí se depreendia que não bastava ampliar o acesso, mas era necessário qualificar melhor a educação e a formação dos professores.

Assim, como já mencionado, desde a década de 1990, autores de diferentes orientações teóricas vêm se debruçando sobre o tema da qualidade em educação, tendo em comum a premissa das demandas culturais e econômicas da **nova sociedade** que não mais tem a ver apenas com o acesso e com a quantidade da oferta educacional. Gonçalves (1994, p. 13) advertia:

Os resultados das pesquisas de avaliação do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental, feitas por organismos internacionais ou nacionais, onde a baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas foi posta a nu, tornou mais evidente a gravidade do quadro dos problemas educacionais brasileiros.

No início da década de 1990, Mello (1992) dizia que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem precisa levar em conta os códigos da modernidade: ler, escrever, contar, expressar, resolver problemas, enfim, dominar instrumentos que permitam aos homens viver, produzir, compreender o mundo moderno (e os seus signos) e continuar aprendendo. Pontua-se aqui o mote **aprender a aprender** que pautava o processo mais do que o produto (conhecimentos voláteis e obsoletos).

Nessa dimensão a avaliação assume importância central. Ampliar a oferta e valorizar também a *qualidade* significava determinar mecanismos de avaliação de resultados que permitissem o estabelecimento de metas passíveis de sofrer controle objetivo por parte da população. A autora afirmava: “[...] é urgente sensibilizar a so-

cidade para cobrar a **qualidade** do ensino assim como já cobrou a presença da escola” (MELLO, 1992, p. 204, grifos nossos).

Nos anos 2000, em uma perspectiva organizacional em sentido amplo (instâncias governamentais) e restrito (interior da escola), observa-se uma ênfase na gestão tanto extra quanto intraescolar como fator de obtenção da qualidade em educação (MELLO, 2004; MURILLO, 2006; PREEDY; GLATER; ROSALIND, 2007).

Mello (2004, p. 16), fazendo um balanço sobre as reformas educacionais da década de 1990, aponta o “grande desafio das políticas de Estado” para os anos vindouros, que seria a “ressignificação da eficiência, da qualidade e da equidade da educação”, no sentido de integrar “[...] os temas da gestão com os temas pedagógicos do processo educativo”.

A **qualificação da escola** como sinônimo de **eficácia escolar** traz uma nova racionalidade ao debate da qualidade. Para Murillo (2006, p. 15), “os termos ‘mudança’, ‘inovação’, ‘reforma’ e ‘qualificação’ escolar são utilizados para designar processos de transformação que acontecem na sala de aula, na escola ou no sistema educacional”.

O enfoque na eficiência e na mudança de comportamentos intraescolares para atingir os níveis de qualidade requeridos pela sociedade econômica parece ser a ideia subjacente a essas premissas. Há forte ênfase no planejamento e no caráter gerencial tecnicista para a qualificação da escola.

Nessa mesma perspectiva, os autores Preedy, Glater e Rosalind (2006, p. 9) apresentam ideias básicas para o gestor educacional “o desenvolvimento e a manutenção da qualidade em processos e resultados, a maneira de utilizar os recursos efetivamente e o estabelecimento de uma visão estratégica e de um direcionamento para a instituição”.

Oliveira e Araújo (2005) discutem a **qualidade do ensino** a partir das indicações das avaliações em grande escala, como: Sistema de avaliação da educação básica (SAEB), Exame nacional do ensino médio (ENEM) e Programa internacional de avaliação dos alunos (PISA). Os autores tensionam a equação expansão e qualidade tendo em vista os resultados aferidos por essas avaliações, em que aparecem as lacunas e fragilidades do sistema educacional brasileiro. Para eles, os dois sentidos que o termo qualidade comporta são **qualidade de produto** e **qualidade de processo** (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005), e isso é decorrente do mundo dos negócios. Esses dois sentidos estão interligados, pois, para que haja qualidade do produto educação, é necessário que o processo educacional seja redimensionado.

Analisando os resultados gerais negativos das avaliações, os autores consideram que o aumento de recursos ou insumos são condições necessárias, mas insuficientes, e dizem que a problemática da qualidade tem a ver também com a cultura, as atitudes, as práticas e as inter-relações entre professores, alunos e comunidade escolar (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Assim, os professores são tomados como insumos fundamentais no processo de configuração de uma escola de qualidade: professores com formação superior, bem remunerados e com carga horária suficiente, e que “[...] não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho ou ao desempenho dos estudantes” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 20).

A temática da qualidade, ainda que com diferentes perspectivas e vieses ideológicos, vem de longe na história. Na década de 1990, Weber (1993, p. 24) sintetizou de forma contundente o que entendemos por qualidade na educação e educação com qualidade, o que pode ser apropriado neste texto:

A escola deve ser produtiva porque espaço de materialização de direito social e uma das instâncias e exercício de cidadania. Deve ser flexível o suficiente para abrigar as diferenças, o contraditório, os antagonismos, para poder gestar o novo. Deve ser impulsionada por políticas mais gerais que lhe reitem o compromisso com o aperfeiçoamento da vivência democrática, nas suas diferentes dimensões.

Ao final dos anos 2000, Gatti (2008), na esteira dos imperativos econômicos em nível mundial, mostra a reiteração do debate sobre formação continuada de professores como resultado de dois fatores sempre recorrentes: a necessidade de adaptar as escolas às novas demandas das mudanças no mundo do trabalho e a constatação por parte dos governos da precariedade do desempenho escolar de grandes contingentes populacionais.

Importante ressaltar que o fraco desempenho dos alunos e a baixa qualidade do sistema educacional tem apregoado certa visão de culpabilidade do professor e fortalecido os argumentos da educação continuada para dar conta de uma **deficiente** formação inicial. Isso, de certa forma, impõe um caráter compensatório a essa formação, como paliativo para a resolução dos problemas escolares, negando-se novamente os determinantes macroestruturais.

Gatti (2008) detecta uma grande variedade de processos de educação continuada, a maioria associada a cursos de educação a distância que vão desde o formato totalmente virtual ao semipresencial, com materiais impressos. Na verdade, convivem as várias modalidades (gerações) de EaD. Segundo ela, essa qualificação profissional contínua e permanente tem sido colocada como condição e requisito fundamental para o trabalho docente, o que acarreta investimentos, políticas e ações de todas as instâncias para dar respostas localizadas às diferentes características do sistema educacional latino-americano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias correntes desde a década de 1990 informam que a facilidade de acesso, a quantidade de informações disponíveis e a globalização econômica e cultural demandam outro papel da escola e do professor. Isso trouxe, para os governos, as instâncias gestoras educacionais e, para o próprio profissional, a responsabilidade de extensão da formação inicial para a educação permanente. Parece consenso que a formação inicial não dá conta dessa realidade educacional complexa que abrange aspectos ligados ao mundo do trabalho, da cultura, às carências econômicas e à emergência de novos atores sociais em todos os campos.

Os autores, de maneira geral, afirmam a importância da formação continuada, ou seja, é necessário (re)educar-se constantemente, ao longo da vida, com diferentes instrumentos (cursos presenciais, a distância por tecnologias, etc.), em serviço, para fazer frente às necessidades de uma profissão que possui como instrumento básico o próprio conhecimento.

Embora pontuando a escola como locus fundamental e fonte de qualificação profissional obrigatória, importa também reforçar a contraditoriedade dessa dimensão se pensarmos na proposição anterior: o conhecimento modifica-se permanentemente, enquanto as demandas sociais, culturais e econômicas mudam.

É necessário discutir em que medida a ênfase no interior do processo educativo escamoteia a dimensão mais ampla da totalidade social em relação à particularidade escolar, dado que esta última revela e é tributária dos conflitos econômicos e políticos do contexto universal em que se insere. Frigotto (2010) aponta para a necessidade de superação dessa visão de neutralidade na formação continuada de professores e afirma essa perspectiva como prática mediadora crítica do (e no...) contexto social mais

abrangente. A formação profissional não pode abdicar da valorização e da profissionalização objetivada em condições adequadas de trabalho e remuneração condizente.

Nesse sentido, vale resgatar dos debates da década de 1980 a ideia de práxis, como transformação e compromisso com a realidade efetiva da escola, com a qualidade da educação para as classes trabalhadoras, para o exercício da cidadania muito além da **instrumentalização prática**. A reflexão sobre a totalidade do processo educativo, no qual se inserem universidades, escolas, gestores, professores e alunos, deve se fazer presente em todos os momentos e espaços da formação profissional: inicial, continuada e em serviço.

Entende-se que o estatuto profissional do professor nesta sociedade está vinculado, em última instância, às demandas da sociedade mais ampla. Essa submissão, no entanto, não deve dispersar a possibilidade de ação dos sujeitos coletivos nas lutas sindicais e nos movimentos sociais na busca por legitimidade profissional e social, tendo em vista as dimensões contraditórias da própria realidade. Essa é uma perspectiva de construção identitária da profissão docente, que não tem sido explorada na formação dos professores **em serviço**.

Mészáros (2005, p. 75, grifos nossos) reforça a concepção de educação continuada como diretamente vinculada à uma percepção mais ampla de educação:

A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma **educação continuada** [...] como constituinte necessário de princípios de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da **autogestão** [...] no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade.

O mesmo autor afirma que a educação é um processo de **autoeducação de iguais** (MÉSZÁROS, 2005, p. 74). Isso remete à ideia de que a formação inicial e continuada de professores deve considerar a dimensão humanizadora desse processo, para além das demandas econômicas da sociedade capitalista impostas à escola e objetivadas nas determinações legais e nas práticas pedagógicas correntes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CUNHA, L. A. Educação na transição para a democracia: o caso do Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 23-27, jul./dez. 1988.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. Estrutura social, profissionalização e formação docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 4, n. 5, 1995.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?: contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-71.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan./jun. 1998.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.137-152.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GERALDI, M. C. G.; MESSIAS, M. G.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 237-274.

GONÇALVES, M. D. S. **Autonomia da escola e neoliberalismo: estado e escola pública**. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MELLO, G. N. de. Autonomia da escola: possibilidades, limites condições. In: VELLOSO, J. et al. (Org.). **Estado e educação**. Campinas: Papirus, 1992. p. 185-213.

MELLO, G. N. de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MURILLO, F. J. A qualificação da escola: Conceito e caracterização. In: MURILLO, F. X.; MUÑOZ-REPISO, M. (Org.). **A qualificação da escola**: um novo enfoque. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PREEDY, M.; GLATER, R.; ROSALIND, L. **Gestão em educação**: estratégia, qualidade e recursos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SILVA, R. N. da. A qualidade do sistema de ensino e a autonomia escola. **Ideias**, São Paulo, v. 16, p. 19-27, 1993.

SUBTIL, M. J. **Trajetórias do curso de Magistério de 2º Grau no Paraná**: as (re)formas da década de 1980 em questão. 1997. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1997.

WEBER, S. Democracia e descentralização: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 1993.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1997.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Jamile Cristina Ajub Bridi

Marielda Ferreira Pryjma

Neuci Schotten



INTRODUÇÃO

A avaliação institucional na educação superior revela uma trajetória histórica que demonstra que o desenvolvimento desta proposta nem sempre apresentou coerência e solidez. Nos últimos 40 anos, a educação superior tem sido foco de estudos e análises em relação à sua qualidade e seu propósito. Apesar da promulgação de leis, pareceres e resoluções que definem como deveria ocorrer o processo avaliativo deste nível de ensino, o país não contou com uma política pública voltada para tal fim, comprometendo o processo ao longo desses anos.

A pós-graduação teve um percurso diferente da graduação no Brasil, visto que a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (CAPES) assumiu a incumbência de acompanhar e avaliar a pós-graduação, em nível *Stricto Sensu*, tornando a avaliação dos programas uma condição para a sua existência e permanência. Apesar de as instituições de educação superior terem conhecimento e muitas vezes concordância com esse processo avaliativo, a graduação brasileira não teve o mesmo movimento. Somente em 2004 foi promulgada uma lei que institui a avaliação da educação superior; todavia, o seu propósito ainda vem se constituindo nos últimos anos.

O eixo do grupo de pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente, no qual os pesquisadores em questão estão vinculados, é o professor. A equipe está desenvolvendo um estudo amplo para entender quais seriam as aproximações e distanciamentos que ocorrem entre a avaliação do trabalho docente e a avaliação institucional na educação superior.

Como a temática é ampla e as instituições de educação superior têm plena autonomia para direcionar o seu processo avaliativo, as universidades públicas existentes no Estado do Paraná foram eleitas para análise na investigação, e os documentos, disponibilizados em seus sítios institucionais, definidos como material de estudo. Tendo em vista que esta pesquisa está em andamento, serão apresentados resultados iniciais, que objetivam, nesta etapa, compreender a relação existente entre as propostas nacionais da avaliação da educação superior brasileira com as políticas de formação do docente.

A construção do objeto de pesquisa tentou buscar a originalidade ao se articular progressivamente a base teórica com os dados coletados. Dessa forma, esta investigação considerou o embasamento conceitual para a determinação do objeto de estudo, bem como as estratégias e as técnicas mais adequadas para a coleta de dados, concre-

tizando seus propósitos pela validação e legitimação do conhecimento que está sendo produzido (MORGADO, 2012).

A revisão teórica deu início ao estudo para entender, em primeiro lugar, o que já foi produzido e sondar os domínios teóricos que poderiam elucidar a questão investigada. A compreensão histórica subsidiou a primeira etapa e foi o ponto de partida para a ampliação dos conceitos e a delimitação do quadro teórico. A opção pela pesquisa com abordagem qualitativa encontrou na argumentação de Deslauriers e Kérisit a sua razão principal, pois:

assim como a teoria se elabora progressivamente, as questões se tornam precisas, e os postulados tomam forma à medida que os dados são analisados; na pesquisa qualitativa, o postulado não provém apenas do conhecimento teórico do pesquisador, mas também, e, sobretudo, de sua sensibilidade aos dados que colhe, e de seu conhecimento íntimo do meio que pesquisa (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 130).

A pesquisa documental foi a opção para a coleta de dados, pois os documentos permitem a reconstrução da memória a partir de um registro escrito e possibilitam o acréscimo da dimensão do tempo à compreensão social (CELLARD, 2008).

A análise de conteúdo sustentou a definição das categorias e subcategorias (BARDIN, 2008). Após a leitura detalhada dos documentos, as categorias de análise que se referiam ao docente/professor e à sua formação e desenvolvimento foram estabelecidas.

Foram examinados os seguintes documentos oficiais: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) (BARREYRO; ROTHEN, 2008); o Decreto nº 91.177, de 1985, que instaurou uma comissão para propor a reforma universitária (BRASIL, 1985); a Portaria nº 170, de 1986, que “criou uma nova comissão para elaborar uma proposta de reforma universitária” (BARREYRO; ROTHEN, 2008); o Documento básico: avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional, desenvolvido pelo Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), de 1993 (BRASIL, 1993a); a Lei nº 9.131, de 1995, que instituiu o Provão (BRASIL, 1995a); e a Lei nº 10.861, de 2004, que implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Brasileira (SINAES) (BRASIL, 2004).

Depois de lidos minuciosamente os documentos, foram selecionados todos os trechos do texto que se referiam ao docente/professor para analisar como a formação

e desenvolvimento desse profissional foi apresentada nestas propostas. Toda a análise documental pautou-se nos pressupostos da pesquisa com abordagem qualitativa.

Primeiramente, será feito um resgate histórico da avaliação do ensino superior do Brasil nos últimos 40 anos. Em seguida, será apresentada a relação das políticas de avaliação institucional e da formação docente propostas no país, sendo o enfoque prioritário, nesta etapa, a formação docente. As considerações finais encerram o relato desta investigação.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Curiosamente, desde as primeiras concepções de universidades no Brasil (organização de educação superior), em 1808, os processos avaliativos já surgiam como pano de fundo para a sua constituição (ZANDAVALLI, 2009). Apesar de serem bastante antigas, não desencadearam uma política avaliativa no país. Somente a partir de 1977 a avaliação da educação superior brasileira assumiu um caráter sistemático e contínuo, ou seja, 169 anos dos primeiros modelos de universidade e quase 60 anos após a criação da primeira universidade brasileira.

O primeiro PARU foi constituído no início da década de 1980, no período final da ditadura militar, pelo Conselho Federal de Educação, para “conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento e do sistema de educação superior” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 136). O princípio do PARU buscava entender a realidade da educação superior brasileira a partir de pesquisas, debates e estudos, considerando a implementação das propostas da reforma universitária ocorrida em 1968, bem como as peculiaridades das instituições de ensino nas diversas regiões brasileiras (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Nessa ocasião, deu-se início a um processo de reflexão sobre a própria prática, que fora analisado a partir do contexto social, econômico e cultural das instituições de ensino, por meio de duas vertentes distintas e complementares entre si: a gestão das Instituições de Educação Superior (IES) e o processo de produção e disseminação do conhecimento (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Foi nesse programa que a avaliação institucional, no sentido de uma análise ampla e sistêmica, configurou-se e influenciou o modelo atual vigente, inclusive porque propôs a participação da comunidade externa na autoavaliação.

O PARU, apesar de sua curta duração, foi um exemplo de avaliação sistematizada no país, pois tinha a presença mais efetiva de pesquisadores e professores universitários, por apresentar princípios formativos e emancipatórios (ZANDAVALLI, 2009).

Com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do país, uma nova comissão foi constituída para análise e reformulação da educação superior brasileira. Em 1985, foi assinado o Decreto nº 91.177, pelo então presidente José Sarney, que instaurava uma comissão formada por 24 membros e que tinha a incumbência de propor uma reforma universitária que atendesse aos anseios das entidades docentes e da sociedade brasileira como um todo (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O resultado dos estudos, pesquisas e análises dessa comissão gerou um documento denominado “Uma nova política para a educação superior brasileira” (BARREYRO; ROTHEN, 2008), que enfatizou, entre outras considerações relevantes, que não seria suficiente a promulgação de uma lei para a avaliação institucional, mas sim a criação de uma política destinada a esse fim.

Tanto o primeiro PARU, quanto a segunda comissão constituída em 1985, não instituíram a tão esperada reforma universitária, possivelmente porque não foi estabelecida uma política direcionada para este fim. Por essa razão, por meio da Portaria nº 170, de 1986, foi criada uma nova comissão. Desta vez, um grupo interno pertencente ao Ministério da Educação tinha a função executiva de elaborar uma proposta de reforma universitária (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Em 1993 e 1994, as iniciativas sobre a avaliação das universidades, tomadas pela Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), pela Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), e pelos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento, tiveram aceitação por parte do Ministério da Educação.

Na ocasião, foi proposto o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que “estabeleceria diretrizes e viabilizaria a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (BARREYRO; ROTHEN, 2008). O programa foi desenvolvido por uma Comissão Nacional de Avaliação e assessorado pela Secretaria da Educação Superior (SESu).

O grupo produziu, inclusive, o Documento básico: avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional (BRASIL, 1993), o qual explicita a fundamentação, os princípios, os objetivos, as características, as formas de desenvolvimento da proposta e os indicadores de avaliação, descrevendo detalhadamente as variáveis a

serem avaliadas. Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 84), o PAIUB foi construído coletivamente por agentes sociais e apresentava um caráter pedagógico e formativo.

Os princípios básicos descritos no documento do PAIUB referem-se a globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade (BRASIL, 1993), os quais foram seguidos por muito tempo pelas IES que participaram de forma voluntária do PAIUB (RISTOFF, 2000).

A fim de atingir seus objetivos, planejaram-se três eixos articulados e complementares para o processo avaliativo: diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa. O diagnóstico constituía-se no ponto de partida, nos dados comparáveis entre as universidades; a avaliação interna seria realizada de forma contextualizada e relacionada com o trabalho materializado pela instituição; e a avaliação externa abrangeeria o acompanhamento crítico por pares, conselhos profissionais, autoridades patronais, entidades de trabalhadores, egressos e organizações não governamentais que, segundo Dias Sobrinho (2002), trabalhavam como agentes do programa de transformação da realidade avaliada.

Embora o PAIUB tenha recebido apoio no governo de Itamar Franco, inclusive com a destinação de verbas para as instituições participantes, o programa foi abolido na primeira gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse momento, a opção para o processo avaliativo institucional foi a criação e a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), divulgado como Provão e instaurado por meio da Medida Provisória nº 938, de 1995, (BRASIL, 1995b) convertida na Lei Federal nº 9.131 (BRASIL, 1995a).

A avaliação das IES, descrita nos arts. 3º e 4º dessa Lei, é posta como avaliação periódica de instituições e cursos, acentuando a obrigatoriedade do Provão em aferir o desempenho dos formandos dos cursos (BRASIL, 1995a).

Esse Exame recebeu inúmeras críticas de vários setores da sociedade, especialmente das IES públicas e das associações de classe vinculadas à educação. Os resultados publicados na mídia pioraram ainda mais a imagem do Provão. Foi nesse contexto que surgiu um sentimento coletivo de se recuperar as práticas democráticas desenvolvidas pelo PAIUB, que, sistematicamente, manifestou-se por meio da realização e divulgação de inúmeros estudos comparativos entre o Provão e o PAIUB.

Apesar dos estudos realizados sobre a avaliação da educação superior, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no final de 1996, Lei nº 9.394, for-

taleceu o caráter regulatório da avaliação para este nível de ensino (art. 46) (BRASIL, 1996). Em abril de 1997, o Decreto nº 2.207 regulamentou e detalhou esse processo avaliativo (BRASIL, 1997).

A situação permaneceu inalterada, então, até outubro de 2003, quando, no governo Lula, foi instalada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), com o objetivo de elaborar e subsidiar um novo sistema de avaliação do ensino superior brasileiro (ROTHEN, 2006). As propostas apresentadas pela CEA caracterizaram-se pela tensão entre os paradigmas: formação/emancipação e regulação/controlado. Após conflitos, divergências de ideias e compilação das propostas da CEA e do Ministério da Educação (MEC), em 2004 foi promulgada a Lei nº 10.861, que instituiu o SINAES (BRASIL, 2004).

Esse sistema propôs dimensões com o intuito de respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes IES e de identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, mensurado, de fato, por dados quantitativos e qualitativos que envolvem as questões pedagógicas.

Os processos de avaliação internos e externos foram idealizados como subsídios principais para a formulação de diretrizes para a educação superior e, também, para a gestão das instituições, no intuito da melhoria da qualidade da formação, da produção de conhecimento e da extensão, de acordo com as definições de cada instituição e as escolhas de cada estabelecimento de ensino.

Os resultados das avaliações previstas no SINAES, além de subsidiarem as ações internas e a (re)formulação do projeto de desenvolvimento de cada instituição, preveem a formação de base para a implementação de políticas educacionais e de ações correspondentes no que se refere à regulação do sistema de educação superior (BRASIL, 2004). Todavia, percebe-se, ao longo do período das avaliações efetivadas, certa imaturidade das IES para alcançar as possibilidades de avanços.

A AVALIAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE OS DOCUMENTOS INDICAM

A associação entre autonomia universitária e avaliação institucional passou a ser recorrente nos textos dos relatórios e documentos emitidos pelas comissões criadas a partir de 1985. Desse modo, o vínculo entre desempenho e qualidade desencadearia a autonomia institucional, gerando o princípio da valorização pelo mérito. Para Bar-

reyro e Rothen (2008, p. 138), “a autonomia não teria um fim em si mesma, seria uma exigência para que o ensino superior cumprisse a sua missão. Dessa forma, a prerrogativa da autonomia supõe uma contrapartida de desempenho”.

Essa tendência fica evidente no documento do PARU, de 1983; no Documento básico: avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional desenvolvida pelo PAIUB, de 1993; na Lei nº 9.131, de 1995, que instituiu o Provão; e na Lei nº 10.861, de 2004, que instituiu o SINAES (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O PARU, constituído como um programa de pesquisa sobre a realidade da educação superior brasileira, apresentou como áreas centrais de estudo a gestão das IES (Poder e tomada de decisão; Administração Acadêmica; Administração Financeira e Financiamento; e Política de Pessoal) e o processo de produção e disseminação do conhecimento (o ensino e a pesquisa nas IES e a interação entre IES e comunidade), com ênfase nos processos de gestão das instituições (BARREYRO; ROTHEN, 2008; ZANDAVALLI, 2009). Percebe-se, nessa proposta, a ênfase da avaliação do ensino e do trabalho do professor baseado na relação da pesquisa e da extensão unicamente.

Produzido pelo PAIUB, o Documento básico: avaliação das universidades brasileiras apresentou, em 1993, princípios de avaliação das IES, baseado em dimensões quantitativas e qualitativas com o objetivo de conhecer, repensar e propor mudanças para as instituições (BRASIL, 1993).

O texto apresenta estratégias de avaliação interna e externa. Nesse contexto, propunha-se a analisar internamente o corpo docente a partir da qualidade que apresentam e de sua adequação aos cursos de graduação (domínios dos conteúdos, planejamento, comunicação, compromisso com o ensino, pesquisa e extensão).

O documento ressalta, ainda, que o desempenho do professor compõe-se do desempenho técnico-científico e artístico-cultural; dos aspectos atitudinais e filosóficos e de sua pontualidade.

Quanto à avaliação externa, propõe análise do corpo docente a partir da titulação, regime de trabalho, carga didática, produção acadêmica e seu impacto no ensino e graduação, rotatividade, endogenia, exigência de pós-graduação e a política de capacitação docente.

Além disso, apresenta uma proposta de avaliação docente que privilegia tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos e pedagógicos da formação do professor e do ensino prestado, o que poderia conduzir a um processo de reflexão e propostas de

políticas de formação docente. Porém, a sua curta duração não possibilitou resultados significativos e o processo de mudanças, reflexões e construção de políticas nas IES.

A Lei nº 9.131, de 1995, que estabelece o Exame Nacional de Cursos a partir de um princípio regulatório, foca a avaliação das IES no conhecimento e nas competências adquiridas pelos alunos em fase de conclusão de curso, pautando-se na averiguação dos produtos educacionais. Como resultado, o Provão provocou efeitos negativos, uma vez que servia como parâmetro para as reformulações de currículo e criação de aulas destinadas exclusivamente ao Exame. Não houve preocupação com os processos internos institucionais, incluindo a avaliação docente reflexiva (BRASIL, 1995a).

Em 2003, com a mudança do governo nacional, ocorreu uma série de reformulações da política da educação superior brasileira. Entre elas, foi estabelecido o SINAES, que propõe uma avaliação integradora, com base em processos externos e internos, à avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Nesse contexto, a avaliação docente é construída no processo de avaliação interna de cada instituição e por meio de medidas quantitativas nas avaliações externas, podendo propiciar aos gestores uma análise do seu quadro docente e aos professores, reflexão sobre suas ações pedagógicas.

Assim, as avaliações docentes são constituídas autonomamente por cada IES, pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), devendo constituir-se em um diagnóstico para a reflexão, planejamento e estabelecimentos de metas apresentadas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs).

O CONTEXTO DA AUTOAVALIAÇÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

A autoavaliação da educação superior realiza, a partir de Comissão Própria de Avaliação (CPA), direcionada pelas dimensões determinadas pelos SINAES, o diagnóstico de cada contexto institucional a fim de encaminhar os planejamentos das ações que conduzem à superação das fraquezas verificadas, respeitando as diversidades e as especificidades das diferentes IES (BELLONI, 1998).

O presente estudo analisou o contexto da autoavaliação institucional e a avaliação do trabalho docente das universidades públicas localizadas no Estado do Paraná, que tem tradição na educação superior e conta com a universidade mais antiga do Brasil, duas universidades com uma trajetória histórica desde o final da década de

1960 e com sete instituições federais e estaduais, atualmente universidades, advindas de faculdades isoladas e de Centros Federais.

A tríade ensino, pesquisa e extensão, trabalhada de forma articulada com a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, tem sido uma realidade, tanto em algumas IES paranaenses desde a década de 1980, como nas universidades analisadas, que apresentam grande expansão e buscam no conhecimento institucional, por meio da autoavaliação, detectar os limites e possibilidades de seu contexto, não só após a determinação do SINAES, que determinou o processo de avaliação em 2004.

Atualmente, todas as universidades paranaenses analisadas neste estudo apresentam Comissões Próprias de Avaliação, compostas por membros da comunidade acadêmica, docentes, discentes, técnico-administrativos e representantes da comunidade, bem como atuam de maneira autônoma e independente aos conselhos e aos demais órgãos colegiados.

Os trabalhos realizados por essas CPAs, desde sua constituição, projetos, relatórios, normativas, organograma de trabalho, fotos, regulamentos e competências, são disponibilizados para a comunidade acadêmica em seus sítios institucionais. Algumas universidades analisadas apresentam páginas organizadas e completas, enquanto outras disponibilizam seus trabalhos de forma simples e dispersa, dificultando o acesso às informações sobre a avaliação interna.

A análise demonstrou que, a partir do diagnóstico, refletido em conjunto com o resultado de outros instrumentos propostos pelo SINAES (a avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a avaliação dos cursos de graduação e os instrumentos de informação, tais como censo e cadastro), as instituições podem planejar suas ações e analisar seus Planos de Desenvolvimento Institucional e seus Projetos Pedagógicos de Curso. Dessa forma, a “avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 197).

Primeiramente, as CPAs realizam os projetos de autoavaliação em três etapas:

- a) preparação, quando a comissão define os objetivos e os caminhos metodológicos da avaliação institucional;
- b) desenvolvimento, que se define como etapa contínua e permanente e possibilita o conhecimento das conquistas, dos desafios e das possibilidades da instituição que subsidiará os processos de gestão e planejamento;

c) consolidação, momento em que se elabora o relatório e são divulgados os resultados à comunidade acadêmica em forma de publicações no sítio da instituição, em seminários, inclusive internos, e em revistas científicas.

Na análise dos projetos de autoavaliação, identificou-se que todas as universidades realizam instrumentos de coleta de dados quantitativos mediante questionários que contemplam os cinco eixos, abrangendo dez dimensões, propostos pelo SINAES: “a) o planejamento e a avaliação institucional; b) o desenvolvimento institucional; c) as políticas acadêmicas; d) as políticas de gestão; e) a infraestrutura física” (BRASIL, 2004).

O exame de dados, na maioria das vezes, é realizado por meio de frequências simples pelas Comissões Próprias de Avaliação, e os resultados são apresentados à comunidade acadêmica e ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), no relatório de autoavaliação.

Todas as universidades disponibilizam à comunidade acadêmica seus relatórios no sítio institucional, os quais expõem o diagnóstico obtido, ressaltando os aspectos favoráveis, os limites e as possibilidades, a fim de direcionar o planejamento das ações futuras. Vale ressaltar que nem todos os relatórios analisados apresentam as fraquezas e os pontos a serem melhorados institucionalmente, impedindo a tomada séria de medidas que busquem a construção de uma instituição melhor.

Os dados evidenciaram que, embora haja em algumas instituições a omissão de resultados negativos, todas as CPAs constroem um processo de autoavaliação reflexivo, participativo, democrático e continuado. Isso pode ser percebido nos projetos e nos relatórios das comissões, em que se demonstra um caminho de discussão e reflexão de todo o processo de autoavaliação institucional, buscando o autoconhecimento e a melhoria constante de cada realidade.

Quanto aos limites dos trabalhos das CPAs, identificaram-se, nas atas de reuniões, a dificuldade de conciliação do trabalho docente e técnico-administrativo com a comissão; a ausência de domínio teórico sobre os processos de avaliação interna; a falta de assiduidade por parte da equipe nas reuniões ordinárias; e a sensibilização para a participação da comunidade acadêmica e para o desenvolvimento de ações como um processo contínuo e permanente.

No contexto da autoavaliação insere-se a avaliação do docente, que se constrói a partir de objetivos e critérios que viabilizem o conhecimento da realidade estudada, a fim de transformá-la por meio de ações participativas e formativas, planejadas de

acordo com as necessidades de cada docente. Deve-se buscar a formação e a superação dos princípios de punição e classificação articulada ao projeto pedagógico do curso, analisando o processo de ensino-aprendizagem sob diferentes prismas (BOCLIN, 2004).

A análise da avaliação dos docentes nas universidades, realizada a partir de critérios estabelecidos pelas próprias CPAs, demonstrou que todas IES que fazem parte deste estudo constroem instrumentos de coleta de dados quantitativos direcionados para aspectos relativos à profissionalização e desenvolvimento profissional e ao desempenho do professor.

Tais questionários buscam verificar a percepção dos discentes em relação aos docentes nos aspectos relacionados à profissionalização docente quanto à assiduidade, pontualidade, organização, práticas (como o uso e a divulgação do plano de ensino), quanto à coerência na bibliografia indicada, domínio do conteúdo, aulas em laboratório, comprometimento, atualização nos conteúdos e uso adequado da avaliação da aprendizagem. Também foram investigados aspectos ligados à atuação profissional do professor, como cumprimento do plano de ensino, índices diversos (aprovação, reprovação, desistência dos alunos, entre outros) e também a relação interpessoal entre os sujeitos no ambiente de ensino.

Os dados coletados na avaliação docente são analisados pelas Comissões Próprias de Avaliação e em uma das universidades analisadas, por uma comissão específica destinada a tal fim. Os resultados encontrados auxiliam na adoção de ações de formação e de políticas de desenvolvimento docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mérito para a avaliação do trabalho docente foi o eixo central para a definição das políticas de avaliação propostas no país nos últimos 40 anos. Neste estudo, não se encontrou nenhuma política para avaliação do corpo docente que ampliasse esse processo e ultrapassasse a sua realização por quesitos prioritariamente quantitativos. A titulação, o regime de trabalho, a carga didática e a produção acadêmica e seu impacto no ensino, a rotatividade, a pontualidade do professor, entre outros fatores, definiram os critérios avaliativos. Informações sobre os desempenhos técnico-científico, artístico-cultural e didático-pedagógico, bem como os aspectos atitudinais e filosóficos que compõem os dados de uma avaliação do corpo docente mas que, no entanto, não impulsionam o crescimento profissional nem desencadeiam processos formativos para os professores em exercício.

A análise evidencia que o PARU (BARREYRO; ROTHEN, 2008) e o ENC (BRASIL, 1995a) negligenciaram a avaliação qualitativa dos docentes ao pautarem-se nos aspectos métricos que não influenciavam ações de formação e capacitação do professor do ensino superior. O PAIUB (1993) e o SINAES (2004), por sua vez, apresentaram possibilidades de construção de ações e análises qualitativas, permitidas, principalmente, pelos processos de autoavaliação e autoconhecimento institucional. No entanto, o PAIUB não conseguiu atingir resultados que se convertessem em ações, visto a sua curta duração, enquanto o SINAES, embora garanta possibilidades institucionais de avaliação docente e planejamento de ações, ainda necessita examinar mais profundamente como as IES brasileiras realizam esse processo.

O estudo da autoavaliação institucional, em dez universidades públicas do Estado do Paraná, evidenciou que a avaliação interna, realizada pela CPAs, constitui-se em um caminho contínuo para o diagnóstico institucional, a fim de reconhecer os pontos positivos e negativos, os limites e as possibilidades, e desenvolver um planejamento para a melhoria da IES. Nesse contexto, também se constrói a avaliação do docente, com o objetivo de que este aprenda com a realidade encontrada, para transformá-la por meio de ações participativas e formativas.

Embora todas as universidades realizem a autoavaliação e a avaliação docente apresentadas em seus projetos e relatórios, ainda não se evidenciaram os planejamentos e as políticas institucionais implementados a partir do diagnóstico, sendo necessários estudos mais profundos sobre esse tema.

Com isso, o objetivo do grupo de pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente é continuar este estudo, abordando as políticas de formação e desenvolvimento desse profissional em cada instituição proposta, a partir dos resultados da análise de seu corpo docente.

A avaliação deve ser um procedimento contínuo e permanente, que depende do entendimento do seu propósito, estabelecido como um processo que busca a construção de uma cultura da avaliação, em que todos os sujeitos da comunidade acadêmica da educação superior participem, comprometendo-se amplamente e assegurando as transformações e mudanças necessárias em todas as etapas do processo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto, PT: Edições 70, 2008.
- BARREYRO, G.; ROTHEN, J. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIBU. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-162, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 3, n. 34, 37-50 1998.
- BOCLIN, R G. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 959-980, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a04.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 abr. 1997. Seção 1, p. 26-28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 abr. 1985. Seção 1, p. 5651. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 ago. 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995a. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 12 set. 2015.
- BRASIL. Medida Provisória nº 938, de 16 de março de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mar. 1995b. Seção 1, p. 7-8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/938.htm>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Comissão Nacional de Avaliação. **Documento básico**: avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional. Brasília, DF: [s.n.], 1993a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-153.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=259&path%5B%5D=260>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

MORGADO, J. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso, PT: De Facto Editores, 2012.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. **Revista de Educación Superior**, v. 5, n. 1/2, p. 87-97, 1994.

ROTHEN, J. C. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação dos SINAES. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-18. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/29/GT11-2017--Int.rtf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=313&path%5B%5D=314>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DOS PROGRAMAS
EXECUTADOS NO ÂMBITO DE UM SISTEMA
MUNICIPAL DE ENSINO**

Oséias Santos de Oliveira



INTRODUZINDO A TEMÁTICA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Sob a ótica apresentada por Day (2001), pode-se conceber que o sentido do desenvolvimento contínuo dos professores depende de quatro fatores complementares entre si:

- a) sua vida pessoal;
- b) sua vida profissional;
- c) das políticas;
- d) dos contextos escolares nos quais os docentes realizam a sua ação.

Frente a essa constatação situa-se o objetivo deste estudo, que é tecer uma análise sobre as propostas e os propósitos da formação continuada de professores articulados ao Sistema Municipal de Ensino de Santa Rosa (SME/SR), no período delimitado entre 1997 e 2012. Buscar-se-á perceber a finalidade da formação em cada período e se o atrelamento ideológico se faz sentir nos desdobramentos das ações formativas.

Neste estudo, o foco de discussão recai sobre o terceiro fator anunciado por Day (2001) e diz respeito às políticas levadas a efeito na organização de um sistema de ensino, em especial quanto às ações de formação docente. A reflexão considera como recorte temporal para a análise três períodos de existência do SME/SR, assim denominados:

- a) período de criação do SME/SR (1997-2000), quando esteve à frente do poder político municipal o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), momento em que foi criado o Sistema Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação, ambos em 1999;
- b) período de implantação do SME/SR (2001-2008), marcado por duas gestões políticas lideradas pelo Partido Progressista (PP) e quando ocorreu a elaboração do primeiro Plano Municipal de Educação (em 2007);
- c) período de consolidação do SME/SR (2009-2012), fase em que a administração esteve sob o comando do Partido dos Trabalhadores (PT) e se assinala como importante marco a criação da lei da gestão democrática do ensino municipal (em 2009).

A análise se pauta a partir das manifestações dos sujeitos formuladores das políticas educacionais, que, por meio de entrevistas, expõem suas concepções sobre os sentidos da formação docente em cada período analisado. Os sujeitos da pesquisa são dois ex-prefeitos (tratados neste estudo como Gestores Municipais – GM 01 e

GM 02) e três ex-secretários municipais de educação (aqui denominados Gestores Municipais Educacionais – GME 01, GME 02 e GME 03).

A possibilidade de criação dos SME tem alicerce na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sendo o município de Santa Rosa, localizado no noroeste do Rio Grande do Sul, um dos pioneiros na criação de seu próprio sistema de ensino.

No âmbito de um SME, diversos espaços devem ser concebidos com vistas à efetivação de processos que permitam a ressignificação das práticas pedagógicas. Esses espaços podem ser consolidados na ação da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, das instituições escolares e dos demais setores sociais e políticos que participam efetivamente da discussão e planejamento da educação pública.

Todas as ações idealizadas e executadas nesses contextos precisam estar articuladas de modo que a formação continuada dos educadores se dê ao longo de suas carreiras, de modo a permitir que esses sujeitos possam acompanhar as significativas mudanças e ainda tenham condições de rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem (BEHRENS, 2007).

Todavia, é preciso perceber que os investimentos a serem projetados por um SME não podem, por si sós, contemplar toda a dimensão do desenvolvimento profissional dos professores. Isso se antevê na discussão proposta por Imbernón (2006), quando infere que o desenvolvimento profissional docente não se refere apenas ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. O desenvolvimento profissional reside em uma junção de tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou que impede o desenvolvimento de uma carreira docente. Portanto, as intenções impregnadas à formação podem ser compreendidas a partir da imposição das políticas estruturadas em torno dos modelos de formação docente, muitas vezes delimitados sob o viés dos modelos partidários e suas ideologias, bem como das políticas educacionais que emanam do macrossistema.

AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO SME/SR

Os dados da pesquisa foram coletados em entrevistas ocorridas em 2012, quando os sujeitos, configurados como agentes políticos, expuseram suas compreensões e interpretações acerca dos processos políticos e históricos em que se desenvolveu o

SME de Santa Rosa¹. Entre as categorias de análise elencadas em ampla investigação, o elemento a *posteriori* formação continuada dos professores emerge como um dos principais aspectos de discussão.

A reflexão sobre a qualidade da escola, frente aos processos de universalização do acesso e às novas exigências impostas pela sociedade globalizada, especialmente a partir dos anos de 1990, requer que sejam considerados os processos de formação inicial e continuada dos professores como condição para se alcançarem os propósitos educacionais. A LDB 9.394/96 apresenta essa prerrogativa quando aborda a formação de professores como essencial à melhoria da qualidade do ensino da escola pública.

Preconiza a legislação educacional brasileira, em seu artigo 67, que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - **período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho**; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A formação continuada dos professores, entendida no contexto da legislação educacional, deve ser uma política em uso no espaço dos sistemas de ensino, de modo que os profissionais que atuam na docência sejam contemplados em programas de formação, na progressão na carreira, na organização da escola e de seus espaços pedagógicos.

De acordo com a concepção de Alarcão (1998), a formação continuada precisa proporcionar o desenvolvimento da dimensão profissional na complexidade. Com isso, espera-se que a mesma possa dar conta da atualização inerente ao progresso dos conhecimentos científicos que não se limitam apenas às ações de reciclagens acadêmicas, mas que, de modo peculiar, considere toda a experiência profissional adquirida pelos docentes, a reflexão formativa e a prática da investigação coletiva a partir do próprio contexto escolar.

Ao considerar a formação continuada de professores, é preciso levar em conta a ruptura da cultura do isolamento profissional, pois o sentido da formação necessária aos

¹ O recorte do estudo aqui apresentado articula-se a uma pesquisa mais abrangente, de autoria de Oliveira (2012), apresentada como tese de doutoramento na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

professores se expressa na participação efetiva destes em situações ampliadas de discussões, debates e reivindicações, bem como nos trabalhos e projetos por eles desenvolvidos.

O propósito da atuação profissional docente fundamenta-se, conforme entende Marques (2006), em experiências, argumentações, competências técnico-científicas e em competências comunicativas. É, portanto, nesse espaço que se inserem “os imperativos indeclináveis da formação continuada” (MARQUES, 2006, p. 204), que se projetam quer na dimensão de resposta aos problemas emergentes de um contexto em permanente transformação, quer na adaptação e acompanhamento de avanços significativos nos campos tecnológicos e científicos e das conquistas sociais, ou também no sentido da reconstrução permanente por parte do coletivo da profissão, dos instrumentos da elucidação pedagógica e da organização e condução das próprias práticas.

Nesse sentido, percebe-se a formação continuada como elemento essencial no exercício da profissão. Isso requer que sejam contemplados os próprios lugares e tempos onde atua o professor, que é sem dúvida o locus da sala de aula e da escola – considerados espaços de referência de todo o processo formativo, bem como o espaço mais amplo do próprio sistema de ensino, onde efetivamente as políticas e programas de formação docente são planejados. Conforme Marques (2006, p. 208), “em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, tudo se deve organizar e conduzir em função do ensino-aprendizagem mediado pela docência e pela escola”.

Por outro lado, cabe salientar a reflexão proposta por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 169), quando concluem que o desenvolvimento profissional docente identifica-se “com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes: e opera sobre as pessoas, não sobre os programas”.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PERÍODO DE CRIAÇÃO DO SME/SR

No Período de Criação do SME/SR (1997-2000), efetivou-se uma política de formação continuada que envolvia, além dos educadores da rede municipal de ensino, educadores das redes particular e estadual, inclusive oriundos de outros municípios da região. O GME 01 refere que:

“Os encontros de educação [...] foram um ápice de atividades desenvolvidas com nomes nacionais e inclusive internacional, que nós trouxemos aqui, das mais diversas áreas do

saber [...]. Mas foi um marco que por si só foi uma ampla divulgação, pelo conteúdo, pela profundidade, pela extensão, porque isto mexia praticamente com todo o município.”

Sob a denominação de Encontro de Educação, ocorreram diversos momentos de formação docente promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, com formadores de várias regiões do país:

“Onde também se atualizava muito a preocupação da questão do professor, com uma formação continuada, e ao mesmo tempo um aprofundamento dos princípios educacionais para serem aplicados na rede municipal de Santa Rosa (GME 01).”

O GME 01 relembra ainda que:

“Santa Rosa se tornou um referencial na época, pois, foram muitos marcantes os nossos encontros, onde os municípios da região paravam suas atividades escolares e vinham todos participar das atividades educacionais de Santa Rosa [...] também participavam pela importância e interesse que tinham em relação aos educadores que vinham aqui trabalhar.”

Em cada área de estudo ocorreram diversos momentos de formação específica, porém, no quadro 1, são apresentados os principais Encontros de Educação realizados no município de Santa Rosa, no Período de Criação do SME/SR.

Os encontros de formação continuada realizados nesse período estiveram articulados com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, que se centrou na temática da **Educação, escola e cidadania**, com enfoque voltado para a qualidade e conhecimento. Essa proposta foi elaborada no início do governo (1997) sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, com a participação de todos os professores da rede. As temáticas em discussão, associadas aos formadores com larga experiência na área educacional, possibilitaram revisitar questões do ambiente escolar, como avaliação, cultura, aprendizagem e perfil do professor. Saliente-se que os formadores que contribuíram com o programa de formação continuada foram nomes de prestígio nacional, pesquisadores renomados ligados a universidades públicas e privadas. Os encontros, de curta duração (a maioria entre 4 e 8 h), inseriram temas que foram amplamente discutidos entre os docentes.

Atividade de Formação/Ano de Realização/ Carga Horária	Temáticas Abordadas nas Formações
X Encontro Regional e XVIII Encontro Municipal de Educação, 1997, 04 h.	O prazer da escola: educar, construir, avaliar
XI Encontro Regional e XIX Encontro Municipal de Educação, 1997, 08 h.	Avaliação: construção, reflexão transformação da prática educativa
XII Encontro Regional e XX Encontro Municipal de Educação, 1997, 08 h.	Avaliação numa perspectiva dos excluídos e sistematizadora
XIII Encontro Regional e XXI Encontro Municipal de Educação, 1998, 04 h.	A escola e os desafios na construção da cidadania
I Encontro Regional de Educação Infantil, 1998, 40 h.	Berçário e pré-escola, folclore infantil, atividades físicas e oficinas
XXIII Encontro Municipal de Educação, 1999, 04 h.	A evolução cultural e o perfil do professor para os novos tempos
XV Encontro Regional e XXIV Encontro Municipal de Educação, 1999, 08 h.	Inteligências múltiplas e o novo contexto cultural
Seminário Estadual de Educação Especial, 1999, 20 h. (Em parceria com a APAE/Santa Rosa)	Caminhos alternativos nas dificuldades do aprender

Quadro 1 - Programa de Formação Continuada desenvolvido no Período de Criação do SME/SR (1997-2000)

Fonte: Autoria própria (2015).

Além dos encontros de formação realizados nesse período, ocorreu também a organização de coordenações de área, quando um docente da Secretaria de Educação articulava o processo formativo nas distintas áreas curriculares. Um dia por semana foi previsto para encontros entre as áreas curriculares, sendo que esses momentos formativos ocorriam tanto nas escolas (para reuniões/estudos entre os pares) quanto na Secretaria Municipal de Educação (com encontros sistemáticos entre professores da mesma área, advindos de todas as unidades escolares). A possibilidade de encontros entre os pares, na própria escola ou em momentos de colaboração com outras unidades escolares, constitui-se, pela primeira vez, como um propósito de fomentar as reflexões sobre a realidade da escola e das condições de trabalho dos professores.

Os referentes das ideologias partidárias não foram sentidos de modo muito expressivo nesse período, em termos de definição da proposta de formação docente, quando se percebeu um enfoque mais voltado para o atendimento de temas expressos a partir da nova proposta educacional que estava em construção em esfera nacional, pautada na LDB/96, nos PCNs e em outros referenciais.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO DO SME/SR

No que diz respeito às oportunidades de formação continuada ocorridas no Período de Implantação do SME/SR (2001-2008), as ações formativas receberam a denominação de Congressos que, na visão do GM 01, contaram com formadores qualificados que:

“Interagiram com nossa equipe em uma interação que permitiu que pudéssemos propiciar para nossa equipe pedagógica uma noção do que estava acontecendo, a realidade nacional, estadual e local e a partir dessa percepção fazer um diagnóstico da realidade, ver quais eram as ações que seriam mais adequadas para fazermos o SME.”

A preocupação com a qualidade do ensino municipal esteve presente na tomada de decisão sobre a proposta de formação docente efetivada pela Secretaria Municipal de Educação e Juventude (SMEJ), que, na visão do secretário de Educação, teve a prioridade da:

“Qualificação dos professores, foi bastante forte isto, foi uma ação que empreendemos bastante, tentando fazer com que a qualidade do ensino melhorasse (GME 02).”

O GME 02 destaca a participação dos professores nos vários momentos de formação:

“No sentido de melhorar a metodologia de trabalho, acompanhar mais de perto a situação das escolas [...] e toda a formação era definida por ano, por tema [...] esses assuntos da formação de professores sempre eram definidos pela supervisão, mas, com o levantamento da realidade que as escolas demonstravam, das demandas e necessidades que entendiam que era necessário trabalhar.”

A formação continuada também foi efetivada por meio de reuniões e estudos nas áreas curriculares a partir de diversos encontros locais nos quais os professores tiveram a oportunidade de trocar experiências e aprendizagens no exercício da docência. No quadro 2 são listados os principais eventos gerais de formação continuada proporcionados pela SMEJ no Período de Implantação do SME.

Atividade de Formação/Ano de Realização/Carga Horária	Temáticas Abordadas nas Formações
Curso de Capacitação em Educação Ambiental e Cidadania, 2001, 60 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação ambiental e cidadania
I Congresso Nacional de Educação, 2002, 60 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Visão da ciência moderna • A inteireza do ser • Educação para o pensar • Indisciplina da sala de aula • Ética, temas transversais, Parâmetros Curriculares Nacionais, escola atual • Habilidades e competências • Gestão do stress • Os desafios dos mestres no novo milênio: reencantar a sala de aula, resgatando valores • <i>Workshops</i>
II Congresso Nacional de Educação, 2004, 60 h.	<ul style="list-style-type: none"> • O Estatuto da Criança e do Adolescente e a escola: mitos a desconstruir • Avaliação da aprendizagem: quando o foco é a valorização humana • Transformar atitudes e crises em oportunidades: incentivo à iniciativa e à criatividade a fim de criar líderes com capacidade de resolução • Currículo como política cultural: espaço de produção de diferenças • O papel social do professor e qualidade da educação • O perfil do novo professor e a educação emancipatória • Desbloqueando os medos de amar para viver melhor • <i>Workshops</i>
III Congresso Nacional de Educação, 2008, 50 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e diversidade • Gênero e sexualidade: problematizando regras sociais e construindo práticas • Educar para ser • Processos e práticas de gestão de pessoas na escola • A relação família/escola • Uma escola que temos. Outra, a escola que sonhamos • Diversidade e educação: Relatos de experiências

Quadro 2 - Programa de Formação Continuada desenvolvido no Período de Implantação do SME/SR (2001-2008)

Fonte: Autoria própria (2015).

Pela amplitude dos temas abordados e pela vasta gama de formadores nacionais e locais, associada à carga horária considerável (em torno de 60 h cada), percebe-se um engajamento da SMEJ no sentido de propiciar a formação continuada dos professores que contemplassem questões que vão desde o campo social ao ambiental e aos aspectos de desenvolvimento educacional e escolar. As ações denominadas de Curso e Congressos Nacionais de Educação envolveram, além da participação dos professores municipais, também professores da rede estadual e particular.

Além da formação proporcionada pela SMEJ, enquanto órgão responsável pela condução e execução das políticas públicas municipais, houve no período em questão um incentivo à capacitação docente em cursos de formação inicial, destinada aos professores que não possuíam licenciatura, bem como a participação em cursos de especialização na área da educação, sendo alguns profissionais liberados para esses cursos, com subsídios. Diz o GM 01:

“*Uma das coisas que procuramos nos dedicar foi a qualificação profissional dos professores. Ensejando, o próprio congresso era um deles, mas favorecendo a participação em cursos, criamos e apoiamos políticas que até permitiam que alguns professores saíssem para fazer cursos sem prejuízo de sua remuneração.*”

Avaliando as políticas de formação de professores desenvolvidas no período, o GM 01 ressalta:

“*Tenho a convicção que uma das razões que o nosso SME avançou foi que nós tivemos uma equipe de educadores qualificados [...] em termos acadêmicos, mas também em termos de participação em cursos.*”

A oportunidade de formação aos professores, executada no espaço do SME/SR, esteve articulada ao atendimento de uma demanda imposta pela macropolítica educacional, em especial no que diz respeito à formação inicial de professores, a partir de cursos de licenciatura.

Nesse período, o que se observa é um distanciamento das orientações partidárias nacionais/estaduais, pois, como o GM 01 reflete:

“Neste primeiro período os partidos não tinham grandes ideologias, nem todos conseguiram incorporar uma ideia para transmitir uma realidade, era muito mais uma coisa intuitiva, meio empírica.”

Entretanto, essa condição de não atrelamento aos ditames partidários mais amplos não isenta o partido no poder municipal de, localmente, exercer influências no direcionamento das questões de elaboração e execução das políticas públicas, o que ocorre pela ação dos partidos aliados, dos grupos políticos e mesmo por meio das demandas que surgem no contexto da sociedade civil organizada.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO DO SME/SR

As ações de formação continuada dos professores municipais no Período de Consolidação do SME/SR (2009-2012) foram desenvolvidas sob a forma de encontros que propiciaram discussões sobre o Processo de Ressignificação da Escola. Ao longo dos quatro anos da gestão, ocorreram encontros gerais que envolveram todos os professores da rede municipal de ensino e também formação em cada área curricular, sendo que, em tais momentos formativos, buscou-se priorizar a leitura da realidade, o aprofundamento teórico, a reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e dos Planos de Estudos.

No quadro 3 são apresentados os encontros gerais promovidos pela SMEJ no Período de Consolidação do SME/SR.

A participação de formadores do próprio contexto local ou regional se mostra como uma estratégia adotada pela SMEJ para a valorização de educadores que conhecem, de perto, a realidade da educação municipal de Santa Rosa. Além desses formadores, constata-se a participação de outros pesquisadores da realidade do ensino básico, muitos deles comprometidos com a percepção político-ideológica que fundamenta as ações da gestão educacional.

O GM 02 reconhece que uma das bandeiras de seu governo esteve pautada em:

“Qualificar a educação pública municipal para que os alunos tivessem uma melhor aprendizagem e os professores e os funcionários melhores condições de trabalho. Para isso qualificamos os espaços pedagógicos em todas as escolas da rede municipal de ensino e intensificamos a formação de professores.”

Atividade de Formação/Ano de Realização/Carga Horária	Temáticas Abordadas nas Formações
Encontro de Abertura do ano letivo, 2009, 04h.	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade e equidade da escola básica • Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino
Encontros de Formação Continuada por áreas de estudos ao longo do ano, 2009, sem inf. de h.	<ul style="list-style-type: none"> • CONAE • Levantamento da realidade e necessidade das áreas de estudos
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • A escola como espaço de transformação social • Responsabilidade, representatividade e respeito ao cidadão • Possibilidades para a construção da escola democrática e de qualidade social • Educação inclusiva: reconhecer as diferenças para promover a inclusão social • O currículo escolar e cultura: desafios contemporâneos • Professor na atualidade: limites entre o desejo e as necessidades
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • A democratização da escola e os conselhos escolares
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de ressignificação da escola: pesquisa da realidade
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Entender como se aprende para aprender como se ensina
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo escolar • Diversidade cultural • Educação ambiental na escola • Questões de gênero
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão de todos e de cada um: o desafio de educar hoje
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de construção do conhecimento
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia e tempo
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação emancipatória: sentido e procedimentos
Encontro, 2010, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de poder, estrutura organizacional da escola e formação dos/as professores/as
Encontro, 2011, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • A escola enquanto espaço democrático de educação na diversidade

Atividade de Formação/Ano de Realização/Carga Horária	Temáticas Abordadas nas Formações
Encontro, 2011, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da escola democrática e de qualidade social: retomada das ações
Encontro, 2011, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político-Pedagógico: significados e princípios de elaboração
Encontro, 2011, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • A democratização da escola e a participação da comunidade escolar
Encontro, 2011, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • A especificidade da educação nos marcos de uma sociedade republicana
Encontro, 2011, 04 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político-Pedagógico
Formação Continuada para Professores da Educação Infantil, 2010 e 2011, 56 h.	<ul style="list-style-type: none"> • Temática geral: Processo de Resignificação da Escola Pública Municipal de Educação Infantil – Currículo e Projeto Político-Pedagógico Escolas de educação infantil: um espaço de desenvolvimento da criança • Escola inclusiva • A criança de 0 a 5 anos e suas possibilidades de aprendizagem • A escola enquanto espaço democrático de educação na diversidade • Projeto Político-Pedagógico: significados e princípios de elaboração • A música na educação infantil • A inclusão e o fazer docente • Jogos dramáticos • Jogos cooperativos • Educação infantil: princípios e pressupostos • Educação infantil: possibilidades e perspectivas • Profissionais da educação infantil: formação, identidade, exigências, responsabilidades • O Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o currículo e a avaliação na Educação Infantil

Quadro 3 – Programa de Formação Continuada desenvolvido no Período de Consolidação do SME/SR (2009-2012)

Fonte: Autoria própria (2015).

Na ótica do GME 03, temáticas importantes foram foco de discussões nesse período uma vez que “o atendimento educacional especializado, as salas de recursos e a formação continuada dos profissionais” estiveram articulados às propostas que emanam da Conferência Pedagógica, realizada pela SMEJ e que contou com a ampla participação da comunidade escolar. Em seu entendimento, a conferência:

“*Preocupou-se com toda esta questão de olhar a escola, olhar a realidade e perceber as diferenças e ao mesmo tempo em que se trabalha com todos também se busca esta qualificação (GME 03).”*

O GME 03 ressalta que a formação continuada desenvolvida naquele momento tem:

“*O respaldo da política federal também que nos proporciona muitas vezes, inclusive, a formação para órgãos como CME, escolas e SMEJ.”*

Os encontros de formação, com temas relacionados à proposta que contempla o **Processo de Resignificação da Escola**, constituem-se em elementos essenciais para que os educadores reflitam a sua condição profissional e pedagógica e seu papel diante dos desafios da educação contemporânea.

Nesse período, percebeu-se uma sintonia entre as instâncias governamentais municipal/estadual/nacional que, sob o comando da mesma sigla partidária, definem políticas mais uniformes, em consonância com suas orientações ideológicas. O GME 03, ao refletir sobre estas aproximações, lembra que:

“*Temos as diretrizes partidárias, de governo, que trazem estes mesmos conceitos do diálogo, da formação, da oportunidade para todos. Os direcionamentos e a democratização da educação também estão presentes na nossa ideologia partidária.”*

O entendimento de tais oportunidades, ajustadas em um processo de acordo mútuo que se dá no debate amplo do partido e de suas orientações, é destacado como possibilidade de se fazer acontecer, no âmbito do SME/SR, o que se projeta em níveis mais amplos (em contextos estaduais e nacionais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os propósitos dos programas de formação continuada executados no SME/SR podem ser refletidos a partir dos programas realizados em cada período de existência deste sistema de ensino. De modo geral observa-se uma tentativa, por parte do órgão executor das políticas educacionais, no caso a SMEJ, em apresentar propostas de formação continuada que estivessem calcadas nos projetos orientadores de cada administração, com temas que expressam questões conceituais imbricadas, por vezes, em concepções políticas e/ou ideológicas que sustentam as diretrizes do governo no poder municipal.

As questões ideológicas associam-se às ações partidárias na demarcação das políticas que se efetivam na prática de criação, implantação e consolidação do SME/SR. Isso não é diferente quando se observam os programas de formação docente desenvolvidos em cada período, uma vez que as influências ideológicas serão elementos presentes no processo de planejamento e execução das ações que envolvem a formação dos docentes do SME.

O enfoque político de organização do SME/SR evidencia as imbricações que se atrelam às opções ideológicas e partidárias, mas, sobretudo, àquelas associadas às construções de mecanismos de participação social. Essa perspectiva se configura, por exemplo, quando a SMEJ, enquanto órgão executivo, busca respaldo de suas ações no aparelhamento do Conselho Municipal de Educação, respeitando as normatizações e orientações desse colegiado. Na aproximação necessária para efetivação de metas e planos para a educação, o local também é imprescindível à interação com o Poder Legislativo Municipal que, transformando em atos legais as principais questões organizativas da política educacional, também se caracteriza como mais um canal de diálogo e de participação, quando, por meio dos partidos políticos e de seus propósitos, as políticas públicas são desenhadas.

Numerosos percalços foram constatados na caminhada de construção do SME/SR; muitos deles firmados em torno de interferentes que se projetam no cotidiano de um fazer político e educativo, como são os interesses partidários, as convicções ideológicas dos grupos no Poder ou fora dele, das lutas dos sujeitos que, na sociedade civil organizada, tratam também de se articular para verem garantidas suas aspirações e demandas – e nelas também presentes interesses ideológicos e partidários, bem como dos condicionantes expressos pelo sistema nacional, que por sua vez se inter-relacionam com as ingerências do cenário mundial.

As opções pedagógicas, aquiescidas nas elaborações curriculares, organização/reorganização dos Projetos Político-Pedagógicos, dos regimentos escolares e dos planos de ação das escolas, bem como nas propostas de formação continuada, efetivadas em cada período de existência do SME/SR, tendem a se consumir, em construções próprias, que denotam as características peculiares das instituições de ensino. Esses organismos, ao respeitarem as diferenças socioculturais de cada comunidade, projetam um diálogo intenso entre os sujeitos da educação que pode se traduzir em escolhas mais acertadas para a democratização da educação.

Também na SMEJ e no Conselho Municipal de Educação as discussões pedagógicas e a construção de propostas para serem executadas no âmbito do sistema potencialmente podem sinalizar maior abertura ao diálogo e à participação. Portanto, o reflexo de autonomia sobre os processos pedagógicos, vinculando o fazer educacional às práticas mais coerentes com a realidade local se antevê como resultado de uma opção bem-sucedida, a partir da criação do SME.

As propostas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e Juventude são imprescindíveis para que se alcancem os objetivos da formação continuada dos professores ligados a essa rede de ensino. Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) já explicitavam que esse órgão, por meio da organização e promoção de cursos, eventos de atualização e aperfeiçoamentos, pode fazer um acompanhamento mais sistematizado das equipes escolares, além de fixar diretrizes gerais de trabalho e prover as unidades escolares materiais e de subsídios para que as propostas sejam executadas na prática.

Os propósitos da formação dos professores realizadas no âmbito do SME/SR atendem finalidades individuais e pontuais sob aspectos pedagógicos relacionados aos enfoques de organização da educação local, mas não se pode deixar de mencionar que, paulatinamente, atendem também a uma perspectiva de utilidade social. Conforme refere Formosinho (1991), a formação contínua dos professores parte do escopo principal do aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, considerando uma perspectiva de educação permanente. Contudo, “tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças” (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

É, pois, sob o enfoque da finalidade individual que as práticas de formação continuada de professores, realizadas no contexto do SME/SR, assentam-se em um primeiro momento, sendo que, para atender à finalidade de unidade social, deve-se

considerar cada vez mais a realidade do professor municipal, suas experiências e práticas profissionais, os sentidos que se operam na dinâmica de ensino e aprendizagem e os resultados das interações formativas no espaço da escola. Essa ação deve ser parte de um processo permanente, construído ao longo da vida dos professores, a qual possibilita o reconhecimento dos rumos da educação e de seu próprio trabalho educativo, partindo da realidade em que o educador está inserido e da compreensão das transformações pelas quais o mundo está passando.

Não obstante, urge que a formação continuada dos professores, desenvolvida no âmbito do SME/SR – quer nas propostas que se originam nos órgãos formuladores das políticas, quer nas próprias unidades escolares – não pode se fazer dissociada da formação política do professor, sendo que, se trilhados no mesmo caminho, esses dois enfoques poderão projetar novos horizontes no sentido da construção de uma escola pública, democrática e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Editora Parma, 1999.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, PT: Porto Editora, 2001.
- FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, PT: Universidade de Aveiro, 1991.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. v. 3

OLIVEIRA, O. S. **Sistema Municipal de Ensino**: arena de confluências, rupturas e desafios na democratização da educação. 2012. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

VAILLANT, D; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

Juliane Parcianello



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

A partir da década de 1990, a educação assume papel fundamental na reestruturação do país. Nesse contexto, o professor e sua formação passam a ser considerados fundamentais para a implementação das políticas públicas. No Paraná, o posicionamento do governo assemelha-se ao adotado pelo governo federal. A prioridade é colocada na formação do professor, a qual se estabelece como principal responsável pela implantação da reforma da escola pública. Nesse cenário, Roberto Requião de Mello e Silva assume o governo do estado pela segunda vez¹, em 2003, desencadeando, por meio da Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná (SEED/PR), várias ações de formação continuada que concebem o professor como sujeito epistemológico, ativo no processo de formação.

Pela análise dos documentos oficiais da SEED/PR, pode-se dizer que uma das prioridades da gestão (2003-2010²) em educação foi a formação continuada dos professores da rede, o que já estava estampado na campanha e nas propostas de governo em 2002, cuja ênfase foi a superação das políticas implantadas pelo governo anterior (Jaime Lerner, de 1995-2002³) que se sustentavam na atuação mínima do estado. As políticas educacionais desse governo apresentavam como características principais:

O financiamento de programas educacionais com verbas do Banco Mundial, a terceirização da educação via ausência de concursos públicos para professores e servidores, a intensificação da busca pela elevação dos índices de aprovação e conclusão escolar com foco estatístico, a extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio, a adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior e o estabelecimento de um centro para formação continuada (a “Universidade do Professor”) (NADAL, 2007, p. 4).

Durante essa gestão, houve forte alinhamento das políticas públicas de formação continuada com as políticas neoliberais. Contudo, esse encaminhamento não ocorreu somente a partir desse governo, pois, os anteriores já transitavam nessa direção (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008), seguindo as orientações do governo federal.

1 Roberto Requião de Mello e Silva foi governador do estado do Paraná pela primeira vez entre os anos de 1991-1994.

2 Roberto Requião de Mello e Silva foi reeleito no pleito eleitoral de 2006 para o seu terceiro mandato, entre (2007-2010), ficando no governo do estado do Paraná por oito anos consecutivos (2002-2010).

3 Jaime Lerner esteve à frente do governo de estado do Paraná por dois mandatos consecutivos, uma vez que foi reeleito no pleito eleitoral de 1998.

No tocante à formação continuada, Jaime Lerner deu prioridade a ações desenvolvidas na Universidade do Professor, organizada em Faxinal do Céu, no município de Pinhão, em parceria com a Companhia Paranaense de Energia Elétrica (Copel), readequando a estrutura da vila de funcionários da obra de construção da Usina Bento Munhoz da Rocha Netto (Usina Foz do Areia), o que permitia a estada de um grande número de pessoas e a realização de grandes eventos.

Foram ofertados⁴ aos profissionais da educação cursos de capacitação, por meio de seminários, envolvendo os seguintes eixos: atualização e motivação para desenvolver nos professores a autoestima e criatividade; atualização curricular nas diferentes áreas disciplinares e por conteúdos específicos do currículo; de gestão escolar e de ações de suporte ao currículo; e cursos de especialização e extensão em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008).

Na época, essa foi a solução encontrada pelo governo para atender a necessidade de formação continuada de grande número de professores da rede de ensino, estabelecendo parcerias com a empresa Luna & Associados Consultores de Empresas S/C para a realização e condução dos eventos (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011). Dessa forma, a formação continuada de professores é privatizada e assume concepção de reciclagem, atualização e capacitação, ocorrendo de forma verticalizada, em que especialistas determinam quais são as necessidades formativas, bem como o que inculcar e os valores que deveriam ser desenvolvidos, para que na escola os professores realizem da melhor forma possível o projeto de educação almejado pelo governo do estado em questão.

[...] a educação era vista como um negócio, ou seja, a lógica empresarial foi transportada para a escola. Foram criados alguns prêmios como maneira de acentuar a individualidade e a competitividade entre os professores, o que também contribuiu para fortalecer a meritocracia. As capacitações visavam exercitar a subjetividade, a sensibilidade, a estratégia para lidar com os problemas por meio de atividades motivacionais e de aumento da autoestima (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011, p. 6).

4 A Universidade do Professor, sob a coordenação direta da SEED/PR, ofereceu, entre os anos de 1995 e 2002, cursos de formação continuada envolvendo grande número de professores em cada evento de formação. Mesmo na gestão de Roberto Requião de Mello e Silva, entre 2003 e 2010, foram mantidas as ações de formação com algumas mudanças na concepção e estrutura dos eventos oferecidos aos professores. As atividades cessaram completamente a partir de 2011 com o governo de Carlos Alberto Richa (2011-2014).

A concepção de mercado adotada para a formação continuada de professores, nesse período, assumiu caráter técnico, reprodutivista e alienante das ações desenvolvidas, que deixavam de lado as reais necessidades dos professores para pautar-se em “[...] práticas místicas [...] ou, ainda, receitas tecnocráticas de gestão que, nada auxiliaram os professores no enfrentamento da realidade das escolas e na melhoria de suas práticas pedagógicas” (PARANÁ, 2005, p. 71).

As ações de formação continuada, nesse período, foram financiadas por organismos externos (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento); resultado de interesses neoliberais, implantados por intermédio de medidas em diversas frentes, refletindo a política nacional brasileira.

Com vistas a superar esse quadro, a partir de 2003 a SEED/PR inicia um processo de desenvolvimento de programas e ações, tendo como princípios a educação como direito do cidadão; a universalização do ensino; instituição de escola pública, gratuita e de qualidade; combate ao analfabetismo; apoio à diversidade cultural; organização coletiva do trabalho e gestão democrática (NADAL, 2007).

Duas medidas fundamentais desencadearam as ações de formação continuada no estado: a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE)⁵, iniciado em meados de 2003, em conformidade com as orientações da Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), e do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, pela Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2004a).

O Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE/PR) é um documento de planejamento orientador das políticas públicas para a educação paranaense. Elaborado para um horizonte de dez anos, as diretrizes, objetivos, metas programáticas e metas específicas, consolidadas neste documento, têm como base estudos diagnósticos que traçam perfis realistas da educação pública paranaense. Seu caráter, a um só tempo propositivo e articulador, assume os necessários compromissos com a educação dos paranaenses e aponta para a vinculação estreita entre as políticas públicas para a educação com as necessidades sociais estaduais e nacionais, tomadas em sentido mais amplo (PARANÁ, 2005, p. 3).

Elaborado coletivamente, com a participação de professores, pedagogos, estudantes e dirigentes do sistema público de ensino, bem como por organizações civis e

⁵ Esse documento foi elaborado para apresentação em Audiência Pública no Colégio Estadual do Paraná, em 06 de outubro de 2005. Em nota, esclarece que é uma versão preliminar, que carece de ajustes técnicos, e posteriormente seria encaminhamento ao Poder Legislativo Estadual, contudo, não encontramos registros de que ele foi aprovado até o momento.

de classe, além de segmentos do Poder Público, apresenta no decorrer do texto, metas que exigem retorno do Estado por meio de ações e políticas efetivas que resultem na melhoria da escola pública paranaense (PARANÁ, 2005).

Para isso, assume a responsabilidade do Poder Público, em específico da SEED/PR na manutenção e implantação das políticas públicas, mediante recursos orçamentários, definindo dez prioridades para a educação no Estado. Entre elas, a sétima é a “valorização da totalidade dos profissionais da educação mediante a garantia de ingresso por concurso público, o plano de carreira, o estabelecimento de piso salarial profissional e a oferta de oportunidades de formação continuada” (PARANÁ, 2005, p. 4).

Está presente no documento a formação continuada e a valorização profissional, por meio de incentivos à carreira e melhor remuneração salarial, visando ao desenvolvimento teórico e prático dos profissionais, demonstrando “[...] visão articulada da formação de professores, pois a situa em paralelo a outra dimensão constitutiva do desenvolvimento profissional: a carreira e a remuneração salarial, configurando-os como fatores de valorização” (NADAL, 2007, p. 5).

O PEE faz um diagnóstico da situação dos professores e aponta as principais dificuldades encontradas por eles em desempenhar a função. Justifica a necessidade de formação continuada devido a fatores tais como: comportamento dos alunos, falta de participação da família nas questões da escola, bem como na delegação da educação dos filhos para a escola e os professores, pouca contribuição da formação inicial e continuada em oferecer subsídios teóricos e metodológicos para que o professor possa enfrentar essa realidade (PARANÁ, 2005).

Nesse contexto, o PEE apresenta a seguinte concepção de formação continuada:

[...] a formação continuada dos trabalhadores da educação deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A formação, nessa perspectiva, implica numa reflexão crítica sobre a prática. Essa reflexão crítica não se limita ao seu cotidiano da sala de aula, pois deve superar a dimensão escolar para adentrar nas múltiplas determinações subjacentes às relações sociais de produção, com o objetivo de emancipação desses profissionais (PARANÁ, 2005, p. 72-73).

Os processos formativos com caráter técnico, cujo mote seja a racionalidade técnica, concebem o professor como aplicador de receitas desenvolvidas por outros, apartadas da realidade escolar. Por isso, é preciso uma nova forma de conceber a formação continuada de professores, a qual é expressa no PEE como o princípio da reflexão sobre a prática. Porém, essa reflexão não se limita às situações imediatas da sala de aula, pois precisa transcender para os diversos determinantes sociais de sua prática, bem como para os fins da educação e da atividade que os professores desempenham, permitindo assim a sua emancipação enquanto profissional do ensino.

O PEE transcreve que a formação continuada deve ocorrer também por via de ações coletivas da escola, em momentos de discussão do Projeto Político Pedagógico, e na elaboração de projetos comuns de trabalho para fazer frente aos desafios, problemas e necessidades da prática educativa, com o intuito de fortalecer o coletivo escolar e incentivar o papel ativo dos professores em seu desenvolvimento profissional (PARANÁ, 2005).

São estabelecidos objetivos, diretrizes e metas que visam alcançar a valorização do profissional da educação conforme o ideário do PEE. Assim, dentre as 22 diretrizes traçadas para a formação e valorização dos trabalhadores da educação, destacamos:

[...] 4. Cursos de formação continuada que garantam a qualificação profissional, possibilitando a produção dos novos conhecimentos referentes aos avanços científicos e tecnológicos, incluindo cursos regulares de especialização, especialmente mestrado e doutorado, reconhecidos pela CAPES. 5. Valorização dos trabalhadores em educação, através de um plano de cargos, carreira e vencimentos condizentes com a formação profissional inicial e continuada. [...] 13. Disponibilidade de recursos necessários para promover o intercâmbio profissional e cultural dos trabalhadores em educação em simpósios, seminários, conferências, ciclos de estudos, encontros temáticos, congressos, oficinas e participação em grupos temáticos, compatível com a atuação dos trabalhadores em educação. [...] 15. Oportunizar a licença remunerada para que os trabalhadores em educação possam realizar estudos e pesquisas que ampliem seus conhecimentos (PARANÁ, 2005, p. 73-74).

No PEE são dadas as linhas gerais à formação continuada de professores com vistas à qualificação profissional, pela participação em eventos de natureza diversa em área específica de formação (cuja responsabilidade de custeio é direcionada à SEED/

PR) e em cursos de pós-graduação (Lato e Stricto Sensu), prevendo para isso licença remunerada e a vinculação da formação do professor a um plano de carreira, melhores condições de trabalho e maior remuneração.

Dentre os 12 objetivos e metas elencados no PEE sobre a formação e valorização dos profissionais, destacamos:

[...] 5. Garantir o **aprofundamento de estudos e pesquisas dos trabalhadores em educação**, através da concessão de licença remunerada e bolsa auxílio, para participação em eventos e cursos de pós-graduação **Lato e Stricto Senso** em instituições reconhecidas, no país e no exterior, em coerência com o plano de carreira aprovado. 6. Garantir a oferta de formação continuada dos trabalhadores em educação da Rede Estadual de educação, vinculada às Instituições de Educação Superior públicas, que levem em consideração o espaço/tempo escolares e a especificidade do trabalho educativo, incorporando os princípios constantes no Plano Estadual de Educação. 7. Garantir que a formação continuada seja caracterizada, principalmente, pela oferta de encontros coletivos e periódicos, a partir das necessidades apontadas pelos trabalhadores em educação, previstos em calendário e realizados, preferencialmente, **na própria escola onde atuam**, tendo como objetivo a reflexão sobre as múltiplas dimensões da prática educativa [...] (PARANÁ, 2005, p. 74, grifos nossos).

Os objetivos indicam ações de formação continuada vinculadas às IES, admitindo a necessidade de formação teórica (estudos e pesquisas) que dote o professor de meios para o entendimento e a proposição de ações que visem superar as problemáticas encontradas no cotidiano escolar. Defende também o ideário da formação continuada no coletivo escolar, a partir da realidade vivenciada pelo professor, ou seja, a escola é concebida como locus de formação do professor, o qual, ao refletir coletivamente sobre a prática e suas múltiplas determinações, tem condições de intervir de forma consciente, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

Paralelamente às discussões de elaboração do PEE, a SEED/PR reestrutura o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação, instituído em 01 de julho de 2004 e, conforme o art. 3º da Lei nº 103, de 15 de março de 2004, objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor, com remuneração

digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado (PARANÁ, 2004a).

O Plano de Carreira foi um avanço histórico para os professores do Estado do Paraná, atendendo a reivindicações antigas da classe, trazendo entre os princípios a garantia de formação continuada, avanço na carreira, pela promoção nos níveis e da progressão nas classes e carga horária reservada para estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

A Lei nº 103, de 15 de março de 2004, é apresentada em consonância com o ideário do PEE, que prevê a valorização profissional por meio de incentivos à carreira, vinculados à participação em programas e ações de formação continuada ofertadas pela própria SEED/PR ou por IES devidamente regulamentadas (PARANÁ, 2004a).

Dessa forma, o plano de carreira paranaense é de extrema importância para o desenvolvimento profissional dos professores. Imbernón (2010) argumenta que a formação continuada precisa estar vinculada à carreira profissional ou a um estatuto da função do professor, que inclua incentivos profissionais e promoções verticais, em diversas etapas, e horizontais, em uma mesma etapa, não apenas de forma individual, mas, também, coletivamente.

O caráter inovador do plano de carreira dos professores paranaenses, no que tange à formação continuada, é apresentado no art. 20, que institui o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), “[...] com objetivo de aprimorar a qualidade da educação básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da comunidade escolar” (PARANÁ, 2004a, p. 5), prevendo o afastamento remunerado de professores para estudos, em parceria com as IES do Estado.

A SEED/PR desencadeia, de forma simultânea, várias ações que objetivam a melhoria dos processos de formação continuada na rede estadual, instituindo em 2004, pela Resolução nº 1.457, a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação e o Conselho de Capacitação, responsáveis pela concepção e organização dos processos de formação continuada dos professores da Rede (PARANÁ, 2004c).

A Resolução nº 1.457 não apresenta explicações sobre a concepção adotada pela SEED/PR em relação à formação continuada, apenas detalha de forma objetiva a estrutura operacional da Secretaria para a condução das ações formativas. É utilizado o termo capacitação em vários momentos referindo-se aos eventos de formação, o que indica contradição em relação à concepção apresentada pelo PEE. Mostra uma visão estreita de formação continuada, mediante ações pontuais que objetivam a certifica-

ção dos professores para fins de carreira, suprimindo a reflexão crítica sobre a prática pregada no PEE.

Com base nessa Resolução, em 15 de abril de 2004 a SEED/PR divulgou a Instrução nº 03/2004, que estabelece normas para as propostas de capacitação da Rede Estadual de ensino. Fica determinada a elaboração de Plano Anual de Capacitação, sob a responsabilidade de várias instâncias da SEED/PR.

Poderão apresentar proposta de capacitação as Assessorias da Sede da SEED/PR, os Departamentos, as Coordenações, os Núcleos Regionais de Educação (NREs), os Grupos Setoriais, a FUNDEPAR, o CETEPAR e a Paraná Esportes, cujas chefias serão responsáveis pelo correto preenchimento do formulário padrão, conforme anexos, bem como pela veracidade das informações prestadas (PARANÁ, 2004b, p. 1).

Cabe ao Conselho de Capacitação, constituído por membros pertencentes às diferentes instâncias da SEED/PR, a aprovação das propostas mantidas financeiramente pelo Estado e certificadas pela Coordenação de Capacitação (PARANÁ, 2004b).

Em 21 de julho de 2005, pela Resolução 2007/2005, a SEED/PR estabeleceu que a formação continuada dos profissionais da Rede Estadual da educação básica do Estado do Paraná fosse proporcionada mediante realização do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e do Programa de Capacitação que deviam contribuir para a autonomia intelectual dos professores e, por consequência, na melhoria da qualidade de ensino (PARANÁ, 2014b).

No art. 3º a SEED/PR evidencia que o Programa de Capacitação objetivava contribuir para a qualificação dos profissionais da educação focada na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreendia aperfeiçoamento e atualização. O aperfeiçoamento podia ocorrer em área específica, por meio de cursos de graduação, de pós-graduação e de formação continuada ofertados por IES, e a atualização por eventos ofertados pela SEED/PR, intermediados pelo Programa de Capacitação, sendo que esses deviam oportunizar a reflexão teórico-crítica sobre questões educacionais (PARANÁ, 2014b).

O documento menciona maior relação com o PEE no tocante à concepção de formação continuada, porém configura o termo capacitação, e o art. 7º prevê que o Programa será composto por projetos apresentados por outras instituições por intermédio de convênios com a SEED/PR e de projetos elaborados pelas diferentes unidades da Secretaria, de acordo com a Resolução nº 1.457 (PARANÁ, 2004c).

Os documentos legais aqui apresentados demonstram a preocupação da SEED/PR em relação à formação continuada dos professores da Rede Estadual. Essa postura revela a mesma posição assumida pelas políticas nacionais, em que o professor é concebido como o sujeito responsável pelas mudanças necessárias na escola, pela implantação das reformas pretendidas pelos órgãos governamentais e que elas serão mais bem alcançadas se eles forem preparados para isso.

Outra questão que evidenciamos é a contradição entre a concepção de formação continuada e a função do professor mencionada nos documentos apresentados. A SEED/PR defende a reflexão teórico-crítica sobre a prática como princípio da formação e, ao mesmo tempo, retira dos professores a possibilidade de propor as iniciativas de formação, uma vez que os Planos de Capacitação devem ser desenvolvidos por instâncias da própria Secretaria e não a partir das necessidades encontradas por professores e alunos na escola.

A exclusão da escola como proponente de sua própria formação dificulta – se não inviabiliza – a possibilidade da crítica emancipatória sobre a prática, pois não há garantia de que a formação planejada partirá das necessidades e interesses da escola, o que dependerá, então, das modalidades e propostas formuladas (NADAL, 2007, p. 8).

Apesar das limitações, as ações de formação continuada desencadeadas no governo de Roberto Requião de Mello e Silva representam avanços e conquistas para os professores do Estado do Paraná, que passam a ser concebidos como produtores de conhecimentos e saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como apresentam a preocupação em superar o modelo de formação anterior pautado no atendimento às exigências das políticas neoliberais que primam pela racionalidade técnica, pela descontinuidade e padronização da formação para toda a Rede por meio de assuntos genéricos que não contemplam as reais necessidades dos professores. Além disso, promovem condições mais dignas de trabalho e remuneração por via da integração da formação continuada (em parceria com as IES) e o Plano de Carreira dos professores.

Em 2011, Carlos Alberto Richa tomou posse para o seu primeiro mandato (2011-2014). No tocante à formação continuada de professores, houve suprimimento de várias ações, concebidas no governo anterior, desenvolvidas até o ano de 2010. Assim, continua sendo regulamentada pelos documentos elaborados entre 2003-2006,

porém, na prática há uma redução na ênfase e na importância da formação dos professores nas políticas e ações da SEED/PR.

Ações de formação que traziam a concepção do professor como produtor de conhecimento e de material didático são suprimidas nesse período. No início do ano de 2011, havia 7 programas de formação continuada desenvolvidos pela SEED/PR junto aos professores e funcionários da educação. Atualmente oferecem 5, sendo que o PDE e o Grupo de Trabalho em Rede estão ameaçados. Entre os Programas extintos estão: Grupo de Estudos, Objeto de Aprendizagem Colaborativa, Folhas e Livro Didático Público. Os criados pela gestão 2011-2014 foram: Formação em Ação e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. No momento, duas ações são desenvolvidas fortemente pela SEED/PR: a Semana Pedagógica e a Formação em Ação.

No documento Metas de Governo 2011-2014, em que são colocados os objetivos para todos os setores governamentais, a Educação configura-se como fundamental para o desenvolvimento da sociedade e as ações a serem desenvolvidas nesse setor devem levar em consideração:

A valorização do quadro próprio do magistério paranaense através da revisão do plano de cargos e salários, com a finalidade de garantir avanços; a organização de uma política de formação inicial e continuada em serviço, atendendo às necessidades locais; e a melhoria no atendimento do Serviço de Assistência ao Servidor (SAS) são pontos a serem considerados, visando à solução dos problemas ora diagnosticados (PARANÁ, 2014a, p. 58).

Contudo, o posicionamento da atual gestão autoriza afirmar que o Estado do Paraná volta a assumir a postura de Estado Mínimo frente à educação, atendendo às exigências das instituições externas como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, uma vez que várias medidas indicam essa direção. Entre elas, podemos citar:

- a) a diminuição dos recursos destinados às universidades;
- b) o aumento do número de aulas de Português e Matemática e o suprimento de aulas nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, que revelam a preocupação em atender os índices das avaliações externas em detrimento de uma formação crítica e emancipatória e a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) enfocando apenas essas duas disciplinas;
- c) a reorganização das salas de aula (fechamento de turmas), que culminaram na superlotação das classes, prejudicando a aprendizagem dos alunos e

- submetendo os professores a condições de trabalho periclitantes e ainda fazendo com que muitos professores contratados perdessem o emprego;
- d) o fechamento de escolas localizadas no interior (campo), fechamento de escolas de Educação de Jovens e Adultos, fechamento de ensino médio noturno em diversas escolas do Estado;
 - e) greves de professores da Rede Estadual devido ao não atendimento de pontos previstos no Plano de Carreira, em relação ao Sistema de Assistência à Saúde (SAS) e ao pagamento de progressões e promoções atrasadas;
 - f) cancelamento em 2014 das eleições de diretores, ameaçando a escolha democrática dos gestores.

Em fevereiro de 2013, o governo abre Concurso Público de Provas e Títulos para provimento no cargo de professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo (PARANÁ, 2015b). O processo se mostrou conturbado e se estendeu até o ano de 2014, sendo que um percentual relativamente pequeno das vagas ofertadas foram supridas, como se constata pelos editais do concurso⁶, o que obriga a SEED/PR a continuar contratando professores pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). A efetivação dos professores aprovados nesse concurso, dentro do número de vagas definidas por edital, deu-se somente no ano de 2015, após greve da categoria.

A contratação de professores em regime especial prejudica a qualidade da educação ofertada nas escolas paranaenses, uma vez que submete os professores a situações degradantes de trabalho, como o fechamento de carga horária em diversas escolas de diferentes regiões, pagamento inferior e com frequentes atrasos, direitos suprimidos em relação aos professores concursados, o que acaba causando uma separação hierárquica, inviabilizando os trabalhos coletivos que precisam ser desenvolvidos na escola e nos processos de formação, além da contratação de professores sem a habilitação necessária ou completa para o exercício da profissão.

As ações governamentais, sobretudo as educacionais, voltam-se para a economia, corte de gastos e investimentos, por meio de diversas medidas que sucateiam ou comprometem o funcionamento da escola e das ações de formação continuada existentes.

Há grande exigência por parte da SEED/PR em relação à qualidade da educação ofertada nas escolas e há pressão sobre os professores e a escola para resultados educacionais satisfatórios, principalmente nas avaliações externas. Porém, tal responsabilidade é repassada ao professor e às instituições de ensino, eximindo a Secretaria de seu dever na manutenção do ensino público, no investimento em formação continuada, em recursos físicos e pedagógicos.

⁶ Informações obtidas em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>>.

Apesar disso, algumas medidas representam avanços para a classe, entre elas citamos a equiparação salarial e o um terço de hora/atividade, reivindicações antigas da APP, conquistadas no governo Carlos Alberto Richa. Na área da formação continuada, licenças remuneradas para mestrado, doutorado e pós-doutorado foram concedidas a 624 profissionais entre os anos de 2012 e 2014 (PARANÁ, 2015a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, dependem das concepções de educação e de sociedade dos intelectuais que ocupam a posição de dirigentes em determinado contexto histórico/social/produtivo e expressam finalidades e interesses na maioria das vezes contraditórios. Ou seja, diferentes concepções de professor implicam diferentes modelos de formação de professores.

A formação continuada de professores de Matemática no Estado do Paraná, nos últimos 10 anos, é regida por documentos diversos que desencadearam várias ações de formação. Esses documentos possuem relação estreita com PEE no tocante à formação continuada, porém seus textos utilizam o termo capacitação, o que demonstra uma concepção de formação continuada de professores permeada pela visão da racionalidade técnica. Apesar disso, o professor é concebido como sujeito responsável pelas mudanças necessárias na escola. Esse posicionamento da SEED/PR leva à contradição entre a concepção de formação continuada e a função do professor, visto que defende a reflexão teórico-crítica sobre a prática como princípio da formação e, ao mesmo tempo, retira dos professores a possibilidade de propor as iniciativas de formação, quando determina as ações sem levar em consideração as necessidades de professores e alunos nas escolas.

Apesar dessas limitações, as ações de formação continuada implementadas entre os anos de 2003 e 2010 representam conquistas: concebem os professores como produtores de conhecimentos e saberes, procuram superar o modelo de formação pautado na racionalidade técnica, na descontinuidade e padronização, promovem condições mais dignas de trabalho e remuneração pela integração da formação continuada e o Plano de Carreira dos professores.

Entre os anos de 2011 e 2014, a política educacional paranaense não deu prioridade à formação continuada de professores; ao contrário, extinguiu as principais ações e criou somente duas (uma de iniciativa estadual e outra federal).

De forma geral, a política estadual de formação continuada de professores no Paraná ora se identifica diretamente com as políticas neoliberais, ora concebe a formação fundamental para a melhoria na qualidade do ensino, voltando-se para a produção colaborativa de material, para o reconhecimento da escola como local de formação e para a reflexão crítica sobre a prática como fator de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

GILIOLI, E. B.; OLIVEIRA, A. R.; PINHEIRO, A. A. M. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: da Pedagogia Histórico-Crítica às teorias críticas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. p. 1-15

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUNHOZ, M.; KOVALICZN, R. A. A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lener e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2016.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

NADAL, Beatriz Gomes. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. In: COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007 Niterói, RJ. **Anais...** Porto Alegre: ANPAE; UFRGS; FAGED; PPGEDU, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

PARANÁ (Estado). Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Plano estadual de educação – PEE/PR: uma construção coletiva (Versão preliminar)**. Curitiba: [s.n.], 2005. Disponível em: <http://www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2009/educacao/plano_estadual_de_educacao.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

PARANÁ (Estado). Lei complementar nº 103, de 15 de março de 2004. **Diário Oficial [do] Paraná**, Curitiba, 15 mar. 2004a. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

PARANÁ (Estado). **Metas de governo 2011-2014**. Disponível em: <http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20/planodegoverno_web.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014a.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Departamento de Recursos Humanos. **Edital n.º 017/2013**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015b.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Instrução normativa nº 03**, de 15 de abril de 2004b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/inst032004.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Professora apresenta trabalho em congresso internacional**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2088&tit=Professora-apresenta-trabalho-em-congresso-internacional>>. Acesso em: 27 jan. 2015a.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1.457**, de 2004. Curitiba, PR: SEED, 2004c.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 2007**, de 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014b.

**A CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS DE ESTUDO COMO
ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
CENTRADA NO PROTAGONISMO DOS DOCENTES
DO ENSINO SUPERIOR**

Inge Renate Fröse Suhr



INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma experiência de formação continuada de professores desenvolvida numa Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Toma por base a pesquisa-ação, compreendendo que a percepção da pesquisadora e as informações destacadas pelos interlocutores se completam e favorecem o avanço na compreensão de ambos os lados da pesquisa em relação ao objeto em questão. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre o potencial da constituição de grupos de estudos, com adesão voluntária, na mobilização da reflexão dos docentes sobre sua prática, buscando referencial teórico para compreendê-la de maneira mais ampliada.

De início, é preciso situar brevemente a questão da formação de docentes para o ensino superior, apontando que o nível de titulação do professor do ensino superior vem evoluindo significativamente no Brasil, indicando a melhoria da formação desse profissional, especialmente no que se refere ao domínio e ao aprofundamento do conhecimento em sua área específica. Por outro lado, Pimenta e Anastasiou (2002), Severino (2003), Fernandes (1998), Isaia (2006) e Suhr (2008) apontam que grande parte dos professores se vê na situação de assumir uma turma de ensino superior sem preparação para isso nos programas de pós-graduação.

Comumente, esses docentes repetem o que vivenciaram na graduação e tendem a idealizar a figura do aluno, encontrando dificuldades para lidar com o novo público que hoje busca o ensino superior: o aluno trabalhador, oriundo de classes que até pouco tempo não tinham acesso a esse nível de ensino. Soma-se a esse fato a realidade do século XXI, que demanda cidadãos e profissionais com maior autonomia ética e intelectual, capazes de aprender no decorrer de toda a vida, preparados para a incerteza. Isso indica que o paradigma de ensino, no qual os **iniciados** transmitem a alguns poucos aprendizes o conhecimento considerado válido, já não se sustenta.

SOBRE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ENSINO SUPERIOR

Os argumentos acima justificam a necessidade de formação continuada dos professores de ensino superior abordando os aspectos do fazer docente. Defende-se que, além dos processos formativos individuais, é necessário instituir, sob responsabilidade da IES, processos coletivos, tomando a realidade vivenciada como ponto de partida para as reflexões, que serão fundamentadas teoricamente.

A formação continuada precisa ser processual, porque a construção do saber docente na interface entre teoria e prática não se dá de modo imediato. Nóvoa (1997) nos lembra que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar os saberes oriundos da prática, da vivência, e que estes devem ser tomados como ponto de partida para a reflexão teoricamente fundamentada.

A defesa do próprio local de trabalho como espaço de formação tem apoio em Candau (1996) e Vasconcellos (2005), principalmente porque as características do espaço físico, a cultura organizacional, o perfil do aluno atendido, entre outras condições, são fatores que influem diretamente no trabalho docente e que precisam ser o ponto de partida para o que Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) denominam reflexão crítico-reflexiva do professor sobre sua práxis e reconstrução de sua identidade pessoal.

Do mesmo modo, tomar como ponto de partida as dúvidas, os anseios, as inquietações, bem como as práticas exitosas dos participantes, favorece com que a busca de referencial teórico adquira significado e contribui para elucidar aspectos que o grupo deseja compreender melhor – fatores também descritos por Vasconcellos (2005). Nessa forma de organizar a formação, abre-se espaço para a formação mútua, baseada nos saberes da experiência, à luz dos referenciais teóricos.

A defesa da fundamentação teórica como elemento essencial objetiva superar o que Moraes (2003) denomina epistemologia da prática, termo que se refere à ênfase da prática na formação docente, desvalorizando a busca de referenciais teóricos. Assim como Moraes (2003), Suhr (2011, p. 193) também insiste que somente a “prática iluminada pela prática (práxis) é que garante uma ação pedagógica mais consciente, crítica, e não alienada e alienadora”. A teoria, que em última instância sempre tem origem na prática, cumpre o papel de permitir a compreensão ampliada dos problemas vivenciados e ajudar no planejamento de ações mais acertadas para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

RELATANDO A VIVÊNCIA NO GRUPO DE ESTUDOS

Com base nos elementos indicados, como formação no local de trabalho, vivências dos docentes como ponto de partida e fundamentação teórica como elemento necessário à compreensão ampliada do fenômeno educativo, a Coordenação Pedagógica da IES pesquisada propôs a criação de um grupo de estudos. A divulgação do grupo ocorreu por meio de cartazes, *e-flyers* e *e-mails* e a adesão por parte dos professores, de maneira voluntária.

A contrapartida da IES para a participação foi a oferta dos livros sugeridos pelo grupo para estudo, além de um certificado para os que tivessem, no mínimo, 75% de frequência aos encontros, que poderia ser aproveitado para o avanço no plano de cargos e salários. O grupo de estudos iniciou suas atividades em fevereiro de 2014 e manteve, no decorrer desse ano, encontros quinzenais com duas horas de duração.

No primeiro, a Coordenação Pedagógica expôs a proposta, e os presentes definiram como objetivos para o grupo:

- a) refletir acerca das características do aluno na atualidade a partir da realidade da IES;
- b) favorecer a constante melhoria da ação docente na instituição;
- c) propiciar a construção coletiva de conhecimento e sua divulgação (artigos, eventos).

A metodologia de trabalho apresentada pela coordenação e aprovada pelos participantes é o ponto principal da discussão, sempre fundamentada em leituras prévias. Como parte dessa estratégia maior, em alguns momentos houve divisão de tarefas de estudo entre os participantes e posterior apresentação de textos ou de capítulos de livros aos colegas. Outras estratégias, tais como cine-debate e convite a professores ou consultores externos também foram previstas. Contudo, no decorrer do ano, a opção do grupo focou-se em discussões com base nas leituras realizadas e nas vivências em sala.

Ficou acordado também que, a cada encontro, um dos participantes assumisse o papel de escriba, registrando as discussões. A ata de cada reunião era disponibilizada em um ambiente virtual criado para o grupo, de modo que todos tivessem acesso e pudessem, inclusive, ampliar, complementar e questionar o relato. Nesse mesmo ambiente virtual, cada um dos participantes poderia também postar vídeos, filmes, músicas, textos ou *links* que contribuíssem com as reflexões.

As discussões partiram da análise dos dados coletados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) com os alunos ingressantes nos últimos 3 anos. O objetivo disso era conhecer melhor e desmistificar a visão idealizada em relação a quem é o aluno com o qual esses docentes estão trabalhando. O aporte teórico para esta reflexão veio de duas obras: uma, tomando como foco o olhar docente sobre o aluno (Pimenta; Anastasiou, 2002) e outra sobre a aprendizagem do adulto (NOGUEIRA, 2009).

No decorrer do processo, os participantes foram se sentindo mais à vontade, constituindo realmente um grupo, para o qual traziam suas angústias e descobertas, sentindo-se apoiados nos colegas. Como a constituição de uma rede de apoio também era um

dos objetivos, em vários momentos a Coordenação do grupo de estudos permitiu que as discussões *saíssem* do que havia sido previsto, direcionando-se no sentido das demandas trazidas. Ainda assim, era forte seu papel de levar a reflexão à luz da teoria, tentando evitar a leitura rasa das situações relatadas, bem como o tom de reclamação.

Ao final do primeiro semestre, foi realizada uma reunião específica para registrar, segundo a visão dos participantes, quais situações relativas ao trabalho docente na IES lhes causavam incômodo e que poderiam orientar as discussões no segundo semestre. Apesar de serem temas específicos da instituição, consideramos relevante citá-los, pois podem contribuir para que outros professores percebam que, em outros lugares e tempos, colegas seus vivem e refletem sobre coisas semelhantes.

O primeiro ponto refere-se à complexidade em lidar com alunos que têm dificuldades específicas (leitura, cálculo, dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, entre outros), ou mesmo necessidades educativas especiais (cegos, surdos, portadores de síndromes do espectro autista). Questionou-se o papel do professor e da IES em relação a esses alunos e, em contrapartida, com a sociedade: temos o compromisso de formar profissionais capacitados? É o mercado que os seleciona? O avanço de alguns alunos, mesmo não sendo suficiente para considerá-los competentes, é mais importante do que o resultado final de aprendizagem?

Outro aspecto citado diz respeito a como lidar com a questão da imaturidade dos alunos, o uso intensivo de celulares e outros equipamentos similares em sala – dispositivos esses que distraem a atenção dos discentes. Além disso, há o imediatismo e o utilitarismo, o que dificulta o aprofundamento do estudo quando este implica mais tempo, leitura e reflexão. Isso remete também ao fato de que parte dos alunos assume uma postura passiva em sala e com o curso, esperando que o professor ensine, cobre e exija, abrindo mão da autonomia intelectual e ética que já deveriam ter no ensino superior.

O terceiro ponto refere-se a como potencializar o uso da tecnologia de modo a favorecer uma aprendizagem significativa. Os docentes, ao considerarem que os alunos acostumaram-se a um ensino **zipado**, superficial e utilitário, desejam refletir a respeito de como despertar no aluno a necessidade e o desejo de aprender, e, ao mesmo tempo, ensinar a disciplina mental imprescindível para o estudo e a aprendizagem. Ainda nessa direção, desejam aprender a usar a linguagem dos meios tecnológicos mais voltados para o visual, não para substituir os textos científicos, mas sim para suscitar discussões, comparações e análises.

Merece reflexão também, segundo os docentes, a questão de como lidar e atender as necessidades de alunos que tiveram trajetórias escolares truncadas e que, por isso mesmo, possuem menos base com relação aos conhecimentos demandados pelo ensino superior, além das exigências para atingir os resultados no Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes (ENADE), provas de proficiência, etc.

Os quatro pontos citados organizaram o planejamento das ações para o segundo semestre. Ficou acordado que o grupo intercalaria um encontro de discussão teórica e um de apresentação e debate acerca de situações vivenciadas em sala de aula.

As reuniões de estudo do segundo semestre tiveram como base o livro de Celso Vasconcellos (2005) intitulado *Construção do conhecimento em sala de aula*, que também foi disponibilizado aos docentes pela IES. Para as reuniões, cujo foco era a discussão de vivências, alguns participantes ofereceram-se para relatar casos, apresentar estratégias usadas em sala com sucesso, trazer algum estudo ou filme que disparasse as discussões, etc. O referencial para as discussões sobre a prática foi levantado nas obras lidas e nos dados da CPA analisados no semestre anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de um ano do grupo de estudos, é possível apresentar algumas reflexões, que, embora embebidas pela parcialidade de quem participou efetivamente do trabalho, podem orientar outros grupos que desejam trilhar esse caminho. A experiência aqui relatada não pode ser meramente replicada para outras IES, sob o risco de se descumprir o princípio norteador da proposta: pensar a formação continuada a partir do contexto de cada realidade. Mesmo assim, considera-se que este relato pode suscitar debates, concordâncias e discordâncias e, com isso, impulsionar o avanço da reflexão acerca da necessária formação dos professores que atuam no ensino superior.

Inicialmente, importa reconhecer que a IES ofereceu as condições necessárias para a realização desse processo formativo, inclusive disponibilizando as obras de referência para os participantes e incluindo a participação no grupo como uma das atividades que podem ser consideradas para avanço na carreira docente, segundo o Plano de Cargos e Salários. Aos que compareceram em pelo menos 75% dos encontros, foi conferido um certificado de participação.

Infelizmente, alguns docentes não puderam continuar com o grupo até o final, devido à grande quantidade de atividades que têm. Como a maioria dos participantes em 2014 eram professores horistas e não com dedicação exclusiva, essa participação não

fazia parte de suas práticas remuneradas e, à medida que recebiam convites para realizarem outros trabalhos, alguns foram deixando o grupo. Tal fato aponta o limite do tipo de contrato de trabalho nas IES privadas, em que o docente é horista e, por isso mesmo, tem mais dificuldades para se envolver na dinâmica de trabalho como um todo.

Por outro lado, mesmo que alguns tenham deixado a equipe, outros foram se agregando no decorrer do processo, e suas inquietações serviram para oxigenar o grupo. A chegada de **calouros** foi importante para que o grupo não se fechasse em si mesmo e assumisse, ainda que indiretamente, a tarefa de pôr os novatos a par das discussões anteriores.

Como a ideia do grupo era exatamente a participação voluntária, em que os envolvidos servirão como multiplicadores das ideias e farão, indiretamente, a divulgação do trabalho realizado, não se considerou um ponto negativo o fato de só participarem, em média, 15 pessoas. Entretanto, vale refletir sobre a necessidade de ampliação do grupo – ou de criar outros – de modo que a formação em serviço realmente se dê de maneira mais ampla no interior da Instituição.

Não se está, com isso, negando o valor de atividades formais, oferecidas pelas IES a seus professores, tais como palestras ou cursos, mas se defendendo as ricas possibilidades trazidas pela organização de grupos de estudo, principalmente quando seguidos os princípios apresentados desde o início deste texto: formação no local de trabalho, a partir da realidade concreta, com relação teórico-prática e protagonismo do professor.

É possível apontar também alguns aspectos que se revelaram extremamente positivos. Ficou muito claro que, à medida que as pessoas se conheciam melhor, foi se estabelecendo um clima de acolhimento e parceria entre os participantes. Os vínculos criados permitiram que eles relatassem suas dificuldades e anseios sem medo do julgamento, e sim como uma forma de buscar apoio para o crescimento pessoal e profissional. Tais vínculos estenderam-se para além do grupo de estudos, de modo que essas pessoas reconheciam-se como **parceiras** e passaram a conversar mais em momentos informais, como, por exemplo, nos intervalos, em salas de professores.

Apesar da necessidade de continuar e aprofundar os estudos, bem como consolidar o grupo de estudos, é possível relatar que para os participantes a aprendizagem foi extremamente significativa, tanto nos aspectos teórico-práticos quanto na constituição de uma rede de apoio. Esta última foi referida por vários participantes como um ganho da participação neste processo de formação continuada.

Em um ambiente acadêmico, no qual o trabalho dos professores costuma ser altamente exigente e muito solitário, visto que lecionam disciplinas diferentes e encontram-se pouco, a possibilidade de pertencimento a um grupo de iguais, que ofereça apoio e ao mesmo tempo contribua para ampliar a compreensão dos fenômenos vivenciados por meio de fundamentação teórica, é de grande relevância. Vários foram os relatos de participantes no sentido de ansiarem pelo dia da reunião para poderem trocar ideias com os colegas, contar uma experiência bem-sucedida, trazer um texto que complementasse o que estava sendo discutido.

Obviamente, o grupo de estudos por si só não basta como estratégia de formação continuada dos professores, contudo, considera-se, após a experiência de um ano, que ele pode vir a desempenhar um papel importante, inclusive na sedimentação de outros momentos, tais como palestras, cursos ou oficinas.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M.; REALI, A. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996. p. 95-105.
- FERNANDES, C. M. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 95-112
- ISAIA, S. M. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVERGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006. p. 63-84.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORAES, M. C. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NOGUEIRA, M. **Aprendizagem do aluno adulto: implicações para a prática docente**. Curitiba, IBPEX, 2009.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: Barbosa, R. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 71-89.

SUHR, I. R. F. Formação continuada para a docência no ensino superior: concepções norteadoras e encaminhamento metodológico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUC-PR, 2008. p. 3523-3534. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/239_121.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2011.

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

**A EXPERIÊNCIA DOS FORMADORES NAS
LICENCIATURAS: PERSPECTIVAS PARA UM
ENSINO ARTICULADO COM OS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Simone Regina Manosso Cartaxo



INTRODUÇÃO

A demanda gerada pela universalização da educação básica intensificou muitos processos, entre os quais as rupturas entre os diferentes níveis de ensino com marcas de evasão escolar e reprovação (ARCE; MARTINS, 2007; NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Para Lüdke, Moreira e Cunha (1999), o problema se encontrava na antiga separação entre o professor da escola primária e os professores do secundário, pelo fato de que carregavam culturas profissionais e formações distintas.

Dados recentes continuam apontando para rupturas no ensino entre os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental no Brasil: dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) de 2013 indicam que a taxa de aprovação nos anos iniciais é de 92,7%, enquanto nos anos finais essa taxa cai para 85,1% (BRASIL, 2015). As estatísticas do Inep apresentam, também, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013 e mostram que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais, porém os anos finais estão abaixo da meta prevista (BRASIL, 2015).

Esse contexto nos desafiou a pensar nas rupturas entre os diferentes níveis de ensino e em como isso pode ser superado. Uma ação necessária refere-se à formação do professor, que possibilite enxergar a educação básica na sua totalidade. Observamos que o movimento de adaptação a cada nível de ensino depende do estudante da escola básica, porém os professores têm pouca compreensão desse movimento. No entanto, na pesquisa desenvolvida, apostamos na possibilidade de existirem professores das diferentes licenciaturas que buscavam essa interlocução entre os diferentes níveis de ensino, inclusive com os anos iniciais.

O objetivo foi analisar as experiências de professores formadores que mostraram, em sua prática, formas de interlocução do ensino com os anos iniciais da escola básica, a fim de fornecer pistas para os processos de ensino e práticas de formação nas licenciaturas.

Consideramos que os professores gestam novas práticas em razão das necessidades do contexto. Eles vivenciam situações que os levam a criar novas formas de organização, denominadas por Santos (1992) de relações sociais de tipo novo, que são práticas materiais e sociais determinadas pelos problemas postos pela prática. Essas relações de tipo novo foram observadas nas formas de organização de algumas licenciaturas que fizeram parte do campo de investigação deste estudo.

Foram identificados sete cursos de licenciatura das áreas de Geografia, Matemática e Letras de diferentes universidades do Brasil. A identificação das licenciaturas foi realizada pela análise de seus projetos pedagógicos e programas de ensino que apresentavam palavras-chave (alfabetização, anos iniciais, séries iniciais, educação infantil, letramento), indicando possibilidades de articulação com os anos iniciais da educação básica. Após a análise documental, foram realizadas entrevistas com doze professores formadores, responsáveis pelos programas de ensino selecionados por meio das palavras-chave.

O conteúdo das entrevistas possibilitou a análise do percurso de formação e experiência dos professores das licenciaturas, a fim de buscar fatores explicativos que favorecem a interlocução com os anos iniciais da educação básica. Buscamos, com isso, identificar espaços e tempos em que as experiências dos professores formadores foram originadas.

A análise da experiência dos professores fundamenta-se na defesa da experiência humana tomada por Thompson (2009). Para o autor, homens e mulheres são sujeitos que vivenciam, em sua consciência, experiências e pensam sobre elas na sua complexidade, e em seguida agem em situações determinadas. Dessa forma, a experiência não se reduz ao senso comum, como defendem muitos intelectuais, mas é possível ser elaborada na forma de conhecimento. Ele define que toda a base teórica deve ser apreendida na prática do agir humano e na medida do diálogo entre teoria e evidência.

A análise das entrevistas com os professores formadores foi realizada a partir desse conceito de experiência. Os argumentos de Thompson (2009) sobre a experiência mostram que esta faz parte da vida do ser humano e acaba desafiando os sujeitos com novas questões, que os impulsionam a realizar exercícios intelectuais mostrando a provisoriidade do conhecimento. No campo do ensino, essas experiências tornam-se subsídios para a formulação de novas questões, que exercem pressões para a transformação de uma determinada realidade.

Os professores, durante as entrevistas, mantiveram um discurso constante de aproximação entre a sua prática no curso de licenciatura e os anos iniciais por meio de diferentes experiências vividas ao longo de sua vida. A expressão da prática dos professores formadores foi apreendida a partir das interlocuções estabelecidas em seus discursos e apontam para a necessidade de compreender e aprofundar o sentido da experiência desses sujeitos.

Consideramos, assim, que os processos formativos estão associados ao modo como o professor concebe a atividade de ensino e elabora propostas didáticas que a direcionam. No caso do ensino nas licenciaturas, as possibilidades de articulação entre a escola básica e a universidade podem ser intensificadas pela experiência dos formadores.

Apresentamos a seguir a análise dos espaços e tempos em que a experiência dos professores formadores entrevistados se articularam com os anos iniciais da educação básica: o período de formação inicial, o trabalho com professores dos anos iniciais, a docência no segundo segmento do ensino fundamental e a participação em grupos de pesquisa.

A EXPERIÊNCIA DOS FORMADORES COM O ENSINO EM DIFERENTES ESPAÇOS E TEMPOS

O período de **formação inicial** teve destaque pelas oportunidades que ofereceu aos licenciandos. Para os professores entrevistados, o período em que cursaram a licenciatura foi determinante para a sua atual relação com os anos iniciais do ensino fundamental. Relataram que houve um professor referência no curso de formação, responsável pela inserção do licenciando de Geografia, por exemplo, no trabalho pedagógico com os anos iniciais da educação básica.

Segundo Formosinho (2009), o período da formação inicial como primeira etapa da formação dos professores tem a especificidade intrínseca à profissão, pois a docência se aprende pela vivência da discência. Já uma segunda etapa da formação consiste na prática docente de seus formadores. Os licenciandos avaliam seus formadores constantemente e estes passam a ser modelos de aprendizagem da profissão.

O professor Marcelo relata suas experiências durante o período em que estava cursando Geografia e, entre elas, a possibilidade de vivenciar situações específicas com os anos iniciais por intermédio da monitoria. Especifica que a professora (do curso de graduação) o inseriu nesse trabalho e que tal momento ficou marcado como o início da sua inserção profissional com esse nível de ensino:

“A universidade possui um colégio de aplicação [...] todas as licenciaturas estavam em acordo com o colégio tentando reorganizar o currículo não só da antiga 1ª a 4ª série, mas também de toda a educação básica.[...] Então a gente organizou o currículo do colégio e eu tive a oportunidade de compreender um pouco o que seria o ensino de Geografia pra crianças de seis, sete, oito anos [...] (PROFESSOR MARCELO).”

O professor Lucas também estabelece uma relação entre sua ação docente na universidade, hoje, e o tempo em que era estudante da graduação em Geografia e exercia monitoria na disciplina de Prática de Ensino. A experiência oportunizada pela professora do curso foi importante à medida que ele pôde participar das discussões que estavam sendo realizadas para a formulação da proposta curricular da Secretaria de Educação:

“Quando estava cursando Prática de Ensino I, tive oportunidade de discutir com a professora da disciplina a reforma curricular proposta para as séries iniciais do 1º grau [...] a professora de Prática de Ensino I estava envolvida com a formulação da proposta curricular para as séries iniciais da Secretaria de Educação do Estado. Então, tive a oportunidade de conhecer, como aluno, muitas dessas discussões, no caso das séries iniciais (PROFESSOR LUCAS).”

A referência ao papel do professor formador pode ser compreendida a partir da afirmação de Goodson (2007) que, ao tratar da história de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional, aponta uma característica comum do ambiente socio-cultural presente nas narrativas dos professores a respeito do professor referência, pois este serve de **modelo funcional** e influencia uma visão subsequente do ensino.

Outra experiência do professor Lucas refere-se à produção de materiais didáticos para as crianças com o apoio do professor, na graduação, e que teve continuidade. A elaboração desses materiais para o ensino fundamental foi uma forma de aproximação com esse nível de ensino.

“Nas atividades de monitoria, em conjunto com a professora responsável, desenvolvemos um projeto com as séries iniciais [...] (PROFESSOR LUCAS).”

Os professores Lucas e Marcelo reconhecem os momentos que marcaram seus trabalhos com os anos iniciais da escola básica. Hoje, ambos trabalham em cursos de licenciatura em Geografia e desenvolvem propostas de ensino que levam os licenciandos a enxergar o ensino da Geografia desde o início da vida escolar das crianças.

Para Mizukami (2002), a formação do professor precisa ser entendida como um processo, o que obriga a considerar o estabelecimento de um fio condutor que produza sentidos e explicita significados entre a formação inicial, a formação continuada e as

experiências vividas. Foi nessa perspectiva que as entrevistas aconteceram e os professores foram apontando, em diferentes momentos de sua vida, relações com os anos iniciais da educação básica. Foi possível identificar vários momentos de descoberta e reflexão que indicavam o reconhecimento da experiência com a educação básica nos anos iniciais.

A oportunidade que os professores tiveram de conhecer a educação básica durante o período de formação inicial foi ocasional; no entanto, dela resultaram boas experiências. Isso indica que podemos pensar com intencionalidade as oportunidades ofertadas aos licenciandos, uma vez que promovem a integração entre educação superior e educação básica pela inserção do estudante no cotidiano da escola. Decorre dessa integração uma melhor articulação entre a teoria e a prática necessária à formação docente.

A docência com o segundo segmento do ensino fundamental foi outra experiência que aproximou os olhares dos professores para os anos iniciais da educação básica. O período de transição do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental é marcado por muitos conflitos e exige uma grande adaptação dos estudantes e professores. Para o professor Rafael, essa experiência possibilitou algumas reflexões e também escolhas. Enquanto trabalhou com os estudantes desse nível de ensino, pôde perceber questões práticas a respeito da compreensão destes sobre o conteúdo específico da área, a forma de organização dos estudantes, a linguagem adequada para o ensino naquele nível e a sua própria formação. A partir disso, reflete sobre sua opção em trabalhar com o ensino médio:

“*Então, tive umas experiências boas com 5ª série. [...] A gente estranhava porque não tem experiência de trabalhar com essa idade. Eles perguntavam: “Professor, é com caneta? É com lápis?” Sabe? É uma coisa que eu me lembro, nós não somos preparados para trabalhar com essa idade, nas disciplinas específicas a gente não tem muita formação mesmo pra isso (PROFESSOR RAFAEL).*”

Para o professor Rafael, o fato de ter trabalhado com estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, principalmente 5ª série/6º ano, auxiliou a compreender o processo de continuidade entre esses segmentos.

O professor Felipe, que trabalha com o professor Rafael, também havia vivenciado uma experiência, na universidade onde atuava anteriormente, em que o curso de

licenciatura em Geografia proporcionava o estágio com os anos iniciais da educação básica. Sua participação na elaboração do projeto pedagógico contribuiu para a sistematização de um caminho de aproximação das licenciaturas com os anos iniciais.

Sabemos que os cursos de licenciatura nas diferentes áreas (com exceção de Pedagogia, Educação Física e Artes) não privilegiam a docência com estudantes dos anos iniciais da educação básica. Entretanto, quando o professor Felipe, do curso de Geografia, narra aspectos da sua prática, relaciona-os a ideias defendidas por colegas que também buscam a articulação com os anos iniciais. Felipe mostra que é possível reorganizar o projeto pedagógico e contemplar o estágio na educação infantil e nos anos iniciais. Por conseguinte, identificamos que essa nova forma de organização do curso origina-se na problematização da prática pedagógica dos professores envolvidos no processo. Sobre isso, Martins (1998) afirma que a transformação social resulta de um processo construído na (e por meio da...) luta dos professores, momentos em que aparecem as contradições da prática que levarão à construção de novas teorias que expressam essas ações dos sujeitos, rompendo com a ideia de que a teoria guia a prática. Esse é considerado um modelo aberto de construção de novas práticas que, segundo a autora, compreende a realidade, a ação sobre a realidade e o pensamento decorrente dessa ação prática, que, por sua vez, expressará uma teoria que poderá indicar alguns caminhos para novas práticas, sem, contudo, exercer o papel de guia dessas ações.

Os professores Rafael e Felipe mostraram que as práticas realizadas no curso de Geografia são decorrentes desse modelo aberto que envolveu a experiência de cada um, a realidade concreta em que trabalharam/trabalham e o pensamento construído a partir da realidade concreta e prática. A problematização da própria prática possibilitou uma nova forma de organização do curso de licenciatura.

O trabalho com professores dos anos iniciais da educação básica é outra forma de experiência evidenciada nas entrevistas e trata das oportunidades que professores dos cursos de licenciatura tiveram em trabalhar com esses colegas de profissão.

O professor Rafael não atuou como docente nos anos iniciais da educação básica, mas, no início da carreira, teve uma experiência significativa para ele. Narra que trabalhou em uma escola onde havia estudantes da 1ª à 8ª série e atuavam professores especialistas (das áreas do conhecimento) e generalistas (as professoras de 1ª a 4ª) que o auxiliaram a compreender melhor a estrutura do ensino fundamental. Embora não tenha trabalhado com os anos iniciais, enfatiza a seus alunos da graduação a importância do trabalho neste segmento:

“*Eu trabalhei no segundo ciclo, é isso, o que era a 5ª a 8ª, hoje do 6º ao 9º ano. Nunca trabalhei com as séries iniciais. [...] Mas eu gostaria de ter tido essa experiência! [...]. Mas como no início eu falei, na escola que comecei a trabalhar eu conversava muito com as professoras dos ciclos iniciais, eu via que elas tinham muito pra dar, sabe? Da sua experiência profissional (PROFESSOR RAFAEL).”*

O professor Rafael valoriza a experiência dos professores dos anos iniciais em relação ao ensino dizendo “elas tinham muito pra dar”, “experiência mesmo” e compara com sua própria experiência, que é outra, com outros alunos. É possível identificar, neste exemplo, duas situações de experiência fundamentais: a experiência do outro e a experiência própria, que irá determinar a experiência como docente no curso de licenciatura, em que as experiências anteriores são somadas e indicadas como um conhecimento necessário ao futuro professor. O diálogo que esse professor faz com as evidências (Thompson, 2009) da prática possibilita perceber os movimentos, os acontecimentos que estão dentro do ser social que podem lançar-se, chocar-se, romper-se contra a consciência social já existente, originando novas experiências.

Para o professor Roberto, a sua experiência com os anos iniciais da educação básica começou quando teve a oportunidade de trabalhar na área de fonoaudiologia, com supervisão escolar em uma equipe da Secretaria da Educação da cidade onde morava. Atualmente, trabalha na universidade com a formação de professores e afirma que o trabalho realizado com os professores das crianças auxiliou na compreensão da relação entre a formação do professor e os anos iniciais do ensino fundamental:

“*Eu trabalhava na área de supervisão escolar com professores da educação infantil, séries iniciais e chegava a trabalhar com professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, embora não fosse esse o foco do meu trabalho, era mais com professores que atendiam crianças de zero a oito, nove anos. Era o público que chegava mais no meu setor (PROFESSOR ROBERTO).”*

No desenrolar da conversa, falamos sobre a possibilidade de inserção do licenciado em Letras para atuar nos anos iniciais. Nesse ponto, o professor Roberto diz não acreditar que a formação no curso atual de Letras seja adequada para atuar nesse segmento, porém narra uma experiência vivenciada na cidade onde morava, que indica uma situação pouco comum:

“*Iniciei minha carreira docente no interior [...] Era muito comum a gente encontrar professores trabalhando nas classes, que na época se dizia classes de alfabetização [...], com formação em Letras. Não eram nem profissionais com formação em Pedagogia e nem com aquele magistério e normal superior que depois acabou surgindo. Eles faziam isso porque [...] tem professor e tem professor formado em Letras, e aí o gestor acredita que quem tá formado em Letras podia alfabetizar e acaba colocando. Eu acho que a formação no curso de Letras, como ela é hoje, no país, não é adequada para trabalhar com séries iniciais. De forma alguma (PROFESSOR ROBERTO).”*

No entanto, expõe sua percepção a respeito da articulação entre o curso de Letras com os anos iniciais, evidenciando aspectos da formação do professor que deveriam contemplar tanto questões pedagógicas como as do conteúdo específico da linguística:

“*[...] Eu acho que o profissional de Letras tem que ter um entendimento maior do que se passa nesses anos iniciais, até porque compreende a continuidade do processo, mas por outro lado acho que carece um pouquinho do profissional que trabalha com as séries iniciais esse conhecimento que a linguística já desenvolve há tantos anos que é mais tipicamente trabalhado na área de formação do curso de Letras (PROFESSOR ROBERTO).”*

A questão abordada pelo professor Roberto a respeito dos cursos de licenciatura tem sido focalizada em vários estudos que buscam compreender como os cursos propõem a formação nas disciplinas pedagógicas e naquelas que tratam dos conhecimentos específicos.

O professor Luciano apresenta, em seu relato, aspectos que têm servido para estreitar a relação do seu trabalho nas licenciaturas com os anos iniciais da educação básica. Embora não tenha atuado como professor nesse segmento de ensino, tem tido a oportunidade de conhecer melhor essa realidade por intermédio de seus alunos, de seus filhos e do trabalho com a formação de professores:

“*Anteriormente eu trabalhava bastante com os alunos na questão dos estágios supervisionados, que no nosso curso aqui a supervisão de estágio não é só dos professores de prática [...], mas as séries iniciais, o contato maior que eu tenho tido é agora com relação aos filhos que estão nas séries iniciais e também a própria formação dos professores, aqui nós formamos um centro de educação continuada que passou a atuar muito na área de ensino infantil e primeiras séries (PROFESSOR LUCIANO).”*

O professor Luciano relata que o trabalho de formação continuada prestado pela universidade atende tanto aos professores da educação básica quanto à formação dos estudantes da licenciatura em Matemática:

“*Então, nós temos nos preocupado muito com o conteúdo matemático, que principalmente os pedagogos, que são os professores das primeiras séries, carregam. A bagagem de conteúdo matemático que eles têm. Então a gente tem feito um papel de formador, então nós traçamos oficinas [...] (PROFESSOR LUCIANO).*”

A experiência do professor Luciano com os anos iniciais da educação básica está sendo construída à medida que novas demandas vão surgindo. Trabalhar com a formação dos professores dos anos iniciais da escola básica tem possibilitado a ele uma interação maior com esse nível de ensino. A escola passa a ter centralidade nos encaminhamentos que o formador realiza com os licenciandos. Embora não tenha sido docente nos anos iniciais, é possível perceber que as questões da prática têm determinado uma nova forma de relação do ensino da Matemática para as crianças, na medida em que aponta a preocupação com o conteúdo matemático e a valorização da participação dos licenciandos na organização e acompanhamento dos cursos.

O trabalho dos professores formadores nos grupos de pesquisa nas áreas de Geografia, Letras e Matemática foi outra experiência relatada pelos professores das licenciaturas. As experiências narradas sobre as pesquisas desenvolvidas na universidade indicam como as relações com a educação básica vão se constituindo e oportunizando aos estudantes da graduação a experiência com o trabalho docente nos anos iniciais. É o caso vivenciado pelo professor Vicente, que coordena um grupo de pesquisa e tem alunos da graduação envolvidos:

“*A gente faz um trabalho diretamente com as escolas, com a educação infantil, certo? E aí com todos os segmentos e envolvendo os alunos. [...] E aí eles se ligam às pesquisas, aos laboratórios de Geografia e desenvolvem pesquisas a partir disso [...] se ligavam muito ao ensino da Geografia na educação infantil e o início da educação básica (PROFESSOR VICENTE).*”

O professor Otávio, que atua como coordenador do curso de Matemática, relata que alguns professores do curso desenvolvem pesquisas relacionadas à Matemática

nos anos iniciais, o que os levou, inclusive, a participar de um trabalho de âmbito nacional na formação de professores:

“*Alguns professores do departamento de Educação naturalmente eles atraem um número dos alunos do curso de Matemática que desenvolvem trabalhos junto com os projetos [...], continuam fazendo pesquisas e trabalhos com esse ambiente de trabalho matemático (PROFESSOR OTÁVIO).*”

O professor Juliano é pesquisador na área de Fonética e Fonologia e, como professor da licenciatura, procura estabelecer uma relação com a aprendizagem das crianças nos anos iniciais, embora não seja a tônica do curso:

“*A gente faz sempre uma tentativa de trabalhar com os alunos mostrando, a partir da disciplina, que dificuldades os alunos teriam em função, por exemplo, da relação grafema-fonema e vice-versa. As crianças, quando estão sendo alfabetizadas nesses níveis iniciais de aprendizagem, o que isso poderia trazer de problema (PROFESSOR JULIANO).*”

O professor Juliano relata aspectos específicos da região onde se situa a universidade, os quais servem de subsídios para as pesquisas e para as aulas no curso de Letras:

“*Muitas vezes a gente faz um trabalho de observar o sotaque de uma região. Então a gente analisa, traz dados dessa região, os alunos fazem as transcrições fonéticas, observam quais são os processos que ocorrem nessa fala. Outras vezes a gente traz problemas que as crianças apresentam na escola quando estão aprendendo (PROFESSOR JULIANO).*”

A iniciação à pesquisa científica é estimulada pelo professor Juliano já na graduação, de forma que os futuros licenciados possam dar continuidade posteriormente:

“*Todo ano a gente tem a semana acadêmica do curso de Letras e os alunos que fazem esse trabalho final comigo (todos têm que fazer...), tem trabalhos que ficam muito bons. Então eu incentivo pra que continuem (PROFESSOR JULIANO).*”

O professor André atua na licenciatura e também na pós-graduação. Sua experiência com a pesquisa tem momentos marcantes decorrentes de sua formação acadêmica e também da relação com a escola. Relatou que desde o início do trabalho como professor na universidade foi levado a desenvolver pesquisas com a alfabetização e que tem realizado muitas orientações para estudantes da graduação direcionadas à alfabetização:

“ [...] os alunos têm que fazer um relatório sobre questões linguísticas de escola, e sempre aparece uma meia dúzia de alunos que não fazem sobre alfabetização, porque inclusive eles têm aula da questão da linguagem oral e escrita [...] (PROFESSOR ANDRÉ).”

Na relação com a escola, sua experiência retrata o papel fundamental da pesquisa tendo os elementos da prática da escola. O professor André detalha um trabalho específico de pesquisador realizado junto à Secretaria de Educação do Estado, momento em que as questões sobre a alfabetização começaram a ser discutidas de forma ampla em vários pontos do país:

“ Eu fui procurado pela Secretaria de Educação do Estado [nome do estado], da parte relativa à alfabetização, porque eles achavam que as crianças tinham muitas dificuldades para se alfabetizar. [...] Então nós fomos nas escolas de [nome da cidade] catando todo o material que os professores podiam disponibilizar, o que era meio raro (PROFESSOR ANDRÉ).”

Esse professor possui uma trajetória de pesquisador desde os anos iniciais de atuação como docente na universidade, e seu relato mostra que o envolvimento com a alfabetização se deu no campo da pesquisa, devido a uma demanda proveniente de uma Secretaria de Educação. A busca de dados específicos sobre a alfabetização para poder planejar um trabalho com a formação dos professores reflete o seu perfil de pesquisador.

Os grupos de pesquisa parecem ter uma contribuição relevante para os cursos de licenciatura investigados neste estudo. Por meio deles, estabelece-se um ponto forte de interlocução com os anos iniciais da educação básica: realizam pesquisas com os anos iniciais da escola básica; organizam a disciplina, na graduação, trazendo elementos da pesquisa que tratam de objetos de estudo diretamente relacionados a esse nível de ensino; envolvem estudantes da graduação em projetos de iniciação científica, desenvolvendo atividades com professores e estudantes dos anos iniciais da escola

básica. Desse modo, esses professores formadores tornam-se referência para os licenciandos, que estão sendo inseridos nas atividades de docência e pesquisa relacionada aos anos iniciais da escola básica, e reforçam o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na universidade.

De fato, o papel dos grupos de pesquisa é um ponto fundamental no processo de formação inicial de professores e tem sido foco de análise de pesquisadores da área.

Sobre a relação da pesquisa e do ensino, Zeichner (2010) aponta para a necessidade de mudança do eixo epistemológico na formação de professores, que supere a visão hegemônica do conhecimento acadêmico e seja reconhecida a fonte de conhecimento produzido no campo da educação básica. Sobre isso, afirma que já existem pesquisas sobre os impactos de formas de ensino que priorizam a conexão entre o ensino superior e a educação básica nas práticas dos futuros professores, em uma relação menos hierárquica.

Garcia (2012) analisa a especificidade da natureza do ensino em relação à atividade de pesquisa. Ao considerar os modelos de formação docente existentes, avalia que as políticas atuais confirmam um modelo instrumental sustentado na ideia de que basta, para o professor, o domínio de práticas produzidas em outros espaços e por outros profissionais para exercer a docência. No entanto, acentua que pesquisas indicam consenso em torno da ideia de que as inovações e transformações das práticas dependem mais da formação de professores para a produção de conhecimentos no campo da didática do que a aquisição de habilidades instrumentais para o ensino.

Ao investigar a experiência dos professores formadores com os anos iniciais da educação básica, concluiu-se que ela é construída em diferentes espaços e tempos, decorre das relações sociais vividas entre professores formadores e estudantes, entre professores e professores, entre a universidade e a escola e aponta para possibilidades que podem ser valorizadas no processo de ensino nas licenciaturas.

A figura 1 sintetiza experiências vividas pelos professores, associadas a diferentes tempos e espaços, cuja identificação resulta das análises dos conteúdos das entrevistas com os professores formadores dos cursos de licenciatura.

As experiências dos professores formadores são consideradas, neste estudo, como pistas para pensarmos o processo de ensino nas licenciaturas de forma mais articulada com os anos iniciais do ensino fundamental.

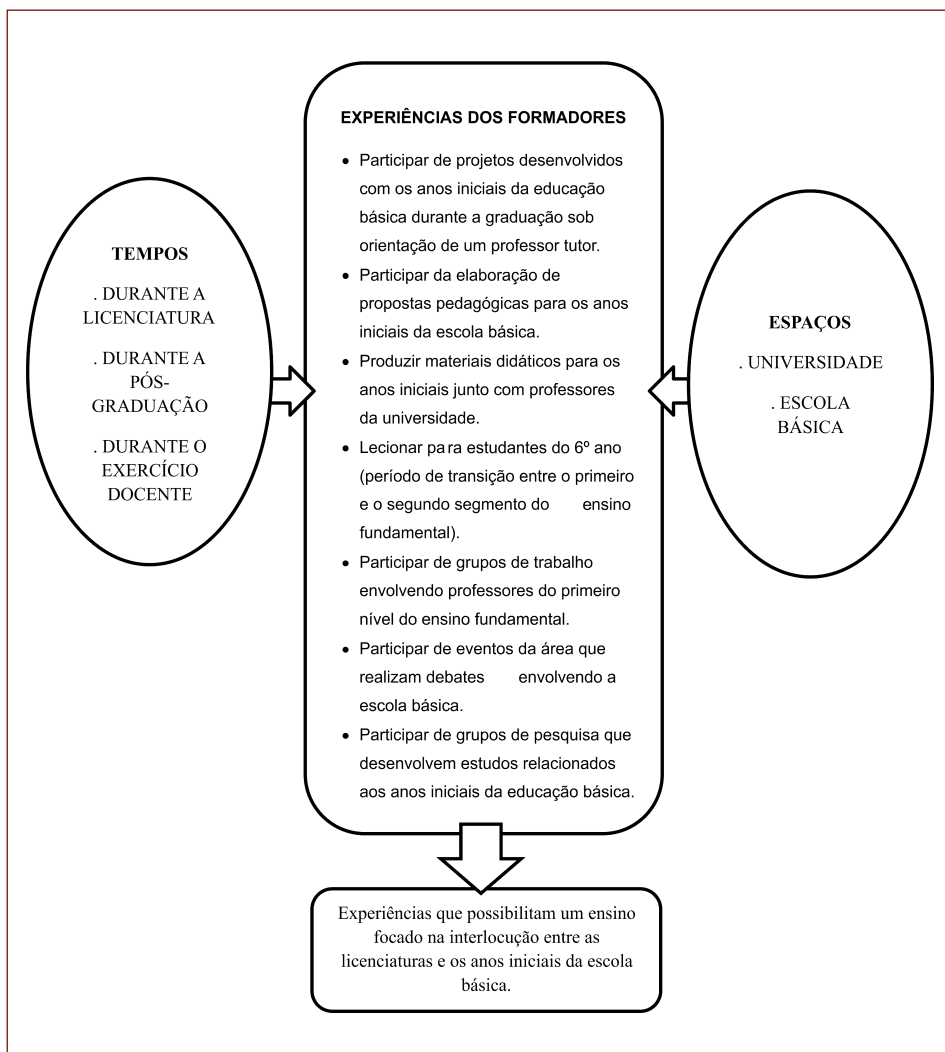


Figura 1 – A experiência dos formadores

Fonte: Autoria própria (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos buscar pistas para os processos de ensino nas licenciaturas, fizemos uma análise das experiências dos professores formadores que mostraram, em sua prática, formas de articulação com os anos iniciais da escola básica, constituídas em diferentes tempos e espaços.

Decorre desta análise um processo de construção de sentidos e significados que pode ser lido como um fio condutor (MIZUKAMI, 2002) ao explicitar momentos importantes sobre a formação e a experiência do formador. Esse fio condutor perpassa o tempo (desde o início da licenciatura) e os espaços (universidade e escola básica).

As experiências fazem parte da vida das pessoas e delas decorrem situações problematizadoras que levam à reflexão e possibilitam a transformação da realidade existente. Percebe-se a necessidade de um movimento constante nas universidades, e mais especificamente nas licenciaturas, de criar espaços que tenham a centralidade na escola uma vez que é dela que emergem as demandas para a formação de professores.

Ao discutirmos a formação de professores, almejamos pensar o processo didático que objetiva o ensino e a aprendizagem em um processo de interação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento em um amplo contexto que é determinante e também determinado pelos sujeitos. A orientação de processos formativos tem relação com o universo de práticas docentes, ao modo pelo qual ele concebe a atividade de ensino e elabora a ação didática e, no caso deste estudo, mais especificamente, ao modo como ele estabelece a interlocução entre os diferentes níveis de ensino da educação básica. Os professores, como trabalhadores da educação, gestam novas práticas em função das necessidades do contexto.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A.; MARTINS, L. M. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 37-62.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas do Ideb 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto, PT: Porto, 2009. p. 93-117.
- GARCIA, T. M. B. F. Ensino e pesquisa em ensino: espaços da produção docente. In: GARCIA, N. M. D. et al. (Org.). **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias**. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 239-259.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2007. p. 63-78.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 278-298, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M. G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SANTOS, J. O. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

A REDE DESENREDADA: CONSEQUÊNCIAS DA NÃO CONSIDERAÇÃO DA VOZ DO BOM SENSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Marcus Vinicius Santos Kucharski



INTRODUÇÃO

É bem contemporâneo dizer **formação em rede**; não porque o termo **rede** esteja em voga, mas porque as conhecidas potencialidades pedagógicas das atividades colaborativas realizadas por meio de atividades e em ambientes virtuais dedicados fazem por merecer a atenção recebida.

Da mesma forma, porque qualquer esforço de aprendizagem é comparável ao tear de uma rede: novas conexões, à medida que vão se formando e complementando umas às outras, constituem certos nós que, simultaneamente, dão força e forma ao tecido (rede) final. Quanto mais bem elaborados, melhor será o produto final: o aprendizado. E um bom produto final de aprendizado apresenta, sempre, níveis ótimos de organização de seus argumentos, possibilidade de análise e reconstrução e, tão importante quanto qualquer outra coisa, espaços de **respiro** suficientemente abertos para se deixar arejar por outras ideias que possam fomentar o aprimoramento do tecido, a ampliação de sua capacidade de **enredamento** daquilo que pretende **pescar**.

A analogia da rede confirma o que Bakhtin (2002) defende ao afirmar que todo objeto de interesse científico, por mais simbolicamente (ideologicamente) carregado, possui uma encarnação material avaliável.

No caso que trazemos, a rede não é somente a analogia do produto final do exercício de aprendizagem, mas especialmente a do próprio processo da formação em serviço, colaborativa e mediada por recursos tecnológicos adequados e atualizados de informação e comunicação. De forma mais abrangente, trataremos de uma experiência em rede (colaborativa) de aperfeiçoamento de outras redes (coleções de conhecimentos) pessoais de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Infelizmente, como o título anuncia, não vamos discorrer sobre um tecer de sucesso; muito pelo contrário: vamos dar voz a uma angústia que experimentamos até compreendermos que também (ou especialmente...!) se aprende com os erros.

UMA PROPOSTA INOVADORA

Entre o segundo semestre de 2009 e o primeiro de 2010, uma parceria público-privada entre uma instituição nacional de desenvolvimento de conteúdo e multimídia educacional e uma importante prefeitura municipal do interior do estado de São Paulo pôs em prática uma proposta arrojada de formação continuada e em serviço para professores das séries iniciais do ensino fundamental.

O programa que, à guisa de princípios, apresentava linhas-mestras muito bem delineadas, foi concebido como um exercício colaborativo (BEHRENS, 1996) e heteroformativo por excelência (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010); seguia o percurso dialógico e dialético prática-teoria-prática, sem desligar-se das condições objetivas de trabalho dos professores (IMBERNÓN, 2010); trabalhava diversos assuntos sem que isso causasse desorientação aos cursistas; criava espaços para que as modificações na prática cotidiana dos participantes pudessem ser externalizadas; incluía, mas ultrapassava, discussões de aspectos meramente técnicos e buscava ampliar a autonomia profissional dos participantes (ROMANOWSKI, 2007). Como proposta subjacente a tudo que foi desenvolvido para o curso, estava um constante desafio ao:

[...] investimento na [...] reelaboração [das] propostas [do professor], ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque seu trabalho não responde às necessidades dos alunos [...], ou porque sua segurança pessoal lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 155).

Pedagogicamente, toda a formação fora projetada para ocorrer em um paradigma dialógico e dialético, valorizando o “talento artístico” (SCHÖN, 2000) de todo professor. Trata-se de uma valência difícil de ser mensurada, mas sempre presente naqueles reconhecidos como mais competentes e com sua capacidade intelectual-reflexiva na ação, sobre a ação e para a ação (SCHÖN, 1983, 2000; PERRENOUD et al., 2001; PERRENOUD, 2007; ZEICHNER, 1993, 1995) voltada para a busca do estabelecimento de uma competência pedagógica estratégica (MARCELO GARCIA, 1995).

Em termos de tecnologias aplicadas, tudo fora desenvolvido sob medida: o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi construído do zero, hospedado em servidores dedicados com links de acesso rápidos, confiáveis e redundantes e sem utilização de qualquer plataforma já existente. Na cidade parceira/participante, um laboratório com máquinas atualizadas e internet de banda larga *Asymmetric Digital Subscriber Line* (ADSL) foi montado gratuitamente pela empresa desenvolvedora dos cursos em cada uma das escolas-polo. Os professores participantes da formação poderiam optar por utilizar as estruturas novas nas escolas para acompanharem os cursos, em vez de fazê-lo de suas próprias casas.

As disciplinas a serem contempladas naquela oferta-piloto dos cursos seriam Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Matemática para as séries iniciais do en-

sino fundamental. Para cada uma dessas disciplinas, vinte (Português) e vinte e dois (Matemática) módulos instrucionais foram desenvolvidos com base no que previam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de acordo com o quadro 1.

Temas de Língua Portuguesa	Temas de Matemática
0 - Apresentação do AVA e suas funcionalidades	0 - Apresentação do AVA e suas funcionalidades
1 - Ler é muito mais do que decodificar	1 - Agrupamentos e trocas
2 - O ato da leitura	2 - Características do sistema de numeração decimal
3 - Estratégias de leitura	3 - Ideias da adição e da subtração
4 - Intertextualidade	4 - Algoritmo da adição
5 - Por que trabalhar com gêneros textuais?	5 - Algoritmo da subtração
6 - Gêneros textuais	6 - Ideias da divisão
7 - Capacidade de linguagem dos gêneros	7 - Ideias da multiplicação
8 - Gêneros textuais do agrupamento argumentar	8 - Construindo a tabuada
9 - Gêneros textuais do agrupamento expor	9 - As várias maneiras de multiplicar
10 - Gêneros textuais do agrupamento relatar	10 - Cálculo mental e estimativas
11 - Gêneros textuais do agrupamento narrar	11 - O caminho das pedras da conta de dividir
12 - Gêneros textuais do agrupamento descrever/expor ações e ou instruir	12 - Ladrilhamentos, uma ideia brilhante
13 - A coerência textual	13 - Que tamanho tem a área dessa figura?
14 - A coesão textual	14 - É um cubo ou um quadrado?
15 - O que são variação e variedade linguística?	15 - É um quadrado ou um retângulo?
16 - Variação linguística na Língua Portuguesa	16 - Conceito de fração
17 - Preconceito linguístico e considerações sobre posturas a serem adotadas em sala de aula	17 - Classificação de fração e frações equivalentes
18 - Autoavaliação do participante sobre sua prática	18 - Construção do número decimal
19 - Avaliação formativa do curso	19 - Números decimais e as medidas
20 - Aula conclusiva, realizada em videoconferência	20 - Autoavaliação do participante sobre sua prática
	21 - Avaliação formativa do curso
	22 - Aula conclusiva, realizada em videoconferência

Quadro 1 - Temas trabalhados nos módulos instrucionais de cada curso ofertado

Fonte: Adaptado de Kucharski (2010).

A seqüência didático-pedagógica de cada uma das unidades temáticas (exceto aulas iniciais, autoavaliação e aulas conclusivas) seguia uma proposição de que deveriam:

a) iniciar com uma situação-problema concreta, contextualizada na característica de ação dos aprendentes e percebida como um enigma válido de ser resolvido; b) este problema concreto precisaria ser percebido, ao mesmo tempo, como um desafio e algo que fosse possível ser resolvido com alguma pesquisa e esforços individuais e de grupo; c) a reflexão e o debate coletivo entre os participantes do desafio fossem parte fundamental do processo, assim como o “risco” de antecipar soluções (por que não, até pela colocação em prática de propostas de solução), e d) houvesse oportunidades de “retorno reflexivo” após a realização das experiências de solução, como um exercício de “caráter metacognitivo” (KUCHARSKI, 2010, p. 97-98).

Para que isso pudesse ser atingido, cada unidade foi construída com uma seqüência de espaços-ambientes nos quais diferentes tipos de atividades, individuais e em grupo, se seguiam conforme tal proposição (quadro 2).

Espaço-ambiente	Atividades
A SALA MUNDIAL ¹	Contextualização da situação-problema por meio de formas multimídicas diversificadas (animações, hipertextos, vídeos, etc.). Respondia à prerrogativa de contextualização significativa do objeto de estudo na prática diária do professor (AUSUBEL, 1978; BRANSFORD et al., 1995; IMBERNÓN, 2010; SCHÖN, 2000).
AGINDO E REFLETINDO	Provocação à ampliação do assunto e repositório de objetos multimídia úteis à resolução do problema previamente contextualizado. Promovia não somente a melhora <i>per se</i> das competências em jogo naquela unidade, mas a reflexão individualizada e simultânea a respeito de como se estavam construindo as respostas (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 2000; IMBERNÓN, 2010; PERRENOUD, 2007; CONTRE-RAS DOMINGO, 2002).
POSIÇÕES TEÓRICAS	Promovia, após a provocação e a prática de resolução de problemas, a reflexão teórica aprofundada acerca da situação em tela, sistematizando o que já fora construído e adicionando novidades teóricas interessantes do campo da ciência (AUSUBEL, 1978; BRANSFORD et al., 1995; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 2007).

Espaço-ambiente	Atividades
CLIQUE PARA SABER	Listagem comentada de recursos presentes na internet previamente selecionados pelos autores dos cursos para contribuírem com a discussão do tópico em tela em cada unidade, a exemplo do que Lévy (2010) chama promoção da inteligência coletiva (MORIN, 2000 e 2007; CASTELLS, 1999; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006).
SUA SALA DE AULA	Momento de ação prática, em que se propunha que os estudantes ² encontrassem maneiras de experimentar, em suas próprias salas de aula, as competências desenvolvidas para o trabalho com as situações-problema discutidas na unidade (PERRENOUD, 2000, 2007; VYGOTSKY, 1978; AUSUBEL, 1978).
VOCÊ E A REDE	Com ferramentas colaborativas do ambiente, especialmente fóruns e <i>blogs</i> , os estudantes eram convidados a compartilhar os resultados de seus estudos, planejamentos e ações, fechando o ciclo virtuoso da unidade (SCHÖN, 1983, 1995, 2000; MORIN, 2000, 2007; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006; MENDES, 2007; MOON, 2008).
ESTOU SABENDO	Atividades autoavaliativas de fixação dos principais conceitos trabalhados na unidade, reforçando aquilo que se aprendera bem e apontando itens que inspirassem mais reflexão e reconstrução.
SUGESTÕES DE LEITURA	Primeira das duas instâncias não obrigatórias para compleição da unidade temática, apresentava livros, sites, filmes, matérias, artigos e o que mais pudesse complementar o assunto tratado de forma positiva.
REFERÊNCIAS	Segundo espaço não obrigatório, no qual se apresentavam todas as referências utilizadas pelos autores do curso para o desenvolvimento de cada unidade temática.

Quadro 2 - Listagem explicativa dos espaços-ambientes constituintes de cada unidade temática

Fonte: Adaptado de Kucharski (2010).

1 Os nomes dos espaços-ambientes foram trocados para que não se prejudicasse o acordo de confidencialidade estabelecido entre o pesquisador e as entidades que solicitaram e fizeram possível a ocorrência da pesquisa. Entretanto, os nomes-fantasia reescritos preservam a intenção semântica dos originais.

2 Nas descrições das atividades e conteúdos presentes no AVA, chamamos os professores participantes de estudantes.

Além de tudo isso, o AVA também apresentava uma série de ferramentas de apoio ao ensino, como atividades de aprendizagem, recursos produzidos para utilização em sala, dicionário e biblioteca *online*, ferramentas de comunicação síncrona (estilo Skype) e outros. Outros agrupamentos de serviços e comunicações estavam disponíveis, mas não serão descritos detalhadamente por fugirem do espectro de abrangência deste texto.

Seguindo os termos do acordo de cooperação entre o município e a empresa desenvolvedora de conteúdos e cursos, 405 professores foram, em julho de 2009, gratuitamente inscritos para os cursos, que deveriam durar 3,5 meses. Dada a baixa parti-

cipação observada ao final do primeiro período, o prazo foi estendido, até que as atividades foram encerradas em meados de janeiro de 2010 *sem que nenhum participante tivesse sido certificado*. Foi quando se iniciou a pesquisa de cunho etnográfico virtual (HINE, 2005, 2008), realizada por Kucharski (2010), em mútuo entendimento entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), a prefeitura municipal do interior do estado de São Paulo e a empresa privada desenvolvedora de conteúdos e cursos para que se pudessem conhecer e avaliar as razões do insucesso da iniciativa.

AS FONTES DE DADOS E A METODOLOGIA UTILIZADAS

Ainda que a pesquisa fosse realizada *a posteriori*, a partir de um AVA não mais habitado, teríamos ainda uma fonte rica de exploração: acesso a todo o material registrado verbalmente no ambiente dos cursos na forma de reflexões, contatos com tutores, *blogs*, participações em fóruns, documentos postados etc. Por questões éticas, não solicitamos acesso ao que pudesse ter sido trocado entre os diversos participantes na forma de mensagens de correios internos.

A natureza dos dados exigia a combinação de alguma metodologia de origem antropológica adaptada à pesquisa em ambientes virtuais (a etnografia virtual, conforme proposta por Hine (2005, 2008). Também era essencial que as fontes fossem inicialmente lidas, analisadas e categorizadas a partir de sinalizadores de conteúdo (BARDIN, 1995). Em seguida, o que se apresentasse precisaria ser analisado sob a perspectiva das funções discursivas presentes nas manifestações (LOZANO; PEÑA-MARÍN; ABRIL, 2002), pressupondo-se que, em uma iniciativa de aprendizagem que exigia participações adultas conscientes (KNOWLES, HOLTON; SWANSON, 2005), todas as manifestações coerentes permitiriam a suposição de sua relevância ótima (SILVEIRA; FELTES, 2002), ou seja, em semelhante cenário, aquilo que o aprendente adulto externaliza reflete precisamente o que ele considera essencial externalizar.

Ainda mais, as partes solicitantes nos franquearam acesso por e-mail a todos os 405 participantes inscritos no curso, de modo que os pudéssemos também entrevistar *online* (CRICHTON; KINASH, 2003; KIVITS, 2005) para obter mais dados com os quais cotejar o que fôssemos descobrindo em nossa **arqueoetnografia** verbal. Tal acesso se provaria fundamental logo nos primeiros momentos de levantamentos quantitativos e qualitativos da participação.

A AMOSTRA DA PESQUISA E OS DADOS LEVANTADOS

O cenário com que nos deparamos ao finalizar o levantamento qualitativo e quantitativo dos dados foi surpreendente, ainda que não de todo imprevisível, tendo em vista o problema que originou a pesquisa em si.

Dos 405 estudantes inscritos para realizar os cursos, somente 112, ou 27,65% da população, realizaram qualquer uma das atividades colaborativas previstas nas unidades temáticas. Foram os únicos a efetivamente tentar cumprir as propostas pedagógicas.

Como não tínhamos informações quanto aos *logs* de participação dos outros estudantes, podíamos apenas imaginar duas situações: 1) nem sequer entraram no AVA ou 2) apenas exploraram superficialmente as unidades temáticas, sem terem feito qualquer anotação (nenhuma digitação formal) no ambiente.

Os 112 participantes mais efetivos tornaram-se nosso foco principal de análise. Além de termos todos os registros feitos por eles no ambiente, também lhes enviamos um questionário de levantamento de suas percepções sobre os cursos, ainda que não os tivessem terminado, para termos parâmetros de julgamento do porquê de a finalização não ter ocorrido.

Um total de 12 estudantes respondeu a nosso instrumento. Ainda que corresponda somente a 2,9% da população total, representa 10,7% da população efetivamente ativa nos cursos, garantindo-nos relevância estatística.

No que toca às questões sociográficas, obtivemos os seguintes dados quanto à faixa etária dos respondentes, disponíveis no gráfico 1.

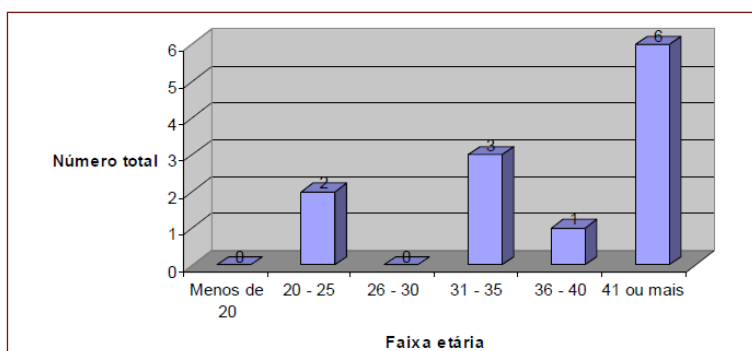


Gráfico 1 - Faixa etária dos estudantes respondentes

Fonte: Kucharski (2010).

Em relação ao tempo de experiência no magistério (gráfico 2):

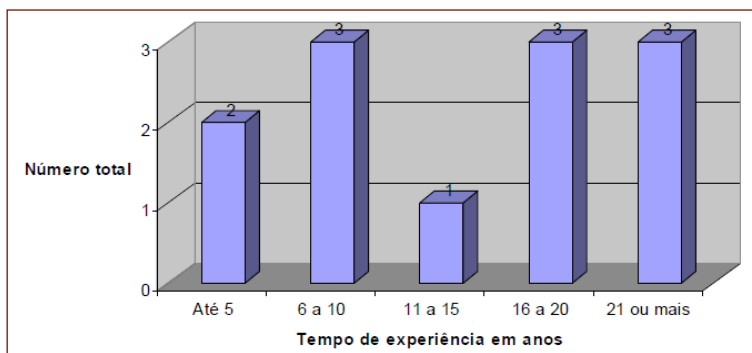


Gráfico 2 - Tempo de atuação dos respondentes no magistério

Fonte: Kucharski (2010).

Sobre a atuação profissional, nove respondentes (75% da amostra) disseram trabalhar exclusivamente na rede pública de ensino. Três respondentes (25% da amostra) disseram trabalhar simultaneamente nas redes pública e privada de ensino. Já sobre o fato de terem participado de algum curso de formação continuada na modalidade de Educação à Distância (EAD), houve equilíbrio: cinco (41% da amostra) já haviam participado, enquanto sete (59% da amostra), não.

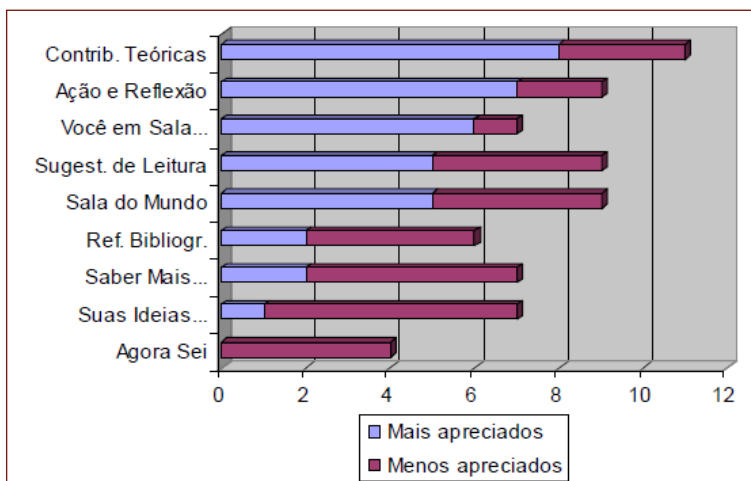


Gráfico 3 - Constituintes das aulas melhor e pior classificadas pelos respondentes

Fonte: Adaptado de Kucharski (2010).

Alguns nomes estão indicados de forma ligeiramente diferente das apresentadas em página anterior do capítulo. Isso se deve à utilização de um gráfico produzido antes da normatização final da nomenclatura, mas as diferenças não são significativas o suficiente para que não se compreenda de que seção se está falando.

As questões seguintes trataram da percepção dos respondentes quanto às especificidades dos cursos. A primeira delas pedia que indicassem três módulos de atividades que eles considerassem os mais interessantes/relevantes, e três que considerassem os menos interessantes/relevantes. As respostas estão apresentadas no gráfico 3.

A partir da sétima questão, opções de resposta eram apresentadas para que os respondentes pudessem escolher. Vejamos as respostas:

Questão 7: Pela sua experiência de estudos anteriores, os momentos de construção coletiva, em que experiências e novidades eram trocados com colegas e professores-orientadores: Praticamente não existiram. Meu estudo foi praticamente realizado individualmente. (5, ou 41%)

Foram poucos, podendo ser incrementados em próximas edições. (3, ou 25%)

Foram suficientes, nem demais e nem de menos. (4, ou 33%)

Foram ótimos. Superaram as expectativas e, ao mesmo tempo, não cansaram os participantes. (Zero)

Foram excessivos. Seria melhor termos mais tempo para estudarmos individualmente. (Zero)

Questão 8: Em análise cuidadosa, os novos conhecimentos que você adquiriu nos cursos realizados:

Foram suficientes para que eu possa me sentir um pouco mais confiante em relação à minha competência profissional. (8, ou 66,6%)

Foram ótimos. Superaram minhas expectativas positivamente, contribuindo para me fazer sentir bem melhor como profissional. (4, ou 33,3%)

Praticamente não existiram. Quase não houve novidade teórica ou prática. (Zero)

Foram poucos. Aproveitei alguns novos conhecimentos, mas poderia ter havido mais novidades. (Zero)

Questão 9: Quando você se deparava com algum assunto mais complicado de compreender, o que você fazia primeiro?

Solicitava ajuda de colegas da mesma escola que estivessem fazendo o curso. (8, ou 66%)

Buscava ajuda dos colegas e professores-orientadores de curso dentro do ambiente virtual. (2, ou 16%)

Tentava resolver a dúvida individualmente. Se não desse, deixava-a de lado. (1, ou 8%)

Procurava o auxílio do professor-orientador. (1, ou 8%)

Questão 10: Em relação a cursos neste formato de que você acabou de participar, você:

Acha ótimos, faria outros e os indicaria a colegas como alternativa válida para construção e aprimoramento de competências docentes. (7, ou 58%)

Acha válidos e faria outros, apesar de ver a necessidade de algumas modificações na estrutura dos cursos. (5, ou 41%)

Acha válidos, mas não faria outros até que sofressem modificações para que os participantes tivessem suas dúvidas atendidas de forma melhor ou na estrutura das aulas virtuais. (Zero)

Não faria outros e não os recomendaria a outros profissionais, pois não parecem alternativa válida para construção e aprimoramento de competências docentes. (Zero) (adaptado de KUCHARSKI, 2010).

Ao combinarmos os gráficos de faixa etária e tempo de experiência no magistério (gráficos 1 e 2), pudemos inferir que:

[...] o contato anterior dos respondentes com os assuntos tratados nos cursos tenha sido intenso no ambiente de sala de aula, o que antecipadamente referenda suas posições quanto à pertinência dos assuntos e dos aprendizados que se tenham constituído durante a experiência (KUCHARSKI, 2010, p. 148).

Saltou-nos aos olhos, entretanto, que o constituinte **Posições Teóricas** tenha sido apontado “como o *passo mais apreciado* e ocupar apenas o terceiro lugar entre os menos apreciados (8 e 3 votos, respectivamente)” (KUCHARSKI, 2010, p. 148). A surpresa ocorreu porque, no design pedagógico do curso, este módulo não representava um dos elementos cruciais da dinâmica, centrada (ao menos em teoria) nos momentos de discussão e construção coletiva. As **Posições Teóricas** foram pensadas somente para fomentar tecnicamente os espaços e ferramentas de interlocução, estando a uma distância importante da formação baseada na ação e reflexão, subjacente à proposta do curso. Como ficará demonstrado mais tarde, esse contrassenso dará lugar a uma defensável (ainda que inesperada) congruência.

Em segundo lugar, entre os momentos mais apreciados e, em penúltimo, entre os menos apreciados, surgiu o **Agindo e Refletindo**. Ainda que o nome possa sugerir reflexão *na e sobre a* prática docente, o espaço limitava a perguntas provocativas à reflexão individual, sem pressupor interlocuções para além dos conhecimentos prévios e dos textos apresentados.

A coerência se dá justamente porque este espaço, da forma como foi construído nas aulas do AVA, configura outra instância de autoestudo, a partir da qual se realizariam ressignificações pessoais do assunto, baseadas no cotejamento entre a contextualização realizada em A Sala Mundial e a experiência e o conhecimento próprios do estudante. (...) na organização linear das unidades temáticas, este passo ocorria sempre antes das Posições Teóricas, apontado como o passo mais pertinente. Isto permite propormos (...) uma tendência a priorizar as contribuições externas à construção do conhecimento sobre a própria reflexão e ressignificação, pessoal ou coletiva, do assunto. Em princípio, parece-nos estar se desenhando uma preferência manifesta pelo trabalho individual e pela acumulação de novas informações em um processo mais receptivo em prejuízo da proposta do ambiente, de reflexão e (re)construção coletivas (KUCHARSKI, 2010, p. 149-150).

Na terceira posição entre os momentos mais apreciados e último entre os menos apreciados (6 e 1 votos, respectivamente), surge a primeira instância de trabalho prático: **Sua Sala de Aula** parecia alimentar esperanças alvissareiras. O verbo no pretérito imperfeito se explica porque **Sua Sala de Aula** não refletia o que se deseja idealmente a partir do trinômio prática-teoria-prática. O módulo era constituído por sugestões de terceiros para a aplicação prática dos conceitos trabalhados em cada aula do curso. Fora do arcabouço da construção das aulas, pode ser compreendido como um componente instrucionista. Sua escolha como terceiro passo favorito dos estudantes, “antes que se elegessem quaisquer passos de reflexão e (re) construção coletivas”, foi sugestiva de uma atribuição de “maior conforto, se não segurança, à passividade de ser instruído”, parecendo “um indicativo de que a plataforma (Ambiente), potencialmente inovadora, [estivesse] funcionando pela metodologia instrucionista, numa perspectiva tradicional de treinamento, capacitação” (KUCHARSKI, 2010, p. 150-151).

Essa tendência, por parte dos estudantes, de valorização dos módulos e ferramentas que privilegiassem o autoestudo, o trabalho isolado e a recepção passiva de conteúdos, em detrimento de toda a proposta de construção coletiva de conhecimentos, só se foi confirmando à medida que todos os componentes citados foram sendo analisados comparativamente, bem como se analisavam respostas abertas à segunda parte do questionário (não abordadas neste momento por questões de economia textual). A situação ficou tão estranha a ponto de as Referências Bibliográficas terem sido eleitas como mais significativas do que instâncias de construção colaborativa.

Dada a proposta pedagógica subjacente aos cursos e ao Ambiente desenvolvidos, bem como às orientações pedagógicas dadas nas aulas de inauguração dos cursos (tudo oposto ao que veio sendo apontado pelos participantes entrevistados), pareceria saída fácil simplesmente concluir pela imaturidade dos estudantes para metodologias mais contemporâneas de ensino e aprendizagem, por uma preferência condicionada pelas metodologias tradicionais. Era preciso encontrar, em meio a toda a riqueza de dados à nossa disposição, alguma explicação ampliada que desse conta da concorrência de um catalisador muito forte para os resultados que vínhamos obtendo.

Com o pleno acesso que tínhamos a todos os registros de trocas escritas realizadas no ambiente, e nossa predisposição em utilizar competências de etnografia virtual e análise do discurso, decidimos por explorar justamente as características das relações interpessoais de caráter pedagógico que se estabeleceram no período em que tais trocas existiram. Foi a decisão mais importante que poderíamos ter tomado naquele momento.

AS COMPLEXAS E POUCO EFETIVAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS OBSERVADAS

Ao responderem sobre como agiam ao se depararem com dúvidas ou perceberem inconsistências entre o conteúdo do curso e seus conhecimentos anteriores, a maioria dos respondentes indicou que, nesta ordem de preferência:

- a) refletiam isoladamente sobre o assunto;
- b) procuravam opiniões de colegas pessoalmente;
- c) utilizavam-se dos fóruns e *blogs* disponibilizados no ambiente;
- d) buscavam interlocução com os professores responsáveis pelo curso (em último lugar!).

As escolhas urgiam uma busca de razões para o afastamento voluntário entre os participantes e aqueles a quem cabia essencialmente o fomento da interlocução, da construção coletiva: os professores responsáveis pelos cursos, chamados *tutores* no ambiente. Afinal, trabalhávamos sob o alerta de Joinson (2005, p. 27, tradução nossa):

Um comportamento de abertura, autoidentificação, tende a ser correspondido (...). Isto é, em uma interação, nossa personalidade tende a ser correspondida no mesmo grau e maneira pelo interlocutor. A violação desta regra pode gerar desconforto e descontinuidade da interação.

Os números foram negativamente impressionantes: em toda a duração do curso, com todas as possibilidades de promoção de interações e colaborações entre os participantes, os tutores dos cursos de Língua Portuguesa e de Matemática realizaram somente 111 intervenções, e suas naturezas intencionais/qualitativas não fugiram do previsível.

Em 49 das intervenções (44% do total), houve predominância dos simples reforços: comentários breves e cumprimentos sobre o que fora dito pelos estudantes, sem ampliação ou eventual correção das participações, como demonstra a figura 1.

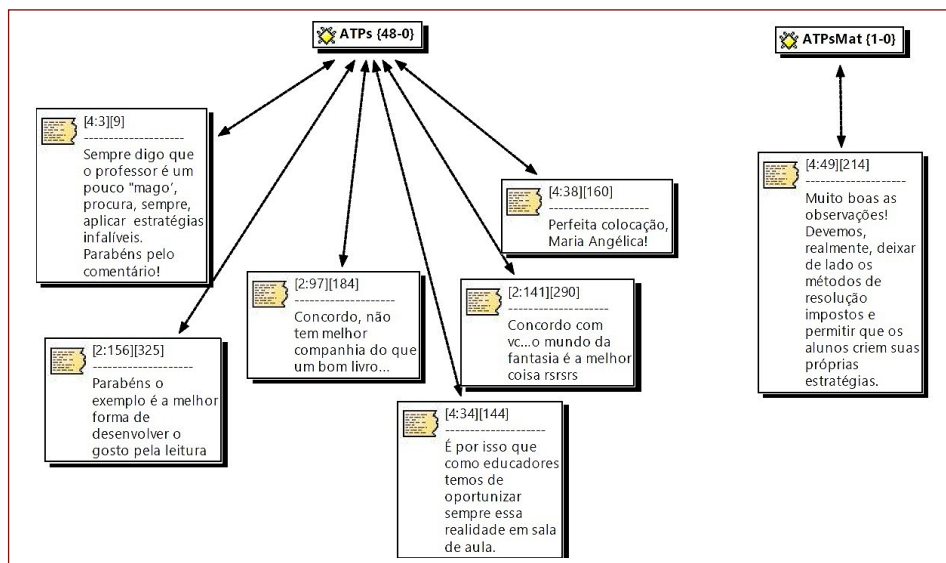


Figura 1 - Intervenções de simples reforço realizadas pelos tutores de língua portuguesa (ATPs - 48) e matemática (ATPsMat - 1)

Fonte: Kucharski (2010).

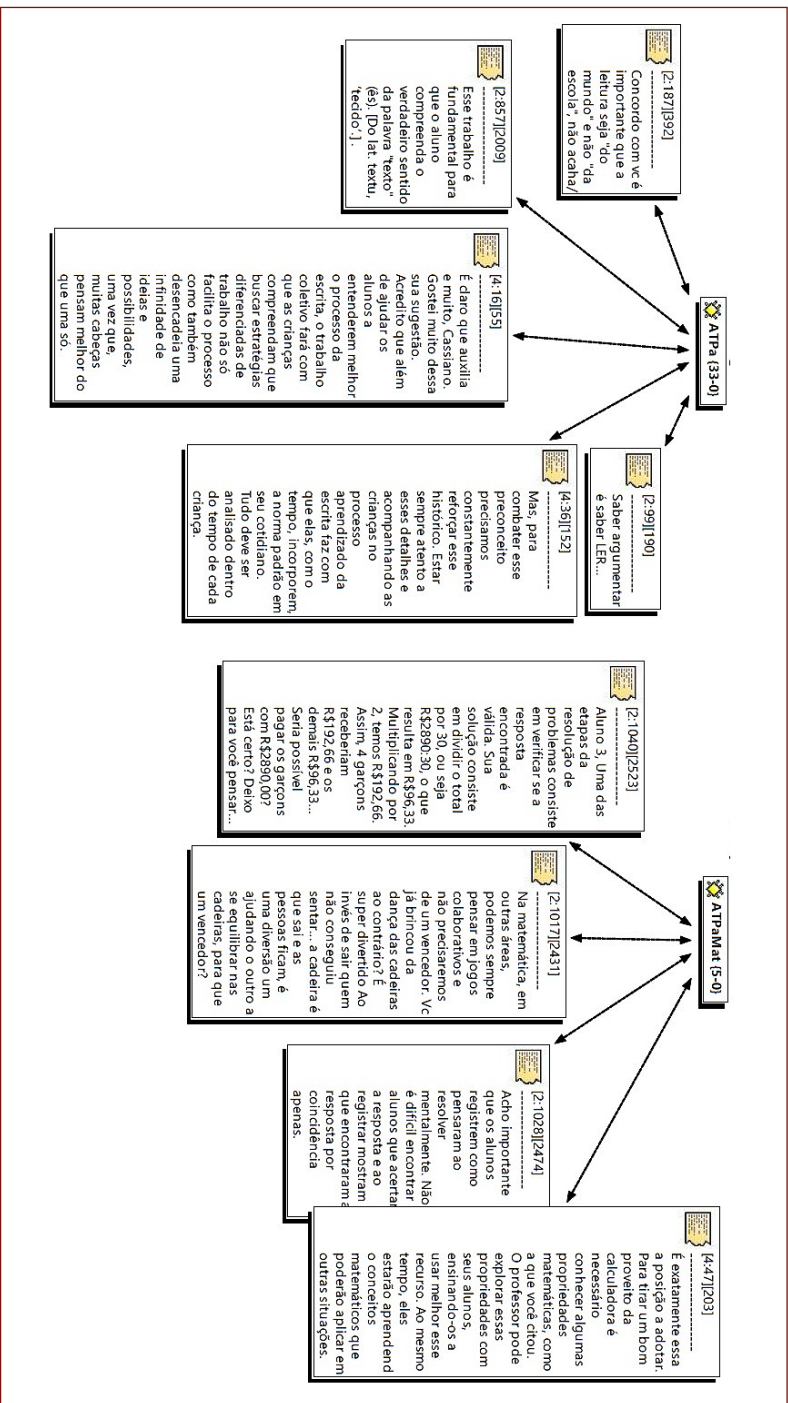


Figura 2 - Intervenções de ampliação feitas pelos tutores de língua portuguesa (33) e matemática (5)
 Fonte: Kuchanski (2010).

Em 38 intervenções (34% do total), os tutores realizaram algum tipo de ampliação do que fora dito pelo estudante, deixando, diversas vezes, aberta a intenção de continuidade da conversação, o que não se percebeu em nenhuma ocorrência. Exemplificamos (figura 2).

Por fim, 23 intervenções (24% do total), **todas realizadas pelo tutor de Língua Portuguesa**, limitaram-se a realizar **correções pontuais**, apontando falhas no raciocínio do aluno e sugerindo a releitura de conteúdos do curso, sem demonstrar qualquer direcionamento de ampliação do comentário ou promoção da participação para ganhos coletivos, conforme mostra a figura 3.

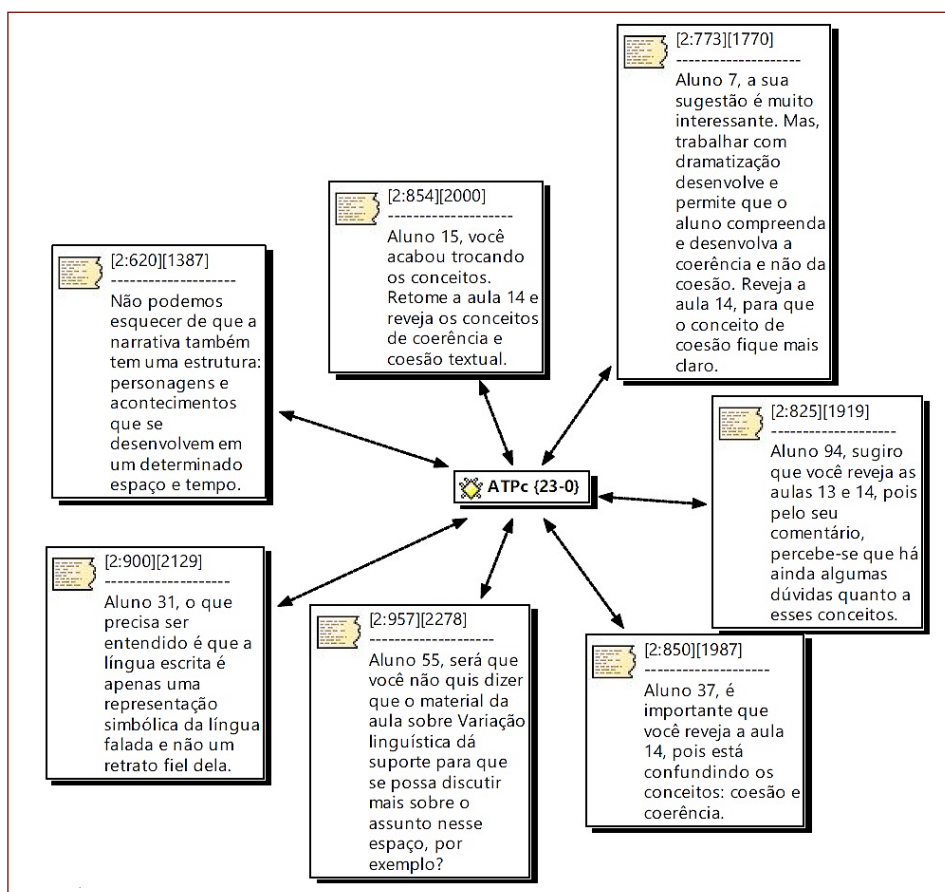


Figura 3 - Intervenções de correção pontual feitas pelo tutor de língua portuguesa

Fonte: Kucharski (2010).

Se qualitativamente as intervenções tutoriais ficaram aquém de suas possibilidades, quantitativamente a performance foi igualmente frustrante, mas, ao mesmo tempo, elucidadora. Para as 111 participações registradas dos tutores, houve 978 por parte dos estudantes, ou seja, uma média de 8,4 participações de estudantes para cada participação tutorial. Em um cálculo básico, pode-se dizer que em 867 das participações os estudantes foram deixados falando sozinhos, mesmo em situações em que expressavam dúvidas sobre compreensão dos conteúdos ou solicitavam ideias a mais para melhor entender e aplicar o que estavam estudando. Em Kucharski (2010, p. 161-162, grifo nosso), apontamos:

Se esta média parece razoável dada a diferença entre o número de Alunos e Professores habitando o Ambiente, basta lembrar que dos quatrocentos e cinco inscritos como Alunos, apenas cento e quinze tiveram algum tipo de participação efetiva nas instâncias de colaboração direta e, por isso, as intervenções docentes interlocutivas diretas, produtivas, **não são mais que 3,7% (três vírgula sete por cento) do total das participações registradas nos fóruns e blogs.** Muito pouco para a importância da figura mais experiente para o fomento e articulação dos processos de colaboração entre os participantes.

Encontramos uma razão de intervenção tutorial de uma para cada nove participações em Língua Portuguesa (1/9) e uma para cada cinco e meia (1/5,5) em Matemática, o que fez da tutoria em Matemática efetivamente presente em 18,2% das participações dos estudantes, e da tutoria em Língua Portuguesa respondente em apenas 11% delas. Lastimável, considerando-se o afastamento de toda a proposta do curso.

Ao serem questionados sobre aquilo que percebiam como falhas que necessariamente deveriam ser corrigidas em ofertas futuras do curso, os respondentes, sem surpresas, queixaram-se, nesta ordem, principalmente de:

- a) sentirem-se desamparados para a realização das atividades do curso;
- b) haver excesso de atividades a serem realizadas em curto período de tempo.

Creemos que a sensação de desamparo em relação aos seus progressos no curso tenha sido claramente explicada e exemplificada até aqui. Quanto à percepção de excesso de atividades, exigiu interpretação com outro olhar, que acabou por corroborar a sensação dos estudantes.

Havia 36 aulas completas a serem realizadas, com nove passos (atividades) cada uma – totalizando 324 passos a serem observados e realizados pelos estudantes. Cada aula possuía um fórum e um *blog* de participação mandatória, somando 72 momentos planejados de interação intensiva entre os participantes. Se cada estudante tivesse participado somente duas vezes em cada uma dessas duas instâncias, uma para expor sua opinião/vivência e outra para comentar a de um colega, os 112 participantes efetivos deveriam ter produzido 16.128 registros distribuídos igualmente entre as duas disciplinas – contra os apenas 979 observados, desigualmente divididos entre Língua Portuguesa (946) e Matemática (33).

O período originalmente previsto para consecução do curso era de 135 dias, com dedicação mínima solicitada de duas horas diárias, cinco dias por semana. Isso forçaria que cada estudante desse conta de, no mínimo, dois passos e meio (de nove) de cada aula por dia. Em se considerando a quantidade e qualidade do trabalho reflexivo exigido em alguns desses passos (*fórum* e *blog*, especialmente) e o chamado à prática reflexiva de outros, a meta se tornaria virtualmente inatingível, como restou inatingida na prática. Tudo isso exigiu que buscássemos também posicionamentos da instituição desenvolvedora dos cursos.

A PALAVRA DA DESENVOLVEDORA

A instituição que desenvolveu e ofertou os cursos, por ter também sido quem solicitou a pesquisa cujo relatório agora vemos resumidamente, mostrou-se aberta para discutir as políticas de autoria e oferta adotadas, e suas respostas foram elucidativas e preocupantes, dada a experiência de mercado que ela acumulava e o nível de conhecimentos pedagógicos amplos e específicos de suas equipes de professores. Vamos listar os tópicos mais marcantes sem uma ordem específica de importância, por considerarmos-os todos essenciais para o insucesso observado:

- a) sobre a grande distância entre a proposta pedagógica colaborativa dos cursos e a prática prevalente de autoestudo encontrada. A entidade informou que a proposta pedagógica dos cursos fora desenvolvida por uma equipe que combinou especialistas do quadro próprio da empresa e consultoria de outros, terceirizados, para que pudesse estar alinhada aos preceitos educacionais da Secretaria Municipal de Ensino (SME) parceira da oferta. Essa proposta pedagógica foi, então, aprovada pela SME parceira e **diluída** em um documento de orientação de construção dos componentes de ensino de cada curso que foi cedido aos professores autores. Estes, por sua vez, não tiveram contato com a equipe de desenvolvimento da proposta, e basicamente

receberam uma **receita** de autoria pensada por uma equipe intermediária de design instrucional que criara o formato e definira os instrumentos essenciais de interação (fórum e *blog*) para cada unidade e valorizava o esforço individual para a consecução dos objetivos. Já os estudantes, quando do início dos cursos, nas aulas inaugurais, foram informados de que tinham liberdade para escolher a ordem das unidades a estudar, desde que obedecessem a sua hierarquia interna (passo a passo) e realizassem todas as atividades solicitadas. Se tivessem dúvidas, poderiam procurar os tutores de cada curso;

- b) sobre a quase inexistência de participação dos tutores em relação aos registros produzidos pelos estudantes. Surpreendentemente, a promotora dos cursos decidira alocar somente *dois tutores* (um para cada curso) para atender aos 405 estudantes. Pensando em tornar a tarefa mais factível, treinou-os para exercerem tutoria reativa – estarem atentos a todas as contribuições, mas somente interagirem quando alguma delas o solicitasse diretamente (não seriam consideradas perguntas indiretas, por exemplo; exceto se literalmente solicitada, não haveria intervenção tutorial). Pelo que foi demonstrado anteriormente, ficou claro que isso não ocorreu. Os tutores, movidos indiretamente pelos procedimentos didáticos adotados nas salas de aula regulares, sentiam-se impelidos a fazer alguns comentários (ainda que sem ampliar o assunto – simples reforços) e/ou a corrigir enganos patentes nas participações de alguns estudantes. Por isso, a maioria das intervenções se deu nos momentos iniciais dos cursos; rapidamente, considerados o crescimento numérico das participações dos estudantes e a imprevisibilidade de onde ocorreriam (eles eram livres para escolher a sequência das unidades a estudar), os tutores compreenderam que interagir constantemente lhes seria uma tarefa penosa e improdutiva, sentindo-se compelidos a acatar a ordenação original, diminuindo sensivelmente suas intervenções – a ponto de, a partir de determinado momento, deixarem de realizá-las a contento, mesmo naqueles cenários em que eram solicitadas; alguns pedidos diretos de auxílio chegaram a ficar semanas sem resposta;
- c) sobre os prazos exíguos para realização dos cursos. Os gerentes do projeto, na desenvolvedora, deixaram transparecer ainda outra falha de comunicação no processo de idealização dos cursos. Ainda como consequência de a equipe pedagógica autora do projeto não ter sido a que coordenou a confecção dos cursos, deixou-se de realizar também uma consultoria específica em design instrucional para EAD, a ser dada por equipe ligada a uma importante e experiente universidade paranaense. Essa consultoria estaria centrada no que havia de estado da arte em design instrucional para educação *online*, mas foi desconsiderada porque, naquele momento, por pressões de tempo, a desenvolvedora optou por confiar na larga experiência de seus designers e autores para a confecção de materiais didáticos multimídia, ainda que não tivessem vivência anterior na educação não presencial. Dessa forma, nenhum parâmetro testado de previsão e gerenciamento de tempos de

EAD foi utilizado, resultando em problemas de realização anteriormente mencionados;

- d) sobre as consequências da não existência de uma sequenciação de atividades para os estudantes. Segundo a desenvolvedora, a proposta de seus designers instrucionais foi respeitar a autonomia dos estudantes quanto à escolha da sequência de passos a seguir para a compleição dos cursos. A lógica estaria centrada nas possíveis diferenças de andamento dos trabalhos nas diferentes escolas ou mesmo turmas de uma mesma escola (ainda que dentro da mesma SME), que poderiam influir na escolha de cada participante. Ainda que o arrazoado pareça aceitável, é preciso compreender que a estrutura do curso não foi desenvolvida para permitir que isso ocorresse sem problemas. Vejamos: a exiguidade de tutores, combinada à orientação de realização de tutoria reativa e a imprevisibilidade de onde as intervenções seriam necessárias, resultaram em um quase abandono das atividades de acompanhamento por uma equipe (dupla, na verdade) que se sentiu assolada por uma quantidade de tarefas de que não daria conta no tempo necessário. A inexistência de grupos de tutoria locais, na cidade parceira, capazes de atender imediatamente às requisições mais importantes e realizar apoio logístico e de conteúdo à tutoria central, direcionou ainda mais os estudantes a uma atitude de autoestudo, introversão e abdicção de participação nos momentos de (re)construção coletiva dos conhecimentos. Uma consequência bastante ambivalente disso foi a tendência de participações mais tardias serem escritas em tom frio e dirigidas a um leitor ideal, impessoalizado, do qual não se esperava qualquer retorno, a exemplo de um estudante qualquer que escreve um trabalho sem esperar correção ou colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que este texto relatou, resumidamente, foi uma história de insucesso. Ainda assim, como diz a grande mestra Marta Morais da Costa, concluir que se estava errado também é descobrir algo novo.

Aos proponentes e desenvolvedores do curso analisado não faltavam, já em 2009/2010, vozes capacitadas a alertá-los de que EAD é um exercício interpessoal. De certa forma, foram avisados por meio da elaboração de um projeto pedagógico de curso extremamente bem elaborado e, como é de costume no meio da Educação, deixaram-no de lado em prol de uma estratégia instrucionista mascarada de construtivismo – com direito à **perversão** dos papéis daqueles a quem caberia estimular e manter o diálogo vivo.

Não faltavam vozes capacitadas a alertá-los de que barcos lançados ao mar sem uma carta mínima de navegação chegarão apenas até onde aguentarem ir (se muito) e, como não foram ouvidas, restou amargar o destino de quem não chegou a lugar algum.

Talvez a maior intenção deste texto seja justamente recuperar uma verdade que ainda hoje, alguns anos depois do fato analisado, continue intencionalmente escondida em muitos projetos malfadados de cursos à distância – mesmo de alguns que, financeiramente, são um sucesso: EAD de qualidade, como qualquer modalidade inovadora de educação que se queira de qualidade, exige uma articulação de conhecimentos didáticos, metodológicos e pedagogicamente procedimentais que está muito além da simples transposição do que se faz no ensino presencial. Quando se observam as melhores práticas e os princípios que delas derivaram nesta modalidade, servem-se simultaneamente duas intenções:

- a) promover uma educação de qualidade que consiga, inclusive, vencer algumas resistências que se possam opor a ela;
- b) construir um corpo de conhecimentos pedagógicos extrapoláveis a novas – e melhoradas – ofertas na modalidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive approach**. Austin, TX: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC; Anna Blume, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BEHRENS, M. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRANSFORD, J. et al. **AdventurePlayer: macrocontext plus microworlds**. Nashville, TN: Vanderbilt University, 1995. Disponível em: <<http://www.vuse.vanderbilt.edu/~biswas/Research/ile/papers/postscript/aied95.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 138-158.

CONTRERAS DOMINGO, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRICHTON, S.; KINASH, S. Virtual ethnography: interactive interviewing online as a method. **Canadian Journal of Learning and Technology**, Canada, v. 29, n. 2, spring, 2003. Disponível em: <<https://journals.library.ualberta.ca/cjlt/index.php/cjlt/article/view/26548/19730>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

HINE, C. (Ed.). **Virtual methods: issues on social research on the Internet**. New York: BERG, 2005.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: SAGE, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOINSON, A. Internet behaviour and the design of virtual methods. In: HINE, C. (Ed.). **Virtual methods: issues in social research on the internet**. New York: BERG, 2005. p. 21-34.

KIVITS, J. Online interviewing and the research relationship. In: HINE, C. (Ed.). **Virtual methods: issues in social research on the internet**. New York: BERG, 2005. p. 35-50.

KNOWLES, M.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. Burlington, MA: Elsevier, 2005.

KUCHARSKI, M. V. S. **Relações pedagógicas interpessoais em um ambiente virtual de aprendizagem**: etnografia virtual de uma (des)construção. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1775>. Acesso em: 31 jul. 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOZANO, J.; PEÑA-MARÍN, C.; ABRIL, G. **Análise do discurso: por uma semiótica da interação textual**. São Paulo: LitteraMundi, 2002.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 50-75.

MENDES, M. R. M. **O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem como estratégia para a formação continuada de professores**. Brasília: UnB, 2007.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta de formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.104, p. 791-814, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0829104.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. do N. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v. 7, n.1. p. 1-14, 2010. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19/19>>. Acesso em: 27 jul. 2015.
- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 76-92.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books Inc, 1983.
- SILVEIRA, J. R. C. da; FELTES, H. P. de M. **Pragmática e cognição: a textualidade pela coerência**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- VYGOTSKY, L. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Boston: Harvard University Press, 1978.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 114-137.

CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A APRENDIZAGEM DOCENTE EM SERVIÇO

Maria Fatima Menegazzo Nicodem

Maristela Rosso Walker

Denise Rosana da Silva Moraes



INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata, analisa, fundamenta e discute a pesquisa **Cinema na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: aprendizagem docente em serviço**, realizada na Escola Municipal Jayme Canet de Medianeira - Paraná, tendo como sujeitos da pesquisa 12 professoras, dos turnos matutino e vespertino, no primeiro semestre de 2014. A escolha do tema deu-se em razão da atualidade do assunto. Não que o mesmo seja novo, mas que vem se atualizando no decorrer do tempo, de acordo com as novas necessidades que se interpõem, as demandas em sala de aula e o âmbito da educação humana como um todo.

A justificativa para os encaminhamentos que resultaram nesta pesquisa apresenta relação direta com um contexto contemporâneo em que a principal característica é o crescimento do uso das tecnologias da comunicação, da informação e das mídias de forma geral.

As tecnologias permitem mais autonomia e possibilitam a autoexpressão e a construção das identidades, sob a ótica de um panorama de pós-modernidade. Essa noção de uso das tecnologias como propulsora da autonomia encontra-se em Osborne (2007). Dessa forma, o conhecimento para as crianças da atualidade constitui-se em um objeto a ser adquirido quando necessário, por meio da interação social e dialógica. Não funciona mais a recepção passiva como em tempos passados, o que prevê um contexto de mudança cultural que torna questionáveis as instituições escolares que não buscam atualizar, com o apoio das políticas públicas, não somente equipamentos e aspectos físicos de suas instalações, mas a formação docente continuada para as necessidades da contemporaneidade.

O que se percebe nos contextos escolares, hoje em dia, é desafiador: a escola tem o decisivo papel de despertar o interesse dos sujeitos, seus alunos, para a importância do conhecimento como um todo. Nesse sentido, o uso de mídias cinematográficas se configura em uma importante ação estratégica.

Sob esse aspecto, a pesquisa valeu-se de um Curso de Extensão, cujo objetivo principal imbuí-se da preocupação docente e da equipe pedagógica e foca a aprendizagem contínua do docente em serviço.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para conceituar a cinematografia em sala de aula, é importante saber que não se precisa estudar a linguagem e a técnica do cinema para se fazer uma boa leitura de

uma obra cinematográfica. Também não é necessário transformar-se em cinéfilo ou crítico cinematográfico para levar o filme na forma de estratégia de ensino para dentro da sala de aula. Pensamos que, para se utilizar filmes como apoio didático, que façam parte da metodologia de trabalho, o professor terá somente a tarefa de desenvolver algumas habilidades para fazer a apreciação e a leitura de um filme de forma significativa. Usar o cinema na sala de aula contribui também para tornar o ato de assistir a um filme algo construtivo e educativo e não somente um gesto de consumo de produtos da indústria do entretenimento.

No âmbito do conceitual, há objetivos que emergem para o trabalho com o cinema de maneira estratégica na sala de aula, tais como: oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento da linguagem audiovisual; apresentar outra fonte de cultura e agente transmissor de conhecimento; desenvolver, a partir do gosto pelo cinema, o senso crítico, estético e cultural sobre nossa localidade, nosso país e o mundo de modo geral; possibilitar o debate inter e transdisciplinar em torno de temáticas atuais apresentadas por meio de filmes e documentários; estimular que os alunos da rede pública municipal criem o hábito de frequentar o cinema, estimulando assim o aprendizado cultural e artístico; promover a integração e o desenvolvimento social; e oferecer momentos de lazer aos alunos.

Contar a história cinematográfica é perfazer um percurso, no mínimo inusitado, longo e que se perde nas brumas do final do século XIX. É uma história diversificada e complexa, razão pela qual sua realização exige estudos sistemáticos, produzidos com base em referenciais teóricos e metodológicos adequados. Por essa razão, este item não tem pretensão de apresentar em detalhes essa história, mas somente oferecer pinceladas que fazem emergir o cinema e seu uso no decorrer do tempo.

No início do século XX, centenas de aparelhos semelhantes captavam imagens em movimento nos locais mais inusitados. Eram imagens “documentais”, registros de situações cotidianas, vistas, paisagens, hábitos e costumes de civilizações distantes, geográfica e culturalmente, umas das outras. “Pioneiros de um mundo novo”, diz Emmanuele Toulet. Os operadores desempenham um papel capital: além de registrarem imagens, eles lançam, no curso de suas peregrinações, as bases da exibição, da produção e da distribuição, como fundadores das cinematografias nacionais (DUARTE, 2009, p. 22).

Uma linguagem que exerce fascínio: Como se engendra esse aparato de imagens, sons, palavras, cores? Carrière (2006, p. 92), em seus estudos a respeito dessa linguagem, analisa a história de um crítico que via a câmera como um engenho capaz de converter o espaço em tempo e vice-versa, e referia-se sobriamente ao cinema como “a maior surpresa filosófica desde Kant”.

A esta altura, sem dúvida alguma, já existia uma linguagem verdadeiramente nova, tanto assim que os efeitos específicos que ela utilizava logo se tornaram sinais de convenção internacional, uma espécie de código planetário. A linguagem era manipulada de maneiras diferentes, conforme se quisesse sugerir um sonho (nesse caso, em primeiro lugar, os olhos do personagem se fechavam), uma lembrança, ou o ímpeto de agir (CARRIÈRE, 2006, p. 20).

O cinema traz muitos elementos de significação e se utiliza deles para estruturar sua linguagem, formada, basicamente, de câmera, iluminação, som. Um dos elementos mais complexos da gramática cinematográfica, segundo Duarte (2009), envolve as práticas de uso da câmera e a escolha do material de gravação – película, fita magnética, ambiente digital. A ambiguidade presente no cinema sugere mistério e segredo, além de indicar a existência de motivos ocultos e sombrios operando nas personagens. A música é um dos elementos que participa intrinsecamente da configuração do ambiente emocional do filme e interfere no modo como percebemos os diferentes momentos dramáticos – perigo, suspense, tensão, ternura, entre outros – da história que está sendo contada.

Mas onde há elo do cinema com a cultura? Os Estudos Culturais (EC) fazem dupla com cultura, fazem dupla com educação e trio com os dois. O cinema, na sua relação com a educação, tem se configurado como um objeto das margens. Os Estudos Culturais, que têm o pioneirismo de Thompson, Hall e Williams, dedicam-se a estudar os objetos das margens. Aqui entra cinema enquanto artefato cultural e enquanto estratégia para outras linguagens, seja na rua, nos lares, ou nas diversas instituições, mas especialmente na escola.

Ao se pensar em Estudos Culturais e Educação na contemporaneidade, Thompson (2011) aponta que é útil começar observando como tais estudos foram desenvolvidos durante um determinado período histórico. Primeiramente, o surgimento dos Estudos Culturais como atividade interdisciplinar mostra-se relacionado com o

crescimento do seu objeto de atenção – o *boom* no âmbito da cultura popular e o seu significado na vida das sociedades ocidentais a partir dos anos 1960.

Os estudos de mídia na educação, bem como os de cinema sob esse foco, têm muito frequentemente em professores ligados aos Estudos Culturais a visão de independência em promoverem a crítica aos produtos culturais midiáticos. São esses professores que se encarregam de promover a resistência aos mesmos, seja revelando o “viés ideológico da codificação dominante e hegemônica, seja celebrando as capacidades das audiências ativas para decodificarem a mensagem midiática em um outro código negociado ou mesmo em um código oposto” (HALL, 2004, p. 36).

Benjamin (2011) poetifica o cinema. Essa poetificação vai se constituir em um conceito-limite sob dois aspectos: em primeiro lugar, com relação ao conceito de poema, uma categoria de investigação estética que se distingue de modo decisivo do esquema forma-matéria por conservar em si a unidade estética fundamental; em segundo lugar, com relação à funcionalidade da ideia de vida dentro do poema. Assim, a concepção de poema para o cinema configura-se na possibilidade de vida, pelo movimento, pelas cores, pela presença de vozes e sons, pela música e pelas tomadas da câmera, de zoom e afastamento da lente.

O espaço liso e o espaço estriado, o espaço nômade e o espaço sedentário, o espaço onde se desenvolve a máquina (...) e o espaço instituído pelo aparelho de Estado – não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes, devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente (DELLEUZE; GUATTARI, 1997, p. 187).

Ante esses espaços instáveis, a trama tecnológica constitui-se em mito e linguagem no âmago da educação. Em toda cultura, a oposição natureza x homem se estabelece a partir do tema tecnológico. Para os gregos, por exemplo, conceito de *techné* relacionava-se com a transformação da natureza por meio do fazer criativo – *poiesis* – do homem, estando ausentes as associações utópicas ou distópicas da tecnologia da modernidade ocidental, na qual o homem e sua tecnologia se reconhecem como opostos. O homem estará associado à sua individualidade, responsabilidade e criatividade, e a tecnologia estará associada à ação do intelecto, abstração, totalização e libertação da responsabilidade.

No mundo moderno, notoriamente instável e constante apenas em sua hostilidade a qualquer coisa constante, a tentação de interromper o movimento, de conduzir a perpétua mudança a uma pausa, de instalar uma ordem segura contra todos os desafios futuros, torna-se esmagadora e irresistível. Quase todas as fantasias modernas de um “mundo bom” foram em tudo profundamente antimodernas, visto que visualizaram o fim da história compreendida como um processo de mudança (BAUMANN, 1998, p. 21).

Sob tais aspectos, o autor assevera que cada ordem tem suas próprias desordens: cada modelo tem sua própria “sujeira” que precisa ser varrida. Mas, em uma ordem durável e resistente, que se reserve o futuro e envolva ainda, entre outros pré-requisitos, a proibição da mudança; até a ocupação de limpeza e varredura são partes da ordem.

Segundo Flores (2008), por meio do processo técnico que imita a armação mecânica, a fotomontagem permite a realização de uma posição crítica do próprio instrumento fotográfico e sua reprodutibilidade. Pela natureza industrial e mecânica de seus elementos constitutivos, provenientes de diferentes fontes, a fotomontagem é a técnica vanguardista que se alinha com o mais puro espírito benjaminiano para o cinema.

Transportando o cinema para a educação, a narrativa, primeiramente oral, passou a valer-se de outros suportes como a pintura, a escrita e, finalmente, a imagem movente. Todos esses suportes exigem do receptor uma atitude exploratória, ou seja, exigem que ele os leia, empregando aqui os termos leitura e texto em acepção mais abrangente.

Afirmam Volmer e Kunz (2009) que o homem, desde os primórdios, sempre criou e ouviu histórias. Primeiro, criou os mitos para explicar os fenômenos da natureza, cuja razão desconhecia. Depois, passou a ouvir as experiências daqueles que saíam de sua aldeia e viajavam pelo mundo, com cujos relatos alimentavam a imaginação dos ouvintes, que, por sua vez, recontavam-nos a outros ressignificando-os.

[...] escolher diferentes enfoques do texto, investigando-o segundo diversas perspectivas, singularizar o lugar em que se forma o discurso, remeter-se às interrogações de que o texto se configura em produto, significa fazer do texto outro texto, reescrevê-lo (BETTETINI, 1997, p. 37, tradução nossa).

Nesse sentido, vale destacar que o leitor nunca é passivo diante de um texto, mas reescreve-o a partir de seu conhecimento de mundo. Dessa forma, podem diferir

as leituras e interpretações, já que as pistas estão dadas, mas são percebidas conforme a experiência e a proficiência de cada receptor. Por isso, o papel de mediador do professor na escola é fundamental nesse processo de desenvolvimento da prática leitora por parte do aluno. É, pois, compromisso do docente assumir a tarefa de guia do ato exploratório que é, de fato, a leitura. Portanto, cinema, mídia e escola são espaços evidentes de socialização.

Dado o desenvolvimento das sociedades contemporâneas, as aprendizagens, as conformações identitárias, enfim, a formação do sujeito, tornam-se cada vez mais abertas e reflexivas. Isto é, os indivíduos, como explica Thompson (1998), dependem de recursos próprios para construir uma identidade que os satisfaça, e essa construção é alimentada constantemente pelos materiais simbólicos que se expandem cada vez mais entre o local e o global. Os sujeitos têm mais acesso a dados e conhecimentos não locais, o que pode nos fazer pensar, à primeira vista, que culturas tradicionais, enraizadas em seu próprio espaço, podem ser enfraquecidas ou destruídas.

Como ciência, a educação torna o homem e seus aprendizados como base comum de reflexão com outros campos científicos: o homem e seus embates para fazer valer sua natureza distinta da de outros animais, ou em suas ações pelas quais procura, cotidianamente, reafirmar sua “condição de ser único, que se distingue radicalmente de todos os outros no conjunto da natureza” (MELO; TOSTA, 2008, p. 78). Essa ação, como já lembrava Freire (1971), não é outra senão o exercício da cultura e da educação.

PERCURSOS METODOLÓGICOS: OS DADOS, A ANÁLISE E A DISCUSSÃO

Os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa nos encaminharam à elaboração de um questionário que foi respondido após o aval e aceite das professoras em participar da pesquisa. Para tanto, fizemos uma pesquisa de campo, de cunho exploratório e qualitativo, por meio da coleta de dados quanti e qualitativos.

O projeto inicial se propunha a fazer a pesquisa com 18 professoras. No entanto, somente 12 participaram efetivamente, uma vez que se estabeleceu como critério a seleção de sujeitos que estivessem atuando na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental por pelo menos um ano. Seis das professoras não preenchiam este requisito, por terem passado no concurso público para atuar como docente havia menos de um ano.

Foram selecionadas as professoras de apenas uma escola municipal, que atuam nesses níveis de ensino e com as quais se desenvolveu um projeto de extensão para dis-

cutir o uso do cinema como estratégia no ensino, como também colher dados por meio da aplicação de um questionário entrosado com os temas tratados no projeto ministrado.

Assim, a partir de um Projeto de Extensão aplicado, foram realizadas discussões, exibição de alguns filmes selecionados, como **O pequeno príncipe** e **Pinóquio**, entre outros. Elaborou-se um questionário, que foi aplicado às 12 professoras habilitadas a participar como sujeitos da pesquisa. Uma vez respondidos, os questionários cedem os dados que foram tratados por meio de quadros, os quais serão analisados e discutidos a seguir. Por sua vez, esses foram analisados à luz da fundamentação teórica sobre o tema. Geraram também discussões e considerações a respeito da proficuidade do uso do cinema na sala de aula. As categorias utilizadas para análise foram organizadas por 2 temas e 3 subtemas cada, conforme o quadro 1.

Temas	Subtemas
Filme O pequeno príncipe	Temas possíveis para trabalhar as disciplinas da EI e da EF. Atividades possíveis a partir do uso do filme. Pensamento da professora sobre o uso dessa mídia.
Filme Pinóquio	Temas possíveis para trabalhar as disciplinas da EI e da EF. Atividades possíveis a partir do uso do filme. Pensamento da professora sobre o uso dessa mídia.

Quadro 1 - Temas e subtemas de análise do uso de mídias cinematográficas

Fonte: Autoria própria (2014).

Na narrativa geral das professoras, em um levantamento oral realizado ao final do curso de extensão, conseguimos fazer a seguinte elaboração: no planejamento e preparação, pode ser feita uma pesquisa de filmes possivelmente úteis à turma, a fim de melhorar a apreciação do cinema como arte ou como complemento de conteúdos específicos. Na segunda etapa, de apresentação e exibição do filme, a professora pode começar informando, sensibilizando os alunos para aquele momento de alegria. Na etapa de debate e reflexão, a professora pode questionar a turma sobre o que viu e deixar que os alunos expressem, com liberdade, as suas observações, interferindo sempre que necessário para mediação ou para facilitar as análises.

Para a análise, é preciso pensar a experiência estética que o cinema proporciona, o que nos leva, sem dúvida, para uma compreensão da realidade da arte na vida humana. Uma obra de arte pode ser aquela com que nos relacionamos para iluminar

a nossa percepção de mundo e pode ser uma via de acesso a nós mesmos; uma convocação instigante que nos faz repensar nossas atitudes e reavaliarmos valores; uma provocação para se questionar possíveis conviências com a falta de criatividade, com a mediocridade, mostradas, não raras vezes, em comportamentos rígidos, intolerantes, niilistas, autoritários e materialistas.

Moraes (1998), sob este aspecto, afirma que, compreendendo o cinema como arte, estamos atentos ao poder transformador da percepção que toda arte possui. Tornamos o cinema um novo instrumento de percepção da realidade, porque ele apresenta uma nova linguagem, diversa da literatura, das demais artes e da ciência. Nessa concepção, o cinema traz possibilidades infinitas, no sentido de promover a contemplação de valores, a partir dos pontos de vista político, estético e ético.

Zusman (1994) acentua que o cinema é, no presente, um comunicador de mitos. É o mais ágil e, talvez, aquele que tem uma linguagem mais próxima das representações pictóricas da vida mental, tanto no plano da vigília como no da vida onírica. Ainda que se mantenha virtual nos filmes, a imagem ganha objetivação e um certo grau de realidade. Dificilmente um filme não veicula mitos, sejam coletivos ou individuais. Por definição, os mitos estão para a coletividade como os sonhos estão para o indivíduo.

De forma geral, o que se pode analisar do quadro 2 é que a educação, por meio da imagem, visa inseri-la em contexto pré-definido, pontual, servindo como meio ilustrativo de dados teóricos, sem dar ênfase à presença de outros componentes importantes. A esse respeito Pimentel (2011) afirma que, na prática, o educar para o educar por meio da imagem não deveriam se excluir, mas se fundir em sintonia de propósitos.

Do ponto de vista da linguagem, o discurso cinematográfico, por sua vez, conforme Pimentel (2011) demanda articulação da imagem e do movimento para expressar sua intenção comunicativa de trazer o espectador para o mundo da ficção, de modo que ele possa encontrar aí uma versão capaz de elucidar confrontos com dificuldades e impasses do cotidiano.

Dentro da escola, na possibilidade de utilizar o cinema como estratégia de ensino, a criação de estruturas narrativas e as relações com o espaço foram fundamentais para a elaboração de uma linguagem específica do cinema. São mecanismos que o tornam cada vez mais apto a contar histórias, com a predominância da linguagem ficcional plena de mitos modernos, no sentido de oferecer modelos e discursos significativos que facilitam a identificação e a compreensão dos contrastes existentes nas relações humanas.

Disciplina	Temas	Professoras	Ocorrências
Geografia	Os planetas (confeccionar planetário)	P 1, P2, P6, P12	04
	As estrelas	P3, P6, P7, P8, P12	05
	O Sol	P1, P4, P9, P10, P11	05
	As galáxias	P1, P2, P5, P8, P11, P12	06
	O relevo	P1, P3, P6, P8	04
Ciências	As nuvens	Todos	12
	O Sol	Todos	12
	Características de cada um	P1, P2, P5, P6, P8, P9, P10, P12	08
História	Diversidade cultural	P3, P5, P8, P9, P11	05
	As estrelas	Todas	12
	Meios de transporte	Todas	12
Língua Portuguesa	Produção de texto: amizades, fases da vida	Todas	12
	Vocabulário usado no filme	P4, P7, P8, P9, P10, P11, P12	07
	Narração da história contada pelo filme	P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P12	09
Matemática	Sistema de medidas	Todas	12
	O relógio	P4, P5, P6, P7, P8, P9, P12	07
Arte	O relógio (desenhar ou pintar)	P1, P2, P3, P5, P8, P9, P10, P11	08
	Fazer colagem com personagens do filme	P1, P3, P4, P8, P10, P11	06
	Trabalhar texturas como as do filme	P1, P4, P5, P8, P12	05
Educação Física	Exercitar a história por meio da dança	P3, P4, P5, P9, P10, P11	06
	Exercitar a história por meio do teatro	P1, P2, P3, P5, P7, P8, P11	07
	Elaborar jogos de mesa com o tema do filme	P6, P7, P8, P9, P10	05

Quadro 2 - Filme O pequeno príncipe: temas possíveis para trabalhar disciplinas da educação infantil e do ensino fundamental

Fonte: Autoria própria (2014).

Disciplina	Temas	Professoras	Ocorrências
Geografia	O relevo	P1, P2, P5, P7, P9, P11, P12	07
	Montanhas e planícies	Todas	12
	O mar	P2, P4, P6, P10, P12	05
	As praias e a areia	P3, P4, P5, P8, P11, P12	06
Ciências	A composição da madeira	P1, P2, P4, P7, P9, P10, P11, P12	08
	O meio ambiente	Todas	12
	Características de cada um	Todas	12
História	As relações sociais	P2, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12	08
	O circo	P1, P2, P3, P4, P6, P8, P12	07
	Meios de transporte	Todas	12
Língua Portuguesa	Debate sobre valores	Todos	12
	Vocabulário usado no filme	P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11	09
	Oralizar a história contada pelo filme	Todas	12
Matemática	Figuras geométricas	Todas	12
	A exatidão das medidas	P1, P2, P3, P6, P8, P12	06
Arte	Com argila confeccionar Pinóquio	P1, P4, P8, P9, P10, P11, P12.	07
	Dramatizar a história	Todas	12
	Colorir personagens da história	P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12	06
Educação Física	Exercitar a história por meio da dança	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P12	10
	Exercitar a história por meio do teatro	P1, P2, P3, P6, P8, P12	06
	Elaborar jogos de mesa com o tema do filme	P1, P2, P3, P4, P6, P8, P12	07

Quadro 3 - Filme Pinóquio: temas possíveis para trabalhar disciplinas da educação infantil e do ensino fundamental

Fonte: Autoria própria (2014).

O quadro 3 deixa antever indícios da teoria da argumentação, especialmente nos temas sugeridos em Língua Portuguesa, História, Ciências e Geografia. Mas como uma teoria da argumentação funciona na apreciação de uma obra cinematográfica? Segundo Ghilardi e Barzotto (2002), uma teoria dessas somente avança quando as propostas colocadas podem chegar a bom termo, isto é, sejam persuasivas. Não à toa, uma das principais palavras-chave da mídia (qualquer que seja) é influência, ligada à opinião. “O conjunto de noções do senso comum, das crenças aceitas e admitidas, das aspirações partilhadas constituem a doxa e, portanto, não são passíveis de discussão para determinadas coletividades” (GHILARDI; BARZOTTO, 2002, p. 11).

No sentido da produção e/ou criação da argumentação, é necessário considerar-se a trajetória do cinema, que dos espaços públicos dirige-se para dentro do espaço escolar. À medida que se constitui e se impõe como arte, passa a influenciar também a literatura, e não somente a literatura infantil, infanto-juvenil ou outra que seja o nível da leitura de fruição, mas a literatura presente em todas as disciplinas.

Aqui se localiza o centro do desafio e o foco do trabalho, de modo que se respondam, sem fechar outras possibilidades, as indagações que decorrem dessa ação. Verificada a primazia da obra cinematográfica sobre o livro na sociedade contemporânea, como utilizar o material cinematográfico em sala de aula, articulando-o com os temas ligados às disciplinas e ao trabalho da leitura de textos verbais e não-verbais? Eis aqui a importância do docente em seu papel de mediador.

Nesse sentido, o desconhecimento das estruturas textuais (tanto do cinema, quanto do livro) e das pistas mais prováveis impede os leitores (meninos e meninas) de usar tais esquemas para ordenar e relacionar as informações, e também de planejar sua recuperação posterior, ou seja, recordá-la, caso necessário. Por meio da intervenção docente, surgem os bons leitores.

Oito das doze professoras afirmaram que as obras cinematográficas são um chamariz para fazermos com que as crianças se desenvolvam em potencial, se tornem leitores assíduos e busquem nos livros o mesmo fascínio que encontram nos filmes, oferecendo à leitura o mesmo prestígio. No quadro 4, é evidente a sugestão de temas holísticos da contemporaneidade como objeto de estudo no âmbito da escola.

Vemos a prioridade que se dá aos valores na resposta da maioria das professoras. Segundo Silva (2007), o que se percebe é que a implantação do trabalho com valores nas escolas, a possibilidade de trabalhar com temas voltados a sentimentos e o desafio de trazer os temas transversais para as salas de aula são propostas ainda incipientes,

que trazem polêmicas, perguntas, tensões e resistências: como preparar os professores? Como fazer para integrar esses conteúdos no âmbito escolar? Como lidar com a perspectiva de formação humana, rompendo com a tradição conteudista do ensino? É claro que passar filmes para os alunos nas escolas ou pedir que assistam em casa tem sido uma prática, até certo ponto, usual.

Valores	Temas	Professoras	Ocorrências
Amizade	As amizades verdadeiras	Todas	12
	Cumplicidade entre as pessoas	P1, P2, P4, P6, P8, P9, P10, P12	08
	Os laços afetivos	P2, P4, P5, P7, P10, P12	06
Lealdade	A relação entre as pessoas	P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12	09
	Franqueza	P4, P5, P6, P9, P12	05
	Ações que representam a lealdade	P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P12	09
	Questões de obediência	P1, P3, P4, P5, P6, P8, P9	07
	Confiança (família / amigos / professora)	P1, P2, P4, P5, P7, P8, P9, P10	08
Solidariedade	Generosidade	P1, P2, P3, P4, P5, P9, P10, P12	08
	Ações que representam a solidariedade	P1, P3, P4, P5, P8, P10, P11, P12	08
	Consciência do mundo	P2, P4, P5, P6, P9, P10, P12	07
Caridade	Ajudar a quem precisa	P1, P3, P5, P7, P8, P12	06
	Doação	P2, P3, P5, P9, P10, P11	07
Amor	Amor pelas pessoas	Todas	12
	Amor verdadeiro	Todas	12
	Os sentimentos humanos	P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9	07
	Os vínculos dos sentimentos	P4, P5, P6, P9, P12	05
Honestidade	Princípios da honestidade	Todas	12
	Seriedade	P1, P3, P4, P5, P6, P8, P9	07
	Dignidade	P1, P2, P4, P6, P8, P9, P11, P12	08
	Trabalho Infantil - Prevenção	Todas	12

Valores	Temas	Professoras	Ocorrências
Iniciativa	Espírito pró-ativo	P2, P3, P6, P7, P10, P12	06
	Diligência	P1, P2, P5, P7, P8, P12	06
Princípios éticos	Consideração pelos outros	Todas	12
	Observância das leis	Todas	12
	Responsabilidade pelos outros	P2, P4, P5, P8, P9, P10	06
	Responsabilidade pelo meio ambiente	Todas	12
	Integridade de condutas pessoais	P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9	07
	Presença e apoio da família na escola	Todas	12

Quadro 4 - Temas possíveis para trabalhar princípios éticos e valores com o uso das duas mídias cinematográficas testadas

Fonte: Autoria própria (2014).

Contudo, é preciso resignificá-la, otimizar seu uso dentro da escola e aproveitar a linguagem cinematográfica, que funciona também como reconstrução da realidade. O objetivo é dar sentido e vivificar os assuntos relativos a esses conteúdos, promovendo debates, reflexão e, conseqüentemente, **desestabilizando** dogmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar este trabalho nos fez percorrer um caminho necessário à consecução de tudo que praticamos em nossa atuação docente. Ter passado por essa pesquisa no âmbito da escola nos fez conhecer e participar do universo docente. Ao implementarmos o Curso de Extensão Uso da cinematografia como estratégia de incentivo à leitura no ensino fundamental, descobrimos uma **mina de ouro** que nos legou o contato com docentes experientes em educação infantil e com prática nas séries iniciais do ensino fundamental. Transmitiu-nos dados, por meio das respostas que colocaram no instrumento de pesquisa e que analisamos à luz da fundamentação teórica.

Esse caminho nos entreabriu janelas e portas para entender que o planejamento do professor é o mecanismo que o leva a visualizar as estratégias a serem utilizadas para tornar mais profícuas e atrativas suas aulas. Ao descobrirmos que o uso de obras cinematográficas são valiosíssimas estratégias para colocar em evidência os currículos escolares das diversas disciplinas, entendemos também que os objetos da contemporaneidade podem, sim, entrar no ambiente escolar e dialogar com ele.

Sobre o cinema, que há mais de um século encanta, provoca e comove bilhões de pessoas em todo o mundo, dizemos que dentro da escola ele move os conteúdos, os fazeres docentes e a aprendizagem do aluno em prol de um mundo melhor.

Sob essa perspectiva, quisemos discutir não apenas com aquelas professoras que foram sujeitos de nossa pesquisa, interessadas em entender o quão importante se configura o uso do cinema na sala de aula, mas também com aqueles que desejam incrementar sua didática, incorporando filmes como algo além da **ilustração de aulas e conteúdos**. Não desejamos que ninguém se transforme em crítico de cinema. Enfatizamos que são procedimentos simples e básicos que nos conduzem a selecionar obras fílmicas para a sala de aula.

Os filmes inseridos no cotidiano escolar oferecem a possibilidade de promover boas ocasiões para a integração de conteúdos, para o aumento da socialização entre os alunos, para a análise crítica do funcionamento dos sistemas sociais e para uma relação mais profunda das pessoas com o mundo e com a natureza.

Ao mesmo tempo, cabe finalizar afirmando que a pesquisa protagonizada pelo Curso de Extensão que aplicamos a essas professoras ratifica a importância da aprendizagem em serviço, simultaneamente tornando leve as práticas cotidianas docentes dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011.
- BETTETINI, G. **Producción significativa y puesta em scena**. Barcelona: Gustavo Gili, 1997.
- CARRIÈRE, J. C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.
- DUARTE, R. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FLORES, L. G. As imagens de alta tecnologia como prática, ética e estética tecnoromântica. In: CLAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-111.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GHILARDI, M. I.; BARZOTTO, V. H. **Nas telas da mídia.** Campinas: Editora Alínea, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade.** 10. ed. São Paulo: DP&A Editora, 2004.
- MELO, J. M. de; TOSTA, S. P. **Mídia & educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- MORAES, A. A escola vista pelo cinema. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1998. página inicial-página final.
- OSBORNE, J. Towards a more social pedagogy in science education: the role of argumentation. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/69/62>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- PIMENTEL, L. da S. L. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas.** São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, R. P. **Cinema e educação.** São Paulo, Cortez, 2007.
- THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- THOMPSON, K. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação.** 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 78-93.
- VOLMER, L.; KUNZ, M. A. Literatura e cinema na sala de aula. In: CONTE, D.; VOLMER, L.; GRÉGIS, R. A. (Org.). **Espaços de encontro: literatura, cinema, linguagem, ensino.** Novo Hamburgo: Feevale, 2009. p. 67-89.
- ZUSMAN, W. **Os filmes que eu vi com Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1994.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA RELAÇÃO COM EXPERIÊNCIAS DOCENTES CONSIDERADAS BEM- SUCEDIDAS

Eline Patrícia da Silva

Kátia Maria da Cruz Ramos



INTRODUÇÃO

A formação docente não se esgota na formação inicial, porque ensinar, entre outros aspectos, exige tanto uma atualização de conhecimentos como uma sistemática reflexão sobre a prática, fato que vem justificando a pertinência da formação continuada como elemento de desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, a formação continuada apresenta-se como um espaço de mobilização de saberes e de fazeres, objetivando intervir para reconfigurar a prática docente.

É no contexto dessa ideia que o presente estudo tem como objeto a relação entre a formação continuada e experiências docentes consideradas bem-sucedidas. Para tanto, o texto está estruturado em torno de dois pontos. No primeiro, é tratada a questão da formação continuada como elemento de desenvolvimento profissional docente. No segundo, é caracterizado o caminho percorrido, trazendo dados de experiências tidas como favoráveis no âmbito de um programa de formação continuada. E, por fim, uma reflexão sobre achados da pesquisa identificando nas experiências docentes analisadas implicações que confirmam a ideia de formação continuada como apresentação de atividades para reprodução.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Tendo em conta que ser professor não é tarefa fácil, pois ensinar é uma atividade complexa que exige o domínio de conhecimentos específicos e constante atualização (DAY, 2001), ratificamos a compreensão de que a formação inicial não consegue abarcar a vasta gama de conhecimentos científicos e sociais que se atualizam constantemente.

Nesse sentido, a formação continuada é pertinente, pois é por meio dela que o professor pode confrontar novas teorias com a sua prática, apropriando-se de novos conhecimentos, além de ser um espaço apropriado para troca de experiências entre os docentes, de modo a contribuir para uma reconfiguração da prática e para o desenvolvimento profissional.

Por essa razão, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu art. 62, assegura aos professores o direito de obter formação continuada com o objetivo de renovar conhecimentos adquiridos na formação inicial e na prática docente (BRASIL, 1996). A criação, pelo Ministério da Educação, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é uma das formas de assegurar esse direito.

À vista disso, leva-se em conta, no âmbito da indicação de parceria entre as universidades e as escolas de educação básica, a pertinente observação de Ferreira (2011b) relativa à responsabilidade da universidade nesse processo, em termos de ir além da proposição de ações, investindo na avaliação do impacto das ações na reconfiguração de saberes e de fazeres dos docentes envolvidos.

Inclusive, o necessário investimento em avaliações dessa ordem é indiciado por Ferreira (2011a), em um estudo que aponta tanto para a pertinência de se tratar de fundamentos e repercussões de práticas formativas, como para ratificar a responsabilidade da universidade de sistematizar processos avaliativos dessa ordem. Isso também é manifestado por Estrela (2003, p. 61), quando afirma que “é pela ação e pelos resultados da ação que temos que avaliar a escola e a formação”. Nesse sentido, a expectativa é de que a formação continuada possibilite mudanças que resultem em uma reconfiguração de saberes e de fazeres de utilidade na aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, afirmando o caráter interventivo da formação continuada, Day (2001) defende que o mais importante é que as oportunidades de formação sejam significativas e relevantes para as necessidades de aprendizagem dos próprios professores, levando em consideração a experiência docente, as exigências do sistema e as possibilidades de promoção do crescimento profissional dos professores e da instituição em que atuam.

Corroborando tal compreensão, o estudo de Zapelini (2009, p. 167) aponta para a importância da própria instituição constituir-se em espaço formativo, ao afirmar que a formação descentralizada “oportuniza ao professor estudos mais focalizados com relação à prática, à diversidade de temas e à construção coletiva dos saberes pedagógicos”.

No âmbito desse entendimento, Bittencourt (2003, p. 71) afirma que a formação continuada é “como uma continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico”. Seguindo essa lógica, autores como Belloni (2003) trazem reflexões sobre os conceitos de formação continuada desde sua gênese até a atualidade, contribuindo para uma identificação de avanços na compreensão da formação na perspectiva de espaço reflexivo.

Nesse sentido, o desafio é superar a compreensão de formação continuada como receituário. Pois, conforme identificado no estudo de Melo, Nascimento e Ramos (2010, p. 932), ainda “persiste a representação da formação como momento de assimilação de conteúdos prontos para uma reprodução dissociado de uma necessária contextualização e recontextualização”.

Acerca desse contexto, reafirmamos a pertinência da compreensão de formação continuada como elemento possibilitador do desenvolvimento de competências que permitam ao professor atuar de forma reflexiva e interventiva, tendo a sala de aula como ponto de partida e de chegada, nomeadamente como um espaço privilegiado de formação.

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA RELAÇÃO COM EXPERIÊNCIAS DOCENTES CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS

Para dar conta da relação entre a formação continuada e experiências docentes consideradas bem-sucedidas, elegemos como foco de atenção o Programa Alfa e Beto, desenvolvido em uma rede municipal de ensino de Pernambuco, cujos dados foram levantados por meio de análise documental, de questionário e de entrevistas e analisados à luz da perspectiva que considera a complexidade da avaliação educacional, no que diz respeito à tensão regulação-emancipação.

No que se refere ao Programa Alfa e Beto (OLIVEIRA, 2006), este foi implantado em 2007 na Rede foco de atenção, como um recurso encontrado para solucionar problemas relacionados à necessidade de se alfabetizarem os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Na implantação, foi oportunizada a participação de 150 do total de 372 professores que atuavam na rede de ensino. E, no quadro da programação anual de 16 a 24 horas semestrais de orientação indicada no Programa, houve uma jornada intensiva durante cinco dias consecutivos, no horário das 8h às 12h e das 13h às 17h, congregando 40 horas de atividades.

Tal Programa foi apresentado como uma intervenção diferenciada e teve como bandeira apontar essa intervenção como responsabilidade de todos, levando em conta, principalmente, a situação do município diante do desenvolvimento local. Nomeadamente, tendo como argumento o fato de o município contar com um investimento financeiro privado e público, exige, em contrapartida, resultados satisfatórios em todos os setores, principalmente no setor da educação.

Esse argumento serviu de base para justificar o investimento em ações de formação com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações nacional e estadual, respectivamente a Provinha Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEBPE).

No âmbito do proposto, toda a orientação está voltada para seguir as normas definidas no Programa, desde a programação do ano letivo até a distribuição do tempo

destinado às atividades. Diante disso, e tendo por base a compreensão de Gasque e Costa (2003) de que o professor produz a sua própria formação e que a troca de experiências é um fator de formação, compreendemos que a concepção de formação continuada presente no Programa Alfa e Beto considera o professor como um agente de reprodução de orientações. Portanto, tal reprodução é extensiva a toda e qualquer atividade do Programa, inclusive sequer faz menção à atitude reflexiva – seja no sentido de uma reflexão sobre o proposto, seja no sentido de o professor trazer elementos do cotidiano para serem objeto de reflexão no contexto proposto. Esse dado revela uma coerência interna da proposta que ratifica a ideia de formação continuada como treinamento.

A disponibilização do relatório final do Programa Alfa e Beto, pela Secretaria, possibilitou a identificação das sete professoras que tiveram experiência considerada bem-sucedida. O êxito foi obtido em razão de terem alfabetizado 100% da sala, em termos dos alunos lerem com compreensão, escreverem palavras simples de forma legível e ortograficamente correta, redigirem pequenos textos simples e concatenados, no contexto de desenvolver hábito e gosto pela leitura, conforme consta nos objetivos do Programa (OLIVEIRA, 2006).

Contatamos as referidas professoras e aplicamos um questionário que, além de dados gerais, buscou identificar concepções de formação continuada, elementos que contribuíram para o desenvolvimento das experiências em tela e características da própria experiência considerada bem-sucedida que pudesse indiciar reconfigurações de saberes e fazeres. Ainda realizamos uma entrevista para aprofundar tais informações. Para iniciar, apresentamos na tabela 1 as características desse grupo de professoras.

Tabela 1 - Características das professoras

Professora	Escola		Idade	Ano de conclusão do magistério	Tempo de atuação		
	Urbana	Rural			Ens. Fund.	Rede de ensino	Alfa e Beto
P1	-	X	33	1998	09 anos	09 anos	01 ano
P2	-	X	39	1993	15 anos	15 anos	01 ano
P3	-	X	42	1999	15 anos	15 anos	01 ano
P4	X	-	33	1997	09 anos	09 anos	01 ano
P5	X	-	51	1981	17 anos	17 anos	02 anos
P6	X	-	35	1992	14 anos	14 anos	05 anos
P7	X	-	40	-	11 anos	11 anos	01 ano

Fonte: Autoria própria (2015).

Nota: As professoras participantes foram codificadas na seguinte ordem de 01 a 07, exemplo: professora 1 (P1), professora 2 (P2) e assim sucessivamente até a professora 7 (P7).

Podemos observar que as professoras têm o tempo de atuação no ensino fundamental correlato ao tempo de atuação na rede, dado que indica, tanto uma experiência acumulada nos anos iniciais do ensino fundamental, como na referida rede. Além disso, esse dado inicialmente parecia também indicar uma possibilidade de a experiência bem-sucedida dessas professoras resultar de um investimento pessoal na formação continuada, quando se consideram as fases do ciclo de vida dos professores sistematizados por Huberman (1992), cuja fase de diversificação, entre o 7º e o 25º ano da carreira docente, seria aquela em que os professores estão abertos para refletir sobre a própria prática.

Essa lógica, aliada às características comuns que as professoras apresentavam, têm sentido pelo fato de as experiências em tela terem ocorrido tanto na zona urbana como na rural.

No que diz respeito à concepção de formação continuada, as respostas das professoras concentraram-se no aspecto de atualização, mas sem fazer menção à reflexão – apesar de esta possibilidade ser apresentada como resposta. Tal concepção se distancia da compreensão de formação que se encontra na base dos estudos aqui considerados, em termos de mobilização dos saberes teóricos e práticos visando tanto ao desenvolvimento pessoal como o profissional, direcionando para a realização de suas atividades (DAY, 2001; IMBERNÓN, 2010; SOUZA, 2006).

Ainda em relação à concepção de formação continuada das professoras, foi possível identificar um reconhecimento da importância da formação, principalmente no sentido de que muito tempo de atuação não isenta a necessidade de formação. Esse fato corrobora o pensamento de Day (2001, p. 219) quando afirma que “todos os professores têm necessidades de desenvolvimento que se prendem, por um lado, com a relação entre a idade, a experiência, o saber fazer e o empenho”.

Os dados coletados reiteram também a análise referente à proposta do Programa Alfa e Beto, em termos de incentivar uma reprodução, conforme indicam os depoimentos a seguir:

“*Ele possibilitou para mim conhecimento muito grande, clareza de conteúdo, tinha uma clareza muito abrangente... Assim, a rotina me atraiu muito, tinha uma rotina, tinha um cronograma você tem que cumprir todo o cronograma, isso era fascinante para mim. E todas as etapas passo a passo porque você tinha que trabalhar com o projeto pra, por exemplo, desde a chegada do aluno até a saída você tinha que tá com tudinho na ponta*”

da língua. Ele fazia o cronograma e já deixava o roteiro diário porque todos os dias a gente mudava não era o mesmo roteiro, por exemplo, hoje todos os dias a gente tava mudando o roteiro. A gente tinha por obrigação colocar no quadro porque você tinha que seguir passo a passo. No cantinho assim, do quadro eu fazia o roteiro eu já levava ele pronto que a gente fazia durante a semana aí a gente colocava todos os dias. Eu chegava no cantinho ali colocava tantos minutos pra isso é tudo cronometrado eu tinha e por mais que eu corresse sempre passava do horário porque não dava tempo (P5).”

“Antes trabalhava muito solto e com o Programa há planejamento, tudo organizado, planejamento bem detalhado, todo organizado (P6).”

Ainda abordando essa ordem de acontecimentos, as professoras não conseguiram caracterizar a sua prática docente quando solicitado. Apenas faziam menção ao Programa e aos resultados, conforme os seguintes depoimentos:

“Por que facilitou meu trabalho, as aulas eram bem explicativas, você seguia um roteiro era bem explicativo pra você passar para os alunos. Era uma coisa de cada vez (P5).”

“Porque se tem uma nova maneira de ensinar, trabalhar organizado, com o planejamento organizado (P6).”

Assim, apesar da menção a uma aprendizagem diferenciada e à troca de experiências, as professoras não caracterizam as suas experiências. Nesse sentido, podemos afirmar que houve uma implicação da formação continuada nas experiências consideradas bem-sucedidas. Mas essa implicação diverge completamente da compreensão de formação continuada, que está na base deste estudo, principalmente por não ter sido identificada uma reconfiguração da prática docente, conforme o depoimento a seguir:

“Mudou, mudou pouco. Foi assim, o Alfa e Beto trouxe muitas coisas boas, materiais didáticos. Eu achei o projeto muito bom de se dá em sala de aula. Depois que o projeto foi embora já teve aquela caída, né? Porque assim, pega outra turma, pega quem num sabe ler junto de quem sabe. Aí você vai mudar, você não vai seguir a sequência do Alfa e Beto, você não vai seguir a prática que foi do Alfa e Beto. Aí voltou ao normal que seguia antigamente (P4).”

Desse modo, os achados da pesquisa apontam para uma convergência entre a concepção de formação continuada contida na proposta no Programa Alfa e Beto e a concepção das professoras que tiveram experiências consideradas bem-sucedidas no âmbito desse Programa.

Podemos afirmar que a identificação de elementos da formação continuada no âmbito do Programa Alfa e Beto contribuiu para o desenvolvimento das experiências consideradas bem-sucedidas, pois as professoras reproduziram fielmente a proposta. Os elementos da formação que contribuíram foram os manuais, os materiais didáticos e o planejamento estruturado para ser seguido.

Em razão disso, as características das experiências consideradas bem-sucedidas dizem respeito a um produto, que não tem relação com o desenvolvimento cognitivo do aluno, nem com o desenvolvimento profissional docente. Nesse caso, tanto a proposta do Programa como o depoimento das professoras referem-se a um desempenho descontextualizado do aluno e da prática do professor, tendo o planejamento unificado, a ser seguido, como principal elemento dessa descontextualização, especialmente por não considerar, entre outros, os ritmos de aprendizagem e o universo cultural do aluno, bem como a experiência e a prática docente. Desse modo, questionamos se tal formação pode ser considerada continuada em razão de configurar-se destituída do caráter interventor que confere sentido ao que compreendemos como formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o propósito de estabelecer uma relação entre formação continuada e experiências bem-sucedidas, podemos afirmar que os dados obtidos revelam que o Programa Alfa e Beto, em sua proposição e em seu discurso, indicia uma compreensão de formação contínua como espaço de troca de experiência do coletivo da comunidade escolar. Não obstante, toda instrução é apresentada em forma de manual, sem necessariamente haver reflexões que possibilitem ao professor criar caminhos, inclusive disponibiliza um guia de preparação da ação passo a passo sem intervenção do outro.

No que diz respeito às professoras, a formação continuada é compreendida mais na esfera de atualização, no sentido de se configurar como algo de fora para dentro, levando-nos a acreditar que, em sua maioria, as professoras pouco conseguem identificar o caráter formador da prática. Aproveitamos, inclusive, a oportunidade para explicitar que, embora tenham um foco mais específico referente à formação conti-

nuada de professores alfabetizadores, as pesquisas de Ferreira (2011a) e Didier (2011) convergem com a nossa análise.

No quadro dos elementos da formação continuada, no âmbito do Programa Alfa e Beto, que contribuíram para o desenvolvimento das experiências consideradas, identificamos que a formação possibilitou acesso a um manual e que a denominada experiência bem-sucedida resultou mais de seguir as regras que de uma reconfiguração do saber-fazer. Além disso, o caráter interventor do ponto de vista de ressignificação do trabalho docente passou ao largo e os resultados obtidos foram considerados mais do ponto de vista do desempenho pessoal que do trabalho coletivo, fato que se distancia da compreensão de formação continuada no contexto do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Nesse caso, os aspectos que possibilitaram o desenvolvimento das experiências consideradas bem-sucedidas estiveram ligados à organização do Programa, com tarefas bem definidas, ao empenho pessoal e isolado de cada professora.

Diante desse cenário, consideramos pertinente uma atenção ao que se vem denominando de experiências bem-sucedidas, notadamente, no que diz respeito ao alerta de Afonso (2009) acerca da tensão permanente da regulação-emancipação, pois, no caso específico do objeto deste estudo, chegamos à conclusão de que o termo bem-sucedido é questionável do ponto de vista das possibilidades de emancipação.

Por tal razão, consideramos oportuno resgatar o alerta de Ferreira (2011b), relativo à responsabilidade da universidade no processo de avaliação do impacto da formação continuada na reconfiguração de saberes e de fazeres dos docentes envolvidos, bem como a necessidade e pertinência, apontada por Ferreira (2011a) e Didier (2011), do necessário investimento em avaliações dessa ordem.

Por fim, reafirmamos a compreensão de formação continuada como um espaço de mobilização de saberes e de fazeres objetivando intervir para reconfigurar a prática docente, notadamente tendo como horizonte uma intervenção a curto, médio e longo prazo e revelando-se como elemento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. **Avaliação educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BELLONI, M. A formação na sociedade o espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 121-136, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a11.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BITTENCOURT, A. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-93

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DIDIER, M. **Os conhecimentos de professores sobre a escrita alfabética e seus processos de ensino e aprendizagem**. 2011. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ESTRELA, M. **A formação contínua entre a teoria e a prática**. In: FERREIRA, N. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-63

FERREIRA, A. B. Propostas atuais de formação continuada de professores alfabetizadores: como estão sendo “fabricadas” as práticas? In: ENCONTRO DE PESQUISA NORTE NORDESTE, 10., 2011, Manaus. **Anais...** Manaus: VALER, 2011a. p. 1-12.

FERREIRA, D. Brazilian university and National Network of Continuing Education of Teachers: boundaries and advances to professional development. In: BIENNIAL OF INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING, 15., 2011, Braga. **Anais...** Braga, PT: UMinho, 2011b. p. 204-211.

GASQUE, K.; COSTA, S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19024.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MELO, A.; NASCIMENTO, J.; RAMOS, K. Formação continuada: um olhar sobre repercussões no exercício docente. In: COLÓQUIO AFIRSE DEONTOLOGIA, ÉTICA E VALORES NA EDUCAÇÃO: UTOPIA E REALIDADE, 18., 2010, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Afirse, 2010. p. 932-939.

OLIVEIRA, J. **Programa Alfa e Beto**: alfabetização pelo método metafônico. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2006.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ZAPELINI, C. Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n.2, p. 167-184, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a11.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ORIENTAÇÃO EM REDES DE APRENDIZAGEM PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo



INTRODUÇÃO

A educação superior tem o grande desafio de preparar profissionais e pesquisadores para trabalhar em suas áreas com foco tanto nos objetivos profissionais quanto na melhoria da qualidade da educação. No item 230 do Relatório da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro em 2012, renovou-se o compromisso e reconheceu-se a necessidade de se prepararem tanto os professores quanto a escola como um todo, para que promovam a sustentabilidade da educação:

Reconhecemos que as gerações mais jovens são os guardiões do futuro e precisam melhor qualidade e acesso à educação para além do nível primário. Portanto, decidimos melhorar a capacidade dos nossos sistemas de educação para preparar as pessoas a buscarem por desenvolvimento sustentável, incluindo aperfeiçoamento na formação de professores, currículo para a sustentabilidade, desenvolvimento de programas de formação para preparar os estudantes para carreiras em áreas relacionadas à sustentabilidade e uso mais efetivo das tecnologias de informação e de comunicação para melhorar os resultados de aprendizagem. Clamamos por melhoria na cooperação entre escolas, comunidades e autoridades em esforços para promover acesso de qualidade à educação e qualidade em todos os níveis (UNITED NATIONS, 2012, p. 44).

Durante os primeiros dez anos do século XXI, a humanidade enfrentou grandes desafios devido às transformações tecnológicas que diminuíram as distâncias espaciais e culturais em velocidade cada vez maior. Por outro lado, a colaboração está cada vez mais presente como uma atitude necessária para a solução de problemas que não podem ser resolvidos individualmente.

As tecnologias se transformam, a vida torna-se mais confortável, a educação se expande às regiões mais longínquas do país, mas os resultados educacionais são cada vez de menor qualidade e menos efetivos, não atingindo nem a função compensatória nem a emancipatória. São raros os programas de desenvolvimento profissional docente; a maioria dos programas permanece como programas de formação continuada de professores, os quais reproduzem as discussões embasadas em doutrinação ideológica presentes nos cursos de graduação e de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. As faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia focam os fundamentos teóricos a partir

da perspectiva ideológica de seu corpo docente, privando os futuros professores licenciados e pedagogos de se exporem a diferentes correntes de pensamento e limitando suas capacidades de comparação, reflexão e crítica.

Em algumas escolas do ensino fundamental, os professores preparam em contra turno ou em alguns horários do turno regular os alunos para se submeterem às provas do sistema nacional de avaliação, sem tomar o mesmo cuidado com o currículo regular. O currículo básico continua sendo ensinado a partir de perguntas que os alunos respondem individualmente ou em grupo com respostas memorizadas e desconectadas da realidade de seu cotidiano, ou em um processo de “copia e cola” que não exige o mínimo das funções cognitivas superiores de compreensão, análise, interpretação e síntese.

Observamos que o citado Relatório das Nações Unidas não é considerado por professores de educação superior ao trabalharem com o desenvolvimento profissional docente. Assim, ignora-se a possibilidade de integração da questão da sustentabilidade como tema transversal em sua prática pedagógica:

Encorajamos fortemente as instituições educacionais a considerar a adoção de práticas de gerenciamento de sustentabilidade em seus campi e nas comunidades, com a participação ativa de, entre outros, estudantes, professores e parceiros locais, e ensinar o desenvolvimento sustentável como um tema transversal a todas as disciplinas.

Enfatizamos a importância de se dar suporte às instituições educacionais nos países em desenvolvimento para realizarem pesquisa e inovação para o desenvolvimento sustentável [...] (UNITED NATIONS, 2012, p. 45).

Adota-se como definição básica de sustentabilidade para este trabalho a apresentada por Moore:

Sustentabilidade é um conceito, um objetivo, uma estratégia. O conceito fala de reconciliação da justiça social, integridade ecológica e bem-estar social de todos os sistemas vivos do planeta. O objetivo é criar um mundo ecológico e socialmente justo em meio à natureza sem comprometer futuras gerações. Sustentabilidade também se refere ao processo ou estratégia de se mover em direção a um futuro sustentável (MOORE, 2005, p. 327 apud BAUGHAN, 2013, p. 3).

Há diferentes pontos de vista sobre o desenvolvimento sustentável na educação superior. Como afirma Baughan (2013), referindo-se aos participantes de sua pesquisa, a maior parte do corpo docente nas instituições de educação superior públicas, o Brasil “tende a considerar a sustentabilidade em termos de comportamento pró meio ambiente, mais do que em relação a outras áreas e fatores” (BAUGHAN, 2013, p. 03). Aqueles que já trabalharam com fatores de sustentabilidade em seus cursos compreendem sua importância – como mostrado anteriormente – para a educação superior.

Neste trabalho, o desenvolvimento sustentável inclui a educação sustentável no sentido de que a função social da escola foca a preservação da tradição e da identidade em paralelo com a transformação e o desenvolvimento (SACRISTÁN; GOMEZ, 2000). Essa compreensão deve reforçar o desenvolvimento profissional docente para incorporar esses fatores à sua prática pedagógica: manter a tradição e mudar o que é necessário com as novas tendências, de acordo com rigorosa análise do contexto.

Referindo-se à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável, o quadro 1, extraído de Leal Filho (2011), mostra os fatores que influenciam as atitudes, primeiro dos professores, e, depois, dos alunos, em relação à sustentabilidade. Essas atitudes devem ser um objetivo a ser alcançado em um programa de desenvolvimento profissional docente.

Conhecimento	Informação sobre o significado de sustentabilidade e suas implicações
Background	Receptividade em relação aos fatores de sustentabilidade.
Experiência	Facilitação da compreensão do papel da sustentabilidade a partir de experiência prévia com fatores sociais e ambientais.
Percepção	Perspectiva mais ampla da sustentabilidade decorrente de uma visão integrada de elementos econômicos, políticos e ambientais.
Valores	Devido ao alto grau de complexidade, o ponto de vista individual frequentemente determina se suas atitudes serão favoráveis à sustentabilidade.
Contexto	Sustentabilidade não se relaciona apenas aos componentes ecológicos por si, mas também implica itens como economia, política e questões sociais. Contudo, as conexões com essas últimas são constantemente ignoradas nas universidades.
Continuação	Sustentabilidade não se refere ao curto prazo ou a esforços isolados, mas a esforços contínuos em longo prazo.

Quadro 1 - Alguns fatores que influenciam as atitudes para a sustentabilidade

Fonte: Leal Filho (2011).

Como desenvolvimento sustentável não se refere apenas aos fatores ecológicos e econômicos, mas, sobretudo, aos fatores de desenvolvimento social, busca-se contribuir para a criação de cenários em que os seres humanos possam viver, trabalhar colaborativamente e realizar a sua necessidade de ser social.

Este trabalho se insere em um movimento mundial de Educação para Desenvolvimento Sustentável, o qual reconhece o direito de todas as pessoas a uma educação que as emancipe como construtoras de uma sociedade sustentável e contributiva. Busca, ainda, alertar para a necessidade de reflexão sobre esse conceito no âmbito do desenvolvimento profissional docente. De acordo com a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2013, p. 2), a:

ESD (Educação para o Desenvolvimento Sustentável) implica incluir elementos chave de desenvolvimento sustentável no processo de ensino e aprendizagem e requer métodos de ensino e de aprendizagem participativos e inovadores que emancipem e motivem os aprendizes a agir para o desenvolvimento sustentável. A ESD promove habilidades como o pensamento crítico, a compreensão de sistemas complexos, a imaginação de cenários futuros e a tomada de decisões em uma forma participativa e colaborativa.

Parte-se, ainda, da concepção de que o desenvolvimento profissional docente é “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Nesta perspectiva, tem-se como objetivo trazer à discussão a necessidade de se pensar sobre os programas de desenvolvimento profissional do docente da educação superior, de modo que os professores se conscientizem da sua responsabilidade na preparação de profissionais competentes e cidadãos conscientes, tanto no nível da educação básica quanto na educação superior. Assim, apresentam-se descobertas e reflexões sobre uma pesquisa colaborativa em um programa de desenvolvimento educacional em Curitiba, Paraná.

O projeto de pesquisa relacionado a este trabalho objetivou fazer com que os professores mudassem sua abordagem ao conhecimento, de modo a aplicarem e refletirem sobre o uso de novas abordagens de aprendizagem. Para isso, foi necessário que professores e alunos aprendessem a desenvolver o pensamento sistêmico: “A partir da perspectiva sistêmica, o objetivo é entender o todo e os muitos níveis de inter-relações que caracte-

rizam o sistema” (REMINGTON-DOUCETTE et al., 2013, p. 405). Ao se considerar esta como uma competência básica para ensinar, os professores precisam aprendê-la e desenvolvê-la, bem como conhecer outras abordagens educacionais e culturais.

Apresentam-se, ainda, alguns questionamentos e informações sobre o uso de tecnologia pelos professores, além de noções teóricas sobre novas abordagens de aprendizagem e um panorama dos novos papéis que os professores têm para complementar o estudo de caso. Alguns resultados do programa de desenvolvimento de professores em Curitiba também são apresentados, e as Considerações Finais indicam fortes possibilidades para o desenvolvimento sustentável na educação superior.

FATORES CULTURAIS E TECNOLÓGICOS

Ao se pesquisar sobre a educação superior no Brasil, um dos maiores problemas encontrados refere-se às abordagens cultural e educacional.

Em relação aos fatores culturais, é necessário apresentar algumas definições para melhor compreensão da realidade. Diversidade, minorias e multiculturalismo precisam ser compreendidos no sentido intercultural, visto que tanto a educação formal quanto a informal são marcadas pela ditadura das minorias (gênero, raça, idade, entre outros), e influenciam o comportamento social e até mesmo a criação de novas leis que podem acabar por aumentar a discriminação e o preconceito. Como afirma Cantle (2013, p. 7), “o fenômeno (multiculturalismo) é difícil, apesar de gerenciável quando o número de minorias era limitado, mas torna-se extremamente problemático numa época de super diversidade”. Ao explicar os dois fenômenos, esse autor afirma:

Interculturalismo é mais do que um simples conjunto de políticas e programas. (...) Trata-se de mudar mentalidades, criando novas oportunidades transversais às culturas para apoiar atividades interculturais e trata-se de pensar, planejar e atuar interculturalmente. Talvez, mais importante ainda, trata-se de visualizar o mundo como gostaríamos que ele fosse ao invés de ser determinado por nossas histórias e outras histórias passadas (CANTLE, 2012, p. 141).

As políticas públicas de inclusão levaram as instituições a ações a partir da compreensão do programa Educação para Todos, na perspectiva de educação superior como obrigação de todos, em vez de direito, o que leva a sociedade a considerar aquele que não cursa a educação superior como um indivíduo de segunda classe. Com base

nesse pressuposto, as instituições privadas e públicas de educação superior acabam por definir suas atuações, criando distorções e carregando um grande número de pessoas não vocacionadas para o magistério a cursarem uma licenciatura e se certificarem como professores da educação básica. Há, portanto, a necessidade de uma mudança nas abordagens culturais na educação básica, desenvolvendo nos professores outra compreensão de **educação para todos**.

A hierarquia e o conhecimento foram deslocados pelo culto à diversidade no sentido do multiculturalismo. Leis e movimentos tiraram dos pais o direito de correção e condução das crianças. Novas ondas de pedagogia colocaram o aprendiz no centro do processo educacional, e os professores perderam cada vez mais o reconhecimento e o respeito, não alcançando os objetivos de uma aprendizagem significativa com melhor desempenho. O conhecimento é compactado, a leitura torna-se um elemento secundário na escola, e as habilidades de cálculo apoiadas nas calculadoras ignoram a necessidade de desenvolvimento de funções cognitivas de ordem superior (analisar, raciocinar e sintetizar). O Google é o mestre. Inclusão é a palavra de ordem e exclusão é uma palavra-tabu.

Contudo, as estatísticas mostram um número crescente de pessoas na educação superior que são certificadas como profissionais aptos. Nos países em desenvolvimento, em especial no Brasil, um número considerável de profissionais é excluído no mercado de trabalho devido à falta de competência (conhecimento, habilidades e atitudes adequadas ao exercício da profissão). Há falta de motoristas, cabeleireiros, costureiras, sapateiros, mecânicos, padeiros, carpinteiros, pedreiros especializados e de outros profissionais de diferentes níveis técnicos. Por outro lado, há advogados, engenheiros, administradores e professores em outras ocupações ou sem emprego porque não foram suficientemente preparados para exercer sua profissão; em alguns casos, não conseguem aprovação nos exames oficiais de sua categoria profissional.

Considerando o desenvolvimento tecnológico enfrentado pela sociedade nos últimos trinta anos e a perspectiva histórica, a humanidade enfrenta a aurora de uma nova época, quando as crenças e as perspectivas de diferentes gerações estão em choque. Nenhuma geração pode jogar fora a cultura construída pelas gerações anteriores, mas muitos jovens estão fazendo isso, porque não aprenderam a respeitar aquela cultura. A história lhes tem sido ensinada a partir de um filtro ideológico. Crianças e adolescentes não têm limites, nem modelos na família ou na escola, com liberdade ilimitada e informação superficial distribuída pelas mídias digitais a qualquer tempo, em qualquer lugar.

As transformações tecnológicas permitem uma comunicação social muito mais intensa, mais constante e multidirecional. A multidiversidade tornou-se a característica dessa comunicação nos dias de hoje. Diferentes pessoas – não importando idade, etnia ou sexo – podem participar das redes sociais e se comunicar instantaneamente, a despeito das distâncias.

Como a maioria dos professores não é preparada para compreender e utilizar adequadamente essas tecnologias, e ignora as mudanças e o contexto em que estão inseridos, seus alunos ficam desmotivados, dispersos e desinteressados. A maior parte não se dá conta de que há um novo contexto e novos perfis discentes a serem considerados como estudantes¹, visto que as demandas atuais são muito diferentes das dos anos de 1990. Além disso, crianças e adolescentes são expostos a situações de fracasso, privação e evasão; muitas das instituições educacionais, principalmente nas redes públicas de ensino, não compreendem as mudanças enfrentadas pela sociedade nas últimas décadas.

Em relação a essa questão que se repete na educação superior, Dias Sobrinho (2013, p. 117-118) afirma:

Esse novo cenário de educação superior impõe que as instituições superiores compreendam os impactos que grande quantidade de alunos produz na rotina do cotidiano universitário. Essas instituições precisam repensar seus novos papéis para responder à demanda da sociedade a eles. Da perspectiva do aluno, muitas são as suas dificuldades. Para alcançar qualquer mobilidade social através da educação, os alunos com privações econômicas e sociais – muitos deles são os primeiros a cursarem a educação superior – precisam se esforçar muito para superar a qualidade e a quantidade de conhecimento escolar que seus pais tiveram.

Ao indicar que a escolaridade e a preparação para o ensino são deficientes, Dias Sobrinho (2013, p. 118) lembra, ainda, o problema com o desenvolvimento profissional docente:

Uma dificuldade importante resulta da falta de realização institucional, principalmente, em relação à escolaridade e ao ensino no desenvolvimento profissional docente. O professor compulsório, o currículo, a improvisação de infraestrutura física, confiscam o significado da educação superior pública.

¹ Estudante é o que lê, estuda e se aprofunda, e, para isso, precisa ser estimulado.

Recentes estudos (PULLEN; VARLEY-WINTER, 2014; FULLAN; DONNELLY, 2013) mostram que o trabalho com o desenvolvimento profissional docente com foco na sua autocapacitação em diferentes abordagens de ensino e de aprendizagem e usos das tecnologias pode mudar este contexto, porque eles se conscientizam de que podem melhorar como professores e como profissionais onde quer que estejam e sempre que tiverem tempo disponível.

Os professores que manipulam os artefatos tecnológicos se interessam e se apropriam das suas possibilidades singulares; criam novas alternativas; colaboram para resolver problemas científicos ou da prática do cotidiano; usam as tecnologias ubíquas e móveis; desenham projetos conjuntos; trabalham na disseminação de boas ideias; derrubam barreiras e facilitam a colaboração. Os estudantes podem conhecer mais profundamente sobre novas descobertas e resultados de pesquisas e trazer suas aplicações imediatamente para o mundo real.

À linguagem verbal, as tecnologias adicionam áudio, imagens e audiovisual digitalizado e, por meio da hipermídia, oferecem novas compreensões do mundo em diferentes formas de expressar os sentimentos e o conhecimento. Desde o final dos anos de 1990, as tecnologias digitais permitem a convergência de diferentes mídias e, nos meados da primeira década de 2000, possibilitaram a criação de mundos virtuais. Surge, ainda, uma nova convergência, a transmídia, permitindo que diferentes narrativas em diferentes meios sejam apresentadas para o mesmo fenômeno (social, histórico, natural, político). À visão dos estudiosos do tema e à do professor, juntam-se outras perspectivas e questionamentos dos estudantes, levando a uma discussão e nova compreensão ou consistência da compreensão existente. Essas novas tecnologias têm um impacto direto na educação, o qual não tem sido considerado nem no desenvolvimento profissional docente, nem na escolarização formal.

PROFISSÃO PROFESSOR

Em um momento tão crítico, tanto do ponto de vista político quanto do econômico, com reflexos imediatos no campo social, uma série de questões se impõe: O que é ser professor na perspectiva profissional? Qual é a identidade desse profissional responsável pela formação do indivíduo em suas diferentes etapas da vida para viver em sociedade e viver a sua profissão? Como se desenha o seu desenvolvimento profissional? Que tipo de comunicação precisa ser realizada entre esses profissionais e entre estes e a sociedade? Quais tecnologias simbólicas e físicas precisam incorporar-se em

sua formação e em sua prática profissional? O que educação significa nos dias atuais? Qual a função da escola nessa sociedade contemporânea bombardeada pelas tecnologias digitais e pelas redes sociais? Como esses profissionais encaram a questão da sustentabilidade na educação?

Entre alguns pesquisadores da educação contemporânea destaca-se Marcelo Garcia (2001, p. 551), ao afirmar que: “As mudanças que se estão produzindo na sociedade incidem na demanda de uma redefinição do trabalho do professor e, seguramente, da profissão docente, de sua formação e de seu desenvolvimento profissional”.

Outro destaque é Downes (2012), ao indicar que novas abordagens de aprendizagem, novas metodologias e novas tecnologias precisam estar integradas no processo educacional. Quando os profissionais da educação (gestores, docentes, pedagogos, etc.) estudam-nas e aprendem como utilizá-las, tornam-se capazes de provocar mudanças na escola e em sua prática profissional, conseguindo atrair os estudantes para aprender, saber e agregar novos valores ao seu desempenho pessoal, social e profissional.

Boudreault (2015) refere-se à engenharia da formação ao tratar do desenvolvimento docente, indicando que é necessário **saber a fim de prever para poder**, isto é, diminuir a distância entre o que é e o que deve ser; responder ao que falta. Isso acontece em diferentes níveis: o de competência, que analisa as situações de trabalho; o de formação, que estabelece um programa; o pedagógico, que cria o cenário; o didático, que estabelece os recursos; e o transversal, que se preocupa com a documentação, o financeiro e o controle. O processo para essa realização inclui compreender (prever e analisar as necessidades); decidir (constituir ações a partir de um plano); agir (realizar o que foi planejado); e avaliar (examinar o grau de adequação) (BOUDREAUULT, 2015). Enfim, um profissional que conheça e aplique organização e gestão em sua prática profissional e que terá melhores resultados se gerir sua atividade em colaboração com seus pares.

Essas mudanças precisam também ser consideradas na perspectiva da sustentabilidade social e educacional.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PARCERIA ENTRE GOVERNO, UNIVERSIDADE E PROFESSOR

As considerações anteriores são básicas para a compreensão da pesquisa realizada a partir de um programa de formação continuada na educação que se desenvolve no Paraná, na região metropolitana de Curitiba: o Programa de Desenvolvimento na

Educação (PDE)², realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, em parceria com universidades públicas e privadas.

Esse programa objetiva oferecer, aos professores das escolas da rede pública estadual, fundamentos teóricos e metodológicos para desenvolverem ações educacionais organizadas para construir uma nova prática profissional no contexto do conhecimento.

Anualmente, desde 2007, diretores, coordenadores pedagógicos e professores participam de um projeto de dois anos para desenvolvimento profissional que possibilite uma aplicação transformadora em suas práticas profissionais na escola.

Os participantes do PDE ficam afastados de suas atividades durante o primeiro ano, atualizando-se, escrevendo um projeto educacional e preparando o material de apoio a ser utilizado na realização do projeto. No segundo ano, voltam para a escola para realizar o projeto e trabalhar com seus colegas em um grupo de trabalho. No terceiro semestre, permanecem no Programa por 25% de sua carga horária para poder processar os dados coletados durante o projeto e analisá-los. Por fim, no quarto semestre, escrevem um artigo científico e divulgam os resultados de seus projetos.

Na tabela 1, observa-se o número de professores envolvidos, em um total de 13.205 profissionais, e sua produção em forma de cadernos temáticos e artigos elaborados durante os segundos e os quartos semestres do Programa.

Tabela 1 - Número de participantes do PDE de 2007 a 2014

Ano	Número de participantes
2007 a 2012	9.096 professores (finalizados)
2013	1.963 professores (segundo ano)
2014	1.956 professores (primeiro ano)
2007 a 2013	19.337 cadernos temáticos e artigos

Fonte: Paraná (2014).

A parceria com esse programa faz parte das atividades de extensão das universidades. Os participantes, profissionais das escolas públicas que, em geral, estão afastados dos estudos e das pesquisas, são inscritos em cursos de atualização com professores e pesquisadores que os instigam a conhecer novas tecnologias, metodologias e processos, além de incorporá-los em sua prática de acordo com suas especificidades.

² “PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) “Em 2010, o Programa passou a ser regulamentado pela Lei Complementar nº130, tornando-se uma política de estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná” (PARANÁ, 2014).

São levados a refletir, portanto, sobre sua experiência prática, apresentar suas dificuldades, reconhecer seus problemas e buscar soluções para cada contexto.

Sendo algumas capacidades essenciais para o trabalho do profissional da educação, as orientações e os estudos promovidos por cursos que as universidades oferecem ao Programa objetivam focar em três competências, indicadas por Remington-Doucette et al. (2013, p. 409): “a habilidade de integrar múltiplas perspectivas aos pontos de vista de uma pessoa”; “habilidade de analisar, de forma holística, sistemas complexos transversalmente em diferentes domínios de sustentabilidade – social, econômico, ambiental – que abarquem uma variedade de escalas temporais e espaciais”; e “a capacidade de reconhecer os valores subjacentes às ações individuais e de estrutura dos sistemas sociais”.

Alguns cursos oferecidos aos participantes compreendem que abordagens e competências integradas “englobam uma diversidade de perspectivas nascida de diferentes sistemas de valores e de crenças que gera um conflito em encontrar soluções para desafios da sustentabilidade” (REMINGTON-DOUCETTE et al., 2013, p. 409). As orientações dos professores das universidades objetivam, ainda, que os participantes e seus alunos, posteriormente, “sejam capazes de discernir e refletir criticamente sobre os valores que pontuam essas perspectivas” (REMINGTON-DOUCETTE et al., 2013, p. 409).

No caso específico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), de 2012 a 2014, 200 professores participaram do PDE com projetos sobre indisciplina, gestão de sala de aula, gestão escolar, inclusão, educação de minorias, prevenção de doenças venéreas e gravidez, meios de comunicação de massa e educação, preservação ambiental, ecologia e sustentabilidade ambiental, entre outros temas (CORTELAZZO, 2015, p. 13). Muitos desses projetos envolviam o conceito de sustentabilidade, embora não explicitamente, pois tratavam da “reconciliação da justiça social, integridade ecológica e bem-estar de todos os sistemas vivos no planeta” (MOORE, 2005, p. 327).

Para este estudo, realizado na perspectiva colaborativa, a partir de uma orientação fenomenológica que permite que importantes questões sejam levantadas a partir das narrativas de seus participantes, contou-se com uma amostra de 94 professores em funções de gestão da escola, regentes de sala de aula e pedagogos durante seis meses no primeiro ano e nove professores nos dois anos seguintes. Das narrativas dos 94 participantes iniciais, algumas categorias foram selecionadas e as informações interpretadas, resultando em considerações gerais aplicáveis a outros programas.

Essas narrativas foram coletadas no ambiente virtual de aprendizagem que utilizavam em um dos cursos, tanto em atividades de fórum de discussão, como em wikis. Os nove participantes na segunda fase da pesquisa foram orientados desta pesquisadora durante os dois anos de participação do Programa: dois homens (um analista de sistemas e um professor de matemática) e sete mulheres (duas diretoras de escola, duas pedagogas e três professoras regentes de sala de aula).

PREPARAÇÃO, INTERLOCUÇÃO E PRIMEIROS RESULTADOS

A análise do conteúdo das narrativas demonstrou que os participantes do Programa chegavam aos cursos reclamando das condições de trabalho e do salário. Em uma perspectiva ideológica, transmitida pela doutrinação em seus cursos de formação inicial ou continuada, culpavam outras pessoas (governantes, diretores, família), não assumindo suas responsabilidades. Dependendo do professor responsável, essa lamentação permanecia ao longo do curso, porém, na perspectiva de emancipação, desenvolvimento de autonomia e desenvolvimento profissional, esses professores conseguiram levar os participantes a refletir sobre o contexto a partir de leituras e provocações diferentes das que até então tinham conhecido, instigando-os tanto no contato presencial, como no ambiente virtual, a compartilharem e refletirem sobre suas dificuldades em busca de alguma solução conjunta e colaborativamente.

Nos fóruns de discussão e nas wikis, dava-se voz aos bem-sucedidos, os quais compartilhavam suas soluções e indicavam alternativas e possibilidades. Colaboração e proação são novos conceitos incorporados à fala e à ação dos participantes. Na orientação da escrita e implantação dos projetos, criou-se uma comunidade de prática, buscando fazer com que os participantes dialogassem, compartilhassem suas experiências e esclarecessem suas dúvidas, utilizando alguns serviços disponíveis por meio das tecnologias digitais.

Os participantes eram instigados a debater seus problemas reais, identificar a origem e especificidades dos problemas e buscar soluções de forma colaborativa. Desse modo, identificaram também seus limites e fragilidades, sua falta de conhecimento ou de habilidades para resolver o problema ou, ainda, ideias para mudar suas práticas. Foram orientados para rever suas crenças e ações sob a luz de novas abordagens.

Ao se apropriarem das tecnologias digitais durante o Programa, os cursistas foram levados a participar de redes de aprendizagem, ou seja, a constituir embriões de comunidades de aprendizagem.

Como parte do Programa, tinham de participar de dois Grupos de Trabalho (GT), como coordenador de um e como participante de outro. Enquanto coordenadores, deveriam levar seus colegas a trabalharem e avaliarem o material que eles haviam preparado para implantar em sua prática na volta à escola. Como participantes, trabalhavam e avaliavam o projeto de seus colegas. Nesses GTs, na concepção de trabalhar em rede, aprenderam a compartilhar suas experiências, suas dúvidas e a participar em fóruns de discussão defendendo seus argumentos com consistência. Ao mesmo tempo, assimilavam o papel da tecnologia como apoio e acesso a serviços que poderiam ser utilizados como mediação, espaço de produção e instrumento de pesquisa. Com a utilização dessas tecnologias e participação nas redes de forma colaborativa, aprenderam, ainda, a praticar autonomia e escapar da doutrinação ideológica, ampliar seus horizontes e, de forma questionadora e propositiva, escolher suas opções teóricas, aplicando-as em suas práticas.

A avaliação das reflexões e atividades, realizadas tanto pelos primeiros 94 professores quanto pelos nove orientandos saídos daquele grupo, demonstra que a mudança de atitudes das pessoas leva muito mais tempo do que o desenvolvimento de habilidades ou do que a produção de conhecimento. Apesar de aqueles professores terem sido selecionados de acordo com algumas características, tais como proatividade, mente aberta e interesse, suas atitudes no início do projeto eram de passividade, de insatisfação e de frustração.

Ao final deste estudo, as narrativas dos 94 professores permitiram destacar três tipos de atitudes: acadêmica (teórica – 02 professores), colaborativa e proativa (90 professores), e passiva (02 professores). A atitude acadêmica referia-se àqueles professores que mantinham uma atitude teórica em sua prática pedagógica, priorizando o conhecimento científico, enquanto a passiva reportava-se aos que faziam o mínimo para finalizar o cronograma do projeto que eles tinham que seguir. As atitudes proativas e as colaborativas, por sua vez, referiam-se ao fato de que a maioria dos professores mudaram suas atitudes, atuando, colaborando, estudando e participando das discussões em busca de soluções (CORTELAZZO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto pode impactar e ter resultados concretos se a escola participar, como um todo, desde o início no planejamento, nas tomadas de decisão e na definição da

pesquisa e das ferramentas de intervenção, visto que o sentimento de pertencimento pode provocar motivação e comprometimento.

Na interlocução colaborativa entre professores universitários e professores da escola, definiu-se o uso das tecnologias digitais como mediação para a aprendizagem dos estudantes e para a construção de um significado adequado de sustentabilidade. São perceptíveis os resultados do projeto nas fases de preparação dos planos de aula, na implementação dos materiais didáticos, de intervenção na escola e na rede de aprendizagem formada pelos Grupos de Trabalho. Os professores aprenderam a utilizar diferentes tecnologias e a construir mapas conceituais, bem como conheceram novas metodologias, jogos, ambientes virtuais. Aprenderam, ainda, a manipular, projetar e construir novos artefatos, inclusive distinguir o que precisavam e com quem buscar recursos e apoio, além de trabalhar colaborativamente e usar seus estilos de aprendizagem e seus talentos. Enfim, aprenderam a construir um conhecimento conectado.

Nesse diálogo contínuo e constante com os professores da universidade, os professores puderam compartilhar suas descobertas e perceber em que aspectos e dimensões precisam se atualizar para oferecer uma educação de maior qualidade. Construiu-se uma visão crítica e propositiva da educação superior e discutiu-se o contexto em que atuavam com as facilidades e dificuldades próprias. Essas novas aprendizagens suscitaram novas questões: Como lidar com o sistema estabelecido? Como convencer os acomodados ou pessimistas a adotar novas tecnologias e novas metodologias como parte de um desenvolvimento sustentável? Como superar as políticas educacionais ultrapassadas ou defasadas em relação aos novos tempos e às necessidades de aprendizagem?

Na volta à escola, os professores e gestores continuaram a construir um conhecimento conectado e a compartilhar os resultados de seus projetos, compreendendo as contribuições que o diálogo entre escola e universidade pode trazer para a educação. Para além da atuação na escola, os professores divulgaram os resultados de seus projetos em artigos científicos e os materiais didáticos que foram produzidos com a orientação dos professores da universidade, compartilhando, assim, seus achados, suas esperanças e novas perspectivas.

O diálogo entre professores da educação superior e gestores e professores da educação básica permitiu com que eles compartilhassem angústias, dúvidas, novas descobertas e ganhassem conhecimento conectado, o que fez emergir uma aprendizagem social significativa que resultou em mudanças nos papéis de professores e diretores de escolas. A parceria precisa continuar para se repensar o currículo dos cursos de licenciatura (aqueles que têm a responsabilidade de preparar os professores

para a educação básica), os programas de desenvolvimento profissional docente e a sua formação continuada e permanente.

Como a representação de professores passivos, conformados e acomodados precisa ser substituída pela atuação docente autônoma, inovadora e proativa – comum aos participantes do Programa estudado, estes, ao final de dois anos, estavam modificando a sua prática pedagógica, alterando alguns processos locais e, sobretudo, estavam comprometidos com uma aprendizagem própria e de seus alunos, agregando valor ao seu desempenho pessoal, social e profissional.

Na universidade, os professores também aprenderam com seus orientandos, buscando novas tecnologias e metodologias para tentarem resolver juntos os problemas trazidos pelos professores das escolas. A pesquisa da própria prática propiciou aos participantes realizar contribuições inovadoras e se conscientizar de que o professor é um profissional que tem o seu quinhão de responsabilidade em relação ao desenvolvimento sustentável da sociedade, pois sua atuação impacta em outros profissionais, desde a sua formação no ensino fundamental, mas, em especial, na formação de novos professores.

Dessa forma, concluímos que o desenvolvimento profissional docente é a pedra fundamental para o desenvolvimento de pessoas nas mais diversas profissões, para que tenham pensamento crítico, bem como ação colaborativa e construtiva para a formação de uma sociedade solidária mais justa.

REFERÊNCIAS

BAUGHAN, P. Exploring the relationship between sustainability and university curricula: a small-scale study. **Learning at City Journal**, London, v. 3, n. 1, p. 54-64, 2013. Disponível em: <http://openaccess.city.ac.uk/2625/1/Exploring_the_relationship_between_sustainability_and_university_curricula_%2D_Patrick_Baughan.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2014.

BOUDREAULT, H. **Ingénierie de formation**. Disponível em: <<https://didapro.me/2010/08/31/ingenierie-de-formation/>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

CANTLE, T. Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity. In: BARRETT, M. (Ed.). **Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences**. Strasbourg: Council of Europe, 2013. p. 1-19. Disponível em: <<http://tedcantle.co.uk/wp-content/uploads/2013/03/082-Interculturalism-as-a-new-narrative-for-the-era-of-globalisation-and-super-diversity-2014.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

CANTLE, T. **Interculturalism**: for the era of cohesion and diversity. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

CORTELAZZO, I. B. de C. Preparing teachers for sustainable development in higher education. In: LEAL FILHO, W. et al. (Ed.). **Integrating sustainability thinking in science and engineering curricula**: innovative approaches, methods and tools. Switzerland: Springer International Publishing, 2015. p. 3-19.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1573&path%5B%5D=1496>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

DOWNES, S. **Connectivism and connective knowledge**: essays on meaning and learning networks. Canada: National Research Council Canada, c2012. Disponível em: <http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.

FULLAN, M.; DONNELLY, K. **Alive in the swamp**: assessing digital innovations in education London. London: Nesta, 2013. Disponível em: <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/06/13_Alive_in_the_Swamp.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

LEAL FILHO, W. About the role of universities and their contribution to sustainable development. **Higher Education Policy**, Paris, v. 24, n. 4, p. 427-438, dez. 2011.

MARCELO GARCIA, C. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 12, n. 2, p. 531-593, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A/16749>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education**: a system view. Belmont, CA: Wadsworth. 2005.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Documento síntese**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PULLEN, C.; VARLEY-WINTER, O. **Culture, coaching and collaboration: how to unlock the potential of digital technology in vocational teaching and learning**. London: Center & Guilds, c2014. Disponível em: <<https://www.cityandguilds.com/~media/Documents/about-us/broadsheet-news/Culture%20coaching%20and%20collaboration%20pdf.ashx>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

REMINGTON-DOUCETTE, S. et al. Assessing sustainability education in a transdisciplinary undergraduate course focused on real-world problem solving: a case for disciplinary grounding. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, Hamburg, DE, v. 14, n. 4, p. 404-433, 2013. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=1467-6370&volume=14&issue=4&articleid=17096010&show=abstract&PHPSESSID=46n7la5osj2d5173s6lvaqsts6>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Proposal for a global action program on education for sustainable development as follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) after 2014**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

UNITED NATIONS. **Report of the United Nations Conference on sustainable development**. New York: United Nations. 2012.

PROFISSIONAL DOCENTE: O SER E O MANTER-SE NA DOCÊNCIA

Thamiris Christine Mendes

Ana Lúcia Pereira Baccon



INTRODUÇÃO

O professor não passa incólume diante de tudo o que acontece em seu entorno. Entendemos que há uma complexidade em ser professor, pois trata-se de uma profissão vulnerável às diversas transformações que acontecem na contemporaneidade. Dito de outro modo, é uma atividade que está sujeita às mudanças que acontecem na sociedade em suas diferentes esferas e, por isso, o professor sofre as consequências daquilo que ocorre em seu entorno.

Roldão (2007), Marcelo Garcia (2009) e Imbernón (2011) definem que o professor é um profissional do conhecimento, do ensino. Entretanto, há um consenso quanto ao fato de que a função docente não se restringe à transmissão de conteúdos aos alunos.

Para Tozetto (2010), a especificidade do trabalho do professor é o ensino intencional. Considerando que a docência efetiva-se na ação pedagógica, há de se contemplar também que tal ação existe por meio da interação professor-aluno-conhecimento. A esse respeito, estudos de Carvalho (1999), de Marinho-Araújo e Almeida (2008) e de Baccon (2011) voltam-se para os aspectos relacionais que permeiam o ser professor.

Nesse sentido, Carvalho (1999) destaca que determinadas relações vivenciadas podem constituir um fator de desgaste, cansaço e esgotamento no trabalho, situações que remetem ao mal-estar na docência (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996), manifestado a partir das queixas dos professores e que refletem a complexidade da profissão. Diante dessas considerações, cabe indagar qual é o desejo do docente e o que faz com que ele permaneça na profissão, mesmo diante de tais circunstâncias enfrentadas.

A partir desse fato, a pesquisa levanta o seguinte problema: o que é ser professor e manter-se na docência? Com vistas a esta problemática, a investigação teve como objetivo principal desvelar o que é ser professor e o que os mantém na profissão.

O PROFISSIONAL DOCENTE: TORNAR-SE, SER E MANTER-SE PROFESSOR

Ens e Donato (2011, p. 83) definem que “a atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários que possibilitam a compreensão do trabalho docente, os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação que acontece durante toda a vida profissional”.

Desse modo, para ensinar é necessário que se tenha formação específica e que se considere o processo de ensino e aprendizagem.

Em consonância com Roldão (2007, p. 94), consideramos que a função docente caracteriza-se pela ação de ensinar. Entretanto, “função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber”. Ser um profissional do ensino não é simples, pois é preciso levar em consideração que, além daquilo que se espera do papel do professor, existem diferentes fatores que contribuem para a construção da docência como profissão.

De acordo com Marcelo Garcia (2009), a profissão docente é uma profissão do conhecimento e, nessa perspectiva, o seu compromisso de fazer com que os alunos aprendam carece de renovação constante, por meio da melhora de sua competência profissional e também pessoal.

Ao abordar a intencionalidade do ensino como especificidade da docência, Tozetto (2010, p. 13) enfatiza que o professor necessita desenvolver competências de um intelectual crítico, pois é indispensável “uma ação docente que contemple o ato de educar em sua amplitude e complexidade. O profissional crítico faz escolhas subsidiado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, humana”.

Logo, o ato de ensinar é complexo, e constituir-se um profissional docente crítico requer uma formação voltada para tanto.

A docência se efetiva na ação pedagógica do professor, a qual requer uma interação com seus alunos e o conhecimento. Em nossa concepção, a relação docente-discente é elemento que não pode ser desconsiderado quando focamos no ser professor, visto que é um dos fatores que balizam a profissão.

No estudo de Carvalho (1999), a docência é definida como atividade extremamente relacional. A autora verificou que o forte envolvimento afetivo dos professores com seus alunos e a sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos é fator de desgaste, mas também de realização, prazer e gratificação.

Marinho-Araújo e Almeida (2008) explicam que a profissão docente caracteriza a dualidade entre saber e afeto, pois o professor está sempre envolvido com pessoas, vivenciando relações interpessoais e, ao mesmo tempo, possui um acesso ao saber que tem função estruturante na constituição do sujeito, mas que também não garante a segurança do seu todo profissional. Isso porque ter domínio de conteúdos não é o su-

ficiente para que possa realizar sua função. O docente trabalha também em função da relação professor-aluno, e é a proximidade com as pessoas que permite a manifestação de sentimentos e emoções muitas vezes contraditórios.

Baccon (2011) afirmou que a docência não é uma atividade que gera produtos imediatos e materiais, mas um trabalho que demanda um investimento energético afetivo por parte do professor que, quando investe no aluno, ao mesmo tempo, coloca algo de si e constrói o seu lugar.

Desse modo, refletimos que a profissão docente não pode ser analisada como mecânica e sem sentido, porque nela estão envolvidos sentimentos, relações, saberes de diferentes ordens, o individual e ao mesmo tempo o coletivo. Individual, porque refere-se a características do próprio sujeito; coletivo, porque, mesmo em sua subjetividade, um sujeito não se constitui sozinho, tendo em vista que precisa do outro, também, para construir sua história.

Diante de tais colocações, pensando a docência como profissão e na extrema importância da profissionalização para o seu exercício, abordamos a formação do professor como processo intrínseco à profissionalização docente.

De modo sucinto, para Imbernón (2011, p. 15), é preciso “formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidade reflexiva em grupo [...] já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto”.

A noção de formação docente se relaciona intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2011). Sobre isso, segundo Marcelo Garcia (2009), o maior desafio da formação de docentes consiste em fazer com que estes continuem aprendendo ao longo de sua carreira, fazendo-os compreender que é preciso engajar na formação.

Concordamos com Nóvoa (1995, p. 25) quando explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Segundo o autor, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal.

Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se.

Para Imbernón (2011), o conhecimento profissional consolida-se no decorrer da prática e apoia-se na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas de ensino e aprendizagem. Então, o professor em desenvolvimento profissional passa por fases, cada uma com suas características próprias, as quais exigem uma conscientização da necessidade de formação permanente para não caírem na rotina e perderem a profissionalidade da docência.

O desenvolvimento profissional está muito além da formação e não se restringe a ela. Contudo, consideramos a formação de professores como uma das dimensões relevantes do primeiro (IMBERNÓN, 2011).

O conceito de desenvolvimento profissional docente, na concepção de Marcelo Garcia (2009), pode abranger outros conceitos como: formação permanente, continuada e em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida e cursos de capacitação. É um processo tanto individual como coletivo, que deve acontecer no contexto de trabalho, pois colabora para o desenvolvimento de competências profissionais por meio de diferentes experiências.

O professor, ao desenvolver-se profissionalmente, está também construindo sua identidade profissional, da qual emerge o ser e o manter-se professor e da qual surgem as concepções e crenças dos docentes de como se veem e de como veem aos outros (MARCELO GARCIA, 2009).

Assim, consideramos que, ao estarem engajados em um processo de formação, os docentes têm a possibilidade de desenvolver-se profissionalmente à medida que também constroem sua identidade. Então, caso desejemos facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, como esclarece Marcelo Garcia (2009), devemos conhecer como estes crescem profissionalmente e as condições que promovem seu crescimento.

A respeito das instituições educativas e suas funções na contemporaneidade, para Imbernón (2011) as escolas, e conseqüentemente os professores, necessitam de outras maneiras de interpretar a educação e sua função social, sendo que as instituições educativas não são apenas locais em que se aprende o básico e depois se reproduz o conhecimento. Há que se considerar toda a complexidade do ser humano e de sua formação, devendo-se levar em conta as redes de relações.

Ser professor, segundo Fontana (2010), depende das condições profissionais e das relações de trabalho, pontuando-o como contextual e não generalizável. Outrossim,

complementamos que o ser professor relaciona-se com a pessoa do professor. Portanto, uma pesquisa que investiga o ser docente não pode ter caráter generalizado, pois é preciso considerar as peculiaridades de cada contexto em que se inserem tais sujeitos.

Fontana (2010) volta-se para questões de gênero abordando a feminização do magistério, fator este que, em nosso entendimento, é importante para a compreensão da profissão docente e das representações que se fazem dela, visto que se iniciou com mulheres (Roldão, 2007) e que ainda é caracterizada pela sociedade, de um modo geral, como atividade feminina.

Além disso, Fontana (2010) constatou a escolha do magistério permeada por um entrelaçamento entre mulher-professora-mãe, o que contribui para as concepções a respeito da profissão como atividade feminina. Ao abordar essas questões, Fontana (2010) discute que a dedicação, citada pelas professoras como importante ao exercício docente, é envolvida pelo amor, e é intrínseca às representações que se tem da profissão docente.

A pesquisadora mencionada identificou que são diversos os motivos que fazem com que as mulheres se tornem professoras, entre eles: o dom/a vocação, a identificação com a profissão, a própria história de vida e o aprendizado da docência. O estudo de Fontana (2010) demonstrou ainda que as razões para a escolha do magistério são diversificadas e até mesmo inesperadas, o que nos levou a pensar que a escolha profissional admite a presença de motivações tanto conscientes como inconscientes.

Arruda (2001) transpõe o conceito de inércia proveniente da Física para o contexto de ação dos professores. A partir disso, define a **inércia dos professores** como:

repetição de um padrão de conduta adotado pelo professor em que a sua fala, através da qual ele reconhece e coloca explicitamente como seus objetivos uma mudança radical no ensino e na sua prática, vem acompanhada de ações dispersivas que o levam a desviar-se dos objetivos inicialmente traçados (ARRUDA, 2001, p. 67).

O autor supracitado enfatizou que os professores se queixam e demonstram desejo de mudar, mas, em contrapartida, resistem às mudanças e não se empenham em buscar soluções para tais reclamações, permanecendo em situação de inércia para não correr os riscos que as mudanças podem provocar.

É possível pensarmos que a inércia do professor pode estar relacionada ao mal-estar na profissão, o qual também é decorrente do cansaço e da sensação de esgota-

mento. Estes sintomas podem surgir pela falta de habilidades para trabalhar com as emoções oriundas das relações humanas que permeiam a profissão, sendo que o desgaste reflete diretamente no humor, na saúde, nas próprias relações e na personalidade do professor (CARVALHO, 1999).

Stobäus e Mosquera (1996) descrevem algumas das causas desse mal-estar como: o tempo exíguo para realizar todo o seu trabalho, considerando as dificuldades discentes e as salas numerosas; o trabalho burocrático que toma tempo da tarefa de ensinar; e a descrença no ensino e as mudanças no conhecimento que são resultados das transformações da sociedade moderna.

É na perspectiva desse mal-estar e da dinamicidade das relações em que o docente encontra-se engajado, e que não pode ignorar ao ensinar, que consideramos a especificidade e dinamicidade do trabalho docente.

METODOLOGIA

Partimos de uma metodologia qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em que a coleta das informações aconteceu mediante duas etapas:

- a) questionário (N=160);
- b) entrevistas semiestruturadas (N=6).

Os sujeitos da pesquisa foram professores da rede estadual de ensino e participantes de um programa pertencente a uma política pública de formação continuada de docentes delineada pelo governo do Paraná, o denominado Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Fundamentamo-nos na hipótese de que os envolvidos no programa possuem uma importante bagagem profissional, por conta do tempo de magistério¹, fator que colabora para a compreensão do que é ser professor e o que mantém este na profissão. Assim, não constituiu intenção da pesquisa atribuir julgamento avaliativo para cada docente participante do estudo (PARANÁ, 2013).

De modo geral, a maioria pertence ao gênero feminino (78,12%), com idade entre 34 e 43 anos (43,12%) e com 9 a 21 anos de magistério (67,5%). A maior parte dos professores cumpre seu padrão de contrato em apenas uma instituição escolar (60%) e possui carga horária de trabalho entre 20 e 40 horas (76,87%).

¹ A certificação do PDE possibilita aos docentes a promoção e progressão para o nível III da carreira. Para mais informações, consultar Paraná (2004).

Como procedimentos para analisar as informações da pesquisa foram utilizados os softwares *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC) e SIMI² e a metodologia de análise textual discursiva (ATD)³.

RESULTADOS

De modo resumido, o quadro 1 demonstra a síntese dos resultados alcançados com os dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevistas. Em seguida, apresentamos os principais resultados obtidos em cada instrumento empírico, dividindo as análises em dois momentos.

Questionário		Entrevistas
Evocações	Categorias	Significante
COMPROMETIMENTO DEDICAÇÃO FORMAÇÃO	I – Professor: profissional da transformação II – Professor: profissional do conhecimento III – Professor: profissional da incerteza	Transformação

Quadro 1 - Quadro demonstrativo da síntese dos resultados da pesquisa

Fonte: Autoria própria (2015).

1º MOMENTO: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Responderam ao questionário 160 docentes e, a partir de uma questão de associação livre de palavras e o processamento das informações no software EVOC, foram encontradas três evocações que melhor definem a profissão, respectivamente: **comprometimento** (f=90), **dedicação** (f=76) e **formação** (f=51).

A análise das palavras demonstrou que há a compreensão por parte destes sujeitos acerca da importância do compromisso político-social na docência (IMBERNÓN, 2011; ENS; DONATO, 2011), da representação da profissão como feminina por conta da dedicação no sentido de amor (FONTANA, 2010) e também da formação como estudo e domínio de conteúdos a serem transmitidos. Entretanto, o processo de formação é muito mais complexo do que apenas saber conteúdos.

2 Embora os programas EVOC e SIMI sejam bastante utilizados no âmbito das pesquisas em Representações Sociais, nossa intenção foi apenas identificar as evocações dos professores sobre a temática pesquisada, utilizando-se apenas da frequência e a correlação das evocações calculadas pelos programas. EVOC: combina a frequência (f) da evocação com a sua Ordem Média de Evocação (OME), no intuito de estabelecer o grau de saliência dos elementos de uma representação social (KOGA, 2012). Permite o cálculo das evocações e a dedução das palavras que estruturam ou significam a representação dos pesquisados. SIMI: utiliza os dados processados no EVOC, admite a organização das evocações em um gráfico denominado de árvore máxima de similitude, que demonstra a relação de existência entre as palavras evocadas apontando a sua coocorrência por meio de linhas ou arestas que demonstram sua força: pontilhadas (mais fracas), simples, dupla e tripla (mais fortes) (KOGA, 2012).

3 ATD: cabe aos pesquisadores atribuir significados aos significantes expostos no conjunto de textos imputando sentido e interpretações (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Com a evocação **comprometimento**, os professores demonstraram a compreensão do compromisso político-social na docência (ENS; DONATO, 2011), que implica a consideração de que ser professor transcende o ensinar conteúdos socialmente partilhados e estabelecidos, que é a intencionalidade da profissão. Outrossim, por trás do exercício profissional docente, há a formação de sujeitos cidadãos que tenham capacidade crítica e busquem transformação.

Nesta pesquisa, o comprometimento docente é fundamental e condição primeira para o ser e o manter-se professor, sendo que é uma responsabilidade ser um profissional docente (ENS; DONATO, 2011). Esta afirmação permite o entendimento de que juntamente com as responsabilidades e compromissos assumidos perante a educação estão também as responsabilidades sociais.

A evocação **dedicação**, conforme colocaram os professores pesquisados, relaciona-se com a superação das dificuldades com que se deparam no contexto educacional.

Acreditamos que a significativa dedicação pode ter aparecido em frequência expressivamente considerável por conta de que a maioria dos participantes do estudo são mulheres. Como explicou Fontana (2010), a dedicação na docência é relacionada ao amor e é intrínseca às representações que se têm da profissão, cuja imagem está associada principalmente à profissão feminina. Além disso, a dedicação é oriunda da imbricação dos papéis sociais de mulher-mãe-professora, resultado da feminização da docência e ligada ao amor de mãe.

Se pensarmos as discussões em torno do mal-estar na docência (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996), podemos inferir que a dedicação tem um importante papel para a superação das dificuldades encontradas no exercício profissional. É como um devotamento, uma entrega do sujeito à profissão e um sacrifício que o professor faz.

A respeito da terceira evocação, **formação**, constatamos que os docentes concebem a profissão do professor como uma profissão do conhecimento (MARCELO GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2011). Porém, ficou evidente que para eles a formação docente se dá por meio da atualização dos conteúdos que leciona, indo contra o que estudiosos dessa área enfatizam sobre formar professores.

Para Marcelo Garcia (2009), há um diferencial entre apenas ser professor e ser professor e ensinar com eficiência. No segundo caso, não é o suficiente que se tenha o conhecimento, mas é preciso saber ensinar. No entanto, este saber ensinar, em nossa compreensão, só se atinge com um processo permanente de formação de professores

(IMBERNÓN, 2011), percorrendo também o processo de desenvolvimento profissional docente.

Ainda com o questionário, desvelamos três categorias representativas do ser professor, na concepção dos docentes pesquisados: **I – Professor: profissional da transformação, II – Professor: profissional do conhecimento e III – Professor: profissional da incerteza.**

Na **categoria I**, expressaram que ser professor está associado a uma profissão que tem o potencial de gerar mudanças e transformações no que se refere aos alunos e à sociedade. Imbernón (2011) ressalta que a profissão docente tem uma obrigação intrínseca, que seria auxiliar os sujeitos a serem mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social.

A figura do professor é concebida como mediador do conhecimento científico, o qual é considerado pelos docentes como instrumento de formação crítica e conscientização dos alunos em busca de um futuro melhor para si (ROLDÃO, 2007).

Esta categoria corrobora a confirmação da evocação comprometimento como de maior frequência para definir a profissão docente na concepção dos pesquisados.

A **categoria II** expressa que ser professor é estar envolvido com o processo de ensino e aprendizagem, é trabalhar com o conhecimento colaborando para a sua construção e também aprender quando se ensina, ou seja, é formar-se enquanto professor.

O professor é concebido como sujeito construtor e transmissor do conhecimento. Para Marcelo Garcia (2009), o docente é um profissional do conhecimento que tem o compromisso de transformar essa proficiência em aprendizagens relevantes aos seus alunos. Não basta saber e conhecer, para ser professor é preciso saber ensinar, e mais, é fazer com que o discente aprenda de fato (ROLDÃO, 2007).

Fontana (2010) demonstrou que uma das dimensões do tornar-se professor está no aprendizado com o outro, ou seja, o professor constitui-se docente aprendendo com outras pessoas, o que se observa também na categoria II, que, por essa razão, encontra-se relacionada com a evocação **formação**.

A **categoria III** revela a concepção de que ser professor, para os participantes da investigação, envolve um trabalho com o imprevisível, o inesperado, é um desafio e exige dedicação. A caracterização da profissão docente revela os efeitos da sociedade contemporânea sobre seu trabalho, o qual é demarcado por um estado de tensão (ENS; DONATO, 2011) oriundo das demandas provocadas na função das institui-

ções educativas e, conseqüentemente, na função dos docentes. A tensão experienciada por eles pode ser decorrente das altas expectativas depositadas em seu trabalho e das responsabilidades que a sociedade entende devem assumir.

Na concepção exposta, ser professor é também exercer vários papéis sociais, o que, em nossa consideração, causa a ambivalência de sentimentos advindos da imbricação pessoal-profissional (CARVALHO, 1999). Assim, compreendemos que a sensação do não saber o que fazer e o medo que têm do desconhecido contribuem significativamente para o mal-estar na docência (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996). Segundo Nóvoa (1995, p. 26), “uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional”.

Consideramos que a evocação **dedicação** encontra-se muito relacionada a esta categoria, pois os professores destacam que, perante os desafios que precisam enfrentar na docência, é necessário haver muito empenho e amor no que se faz. Como explicou Fontana (2010), a dedicação é relacionada com o amor e parece ser intrínseca à profissão do professor.

Estas categorias permitiram constatar que ser professor é mais do que uma profissão, pois assume um significado especial para cada docente. Envolve também a ideia de um projeto maior, que é o de transformar a sociedade por meio do seu trabalho.

2º MOMENTO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

No segundo momento, participaram das entrevistas seis docentes que haviam respondido ao questionário previamente e disponibilizaram-se a prestar mais informações ao estudo. Sobre o perfil dos entrevistados, nota-se que dos seis, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino e possuem entre 17 e 28 anos de magistério; três lecionam a disciplina de Matemática, enquanto os outros trabalham com Educação Física, História e Pedagogia.

Para análise das entrevistas, observamos os discursos buscando identificar se as três evocações e as três categorias citadas anteriormente aparecem nas suas falas.

A maioria dos entrevistados tem como expressão que melhor define a profissão docente a evocação **dedicação**, e suas definições para o ser professor associam-se à categoria I – **Professor: profissional da transformação**. Foi possível verificar que o significante **transformação** se fez presente nas entrevistas de todos os seis professores. Com isso, revelaram que a satisfação e a motivação em ser professor e manter-se na

profissão relacionam-se com a possibilidade de transformar, de mudar e contribuir com a vida dos alunos.

Inferimos que os entrevistados revelaram compreender que o seu papel enquanto professor transcende o ensinar e o aprender, passando pela possibilidade de contribuir para a constituição social, cultural e psíquica e, conseqüentemente, para a formação dos seus alunos. Eles se reconhecem enquanto profissionais que se preocupam com os alunos e revelam ter função privilegiada no que se refere ao seu conhecimento e apropriação do mundo em que vivem.

O discurso dos investigados também nos permitiu refletir sobre a identidade docente e o papel que ela realiza no desenvolvimento profissional, pois compreendemos que a significativa transformação revela, de alguma forma, suas identidades. Isso porque, como define Marcelo Garcia (2009), é por meio da identidade que nos percebemos e somos percebidos, e é a maneira como os docentes se definem e definem aos outros, é a construção do eu profissional que **evolui** ao longo da carreira, e que é influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, envolvendo ainda o compromisso pessoal, a vontade de aprender a ensinar, os conhecimentos e saberes e experiências anteriores.

Além da possibilidade de transformação da sociedade, também existe outra motivação, identificada de forma consensual nos discursos dos professores entrevistados, como fator de permanência na profissão docente: o reconhecimento.

Apesar do mal-estar que permeia a docência (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996), notamos que para os professores pesquisados o desejo de permanecer na profissão supera motivações inerentes ao seu trabalho, mas revela um enlace com aquilo que se tem de mais subjetivo nos sujeitos, o seu desejo, demonstrado nesta pesquisa como o desejo de mudança e melhora na sociedade e na condição de vida das pessoas e também na valorização e prestígio do professor. Além disso, essa aspiração atrela-se a uma satisfação pessoal docente que pode ser o benefício próprio que ele considera quando há transformação.

Retomando Arruda (2001) sobre a inércia dos professores, observamos que, ao mesmo tempo em que há o desejo de transformação, também existe um medo da mudança. Concluimos que o professor não **muda** e não **transforma** de fato por conta do mal-estar existente na profissão e também pelo fato de não saber como exatamente o fazer, ou por onde começar.

Por fim, esclarecemos que uma maneira de solucionar a problemática do mal-estar na docência está na redefinição da profissão, buscando entender quais são os sentidos e significados do ser professor, retomando o objetivo do seu trabalho e estabelecendo metas reais a serem atingidas por meio da prática pedagógica. Talvez isso aliviasse a sensação de incerteza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, assumimos o propósito de desvelar o que é ser professor e o que os mantém na profissão. Ao analisar os dados originados na primeira etapa de coleta das informações, com o instrumento questionário, evidencia-se que ser professor apoia-se em três ações: o comprometer-se, o dedicar-se e o formar-se.

Em complementação aos dados da primeira etapa, observamos a concepção dos pesquisados para o que é ser professor, a qual permaneceu entre três categorias:

- a) professor: profissional da transformação;
- b) professor: profissional do conhecimento;
- c) professor: profissional da incerteza.

Essas classificações permitiram constatar que ser professor é mais do que uma profissão para esses docentes, assumindo significado especial para cada um. Envolve também a ideia de um projeto maior: o de transformar a sociedade por meio do seu trabalho.

Já com a segunda etapa de análise dos dados, com as entrevistas semiestruturadas, pudemos notar que, para os seis entrevistados, retomando as suas respostas do questionário, a evocação que melhor define a profissão docente é a dedicação, que é relacionada ao dom e à vocação.

Os discursos dos docentes da pesquisa corroboraram o constatado com as evocações, de que o comprometimento e a dedicação são preexistentes à formação profissional do professor.

Em complementação, os discursos dos entrevistados demonstraram um significante comum a todos, denominado transformação. Todos eles direcionaram sua manifestação para a questão da profissão docente como possibilidade de transformação, e a maioria citou o reconhecimento como fator de destaque para o ser professor, permitindo nos inferir que é a transformação e o reconhecimento que mantêm os sujeitos na docência.

O significativo revela o desejo dos sujeitos em contribuir para mudanças qualitativas na sociedade em que vivem, mais especificamente interferindo nas condições de vida dos seus alunos. Evidenciou-se, assim, o reconhecimento do seu trabalho como fator que os mantém na profissão: quando aquilo que fazem é reconhecido pelas outras pessoas, sejam alunos, pais ou comunidade escolar.

Em suma, concluímos que ser professor passa também pelo processo transfereencial e pelas relações interpessoais, as quais é importante o docente saber conduzir e sustentar como um ponto favorável à sua função de ensinar. Desse modo, ser professor ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os docentes têm outras preocupações e necessitam dar conta de situações que transcendem a sala de aula.

Concordamos com Fontana (2010) quando ela atenta para o fato de que o ser professor não é generalizável para todos os docentes, pois para esta definição há que se considerar as condições profissionais do professor, as suas relações de trabalho e também suas particularidades, sendo dependente das vivências do docente.

É importante conhecer o que os professores representam sobre a própria profissão e o que discursam, pois, a partir daí, somos capazes de pensar a docência voltada para a realidade. A respeito disso, retomamos Imbernón (2011, p. 52) quando ele destaca “Não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”.

Vivemos no mundo das incertezas e precisamos de uma formação de professores que foque na realidade, que os ensinem a trabalhar com essas incertezas e que mostre que é possível fazer isso.

Os resultados desta investigação confirmaram/reiteraram a nossa perspectiva de que há uma complexidade e especificidade na profissão docente que deve ser compreendida e cada vez mais abordada por meio de estudos sobre o que é ser professor na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S. de M. **Entre a inércia e a busca:** reflexões sobre a formação em serviço de professores de física do ensino médio. 2001. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-05032002-132057/pt-br.php>>. Acesso em: 28 nov. 2015.
- BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar:** um modelo para análise da regência de classe. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 17-32, maio/ago. 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_04_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 14.

KOGA, V. T. **O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2012. Disponível em: <http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1010>. Acesso em: 28 nov. 2015.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar**: construção da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Documento síntese**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

PARANÁ (Estado). Lei complementar nº 103, de 15 de março de 2004. **Diário Oficial [do] Paraná**, Curitiba, PR, 15 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 31, p. 139-146, 1996.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

ORGANIZADORES

Marielda Ferreira Pryjma

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação ambos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atua na área de educação, com ênfase em didática e prática docente, principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento profissional de professores, ensino superior, currículo e pesquisa da prática pedagógica. Líder do Transmutare/Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (UTFPR).

Oséias Santos de Oliveira

Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba e Assessor de Desenvolvimento Estratégico, Reitoria (UTFPR). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública (PROFIAP) da UTFPR. Graduado em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e em Teologia pela Faculdade Teológica de Ciências Humanas e Sociais Logos (FAETEL), Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua na área de educação, com ênfase em políticas educacionais, gestão escolar e organização do trabalho pedagógico. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE/UFSM) e do Transmutare/Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (UTFPR).

AUTORES

Adriane Knoblauch

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Graduada em Pedagogia pela UFPR, Mestre e Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e estágio de doutoramento na Universidade de São Paulo (USP). Atua na área de formação de professores, constituição social da docência, práticas pedagógicas e implantação de políticas públicas sob a ótica da cultura escolar e na perspectiva dos estudos de Pierre Bourdieu.

Ana Lúcia Pereira Baccon

Professora e Coordenadora do Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Ciências e em Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA). Mestre e Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Camila Macenhan

Professora colaboradora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação todos pela UEPG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO/UEPG).

Denise Rosana da Silva Moraes

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da UNIOESTE. Graduada em Pedagogia pela UNIOESTE, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) com Doutorado Sanduíche em Lisboa na Universidade Católica Portuguesa (UCP). Atua na área de formação de professores e mídias e tecnologias. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Mídias e Formação de Professores.

Eline Patrícia da Silva

Professora da Prefeitura Municipal do Cabo de Santo Agostinho e da Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Flávia Dias de Souza

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciada em Matemática pela UFPR, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atua na área de formação de professores e educação matemática. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe/FEUSP) e do Transmutare/Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (UTFPR).

Giselly Cristini Mondardo

Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua na área de formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia. Bolsista da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Herivelto Moreira

Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da UTFPR. Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Educação pela University of Dayton e Doutor em Educação pela University of Exeter. Atua na área de educação, com ênfase em desenvolvimento do professor em serviço, principalmente nos seguintes temas: educação tecnológica, prática pedagógica, formação continuada, formação de professores e metodologia da pesquisa qualitativa e quantitativa.

Inge Renate Frose Subr

Professora e Assessora Pedagógica no Centro Universitário Uninter. Graduada em Pedagogia e Mestre e Doutora em Educação todos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua na área de educação, principalmente nos seguintes temas: ensino médio e educação profissional, teorias do conhecimento pedagógico, didática do ensino superior, organização do trabalho pedagógico.

Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo

Professora e Coordenadora de Tecnologia na Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba. Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Membro do Grupo de Pesquisa Inovação, Desenvolvimento e Aplicação de Tecnologias Digitais na Educação e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Jamile Cristina Ajub Bridi

Pedagoga na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba. Graduada em Pedagogia e Mestre e Doutora em Educação todos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua na área de educação, principalmente nos seguintes temas: graduação, estudantes, formação acadêmica, universidade, currículo e formação docente. Membro do Transmutare/Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (UTFPR).

Joana Paulin Romanoowski

Professora aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Prefeitura Municipal de Curitiba. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR). Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação ambos pela UFPR e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua na área de educação, com ênfase em formação de professores. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 2.

José Carlos Morgado

Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Investigador integrado no Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Presidente do Conselho Científico da Associação Nacional de Professores (ANP) e Vice-Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Licenciado em Biologia/Ramo Educacional pela Universidade do Porto e Doutor em Educação pela Universidade do Minho. Atua na área de políticas e práticas curriculares, da formação de professores, da pedagogia no ensino superior e da avaliação em educação.

Juliane Parciannelo

Professora de Matemática do Governo do Estado do Paraná. Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática pelas Faculdades Católicas Integradas de Palmas (FACIPAL) e em Educação Física pela União de Ensino do Sudoeste do Paraná (UNISEP) e Mestranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Kátia Maria da Cruz Ramos

Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, membro do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE) e membro colaborador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação ambos pela UFPE e Doutora e Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Atua na área de docência universitária e profissionalidade docente.

Leandro Siqueira Palcha

Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Educação todos pela UFPR. Atua na área de educação em ciências, principalmente nos seguintes temas: didática, discurso, leitura e escrita, epistemologia da ciência, relações entre as múltiplas linguagens no ensino e formação reflexiva de professores.

Manuela Esteves

Professora aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Licenciada em História, Mestre e Doutora em Ciências da Educação todos pela Universidade de Lisboa. Atua na área de formação de professores, teoria e desenvolvimento curricular e pedagogia do ensino superior.

Márcia de Souza Hobold

Professora da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Membro do corpo docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Pedagogia e em Psicologia ambos pela Associação Catarinense Ensino (ACE), Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Doutora em Educação e Pós-Doutora pela PUC-SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (GETRAFOR) e do Projeto de Pesquisa Trabalho e Formação de Professores da Rede Pública de Ensino (TRAFOR). Membro do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores (ANPEd Nacional).

Marcus Vinicius Santos Kucharski

Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba. Graduado em Letras Português-Inglês, Mestre e Doutor em Educação todos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Atua na área de pesquisa da prática profissional docente e suas técnicas e tecnologias em todos os seus âmbitos, tanto no ensino presencial quanto na educação à distância. Membro do Grupo de Pesquisa Inovação, Desenvolvimento e Aplicação de Tecnologias Digitais na Educação e do Fórum Permanente das Licenciaturas da UTFPR.

Maria Cristina Kogut

Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Graduada em Educação Física, Mestre e Doutoranda em Educação todos pela PUC-PR. Atua na área de educação física, principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, atuação profissional, metodologia, formação profissional e planejamento na educação física escolar.

Maria Fátima Menegazzo Nicodem

Professora e Coordenadora do Programa Especial de Formação Pedagógica na Modalidade EaD da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Medianeira. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, estudos culturais, linguagens e mídias, cinematografia didática e redes sociais na educação do campo e educação e redes migratórias na América. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Mídias e Estudos Culturais (GPMEC) da UTFPR e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GE-PAC) da UEM.

Maria Isabel da Cunha

Professora aposentada e colaboradora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduada em Ciências Sociais e em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pós-Doutora pela Universidade Complutense de Madri e Livre-Docente pela Universidade de Sevilla. Atua na área de formação de professores e de pedagogia universitária. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 1A.

Maria José Dozza Subtil

Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Graduada em Licenciatura em Música pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (FE-MUPAR), Mestre em Educação pela UEPG e Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na área de história e políticas educacionais, principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação de professores, marxismo e método dialético, arte, mídia, tecnologias e EAD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Comunicação (GE-PEAC). Bolsista Pesquisador Sênior Fundação Araucária.

Maria Sílvia Bacila Winkeler

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba. Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação todos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Atua na linha de pesquisa desenvolvimento profissional docente no ensino superior e no ensino fundamental, especialmente na área de alfabetização e letramento. Membro do Transmutare/Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (UTFPR). Coordenadora Adjunta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Ministério da Educação pela Universidade Federal do Paraná (PNAIC/MEC/UFPR).

Marilia Marques Mira

Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e Professora do Centro Universitário Uninter. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Federal do Paraná (UFPR), Mestre e Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Formação de formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois at Urbana Champaign (UOFI) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Illinois. Atua na área de pesquisa educacional e formação de professores.

Maristela Rosso Walker

Professora, Chefe do Departamento de Educação e Coordenadora do Projeto de Extensão É papo de cinema! Cinediversidade, Educação e Diversão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Santa Helena. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Jandaia do Sul e Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, gênero, cultura, identidade, diversidade, educação escolar indígena e estudos culturais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC) da UEM.

Miriane Zanetti Giordan

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Membro dos Grupos de Pesquisa: Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (UNESP) (DOFPEN), Modelos de Formação de Professores: Estudos Comparados (Universidade de São Paulo - USP/UNESP) e do Grupo de Estudos: Os professores no campo da formação docente e a profissionalização do magistério.

Monique Aparecida Voltarelli

Professora da Rede Municipal de São Carlos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSE/FEUSP). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Neuci Schotten

Pedagoga e Coordenadora do Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FE-CILCAM) e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Atua na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: universidade, formação de professores, currículo, processos de aprendizagem, profissionalização e identidade docente. Membro do Transmutare/Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (UTFPR).

Samoara Viacelli da Luz

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Educação Física pelas Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Doutoranda em Tecnologia pela UTFPR.

Simone Regina Manosso Cartaxo

Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua na área de pesquisa ensino e aprendizagem. Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná, Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Simone de Miranda

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Pedagogia Universitária pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. Atua a área de educação, com ênfase em educação superior, principalmente nos seguintes temas: educação física, educação física escolar, formação de professores, formação e desenvolvimento profissional. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (PUC-PR).

Susana Soares Tozetto

Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação ambos pela UEPG e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO/UEPG).

Thamiris Christine Mendes

Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Pedagogia pela UEPG e em Psicologia pela Instituição de Ensino Superior Sant'Ana (IESSA) e Mestre e Doutoranda em Educação ambos pela UEPG. Membro do Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da UEPG.

Esta coletânea é fruto de reflexões teóricas realizadas no campo da educação, com ênfase no desenvolvimento profissional docente. A diversidade de autores, oriundos de distintas Instituições de Ensino Superior localizadas no cenário brasileiro e alguns advindos do contexto internacional, revela uma multiplicidade de relações entre as temáticas que se entrecruzam na centralidade da Rede de Aprendizagem em Foco. Os estudos e pesquisas articulam-se em torno de três temáticas: aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional; políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente; e, aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente. A constituição da profissionalidade, em tempos de profundas e complexas transformações nos cenários sociais e educacionais, projeta-se em um grande desafio, especialmente quando se insere a compreensão de que um sujeito não nasce professor, pelo contrário, se constitui como tal por meio de processos que ocorrem durante um longo período. O contato com a prática profissional se interpõe como um elemento primordial para a conjuntura de formação de professores que, no decorrer da aprendizagem profissional, vivenciam diferentes fases da formação, sendo que o que deve ter um destaque seriam os momentos de aprendizagem que envolvem as práticas docentes. Assim, o eixo articulador dessa obra se pautou na reflexão sobre os processos formativos do professor, desde a formação inicial até o desenvolvimento profissional, passando pela prática docente, considerado como o princípio da relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático no contexto da realidade educativa e relatando experiências formativas que contribuiram com essa formação.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7014-154-5



9 788570 141545