

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**FABIANA PAULINO ALEXANDRE RETAMERO**

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**CURITIBA**

**2016**

**FABIANA PAULINO ALEXANDRE RETAMERO**

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lúcia Oliver Martins.

**CURITIBA**

**2016**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

R437f  
2016 Retamero, Fabiana Paulino Alexandre  
A formação pedagógica dos professores dos anos finais do ensino  
fundamental / Fabiana Paulino Alexandre Retamero ; orientadora: Pura Lúcia  
Oliver Martins. – 2016.  
161 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2016

Bibliografia: f. 119-124

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Ensino fundamental.  
I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 788  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Fabiana Paulino Alexandre Retamero**

Aos vinte e quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala 8 da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lúcia Oliver Martins, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo, e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski para examinar a Dissertação da candidata **Fabiana Paulino Alexandre Retamero**, ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:00h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca ressalta a contribuição da investigação realizada para a formação docente e sugere a publicação em eventos e periódicos da área.

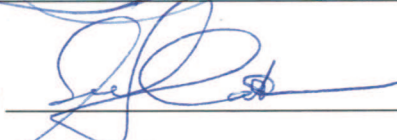
Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lúcia Oliver Martins



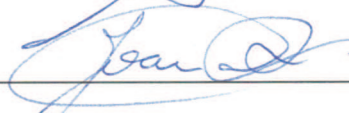
Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo



Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski



  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

Dedico esta dissertação a Deus, a  
Ele toda honra e toda glória por toda  
a Eternidade! Que seja Ele sempre o  
motivo da minha adoração!

Dedico também a minha família de  
sangue e de coração (meus amigos),  
presentes de Deus em minha vida.

Em especial a minha mãe, Maria,  
que foi responsável pela minha  
primeira formação, orando e me  
apoiando na construção e realização  
dos meus sonhos. Obrigada,  
mamãe, por seu amor e exemplo  
cristão! Um dia, lá na Eternidade,  
colocarei a coroa da vitória em seus  
pés como reconhecimento de que  
tudo que sou é mérito seu.

Dedico essa conquista a meu marido  
Alex, que sempre esteve ao meu  
lado, me amando  
incondicionalmente e intensamente.  
Meu companheiro, parceiro, amigo,  
amante e cúmplice.

Dedico também ao meu irmãozinho  
Junior, que hoje dorme no Senhor  
aguardando a manhã gloriosa da  
ressurreição. Saudade...

A todos vocês muitíssimo obrigada  
por fazerem parte da minha história,  
eu vos amo hoje e sempre!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em especial a Deus, meu Criador e meu Redentor, doador de vida e liberdade a todos que Nele creem.

Agradeço aos meus pais, José e Maria, pelo amor e orações. A minha irmã Flávia e meu irmão Junior (que hoje repousa no Senhor) pelo carinho e admiração imerecidos. Ao meu esposo Alex, pelo companheirismo, apoio e proteção varonil.

Agradeço à Professora Dr<sup>a</sup>. Pura Lúcia Oliver Martins, minha orientadora, que com sua humildade intelectual, cuidado e empatia, orientou-me durante o curto tempo deste trabalho. Eu a admiro por sua ética, dedicação, competência e inteligência.

Agradeço às Professoras Joana Romanowski e Simone Cartaxo, membros da banca de qualificação, pelas importantes observações e sugestões que acrescentaram valor a este trabalho.

Agradeço aos professores participantes desta pesquisa, pela seriedade e disposição em ajudar, mesmo custando tempo extra e locomoção.

Agradeço às amigas queridas, companheiras de Mestrado, Bruna de Barros Zurlo e Paula Pilatti. A amizade e companhia delas foram durante essa caminhada um mimo divino.

Agradeço à Associação Adventista Central Paranaense, e em especial ao Departamento de Educação, pelo apoio que me deram na realização desse projeto e sonho pessoal e profissional.

Agradeço aos colegas de trabalho, professores e administração do Colégio Adventista Boqueirão, que me ajudaram, suprimindo a minha ausência nos dias destinados para os meus estudos.

“... Estes que têm transtornado o mundo, chegaram também aqui”  
(Atos 17:6)

## RESUMO

Essa pesquisa tomou por foco de estudo a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental – como, quando e onde acontece. Para atingir esse objetivo, a partir dos dados empíricos, foram definidas quatro categorias de análise: (i) verificar a formação pedagógica dos professores, sujeitos da pesquisa; (ii) examinar as propostas de formação continuada desenvolvida pelas escolas pesquisadas para os professores dessa etapa de ensino; (iii) analisar as experiências de formação continuada que os professores vivenciam; (iv) elaborar indicadores para a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia dessa pesquisa é de abordagem qualitativa de Ludke e André (1986), tendo como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática de Martins (1989, 1997, 2008) e Santos (1992 e 2005). A coleta de dados se fez por meio de questionário aberto, técnica do Grupo Focal de Gatti (2005) e análise documental de Lüdke e André (1986). Os sujeitos dessa pesquisa foram professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede privada de ensino, com filiais em Curitiba (formados em licenciaturas específicas), a princípio setenta e cinco professores, os quais responderam o questionário exploratório, e na sequência sete professores foram convidados para participarem do grupo focal. Como aporte teórico utilizou-se as reflexões desenvolvidas por Gatti (2005, 2009, 2013), Gatti e André (2011), Gauthier et al (1998) Marcelo García (1999), Martins (1989, 1997, 2008), Nóvoa (1991), Pimenta (1994, 1999), Romanowski (2002 e 2007) e Santos (1992, 2005). Após a análise dos dados, o estudo mostrou alguns elementos contributivos para a formação pedagógica docente: (i) a formação inicial voltada para a prática profissional do sujeito; (ii) a formação continuada realizada nas reuniões pedagógicas presenciais e coletivas que acontecem nas unidades de ensino; (iii) as formações continuadas que possibilitam a interação dos professores com os autores dos livros adotados pela escola, numa proposta de debate; (iv) as reuniões individuais entre professor e coordenador com foco em formação e apoio docente (v) a relação do professor com a coordenação pedagógica; (vi) a coordenação pedagógica exercida por um par, um profissional oriunda da licenciatura específica; (vii) a coordenação pedagógica por área; (viii) os desafios e projetos propostos pela escola como oportunidade de desenvolvimento profissional; (ix) a sistematização coletiva do conhecimento como alternativa metodológica para a formação continuada nas unidades escolares – reuniões pedagógicas. A pesquisa mostrou que espaços e tempos formativos de caráter coletivo, em que os professores possam dialogar com os pares, com a equipe pedagógica, com os autores dos materiais adotados pela escola, a partir de suas realidades, problematizando a prática, demonstram-se momentos de formação continuada significativos para o grupo.

**Palavras-chave:** Formação Pedagógica. Formação Docente. Prática Pedagógica. Anos Finais do Ensino Fundamental. Saberes Pedagógicos.



## ABSTRACT

This research took a study focused on teacher training of teachers in the final years of elementary school - how, when and where it happens. To achieve this goal, from the empirical data, we defined four categories of analysis: (i) to verify the pedagogical training of teachers, the research subjects; (ii) examine proposals for continuing education developed by the schools surveyed for teachers of this educational stage; (iii) analyze the continuing education experiences that teachers experience; (iv) develop indicators for the pedagogical training of teachers in the final years of elementary school. The methodology of this research is qualitative approach Ludke and Andrew (1986), with the epistemological axis theory and practice expression of Martins (1989, 1997, 2008) and Santos (1992 and 2005). Data collection was done through open questionnaire, focus group technique Gatti (2005) and documentary analysis Lüdke and Andrew (1986). The subjects of this study were teachers of the final years of elementary school of a private educational network with branches in Curitiba (formed in specific degrees), the seventy first-five teachers, who answered the exploratory questionnaire, and following seven teachers were invited to participate in the focus group. As a theoretical framework we used the reflections developed by Gatti (2005, 2009, 2013), Gatti and Andrew (2011), Gauthier et al (1998) Marcelo Garcia (1999), Martins (1989, 1997, 2008), Nova (1991 ), pepper (1994, 1999), Romanowski (2002 and 2007) and Santos (1992, 2005). After analyzing the data, the study showed some elements contributing to the teaching pedagogical training: (i) the initial training geared to the professional practice of the subject; (ii) the continued training conducted in-person and collective pedagogical meetings that take place in educational units; (iii) the continuing education that allow the interaction of teachers with the authors of the books adopted by the school in a motion for debate; (iv) individual meetings between teacher and coordinator with focus on teacher training and support (v) the teacher's relationship with educational coordination; (vi) the pedagogical coordination exercised by a couple, a professional coming from the specific degree; (vii) the pedagogical coordination by area; (viii) the challenges and projects proposed by the school as a professional development opportunity; (ix) the collective systematization of knowledge as a methodological alternative to continuing education at schools - pedagogical meetings. Research has shown that spaces and formative times of collective character, in that teachers can talk with peers, with the pedagogical team, the authors of the materials adopted by the school, from their realities, questioning the practice, show up moments continuing education meaningful to the group.

**Keywords:** Teacher Training. Teacher Training. Teaching Practice. Final years of elementary school. Pedagogic knowledge.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	24
2.1	QUESTIONÁRIO ABERTO .....	24
2.2	GRUPO FOCAL .....	26
<b>2.2.1</b>	<b>Sujeitos</b> .....	26
<b>2.2.2</b>	<b>Ambiente e os recursos utilizados</b> .....	28
<b>2.2.3</b>	<b>Condução das sessões</b> .....	29
<b>2.2.4</b>	<b>Algumas considerações</b> .....	30
2.3	ANÁLISE DOCUMENTAL .....	33
2.4	CAMPO DE PESQUISA E SEUS SUJEITOS .....	33
2.5	PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E COLETA DE DADOS .....	35
<b>3</b>	<b>A METODOLOGIA DA SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA</b> .....	39
3.1	UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE A PARTIR DA SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO .....	42
3.2	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE UMA VIVÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	45
<b>4</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</b> .....	52
4.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	52
4.2	SABERES DOCENTES .....	57
4.3	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO, UM SABER DOCENTE ...	60
4.4	A TEORIA COMO GUIA DA AÇÃO <i>VERSUS</i> A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA .....	61
<b>4.4.1</b>	<b>Educação escolar: o contexto sócio histórico</b> .....	62
<b>4.4.2</b>	<b>Propostas progressistas de educação e ensino</b> .....	66
<b>4.4.3</b>	<b>Perfil do professor de <i>Tipo Novo</i></b> .....	69
<b>5</b>	<b>RETRATOS DA FORMAÇÃO INICIAL</b> .....	73
<b>6</b>	<b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	79
6.1	A RELAÇÃO TEORIA APRENDIDA NA FORMAÇÃO INICIAL COM AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA .....	79
6.2	AS INICIATIVAS DOS PROFESSORES PARA A RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DA PRÁTICA .....	88
<b>6.2.1</b>	<b>Posturas docentes empreendidas diante dos desafios da docência: desinteresse e indisciplina</b> .....	89
<b>7</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA</b> .....	97
7.1	A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE DE ENSINO .....	98
<b>8</b>	<b>A RELAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	109
<b>9</b>	<b>À GUIA DE CONCLUSÃO, ALGUNS INDICADORES PARA FORMAÇÃO PEDGÓGICA DOS PROFESSORES</b> .....	114
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119

<b>ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO – PESQUISA EXPLORATÓRIA .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO 3 – QUADRO DE PESQUISA POR PALAVRAS EXATAS NO BANCO DE TESE DA CAPES NO PERÍODO DE 2010 A 2015 .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO 4 – CONVITE PARA OS PROFESSORES DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO 5 – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO 6 – CATEGORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO .....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante a minha trajetória profissional percebi pela experiência pessoal que há um contexto de dúvidas e temores entre os professores oriundos das licenciaturas diante da relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente. Foi também no decorrer da minha trajetória profissional que o objeto dessa pesquisa começou a delinear-se: A formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Minha formação docente desenvolveu-se paralelamente a minha carreira profissional. Desde o início da minha graduação em Letras eu já lecionava para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A carência de profissionais, as faltas inesperadas de professores e as necessidades emergenciais de projetos de reforço possibilitaram minha inserção profissional desde o início da minha graduação, assim fui chamada de professora mesmo antes mesmo de estar graduada.

Logo no início percebi que meus conhecimentos eram insuficientes para que eu pudesse dar conta das várias situações da sala de aula. Apenas o gosto pela profissão não resolveria os desafios que me eram apresentando cotidianamente na escola.

Então, eu me empenhava ainda mais nos estudos da faculdade, mas curiosamente nem as aulas de Didática davam conta completamente do que era de fato real no meu dia a dia como professora iniciante<sup>1</sup> (e ainda em formação). Não digo que não contribuíssem, mas não resolviam tudo.

Assim, fui somando os conhecimentos da faculdade aos conhecimentos do dia a dia que escola me ensinava.

Observando os demais colegas de profissão, escutando as conversas nas salas de professores e buscando auxílio da coordenação pedagógica fui me construindo como professora, elaborando e reelaborando os conhecimentos necessários para minha prática diária.

---

<sup>1</sup>Imbernón (1998) considera professores iniciantes os que têm até três anos de exercício profissional, embora, segundo o mesmo autor, esse período possa ser prolongado até os cinco primeiros anos. Já Huberman (1995) assinala a etapa de dois a três anos de docência como período da entrada da carreira.

Mesmo sendo atendida e ouvida toda vez que solicitava auxílio de um professor ou da coordenadora pedagógica, eu sentia falta de participar de momentos coletivos em que o grupo docente todo pudesse junto trabalhar as questões relativas à prática e os problemas que eram enfrentados na escola. Nessa ocasião eu trabalhava na rede pública de São Paulo. Até havia esse momento, o qual era chamado de HTPC<sup>2</sup>, mas o tempo de reunião variava de acordo com a carga horária do professor. Como eu tinha poucas aulas fixas (embora lecionasse outras em caráter de substituição), o Estado entendia que não havia necessidade da minha participação nessas reuniões em que a formação pedagógica acontecia.

Por essa razão, minha formação pedagógica continuada (embora eu ainda estivesse em formação inicial) acontecia de modo informal pelos corredores da escola e nas salas dos professores em conversa com os pares, na leitura de livros. Em tentativas, por erros e acertos eu ia aprendendo o que a escola esperava de mim, e ia me desenvolvendo como profissional do magistério.

Após o término da minha graduação eu estava ansiosa em dar continuidade aos meus estudos. Eu queria aprender mais sobre como exercer melhor o meu papel social de professora.

Eu compreendi pela prática que os conhecimentos adquiridos na graduação e na minha experiência como professora iniciante eram insuficientes para a solução dos desafios que me estavam postos: notas baixas, dificuldades de aprendizagem, elaboração de aulas interessantes, indisciplina, dificuldades cognitivas, alunos de inclusão, desinteresse dos estudantes, família ausente, uso de tecnologias educacionais contemporâneas, e infelizmente acrescento aqui a pobreza (alguns alunos tinham problemas maiores para vencerem do que a aquisição dos conhecimentos formais da escola – fome, vício, abusos).

Eu estava convencida que somente a experiência não daria conta de *encher* meus reservatórios de conhecimentos pedagógicos<sup>3</sup> (e se desse – como

---

<sup>2</sup> Hora de trabalho pedagógico coletivo.

<sup>3</sup> Entende-se por reservatórios de conhecimentos pedagógicos o conjunto de saberes próprios da profissão docente, articulados conscientemente pelos sujeitos professores, que identifica a profissão. Esse termo é trazido neste texto na perspectiva empregado por Gauthier (1998), em

alguns colegas professores profetizavam –, eu não queria esperar tanto tempo...). Assim, após o término de Letras decidi *emendar* uma pós-graduação em Psicopedagogia. Escolhi fazer esse curso, pois queria entender melhor o meu aluno e, aprender de que maneira eu poderia alcançá-lo e garantir que o processo ensino e aprendizagem acontecesse com sucesso.

Essa especialização foi bastante enriquecedora para a minha formação. Pude entender melhor quem eram os meus alunos, como eles pensavam e aprendiam, levando em consideração as particularidades que lhes eram inerentes, próprias da idade e do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Já durante o curso percebi uma melhora sensível nas minhas aulas. Consegui elaborar planejamentos que alcançavam um maior número de possibilidades de aprendizagem. Resultado: meus alunos estavam mais motivados, e conseqüentemente eu também!

Embora eu estivesse muito contente com o meu espaço em sala de aula, a instituição privada na qual eu trabalhava (e ainda trabalho) me convidou para atuar como coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental. Era um desafio e tanto, visto que não sou pedagoga de formação. Eu aceitei a proposta, mas senti a necessidade urgente de estudar sobre a nova função que desempenharia na escola.

Meu conhecimento sobre o trabalho de supervisão pedagógica era superficial, resultante apenas das experiências particulares que tive com pessoas que desempenhavam esse cargo, e francamente nem todas as experiências foram positivas<sup>4</sup>. Assim, iniciei uma pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, e encetei a compra e leituras de obras sobre o assunto, a fim de entender o que era solicitado e esperado de mim.

A função de coordenadora pedagógica me pareceu uma possibilidade de auxiliar e contribuir com outros professores que como eu buscavam caminhos

---

seu livro *Por uma teoria da pedagogia*, no qual é feita uma reflexão sobre a profissionalização docente, os saberes próprios dessa profissão e a formação profissional do professor.

<sup>4</sup> Sobre os supervisores pedagógicos, Santos (2005, p. 19) descreve que no exercício da profissão alguns poderiam ser caracterizados como capatazes que zelam pelo controle e pelo bom andamento das operações no interior da escola. Nessa perspectiva, estariam mais preocupados com os aspectos burocráticos do que o gerenciamento do conhecimento e da formação no interior da escola, tornando-se distantes dos sujeitos que formam a comunidade escolar.

possíveis para a prática pedagógica. Não seria mais uma professora de sala aula, seria uma professora com outras funções, outros alunos, contudo ainda professora. Não obstante, minhas preocupações primárias ainda estariam voltadas para a *relação* entre teoria e prática, conteúdo e forma.

Enquanto professora, como narrei, sempre busquei aprender, ler, estudar, conversar com os pares e/ou coordenação pedagógica sobre como melhorar minha atividade profissional. Agora, como coordenadora, entendi que tenho a função de ajudar os professores a também crescerem pedagogicamente.

Sendo assim, constatei já no princípio da minha atuação como coordenadora pedagógica que era necessário estudar de forma mais profunda a questão da formação e da prática docente. Eu precisava crescer mais rápido em minhas reflexões sobre o assunto.

Com esse intuito matriculei-me na disciplina isolada de Teoria da Educação, do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR, no primeiro semestre em 2013, ministrada pela profa. Pura Lúcia Oliver Martins. A partir dessa experiência, em que tive contato com a metodologia da sistematização coletiva do conhecimento, desenvolvi de forma exploratória na minha prática enquanto coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede privada de ensino, a vivência dessa metodologia na formação continuada do grupo docente.

Assim, na sequência participei do processo seletivo para o Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ingressando em 2014, sob a orientação da Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins, a qual desenvolve o projeto Didática na Formação Inicial de Professores e a Interlocução com a Educação Básica, cujos os fundamentos do eixo epistemológicos estão centrados na linha a teoria como expressão da prática, conforme Martins (2008) e Santos (2005).

Ao ingressar no mestrado eu tinha como intenção primária *transbordar* meus *reservatórios de conhecimentos* pedagógicos de modo que eu pudesse auxiliar os professores no desenvolvimento profissional deles, e conseqüentemente também no fazer-pedagógico.

Contudo, curiosamente, à medida que as minhas *reservas eram abastecidas* e minhas práticas pouco a pouco alteradas, eu sentia que jamais transbordaria. Não que ingenuamente eu pensasse que pudesse ter um

esgotamento do conhecimento, mas falo daquela curiosa sensação que a medida que avançamos nos estudos, temos sempre mais perguntas a serem feitas, e outros saberes a buscar.

Ao iniciar o mestrado experimentei na minha vivência pessoal o que Perrenoud (2002, p. 135) comenta:

Se participam (os professores) de um grupo de práticas, é precisamente porque sabem ou pressentem que não vão conseguir vencer a situação sozinhos e porque estão prontos a dar alguns passos para enfrentar suas contradições. Eles nem sempre adivinham que o processo pode fazê-los avançar mais do que gostariam, e torna-los, pelo menos em um primeiro momento, ainda mais perplexos e desprotegidos...

Eu busquei o mestrado em Educação, porque sentia que sozinha não seria capaz de dar conta das obrigações que me eram postas pela minha nova função dentro da escola. No entanto, a cada aula, seminário, leituras e discussões, sentia um misto de alegria ao perceber meus reservatórios serem abastecidos, mas também um temor diante da responsabilidade social da profissão e da nova função que era maior do que eu mesma supunha. Decidi não retroceder.

Nestes treze anos de profissão, lecionei Língua Portuguesa, Literatura, Leitura e Religião. Também fui professora regente do 3º. ano do Ensino Fundamental I por dois anos, coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e atualmente atuo como coordenadora pedagógica geral para a Região Central do Paraná de uma instituição privada de ensino, confessional, de abrangência mundial. Quando indagada sobre minha profissão, costumo responder que *sou* professora e *estou* coordenadora.

Na coordenação, percebi que assim como eu quando ingressei no magistério, há mais de dez anos, muitos professores sentem que seus conhecimentos são insuficientes para resolverem os problemas cotidianos próprios da profissão. Rezingam pelos corredores da escola que suas formações não dão conta das dificuldades e exigências que lhes são postas na atualidade.

Nas dúvidas e angústias do dia a dia, eles (os professores) recorrem muitas vezes a coordenação pedagógica pedindo orientações para suas práticas. Acham que seus reservatórios estão baixos! Há seca. Mas também há sede. É perceptível a profunda e convicta vontade e interesse de muitos de fazer



o melhor, de alcançar bons resultados acadêmicos, e de oportunizar aos alunos a liberdade de pensamento e possibilidade de escolha.

Na atuação como coordenadora, sendo orientadora e parceira do processo de formação dos professores, tive ratificada a ideia formada no início da minha trajetória profissional, da necessidade de uma formação pedagógica que vise oportunizar aos docentes um espaço para que juntos possam construir e apropriarem-se dos saberes da profissão, tornando a *jurisprudência privada*<sup>5</sup>, em um saber público e validado. Um espaço em que todos, independentemente do tempo de experiência, do número de aulas, e da disciplina que leciona, possam compartilhar, numa dinâmica coletiva e colaborativa para a construção de saberes que corroborem para o exercício da profissão docente.

É direito do professor uma formação que faça da teoria pedagógica uma expressão da prática docente, e que *encha os reservatórios de conhecimentos* dos professores com os saberes específicos do magistério<sup>6</sup>, visando uma práxis reflexiva, e a valorização da docência enquanto profissão, contribuindo desse modo com a construção de saberes pedagógicos.

É neste contexto que algumas questões se projetam: Quais são os limites na formação pedagógica dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental? Que tipo de auxílio a escola oferece ou pode oferecer a esses profissionais, os professores? Como, onde e quando a escola apoia os professores dessa etapa do ensino? Qual é a proposta e as experiências da rede lócus da pesquisa para a formação pedagógica desses profissionais? Que contribuições a supervisão pedagógica dá no tocante a formação pedagógica dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental? Quais são os principais problemas em relação a formação inicial desses professores? Que indicadores temos para a formação pedagógica continuada desse grupo?

Essas questões têm como eixo de investigação a relação entre teoria e prática, focando as condições de uma formação docente que corrobore com prática

---

<sup>5</sup> Gauthier (1998) explica jurisprudência privada como os saberes da prática que são forjados no dia a dia da profissão pelos professores (ou seja, a experiência), mas que não são validados cientificamente.

<sup>6</sup> A profissão docente é um ofício feito de saberes que alimentam uma razão intersubjetiva, dialética, contextualizada, deliberativa, argumentativa e comunicacional. São próprios dos reservatórios de conhecimento da profissão os saberes disciplinar, curricular, das ciências da educação (científico), da ação pedagógica (prático), e da tradição pedagógica (experimental).

profissional do professor, dando suporte pedagógico para o fazer-docente, numa perspectiva reflexiva e investigativa, num processo de formação de sujeitos pesquisadores. E neste sentido, uma outra questão é pertinente: quais as estratégias metodológicas que a rede de ensino lócus da pesquisa constrói para a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental?

Sobre a formação de professores Fernando Guidini (2015, p. 67) comenta:

Trata-se de uma área de conhecimento e investigação, envolvendo um ou mais sujeitos, frente à qual se objetiva uma aquisição, um aperfeiçoamento ou um enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.

Nessa perspectiva a formação pedagógica é concebida como um contínuo capaz de inter-relacionar teoria e prática, visto que o enriquecimento da competência profissional exige atualização constante devido as recontes mudanças e exigências que são postas a escola e seus professores.

Também vale ressaltar que a *formação de professores* se divide em dois momentos: formação inicial e formação continuada. A primeira se dá nas instituições formadoras de profissionais do magistério, e a segunda é praticada nas instituições de ensino em que esses profissionais exercem suas atividades docentes. Sobre esse tema Selma Garrido Pimenta (2009, p. 5) diz:

em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem o currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualizações dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tornarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Pimenta (2009) explica que não raras vezes os cursos de formação de professor apresentam uma teoria que não responde aos questionamentos dos profissionais que estão inseridos nas escolas e nas salas de aula.

Seja nos cursos de formação docente inicial ou continuada, a questão recorrente são os saberes que formam conjuntamente os conhecimentos

próprios da profissão, formando por sua vez, segundo Gauthier et al (1998) a identidade profissional docente.

Em pesquisa exploratória que realizei em 03 de fevereiro de 2015, com setenta e cinco professores de Curitiba/PR, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede de ensino confessional privada, lócus da pesquisa, um questionário foi respondido em que as perguntas versavam sobre a formação inicial e a experiência profissional dos docentes.

As respostas ao questionário apontaram que a maioria dos participantes consideraram que o curso que fizeram no início da carreira paradoxalmente não deram conta de os prepararem para o exercício da docência.

Contudo, mesmo diante das demandas e possíveis lacunas na formação, aí estão eles, os professores. Estão nas escolas, nas salas de aula. Exercendo a profissão docente. Colecionando experiências. Elaborando uma *jurisprudência privada*. Fazendo educação.

Destaco, nesta pesquisa, a evidência presente nos estudos realizados pelos pesquisadores referenciados quanto à preocupação em relação as licenciaturas e a formação docente no Brasil. Assim, o recorte pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental se dá pelo entendimento de que a formação inicial desses professores tradicionalmente não enfatiza ou equipara o valor das disciplinas específicas as disciplinas pedagógicas. Em consonância a essa afirmação Romanowski (2007) aponta o fato da pouca valorização das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas.

Com base no exposto até aqui destaco o seguinte objeto de pesquisa: *A formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental – como, onde e quando acontece.*

Para contextualizar o objeto deste estudo foi realizado um levantamento do estado do conhecimento sobre essa problemática. Os estudos de Gatti, Barreto e André (2011) sobre o Estado da Arte das questões atuais da formação de professores no Brasil mostram que as pesquisas sobre formação de professores têm crescido muito nos últimos anos, segundo os autores (2011, p. 15):

O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de

educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao(à) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 20) também comentam que “os problemas ligados à docência na Educação Básica igualmente têm sido estudados por vários grupos de pesquisadores, sob prismas diversos”. No entanto, os trabalhos citados na obra das autoras não contemplaram *especificamente a formação pedagógica dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental*.

Assim, realizei um balanço sucinto acerca das pesquisas nessa área registradas no Banco de Teses da Capes, considerando o período de 2010 até a atualidade<sup>8</sup>, que por serem recentes ainda não foram contempladas, e poderão contribuir para organização do atual estado de conhecimento, dando continuidade à contextualização do objeto de estudo desta pesquisa.

Para execução desse levantamento foram considerados quatro descritores, sendo eles: (i) formação pedagógica do professor do Ensino Fundamental; (ii) formação pedagógica do professor dos anos finais do Ensino Fundamental; (iii) formação pedagógica e licenciaturas; e, (iv) anos finais do Ensino Fundamental – seguida da leitura e seleção dos títulos pertinentes e da leitura dos resumos quando necessário.

Como resultado da pesquisa utilizando o primeiro descritor – *formação pedagógica do professor do Ensino Fundamental* – listou-se cento e oitenta e sete registros, contudo nenhum deles referente formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental – onde, como e quando acontece.

Já na utilização do segundo descritor – *formação pedagógica do professor dos anos finais do Ensino Fundamental* – a pesquisa apresentou seis registros, mas assim como no primeiro descritor nenhum trabalho contemplava

---

<sup>8</sup> O banco de pesquisa da Capes só permite pesquisar esses a partir de 2010, contudo, ao iniciar a pesquisa apenas foram disponibilizados trabalhos de 2011 e 2012.

especificamente sobre a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na pesquisa realizada utilizando o terceiro descritor – *formação pedagógica e licenciaturas* – apareceram vinte e seis registros. Contudo, apenas uma dissertação de mestrado se aproximou da pesquisa aqui proposta, datada de 2012 e intitulado *Desafios da didática nas licenciaturas: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos*, autora Elaine Emiliano de Moraes (Universidade de São Paulo). No entanto, esse trabalho prendeu-se a disciplina de didática na formação inicial dos professores oriundos da disciplina, diferentemente da pesquisa por mim apresentada que observa a formação docente de uma forma contínua, ou seja, perpassando por toda a carreira do professor, e não se limitando a disciplina de didática na graduação.

E por último, na utilização do quarto descritor – *anos finais do Ensino Fundamental* – sessenta e quatro registros de trabalhos foram encontrados, contudo, assim como nos demais descritores, nenhum trabalho abordava sobre a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. De um modo geral os trabalhos consideravam sobre Educação para Jovens e Adultos, livros didáticos, ou contemplavam a formação do professor de alguma disciplina específica.

Dessa forma, esse breve levantamento das pesquisas dos anos 2011 e 2012 sobre o objeto desta pesquisa aponta a relevância do estudo do tema proposto, visto que, embora duzentos e oitenta e três trabalhos tenham sido encontrados, somando o resultado de cada descritor, nenhum deles tratou especificamente da formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Grande parte das pesquisas embora tratassem da formação docente, focalizavam em sua maioria um grupo de professores oriundos de alguma licenciatura, e discutiam sobre a formação específica desses professores.

Segundo a Agência Brasil, do portal todos pela Educação, os resultados das provas de grande escala, tais como Prova Brasil, SARESP, têm indicado ao longo dos anos uma melhora no desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, contrastando com esse dado, os números

relativos ao desempenho dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental não têm demonstrado os mesmos índices de crescimento.<sup>9</sup>

Assim, parto do pressuposto que a falta de uma formação pedagógica docente sistematizada, valorizada, prática, seja um dos itens que favoreçam esses índices de crescimento abaixo do desejado para essa etapa da educação básica – anos finais do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a formação pedagógica compreende os saberes pedagógicos, e sobre esses saberes, de uma jurisprudência pública<sup>10</sup>, Libâneo (2013, p. 142) comenta que:

é surpreendente descobrir, por um lado, o grande volume de publicações na área do ensino, e, por outro, a pequena influência exercida por essa produção acadêmica na prática dos processos e na formação profissional.

Nessa perspectiva, o autor revela um distanciamento entre teoria e prática, sobre isso o mesmo autor, Libâneo (2013, p. 114), ainda fala sobre os saberes docentes, que:

nos cursos de licenciatura pesquisados (letras, matemática e ciências), foi verificado acentuado desequilíbrio entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico (onde estão a didática e as metodologias de ensino [...]). Observa-se na carga horária grande concentração nas disciplinas de formação específica e, inversamente, pequena atenção à formação pedagógica.

O autor faz as afirmações a partir de pesquisas realizadas no Brasil, as quais confirmam o pressuposto do qual parte este trabalho, de que os professores não recebem na formação inicial preparo pedagógico suficiente para lidarem com as questões próprias da docência, gerando insegurança profissional diante das situações e exigências da escola.

Em relação aos cursos de graduação que formam os professores para os anos finais do Ensino Fundamental (sujeitos desta pesquisa), o autor já citado (2013, p. 149) comenta que “os cursos de licenciatura continuam se caracterizando por currículos com muito conteúdo e pouca formação

---

<sup>9</sup> Quadros comparativos de 2005 a 2013.

<sup>10</sup> Segundo, Gauthier (1998), a jurisprudência pública caracteriza-se pelos saberes referentes a profissão docente comprovados pela pesquisa em Educação, e incorporados como possibilidades/alternativas para a prática pedagógica.

pedagógica”, gerando um hiato entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, o que certamente prejudicará a prática do futuro profissional, visto que esses dois saberes são inseparáveis no fazer-docente.

Sobre formação de professor, Vaillant e Marcelo (2012, p. 127) afirmam que:

Os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre o ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Isso seria facilitado se o conhecimento essencial para os docentes principiantes pudesse ser organizado, representado e comunicado de forma que permitisse aos alunos uma compreensão mais profunda dos conteúdos que aprende.

Diante disso, a necessidade de formação pedagógica continuada, visando qualificação profissional, fica evidenciada. No entanto, Lüdke (2009, p. 68) esclarece que é importante que a educação continuada docente seja pensada de uma maneira que o professor aprenda a agir segundo as atuais necessidades. A autora ainda acrescenta nessa mesma página que “o ato pedagógico é complexo, o que requer o cultivo de um espírito investigativo”. Nessa direção, a formação pedagógica continuada não é encarada como um curso prescritivo, como esclarece Vera Maria Candau (1999, p. 64):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Destarte, sobre a formação a formação pedagógica docente, colocando na perspectiva da formação continuada, conforme Pacheco (2013, p. 51):

é exigível que a formação não seja realizada por intermédio de um currículo fechado, em que todos têm de ter a mesma formação, ou mediante processos uniformizados em termos de componentes de formação, de conteúdos e metodologias.

Nesse contexto, a escola tem um papel precioso como instituição formadora: o de *encher* os reservatórios de conhecimento dos professores,

através de um projeto de formação continuada reflexiva, dando assim aos docentes a autonomia para o exercício da profissão.

Após a contextualização do objeto de estudo, do levantamento da produção da área – *estado do conhecimento* –, e das questões que ressaltei como centrais para o desenvolvimento da minha investigação, destaco o seguinte problema de pesquisa: *Como, onde e quando acontece a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental?*

Tendo como objetivo geral analisar e sistematizar como, onde e quando acontece a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista elaborar indicadores para a formação de professores.

Para tanto foi definido os seguintes objetivos específicos: (i) verificar a formação pedagógica dos sujeitos da pesquisa; (ii) examinar a proposta de formação continuada da rede de ensino lócus da pesquisa; (iii) analisar as experiências desenvolvidas com a formação continuada dos professores sujeitos dessa pesquisa; (iv) elaborar indicadores para a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com base nas pesquisas acadêmicas pretendo percorrer como referenciais teóricos centrais nesta pesquisa, os estudos de António Nóvoa, Bernadete Gatti, Fernando Guidini, Joana P. Romanowski, José Carlos Libâneo, Gauthier et al, Oder José Santos, Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Paulo Freire, Phillippe Perrenoud, Pura Lúcia O. Martins, Selma G. Pimenta, Tardif, entre outros.

Esta dissertação está estruturada em nove seções. Na introdução, primeira seção, justifico a escolha do objeto de estudo, colocando as razões que me levaram a estudar o assunto, apresento o estado do conhecimento sobre o assunto, situo a base teórica, e a abordagem metodológica do trabalho. Na segunda seção trato do percurso metodológico utilizado no desenvolvimento do presente trabalho e o embasamento teórico que fundamentou a eleição das técnicas. Na terceira seção, por considerar pertinente como ponto de partida para o tema dessa pesquisa, trago a percepção de professores sobre uma vivência de formação continuada a partir da sistematização coletiva do



conhecimento<sup>11</sup>. Na quarta seção apresento a fundamentação teórica dessa pesquisa, a partir do eixo epistemológico que concebe a teoria como expressão da prática, conforme Martins (1989, 1997) e Santos (2005), trazendo a discussão sobre a questão da formação pedagógica nas licenciaturas, dos saberes da docência, e do contexto sócio histórico atual da educação. Na quinta seção, a partir da sistematização dos dados coletados através de questionário aplicado para professores dos anos finais do Ensino Fundamental, delinco um retrato da formação inicial dos docentes que atuam nessa etapa da educação da básica brasileira. Na sexta seção apresento as iniciativas dos professores para resolverem as dificuldades e demandas (por eles apontadas) do cotidiano da escola. Na sétima seção apresento a proposta de formação continuada da rede *lócus* de pesquisa, e as percepções dos professores em relação a essa proposta. Na oitava seção discuto sobre a coordenação pedagógica como espaço de formação docente. Na nona seção segue à guisa de conclusão, em que apresento alguns indicadores para a formação continuada de professores, bem como sinalizo a necessidade de empreender novos estudos que extrapolam o que foi proposto por este trabalho.

---

<sup>11</sup> Martins (1989, 1997, 2008).

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para sistematizar sobre a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino fundamental – como, onde e quando acontece –, tendo que a abordagem do objeto de estudo deve converter-se na produção de conhecimento, procurei angariar dados que me consentisse entender essa trajetória.

Destarte, nessa seção explico a metodologia selecionada para essa investigação, o campo de pesquisa, seus sujeitos, os procedimentos e os instrumentos utilizados para coleta de dados da pesquisa.

Para desenvolver esse estudo optei pela abordagem qualitativa, conforme Lüdke e André (1986). Nessa abordagem a preocupação com o processo é maior do que a preocupação com o produto, o que permite explicar o dinamismo interno das situações. Análise dos dados tende a ser um processo indutivo. Assim, o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem suas hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.

É nesta proposta que a pesquisa qualitativa se projeta, pois, os sujeitos envolvidos na pesquisa são os professores, suas formações e como eles percebem a contribuição dessas formações nas suas práticas profissionais cotidianas, para tanto, como instrumentos de pesquisa utilizei questionário aberto, grupo focal e análise de documento.

Desse modo, procurei estudar o processo de formação pedagógica dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental de três colégios de uma rede de ensino privada confessionnal como amostragem.

Embora, eu também atue nessa mesma rede de ensino, vale sublinhar que a fim de manter distanciamento e neutralidade, essa pesquisa não foi realizada na unidade de ensino em que trabalho.

Também destaco que, embora as três escolas façam parte da mesma rede de ensino, elas estão distantes geograficamente, sendo assim, os professores sujeitos da pesquisa não têm contato frequente uns com os outros.

Para análise do material e informações levantadas seguirei a linha de análise de conteúdo, pautada nos seguintes autores: Bardin (1979), e Bogdan e Biklen (1994).

Em questionário exploratório, em que esses professores pesquisados falaram sobre suas formações pedagógicas, eles confirmaram o que pesquisas já realizadas nos disseram: a formação pedagógica inicial dos professores é insuficiente para que possam dar conta dos desafios e exigências que o dia a dia da profissão lhes impõem.

Optei por situar essa pesquisa no grupo de professores de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, por três motivos: 1º. Atuo como coordenadora pedagógica dessa etapa do ensino, e gostaria de entender melhor como se dá as questões que aqui já foram colocadas, de maneira que pelo conhecimento compreensivo<sup>14</sup> do assunto eu possa ter uma prática transformadora como coordenadora pedagógica. Santos (2005, p. 02) coloca que “não devemos nos contentar em apenas descrever ou explicar os processos educacionais ou escolares. Devemos sempre procurar compreender seus determinantes ou seus fundamentos”; 2º. Na rede de ensino em que trabalho atuo também como tutora e autora do curso de formação continuada para os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na modalidade EAD; e 3º. Em levantamento da produção da área “estado do conhecimento” do objeto aqui apresentado, verifiquei (conforme já apontado no capítulo 2, em que contextualizo o objeto) que essa etapa do ensino possui pouca pesquisa nessa direção – formação pedagógica dos professores –, dessa forma, pretendo trazer contribuições que possam colaborar com os profissionais que atuam nessa fração da Educação Básica.

Assim, essa pesquisa, concebe que a realidade da formação docente, bem como sua trajetória profissional, possui situações de grande complexidade, incertezas e conflitos.

E é nessa trajetória de construção e desconstrução dos saberes e experiências, que o professor se constitui simultaneamente como sujeito e objeto, como produto e produtor do conhecimento pedagógico. E é também nesse contexto que a pesquisa qualitativa acontece.

---

<sup>14</sup> Santos (2005, pp. 1 e 2) classifica o conhecimento em três níveis: 1º nível descritivo; 2º nível explicativo; e 3º nível compreensivo, sobre o terceiro nível o autor explica “... devemos sempre nos perguntar: por que as coisas são assim? Elas devem ser sempre assim? Ocorrem em todas as sociedades e em todos os tempos? Qual a sua razão de ser? Quais os princípios ou os fundamentos que determinam? As respostas a essas perguntas configuram outro nível de conhecimento: o *nível compreensivo*”. (grifo da autora).

Nessa perspectiva, esta pesquisa tomou por eixo epistemológico a concepção da *teoria como expressão da prática*, conforme Martins (1989, 1997) e Santos (2005), buscando sistematizar como, onde e quando se dá a formação pedagógica dos professores das séries finais do Ensino Fundamental, atuantes em uma instituição privada.

## **2.1 QUESTIONÁRIO ABERTO**

O questionário foi preparado com o intuito de colher informações mais elaboradas sobre a formação e trajetória profissional dos informantes, no tocante aos saberes pedagógicos. Conforme Ferreira (2005, p. 165) toda a ação de pesquisa se demonstra na ação de perguntar. A análise e organização das respostas apontaram as impressões de um modo geral dos professores que participaram em relação a própria formação e o domínio dos saberes docentes.

Um questionário tem por objetivo gerar dados necessários para se atingir os objetivos do projeto, ou/e descrever certa realidade, por essa razão as questões devem estar no contexto da pesquisa e dos sujeitos que participarão da pesquisa. Assim, neste estudo foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados durante o estudo exploratório, visando observar se o tema proposto para pesquisa era relevante e de importância para os professores. Também visava selecionar os professores das séries finais para participação das discussões do Grupo Focal.

Após leitura e análise dos questionários devolvidos percebi que essencialmente os professores independentemente da disciplina que lecionam, da formação inicial e tempo de carreira, apresentaram em suas respostas semelhantes observações referentes a formação inicial, a prática profissional e os saberes docente. Após essa constatação selecionamos os professores de uma única disciplina (Língua Portuguesa) e de três colégios situados em Curitiba, pertencentes a mesma rede de ensino privada.

## **2.2 GRUPO FOCAL**

A eleição da técnica grupo focal se deu pelo seu próprio caráter da técnica, pois possibilita a coleta de informações de caráter qualitativo

(abordagem escolhida para esta pesquisa) em profundidade. Em consonância a isso e sobre grupo focal Gatti (2005, p. 09) comenta “há interesse no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam”.

Essa técnica reúne um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, conforme orientação de Gatti (2005, p. 22):

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre 6 a 12 pessoas.

A escolha da técnica do Grupo Focal se deu pela possibilidade de trabalhar através de uma roda de conversa com os participantes, oportunizando assim uma “leveza” a condução da pesquisa, uma vez que os pesquisados não seriam dirigidos por questionário fechado, e estariam à vontade com seus pares, apresentando simultaneamente suas percepções sobre o tema proposto.

Segundo Gatti (2005, p. 11) a pesquisa em grupos focais “ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”. Como resultado da técnica, as informações obtidas foram de caráter essencialmente qualitativo, uma vez que não visava respostas prontas e decoradas.

Embora a escolha da técnica descrita seja um excelente instrumento de investigação em ciências sociais e humanas, é válido destacar que a eleição da técnica tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (GATTI, 2005). No caso da presente pesquisa a utilização de Grupo Focal oportunizou uma coleta de dados que fosse fidedigna a percepção do sujeito como indivíduo e coletivo profissional a partir do tema introduzido para debate do grupo.

Nesta metodologia os grupos são formados por amostragem, não havendo necessidade de abranger a totalidade do público alvo. Destarte, optei pela formação de um grupo composto de sete convidados, um moderador, além de dois observadores (sendo eu uma observadora), respeitando dessa forma a orientação quanto a formação e configuração do grupo.

A moderadora conduziu o grupo de forma flexível, as discussões não ficaram enrijecidas pelo roteiro (muito embora tomou-se o cuidado da discussão

não tomar um rumo divergente da pesquisa), mas à medida que acontecia a discussão e os temas eram abordados pelos participantes o moderador seguia respeitando o desenvolvimento das falas dos envolvidos. As observadoras analisaram durante o tempo da reunião as falas, os gestos e o clima do grupo, além de participarem junto ao moderador da discussão quando necessário.

### **2.2.1 Sujeitos**

Após o levantamento dos resultados do questionário exploratório convidei sete professores para comporem o grupo focal, essa eleição foi orientada por Gatti (2005, p. 18) que escreve:

Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo dos problemas.

Nesse grupo, todos os sujeitos selecionados são professores dos anos finais do Ensino Fundamental, graduados em instituições diferentes, com desenvolvimentos profissionais diferentes, mas com três fatores comuns: trabalham na mesma rede de ensino (embora em unidades diferentes), dizem que a formação inicial foi insuficiente para dar conta da prática cotidiana e participaram inicialmente dessa pesquisa respondendo ao questionário exploratório.

Uma das unidades foi representada por um professor, outra unidade representada por duas professoras, e a terceira por quatro professoras. Cinco lecionam apenas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e dois lecionam também para alunos do Ensino Médio.

### **2.2.2 O ambiente e os recursos utilizados**

A realização do Grupo Focal foi precedida de um planejamento que envolveu a elaboração de um roteiro de discussão (ver anexo 05), o qual foi construído a partir das reuniões de orientação. O dia e horário do primeiro

encontro do Grupo Focal foi marcado pela coordenadora pedagógica geral<sup>15</sup> da instituição, lócus de pesquisa, que autorizou agendar a próxima reunião diretamente com os professores ao término do primeiro encontro.

Com relação ao ambiente dos encontros segui a orientação de Gatti (2005, p. 24), a qual explica que "O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes". Assim, optei por uma escola conhecida de todos, e de fácil acesso, e a sala de professores dessa unidade escolar, pois é o espaço do professor, além da disposição da mesa e cadeiras favorecer o contato visual.

O tempo do encontro é tão importante quanto a escolha do local. Segundo Gatti (2005, p. 28) "alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise". Destarte, foram realizadas duas sessões de uma hora e meia, mesmo por que esses encontros aconteceram fora do horário de trabalho dos envolvidos, e não era intuito da pesquisa acarretar cansaço aos participantes, pois isso poderia causar prejuízos a qualidade do envolvimento dos participantes, sujeitos dessa pesquisa.

Assim sendo, no dia e hora agendados chegamos com antecedência ao local de reunião, uma das escolas da rede de ensino *lócus* da pesquisa, e fomos para a sala dos professores, a qual em seu mobiliário possui uma grande mesa oval que possibilitou que os participantes se encontrassem face a face, permitindo uma interlocução direta, conforme as orientações da autora já citada.

A moderadora e uma das observadoras permaneceram no círculo, enquanto eu também observadora fiz os registros de fora do círculo, mantendo uma distância que me permitia observar as expressões e reações corporais, bem como ouvir as falas, mas também livrava a minha figura da vista dos participantes durante a condução da técnica.

Ambos os encontros foram gravados em áudio, pois segundo Gatti (2005, p. 26):

---

<sup>15</sup> Além dos coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades de ensino, essa rede possui uma coordenadora geral, que atende o grupo de coordenação e orientação das escolas / colégios.

Há depoimentos de pesquisadores experientes sobre o trabalho com grupos focais, segundo os quais as pessoas tendem a se sentir mais à vontade com a gravação em áudio do que em vídeo. Neste, há uma exposição por inteiro, rostos, gestos, palavras, estão lá, associados. A questão da própria imagem, da exposição dos participantes dos riscos de ruptura da confidencialidade, cria certo desconforto.

A fim de evitar tais constrangimentos optei somente pela gravação em áudio, e pedi aos participantes que procurassem falar um por vez (como se empolgavam, nem sempre isso acontecia), visando uma qualidade de gravação. Apenas um gravador foi utilizado, o qual permaneceu no centro da mesa em que o grupo estava.

No início de cada encontro os participantes foram avisados verbalmente que as reuniões seriam gravadas em áudio, não havendo nenhuma objeção quanto a isso.

### **2.2.3 Condução das sessões**

Na data e horário, conforme agendado para a reunião, a moderadora, a observadora e a pesquisadora/observadora iniciaram as apresentações, agradecendo novamente a participação dos presentes. Na sequência foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (ver anexo 02), o qual foi lido em voz alta para os participantes, e essa leitura foi acompanhada por cada professor participante, os quais assinaram o documento, que garante o anonimato deles.

Após esse primeiro momento, em continuidade a reunião, usamos um "quebra gelo", também seguindo as orientações de Gatti (2005, p. 36-37):

Vários autores consideram que se podem usar algumas técnicas de animação de grupo ou exercícios - evidentemente escolhidos de forma adequada a um grupo de pesquisa, e dentro dos propósitos desta - para aquecer os participantes, fazendo com que estes se voltem uns para os outros, e não para o moderador, que se percebam e atuem em busca da cooperação, e já exprimindo suas diferenças ou concordâncias. Isso pode ser útil quando, por qualquer fator, se prevê ou se constata muita inibição nos membros do grupo em entabular conversa. O exercício a ser proposto deve ter conteúdo ligado aos problemas em exame e não ser mera brincadeira ou joguinho.

Assim, propomos uma atividade de "aquecimento", um "sarau literário". Entregamos para cada professor um livro de poesias – *Os Cem Melhores*



*Poemas Brasileiros do Século*<sup>16</sup> – e pedimos que cada um escolhesse um poema que refletisse sua trajetória docente, como quando e onde se enxergaram como professores.

Após a seleção dos textos, cada participante leu a poesia escolhida para o grupo e explicou a razão da escolha. Escolhi essa atividade, pois uma das funções da literatura é a catarse, a qual possibilita envolvimento do sujeito, não apenas intelectual, mas também emocional com o tema proposto.

A partir dessa atividade proposta, uma das professoras escolheu o poema de João Cabral de Melo Neto, *Tecendo a manhã*, e explicou sua escolha da seguinte maneira<sup>17</sup>:

**Como a gente sabe, ser professor nem sempre é fácil! Às vezes a gente passa por algumas dificuldades, por algumas situações que deixam nos deixam meio desanimados. É só quem trabalha conosco que percebe nossas dificuldades[...]. Então, destaco a coordenação pedagógica, com quem sempre podemos contar, a coordenadora faz tudo o que pode para que nós [professores] se sintamos valorizados, animados e apoiados.  
(Professora F)**

Em sua fala, a professora F, associa a ideia do poeta de “um galo sozinho não faz uma manhã”, com a ideia de que “um professor sozinho não faz educação”. Para essa professora, a coordenação pedagógica é um apoio para sua prática pedagógica, pois a professora retrata a coordenadora ou coordenador como um parceiro que trabalha junto para construção de “uma manhã”.

Enquanto liam seus poemas, os professores sorriam, alegres por compartilharem entre si suas percepções sobre si mesmos, sobre sua formação e prática pedagógica, uma espécie de diário informal aberto.

---

<sup>16</sup> A escolha do livro *Os cem melhores poemas brasileiros do século* se deu por tratar-se de uma coletânea de textos poéticos bem diversificada de autores, temas e estilo, permitindo assim que mais emoções fossem contempladas, possibilitando a catarse de cada participante do grupo focal.

<sup>17</sup> Escolhi colocar a fala apenas de uma professora com o exemplo da dinâmica, não por entender ser esse exemplo mais significativo que os outros, apenas porque o propósito dessa seção não contempla a exposição de todas as falas que aconteceram durante o “sarau literário”, e compreender que a descrição exata de todas as falas não ser necessária para a continuidade dessa pesquisa.

A alegria visível dos professores sujeitos da pesquisa fez-me lembrar um pensamento de Paulo Freire (2011, p. 70), “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. Essa satisfação visível também fala da formação desses sujeitos.

Em nenhuma das falas as dificuldades próprias da profissão foram elementos desanimadores que levassem para a desistência da docência. Inclusive, dois dos professores (Professores E e G) sujeitos dessa pesquisa, relataram que vieram de outras experiências profissionais, no entanto, encontraram no magistério a realização profissional, e ambos ressaltam essas experiências como elementos contributivos para sua formação pedagógica.

De um modo geral, suas falas a partir dessa dinâmica (sarau literário) traziam um misto de nostalgia, evidenciavam a importância do outro e das relações coletivas no processo de formação docente (tal qual o exemplo da professora F) e retrataram liricamente as dificuldades da docência.

Após esse momento iniciou-se a discussão sobre os tópicos do roteiro elaborado, e conforme já colocado procuramos ficar em uma hora e meia de reunião, respeitando o combinado com os participantes, muito embora a finalização da discussão tenha se dado de forma natural e não interrompida abruptamente por conta de horários.

Após os encontros, foi realizada a transcrição das falas do grupo focal, sendo que a digitação do áudio resultou em 37 páginas.

#### **2.2.4 Algumas considerações**

O diretor e a coordenadora da mantenedora, responsáveis pelas escolas da instituição lócus dessa pesquisa foram muito receptivos, bem como as coordenadoras das escolas nas quais os professores desta pesquisa lecionam. Vale citar que a diretora do Colégio utilizado para os encontros do Grupo Focal, não apenas separou um espaço na escola, como também providenciou um lanche para grupo. De igual modo os professores, sujeitos da pesquisa, se disponibilizaram de boa vontade, em horários contrários ao seu turno de trabalho.

Os encontros foram tranquilos e animados. As divergências de opiniões não resultaram em constrangimentos entre os participantes, ao contrário enriqueceram as discussões e, por conseguinte a pesquisa.

### 2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental, segundo Lüdke e André (1989) é uma técnica que busca identificar informações factuais nos documentos selecionados relevantes a pesquisa proposta.

A eleição da técnica foi realizada em virtude da necessidade da leitura e análise de certos documentos institucionais da rede de ensino *lócus* dessa pesquisa, a fim de compreender a concepção da rede sobre formação continuada docente, bem como saber como se estrutura essa formação nas unidades escolares.

Sobre a seleção dos documentos para análise, Lüdke e André (1986, p. 40) comentam que “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Para esse trabalho selecionamos para análise a Proposta Pedagógica (2015) e o Projeto de Formação Continuada Docente (2015) da rede *lócus* de pesquisa, em virtude de serem esses os documentos institucionais que tratam da questão da formação do professor.

Assim, a análise de documentos configura-se como uma relevante técnica para o presente trabalho, uma vez que possibilita a compreensão do objeto de pesquisa por diferentes olhares.

### 2.4 CAMPO DE PESQUISA E SEUS SUJEITOS

O campo dessa pesquisa são três colégios situados em Curitiba, pertencentes a uma rede confessional privada de ensino, que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e, juntos possuem aproximadamente 3300 alunos, sendo que dois Colégios contam com aproximadamente 1200 estudantes cada, e um menor com próximo de 900 alunos. Apesar das três unidades serem da mesma rede e estarem situadas na mesma cidade, o trio se encontra geograficamente distante.

A escolha dessas unidades se deu por serem colégios que oferecem a comunidade ensino fundamental completo (1º ao 9º ano), e estão situadas em Curitiba. As demais unidades que a mantenedora da rede de ensino *lócus* da pesquisa atende ofertam da Educação Infantil ao 5º ano, ou estão na região metropolitana de Curitiba e interior do Estado, o que dificultaria reunir os professores para participarem do grupo focal.

Vale informar que todos os professores da rede de ensino *lócus* da pesquisa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, sob a direção da mantenedora que cuida da Região Central do Paraná, responderam o questionário exploratório, contudo, apenas sete professores foram convidados para participarem do grupo focal.

A seleção para o grupo focal considerou traçar um ponto comum entre os participantes (atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental), e ao mesmo tempo, contemplar sujeitos oriundos de diferentes instituições e que se formaram em diferentes anos.

Sobre a instituição, essa possui um plano de formação docente, e, propõe em seu Projeto Político Pedagógico, um caminho sistêmico para essa ação formativa. O documento prevê, em sua estrutura, tempo e espaço específicos para a formação do professor.

Nessa instituição os professores dos anos finais do Ensino Fundamental (bem como do Ensino Médio) estão divididos por disciplina/área e etapa, que têm características de grupos de estudo. São esses grupos, apoiados pelo currículo que constroem os referenciais teóricos fundantes de cada área/disciplina. Há espaços e tempos destinados para a formação continuada na escola em que os professores se dividem por etapa do ensino, e ao longo do ano, os professores também participam de uma formação continuada na modalidade EAD de acordo com a disciplina que lecionam.

Os sujeitos desta pesquisa são professores dos anos finais do Ensino Fundamental que lecionam em três colégios particulares, pertencentes a uma rede de ensino privada de abrangência mundial. O estudo envolveu, portanto, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os sete professores convidados para participarem do grupo focal aceitaram ao convite cordialmente. São eles:

- a) **Professor A** – Graduada em 2013 pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e possui especialização em Literatura Brasileira e História Nacional.
- b) **Professor B** – Graduada em 2005 pela Universidade Estadual do Ceará, e tem especialização em Arte Educação com ênfase em Música, e em Gestão Escolar.
- c) **Professor C** – Graduada em 2002 pela Universidade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, e possui pós-graduações em Língua Portuguesa e Literatura. Mestranda em Literatura pela Usal Universidad Del Salvador.
- d) **Professor D** – Graduada em 2010 pela Universidade Estadual de Maringá, e pós-graduada em Docência do Ensino Superior.
- e) **Professor E** – Graduada em 2000 pela Universidade Federal do Paraná, com pós-graduação em Marketing, e cursando especialização em coordenação pedagógica.
- f) **Professor F** – Graduada em 2014 pela Universidade Tuiuti do Paraná, e graduanda em História.
- g) **Professor G** – Graduado em 2004 pela Facel, e possui especialização em Espanhol, Literatura e Língua Portuguesa.

Com relação a escolha da instituição, campo de pesquisa, se deu pela minha proximidade profissional. Sou coordenadora pedagógica da rede de ensino lócus da pesquisa que compõem (mas vale repetir, que não atuou em nenhuma das três unidades selecionadas), e também atuo como tutora e formadora do curso de formação continuada para professores de Português dessa mesma instituição.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO E COLETA DE DADOS

Para coletar os dados necessários para investigação do presente estudo, inicialmente realizei um levantamento do Estado do Conhecimento relativo ao objeto em estudo apoiado nas pesquisas de Gatti, Barreto e André (2012); Gauthier (1998), Guidini (2015), Martins (2010); Nóvoa (1995), Pimenta (2009); Romanowski (2012) e Santos (2005), cujos levantamentos eram referentes a

formação de professores, e os saberes docentes. Também realizei um balanço consultando o Banco de Teses da Capes, no período de 2010 a 2015.

Com a finalidade de realizar um estudo exploratório (ver anexo 01), organizei um questionário aberto para professores dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes em instituição particular. O questionário aberto foi aplicado em um encontro de formação continuada no início do ano letivo de 2015. Momento em que os professores da rede *lócus* de pesquisa se encontravam presentes.

Os questionários foram recolhidos no mesmo dia da aplicação (*setenta e cinco* professores devolveram o material respondido). Esse questionário exploratório teve o intuito de verificar a pertinência dessa pesquisa, e sequencialmente o intuito de selecionar os sujeitos da pesquisa.

Após a leitura e sistematização das respostas, observei que independente da disciplina e formação inicial (licenciatura) a essência das dificuldades apresentadas, bem como das insatisfações com a formação docente eram as mesmas.

Após a seleção dos sujeitos, preparei um convite (anexo 4) para participarem de um Grupo Focal, esse foi elaborado de acordo com as recomendações de Gatti (2005, p. 23) "não se recomenda dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto de pesquisa". Essa postura é tomada para que os sujeitos convidados não participem do grupo de uma forma ensaiada. Afinal, no tocante ao referido grupo muitos trabalham juntos e poderão em conversa prévia decidirem suas falas, outros ainda, mesmo que não conversando antecipadamente com seus colegas, poderão elaborar falas prévias, tais atitudes prejudicariam o propósito do Grupo Focal. Por essa razão, o convite não apresentou informações claras sobre o tema de discussão.

O convite foi enviado por e-mail as coordenadoras pedagógicas das unidades escolares, com cópia aos diretores dos três Colégios selecionados, bem como a coordenação pedagógica e direção geral que atendem e representam esses três colégios.

Na sequência fizemos contato telefônico pedindo permissão para a participação dos professores nos grupos focais, e permissão para realização das

reuniões durante dias de reunião pedagógica organizados pelo campo<sup>18</sup>. As coordenadoras repassaram o convite aos professores os quais confirmaram presença via e-mail.

Após a confirmação dos professores convidados iniciei o planejamento das reuniões, sendo que o primeiro passo foi a elaboração de um roteiro de discussão, o qual visou a organização das reuniões, bem como a condução das discussões de uma forma pertinente ao objeto da pesquisa, evitando dessa forma discussões que fugissem ao tema proposto.

Na sequência convidei duas colegas do Programa de Mestrado em Educação da PUCP para auxiliar na mediação dos grupos focal. Ambas aceitaram prontamente.

Após as reuniões de grupo focal, fiz o fechamento da coleta de dados. Reli as anotações de uma das colegas que auxiliaram nas reuniões como observadora. Fiz a transcrição das minhas anotações, bem como da colega já citada. Ouvi as gravações referentes às reuniões de Grupo Focal, e também fiz a transcrição dessas gravações. Na sequência organizei e sistematizei esses registros.

Também analisei documentos da rede de ensino *lócus* de pesquisa para o entendimento da concepção da rede sobre formação continuada, bem como essa formação é sistematizada. Os documentos selecionados foram a Proposta Pedagógica e o Projeto de Formação Continuada.

A propósito, também realizei na rede de ensino *lócus* dessa pesquisa, uma experiência de formação continuada docente na perspectiva metodológica da sistematização coletiva do conhecimento com professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola particular de ensino sob minha orientação a qual serviu de referência para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim sendo, após a apresentação do percurso metodológico deste estudo, dos sujeitos desta pesquisa, o *lócus* de sua realização, bem como do embasamento teórico desse percurso, sequencialmente, por entender que esse

---

<sup>18</sup> Campo é o nome utilizado para designar a administração responsável por um grupo de escolas/colégios de uma determinada região. A rede de ensino privada da qual os professores pesquisados fazem parte é mundial, e divide-se da seguinte maneira: um grupo de escolas/colégios forma uma Associação (campo), um grupo de Associações forma uma União, um grupo de Uniões forma uma Divisão, e o grupo de Divisões forma a Associação Geral (com sede nos Estados Unidos da América).

relato é um ponto de partida para essa pesquisa, apresento na próxima seção, a percepção de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre uma vivência de formação continuada na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento.



### 3 A METODOLOGIA DA SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Nessa seção inicialmente eu apresento a orientação teórico metodológica da metodologia utilizada na formação dos professores, que se baseia na concepção da teoria como *expressão* da prática (MARTINS, 1998, 1997, 2008), e na sequência, em faço um relato das percepções dos professores

As abordagens da relação conteúdo-forma nas *propostas progressistas*<sup>19</sup> de ensino apresentam-se em duas vertentes distintas: 1ª A perspectiva da teoria como *guia* da ação prática; e a 2ª A perspectiva da teoria como *expressão* da ação prática.

Na primeira entende-se ser importante garantir a *apropriação do saber sistematizado*, ou seja, conteúdos críticos as camadas populares. Pois, compreende-se que sem esse saber o cidadão torna-se refém dos dominadores. Dessa concepção, comenta Martins (1997, p. 87) “consideram suficiente alterar o conteúdo a ser ensinado – distribuir conteúdos mais críticos – para garantir uma consciência crítica e uma ação transformadora”.

Já a perspectiva da teoria como *expressão* da ação prática, entende que não basta apenas ensinar conteúdos críticos, urge ensinar criticamente, ou seja, a prática precisa ser igualmente crítica. Em outras palavras, é como Martins (1997, p. 88) coloca “são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos”.

Nesse contexto, levando em consideração a segunda vertente, nasce a metodologia *sistematização coletiva do conhecimento*, que em seu referencial teórico entende a teoria como *expressão* da prática. Trazendo assim, as práticas sociais dos alunos (suas vivências) para o contexto da sala de aula.

A sistematização coletiva do conhecimento é uma metodologia de ensino sistematizada e proposta por Martins (1989), a qual permite que o professor

---

<sup>19</sup> Esse assunto será discutido em capítulo posterior desse trabalho, mas de início explico que as tendências pedagógicas são divididas em liberais e progressistas, a primeira desconsidera as diferenças de classe, desenvolvendo uma cultura individualista. Já as *propostas progressistas* analisam de forma crítica as realidades sociais, explicando o papel do sujeito como um ser histórico e social, o qual constrói a realidade. Vale ressaltar que as progressistas têm um caráter simultaneamente pedagógico e político.

assuma o papel de mediador entre o saber sistematizado, considerando sua prática social e a prática social de seus alunos, valorizando assim a prática dos alunos e as dificuldades oriundas dessa prática. Segundo Martins (1989, p.104) a sistematização coletiva do conhecimento:

permite aos alunos que passem da condição de receptores passivos de informações sistematizadas, absolutistas e transmitidas numa relação vertical (de cima para baixo) para a condição de sujeitos que vivenciam, num trabalho coletivo, um processo para obter a sistematização. Assim, eles passam a dominar o processo e o resultado.

A sistematização coletiva do conhecimento, é organizada em quatro momentos basilares e intimamente relacionados: (i) caracterização e problematização da prática; (ii) explicação da prática mediatizada por um referencial teórico; (iii) compreensão da prática no nível da totalidade, e; (iv) elaboração de propostas de ação. E, tem como ponto principal a alteração do processo de ensino e não apenas o discurso a respeito do processo. Isso sugere em vivenciar, refletir e sistematizar coletivamente um novo processo de ensinar e aprender, evidenciando assim, uma nova relação social, a saber a relação de tipo novo, conforme Santos (2005).

Ao vivenciar essa metodologia numa disciplina do mestrado, Teoria da Educação, pude perceber os ganhos de aprendizagem que construí. Pude verificar na experiência pessoal, a vantagem de problematizar a minha prática profissional e a partir daí compreender o mundo e minha atuação sobre ele. A sistematização coletiva do conhecimento se apresentou dessa forma para mim como alternativa para uma prática pedagógica reflexiva e transformadora. No entanto, só pude apropriar-me dela pela vivência.

Por essas razões, decidi alterar a forma das reuniões pedagógicas/formação continuada do grupo de professores por mim coordenado naquele momento (hoje já não atuo mais como coordenadora pedagógica dessa unidade de ensino), utilizando nesses encontros a *sistematização coletiva do conhecimento* para que os docentes através da vivência de uma nova metodologia, pudessem ver-se como 1. Sujeitos do processo de conhecer ; 2. Se percebessem como um coletivo; 3. experimentassem relações de Tipo Novo; e, 3. tivessem nessa metodologia uma alternativa para suas práticas pedagógicas.

Essa proposta foi empreendida, levando em consideração que a formação continuada representa uma possibilidade ímpar para a formação de professores reflexivos, colaborativos e de visão humanizadora. E institucionalmente ocupa um lugar sensível dentro das instituições de ensino, pois pode encaminhar o processo formativo para um caminho que legitime o sistema econômico atual, o qual em sua essência é individual, explorador e opressor; tendendo assim, a dividir o professorado, ao invés de unir. Por essa razão, o papel do setor de coordenação pedagógica na unidade de ensino é de vital importância no tocante a condução da formação dos professores da unidade.

Pensando assim, a formação docente, oferecida pela instituição na qual trabalha o professor, e conduzida pelo setor de coordenação pedagógica da unidade, muito pode contribuir para o desenvolvimento do profissional docente numa perspectiva libertadora e autônoma. Pois, constitui-se num espaço, em que o docente tem a oportunidade de desenvolver com seus pares uma atitude de colaboração e construção coletiva. Acordando, Nóvoa coloca (1995, p. 18) “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Muito se fala em mudanças no contexto da educação, mas a mudança educacional, conforme Nóvoa (1995, p. 28) “depende dos professores e de sua formação”, assim, é imprescindível refletir sobre a formação continuada dos professores, inclusive não somente pensar nos conteúdos que serão abordados, mas também em como serão abordados.

Na perspectiva da formação continuada a partir da sistematização coletiva do conhecimento, entendi que a coordenação pedagógica, enquanto formadora de docentes, pode pela sua postura e prática profissional contribuir para a formação continuada docente formando professores reflexivos, conscientes do papel social da profissão, e humanizadores. Professores, esses que valorizam as vivências de seus alunos, e que no interior da escola promovam relações coletivas, solidárias e horizontais.

### 3.1 UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE A PARTIR DA SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA

Diante disso, segue um breve relato de como aconteceram as reuniões pedagógicas propostas a partir da sistematização coletiva do conhecimento:

Num primeiro encontro de formação continuada, a partir da leitura prévia do livro de Habacuque<sup>20</sup> os professores compartilharam uns com outros os desafios da prática. Falaram de suas angústias e expectativas enquanto docentes. O livro de Habacuque foi escolhido em razão do seu conteúdo. O profeta Habacuque no capítulo 1, versículo 2, arrazoá com Deus perguntando: “Até quando, SENHOR, clamarei eu, e tu não escutarás? Gritar-te-ei: Violência! E não salvarás?” Esse é muitas vezes o grito docente: Até quando vou dizer que estou com problemas e ninguém ouvirá?

Assim, nesse primeiro encontro eu disse aos professores que sabia que no cotidiano profissional deles muitos desafios certamente existiam, e que possivelmente a semelhança de Habacuque eles poderiam estar gritando “Até quando clamarei e ninguém me escutará?” Por essa razão, justifiquei que esse primeiro encontro seria para ouvi-los. A princípio ficaram espantados e um tanto desconfiados pelo fato da reunião estar centrada naquilo que eles tinham para dizer e não no que a coordenação pedagógica tinha para falar. Mas, não se acovardaram. Ao contrário falaram de suas angústias e dificuldades. Então, foi solicitado que apontassem por turma quais eram as dificuldades maiores e quais alunos precisavam de uma atenção diferenciada do setor de orientação. A medida que os professores iam falando a coordenação e orientação tomavam nota.

Após essa reunião pedagógica, a partir das angústias levantadas pelos professores, foi proposta a leitura do livro Pollyanna, de Eleanor H. Porter, e também a leitura do livro Manual do Professor, organizado por Adolfo S. Suárez, Editora Unaspress.

---

<sup>20</sup> BÍBLIA. Habacuque. Por se tratar de uma instituição educacional confessional cristã, é da prática pensar o trabalho a partir do texto bíblico.

Assim, num segundo encontro pedagógico, em grande grupo, foi proposto aos professores que jogassem o *jogo do contente*<sup>21</sup>. Cada professor conselheiro<sup>22</sup> compartilhou com os demais docentes três características positivas que a sua turma tinha a partir da lista de supostos problemas que haviam sido levantados no encontro anterior. Os professores apreciaram muito essa atividade e disseram que essa dinâmica os ajudou a perceber que parte dos problemas estavam centrados mais na dinâmica de interação do que propriamente em uma indisposição discente.

Como no encontro anterior todos os professores puderam compartilhar suas angústias pedagógicas, os colegas estavam cientes das dificuldades e expectativas de cada qual. Assim num segundo momento desse encontro os professores puderam em grupos menores, de três a quatro pessoas, dizer aos colegas três características positivas do trabalho do outro, e porque consideravam positivas essas características para a prática docente. A ideia dessa dinâmica era ajudar os professores a repensarem a prática profissional a partir da própria vivência e da vivência do outro, auxiliando na autoconsciência profissional, visando também tornar a jurisprudência privada em uma jurisprudência pública validada. Esse foi um momento apontado pelos professores como muito enriquecedor para a prática coletiva,

Nesse mesmo dia, num segundo momento, os grupos discutiram as leituras realizada previamente do livro *Manual do Educador*, e organizaram o seminário<sup>23</sup> para a discussão do livro que seria apresentado num próximo encontro pedagógico. Cada grupo ficou responsável por um capítulo, e a partir desse capítulo propuseram uma outra leitura de apoio e organizaram um roteiro de estudos.

Num terceiro encontro, em forma de seminário os professores apresentaram suas leituras e considerações relacionadas a própria prática a

---

<sup>21</sup> Jogo do contente: um jogo proposto na obra ficcional *Pollyanna*, que consiste em procurar os pontos positivos das situações variadas, e buscar uma mudança de comportamento mais positiva e transformadora.

<sup>22</sup> Professor conselheiro: no início do ano é realizada uma votação e os alunos têm a oportunidade de escolherem um professor para ser conselheiro da turma. O professor escolhido passa a representar a turma nos conselhos, e assume um papel de tutor dos alunos.

<sup>23</sup> Realizado segundo a orientação de Antônio Joaquim Severino. SEVERINO, J. S. **Metodologia do trabalho científico**. 21 edição revisada. São Paulo: Cortez.

partir da leitura do livro Manual do Educador. O momento foi tão produtivo para o grupo que os professores queriam continuar as discussões mesmo depois do tempo planejado ter expirado. Então, a pedido do próprio grupo permanecemos mais uma hora, além do planejado, estudando o texto e debatendo sobre a prática. Os docentes em suas falas, alinhavam a teoria do livro com a sua prática.

Ao final da reunião pedagógica, depois do caminho percorrido nos encontros pedagógicos anteriores, a coordenação propôs ao grupo de professores que pensassem coletivamente em propostas pedagógicas para superação das dificuldades apontadas por eles no primeiro encontro. Essas propostas seriam discutidas coletivamente numa reunião posterior.

Ao final, em um quarto encontro pedagógico, os professores apresentaram a coordenação pedagógica e orientação educacional propostas metodológicas para alteração da prática pedagógica do grupo. Essas propostas foram construídas coletivamente, e visavam auxiliar o grupo a resolverem as demandas que foram apontadas por eles. Inclusive a própria coordenação pedagógica e orientação educacional também participaram das propostas, pensando junto com o grupo e reavaliando a própria prática a partir das necessidades docentes.

Dessa forma, pela vivência observou-se que o processo de sistematização coletiva do conhecimento promoveu o envolvimento e compromisso dos professores, e os comprometeu com o processo de buscar alternativas pedagógicas numa dimensão coletiva. Percebeu-se ao final da série de encontros pedagógicos que a própria concepção da educação é alterada.

Os professores envolvidos não faltaram em nenhuma reunião, não chegaram atrasados, e demonstravam satisfação em estar participando desses momentos formativos.

Contudo, essa não é a organização de reuniões pedagógicas mais usual. O que mais se apresenta nos cursos de formação docente, seja inicial ou continuado, um processo de ensino centrado no eixo da transmissão-assimilação, o qual tende a levar o professor ao cumprimento de tarefas, e a única preocupação em “dar uma boa aula”. Isso é resultado de uma concepção de educação que entende o processo de ensino como um processo de socialização e aquisição de um conhecimento que é previamente definido,

desvinculado dos problemas postos pela prática social. É a teoria como guia da ação, ou seja, a separação entre teoria e prática.

Já a organização das reuniões pedagógicas aqui descritas, não compreende a educação apenas como uma distribuição de conhecimento, mas propõe a sistematização coletiva do conhecimento, não se tratando de apenas transmitir conteúdos críticos, mas, sobretudo, de formar de modo crítico, a partir de uma prática crítica.

Na próxima subseção apresento a percepção dos professores sobre a vivência da metodologia da sistematização coletiva do conhecimento na formação continuada.

### 3.2 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE UMA VIVÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Antes da teoria veio a prática.

Ainda falando sobre minha trajetória profissional, nesta subseção segue o relato de uma experiência de formação continuada, a partir da percepção dos professores que participavam dessa formação.

Vale esclarecer, que esses docentes também atuam na rede de ensino *lócus* dessa pesquisa, sendo todos professores de anos finais do Ensino Fundamental.

Trago este relato por entender que está em consonância com o problema proposto para investigação, o qual se desenrolará ao longo dessa dissertação, e revela que as investigações que se seguiram surgiram a partir de uma prática e não o contrário. Sendo então, ponto de partida para o presente trabalho.

Esse relato contempla as *reuniões pedagógicas coletivas* que aconteceram em uma das unidades escolares da rede *lócus* dessa pesquisa em 2014. É importante esclarecer que esse relato de experiência é também um relato pessoal, pois refere-se a uma vivência profissional que tive como coordenadora pedagógica. Contudo, as percepções focalizadas são as dos docentes, que espontaneamente relataram ao final do ano suas percepções sobre as reuniões pedagógicas em cartas à coordenação.

Esclarecido isso, segue o relato: como já pontuado anteriormente, a partir da vivência que tive numa disciplina do mestrado, em que vivenciei a *sistematização coletiva do conhecimento*, senti a necessidade de inserir essa mesma metodologia na minha prática profissional, enquanto coordenadora pedagógica, responsável pela formação continuada institucional de um grupo de professores em um colégio de uma rede privada de ensino situado em Curitiba/PR.

Em minha experiência na referida disciplina pude observar o meu crescimento pessoal e profissional a partir da vivência da metodologia citada. Não apenas consegui aprender mais dos conteúdos propostos pelo curso, mas pude fazer uma leitura crítica e histórica do meu papel como professora e coordenadora pedagógica.

Em virtude disso, em 2014 modifiquei o formato das formações continuadas e reuniões pedagógicas do grupo de vinte e quatro professores por mim coordenado naquela ocasião.

O objetivo de alterar a estrutura dos encontros era levar os docentes envolvidos a se reconhecerem como sujeitos do processo e vivenciarem uma nova metodologia, a fim de proporcionar ao grupo de professores uma experiência que exemplificasse uma alternativa para suas práticas pedagógicas.

As referidas reuniões pedagógicas/formação continuada aconteceram no ambiente do Colégio, com periodicidade mensal, sendo que em um mês era coletiva e no outro mês individual (ou por área do conhecimento – grupos menores de professores). A primeira tinha duração de duas horas e meia e a segunda apenas uma hora. Esses encontros eram remunerados, e de caráter obrigatório. Contudo, esses horários não estavam previstos em carga horária fixa, assim, o pagamento era referente a horas extras, ou seja, não gerava desconto para o professor faltoso, ele apenas deixava de ganhar.

A reunião pedagógica coletiva na qual acontecia a formação continuada tinha duração de duas horas. Contudo, era e é de costume da instituição em questão que antes da reunião pedagógica propriamente dita, os professores participem coletivamente de um momento de lanche juntos, momento esse destinado para conversarem de maneira livre, criando laços, estendendo assim o período de reunião para 2 horas e 30 minutos.



Por causa do próprio formato da reunião, a experiência aqui descrita, aconteceu nas reuniões pedagógicas/formação continuada coletivas, ou seja, naquela em que o grupo participou junto. Vale registrar que anualmente a mantenedora, encaminha os títulos dos livros e temas que deverão ser trabalhados com o grupo de professores, esses temas versam sobre a prática pedagógica, currículo, Proposta Pedagógica, etc. Porém, a forma escolhida para a condução do estudo é definida pela coordenação pedagógica local.

Costumeiramente, além do que já proposto pela mantenedora, eu acrescento uma obra de gênero Literário, pois como diz Neves:

Embora todos os tipos de texto tenham importância, o texto literário deve ocupar lugar prioritário em função do caráter específico de sua estrutura de linguagem, por três razões: pelo fato de a literatura ser ficção, o leitor pode acumular experiências só vividas imaginariamente, o que o torna mais criativo e crítico; a leitura possibilita ao leitor internalizar tanto estruturas simples quanto complexas da Língua, desenvolvendo o desempenho linguístico; e o raciocínio lógico... (1999, p. 218)

Assim, considero um ganho para o profissional a leitura de uma obra de gênero literário, pois pelas características que lhe são inerentes, favorece a leitura por fruição. Desse modo, um livro de Literatura que possibilita reflexão, experiências imaginárias, catarse, serve muito bem para o propósito de uma reflexão coletiva, que refletirá na prática pedagógica do grupo.

Em 2014, os professores leram *Pollyanna*, de Eleanor H. Porter, publicado em 1913 e considerado um clássico da literatura juvenil. A novela narra a história de uma menina órfã que tem uma postura positiva diante das tragédias e problemas da vida, muito embora não negue a existência das dificuldades. A postura de Pollyanna altera as relações estabelecidas ao seu redor, transformando as práticas e relações sociais das pessoas que com ela convivem.

Entre os vários depoimentos dos professores que marcaram a leitura de *Pollyanna*, e a reunião de formação continuada em que trabalhamos a obra, destaco (não por importância, mas para não exceder os limites próprios deste trabalho):

**Nossa, que livro maravilhoso! Tirei lições valiosas até para a minha vida pessoal! Tenho jogado o jogo do contente em sala de aula, e incredivelmente tem dado certo. Os alunos estão mais contentes, porque eu estou mais contente...**  
(Professora 1)

**Como professora de Matemática eu sinceramente não sabia que era tão bom ler histórias. Até dei para o meu esposo ler. Vai ajudar também no trabalho dele.  
(Professora 2)**

**Você não vai acreditar! Não quero que o livro termine... esses dias tem lido mais devagar que é pra durar mais. Vou pro carro no horário do almoço e fico lendo... Comecei a jogar o jogo do contente na minha sala, e o oitavo ano, turma 2, melhorou! Se eu soubesse que era tão fácil eu já tinha tentando. Essa semana eles até fizeram toda a tarefa de casa, e pasme: todos entregaram o trabalho de terça-feira!  
(Professora 3)**

Os depoimentos também demonstram o impacto das reuniões pedagógicas sobre a prática profissional das pessoas envolvidas, assim, é interessante que a prática profissional da coordenação pedagógica no tocante a esses momentos de formação docente, propicie uma aprendizagem transformadora e crítica, a qual gere ganhos profissionais e pessoais para o grupo de professores envolvidos.

Segundo Freire (2011, p. 47) o discurso do professor formador deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Assim, sendo o coordenador pedagógico, o responsável pela formação continuada docente na unidade escolar, este também deve pela sua prática ser o exemplo concreto da teoria que advoga para o grupo de professores que lidera. Em outras palavras, não basta o coordenador dizer o que fazer, como as aulas devem ser. É preciso que a prática profissional do coordenador pedagógico, suas reuniões coletivas de estudo, sejam formativas. Sendo um exemplo prático para o trabalho docente.

Desse modo, a *sistematização coletiva do conhecimento* é apresentada como uma alternativa viável, pois é uma abordagem do processo didático que representa para o coordenador uma possibilidade de encaminhar a formação pedagógica continuada institucional pautada não somente na transmissão de conteúdos críticos, mas numa prática pedagógica crítica.

Por essa razão, decidi alterar a minha prática quanto coordenadora pedagógica, elegendo uma nova abordagem didática para as reuniões de formação continuada do grupo de professores o qual liderava – a *sistematização coletiva do conhecimento*. Sonhando “tocar” não apenas a mente, ou seja, o intelecto dos professores, mas sensibilizá-los pela vivência. Criando dessa

forma, um grupo unido, horizontal, parceiro e motivado a transformar uma geração.

Após cinco encontros de reuniões pedagógicas, nas quais a coordenação lançou mão de uma nova prática didática no que se refere a formação continuada institucional, os professores surpreenderam ao escreverem de forma espontâneas cartas como expressão de agradecimento pelas ditas reuniões pedagógicas. Essas cartas foram colocadas sobre a minha mesa antes da minha chegada a escola, em um dia comum de trabalho.

Nessas cartas, os professores manifestam que os encontros pedagógicos representaram na vida profissional deles uma possibilidade da prática da coordenação pedagógica humanizada, levando-os a também repensarem as suas práticas pedagógicas.

Entre as cartas destaco apenas alguns trechos de diferentes professores, que mostram a importância que essas reuniões pedagógicas tiveram em suas práticas profissionais, o impacto pessoal de uma visão humanizadora da coordenação sobre a autoestima do professor, e a importância desses momentos de formação para a construção de bons relacionamentos no interior da escola:

**As reuniões pedagógicas deste ano foram momentos maravilhosos nos quais aprendemos muito, mudamos nossa forma de encarar tantas coisas... fomos ouvidos, compartilhamos e vivenciamos uma forma diferente de trabalhar. Eu até tentei com os meus alunos! Só uma coisa: compartilha com as outras coordenadoras.  
(Professora 4)**

Na fala da professora 4, a experiência coletiva é facilmente percebida, uma vez que os verbos estão na primeira pessoa do plural. Segundo a professora, essa forma de reunião possibilitou mudanças na sua prática pedagógica. Ela inclusive afirma que tentou a mesma metodologia com seus alunos. Assim, fica explicitado que ao vivenciar uma metodologia e não apenas ouvir sobre ela, os docentes internalizam a proposta e mudam a prática. Vale comentar que a professora 4 e a professora E trata-se da mesma pessoa.

Sobre a mudança do fazer pedagógico da professora 4, seu texto revela que sua prática se tornou mais coletiva, pois o que mais a impressionou na metodologia das reuniões pedagógicas foi o caráter coletivo, que possibilitaram a problematização da prática docente.

Não diferente, a professora 5, também destaca a importância das reuniões pedagógicas terem sido um exemplo coerente da teoria, e não meramente um discurso formativo. Inclusive essa mudança de paradigma, para essa professora tornou as reuniões pedagógicas momentos prazerosos. Ela faz uma crítica aberta as reuniões anteriores (anos anteriores), que também foram realizadas por mim. Ou seja, apenas a partir de 2014 esses momentos formativos passaram a ter significado para a professora 5:

**Tenho que lhe parabenizar por ter conseguido fazer de nossas reuniões pedagógicas algo prazeroso! Eu participo de cada uma delas com muito gosto, pois será produtiva e prazerosa! É muito bom!!! Desculpa a sinceridade, mas antes eu nunca tinha visto produtividade mesmo nessas reuniões, mais parecia momentos de dizer o que tínhamos que fazer, mas ninguém nos mostrava como fazer. Agora entendi! Eu posso sair da arena e sentar lado a lado com os meus alunos, afinal minha coordenadora também faz isso.**

**(Professora 5)**

A professora 6 em sua carta diz que essas reuniões pedagógicas foram em sua formação docente ímpares para o seu crescimento profissional. É interessante notar que dar a voz aos professores, problematizar a partir da prática deles, possibilitar um momento de troca fez com que a professora se sentisse respeitada. Ela também confessou em sua carta que não sabia que era possível lecionar de uma maneira que fosse diferente do método de transmissão-assimilação.

**Obrigada pelas reuniões pedagógicas! A cada encontro eu me sinto amada, valorizada e respeitada. ... Eu agradeço a oportunidade de estar trabalhando aqui. Realmente tem sido uma experiência e tanto. Tudo o que não aprendi e não amadurei em três anos no outro Colégio, eu estou crescendo aqui... Sinto-me amparada, amada, parte do grupo. Você me mostrou que tem outras formas de uma coordenadora atuar junto aos professores, outra forma de fazer reunião. Então, eu também lecionarei de outras formas, afinal é possível (e eu nem sabia que era possível”).** (Professora 6)

Ao longo do ano, a medida que eles vivenciavam a metodologia, pude perceber/observar dois ganhos de imediato: 1. Uma maior cooperação entre o grupo e a valorização dos pares, e 2. Uma mudança de postura nas relações estabelecidas no interior das salas de aula. Inclusive, essa segunda mudança foi notória nos planejamentos de aula e também nas visitas da coordenação as salas de aula para observação.

Assim sendo, após o relato dessa experiência na próxima seção passo a tratar de discutir as expressões (i) formação docente, (ii) saberes docente, (iii) conhecimento pedagógico (iv) teoria como guia da ação *versus* a teoria como expressão da prática, pois são esses, conceitos que compõem o entendimento do trabalho. Após apresento os fundamentos do eixo epistemológico que orienta as análises dos dados de pesquisa.

## 4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A sistematização dos dados que apontaram como, onde e quando acontece a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental atuantes em instituição particular projetou compreender o desenvolvimento profissional do grupo representado por amostragem.

Assim, em coerência com o meu objeto de estudo, na subseção imediata considerei pertinente trazer os conceitos de formação de professores, saberes docentes e conhecimento pedagógico, levando em consideração que esses compõem o entendimento de todo trabalho. Para tanto, o aporte teórico inclui os estudos de Cortella (2011), Gatti (2010), Gauthier et al (1998), Guimarães (2005), Marcelo e Vaillant (2012), Marcelo Garcia (1999), Pacheco (2013) e Pimenta (1994, 1999 e 2009).

Na subsequência, apresento os fundamentos do eixo epistemológico que orienta as análises dos dados da pesquisa, subdivididos em três aspectos: (i) o contexto sócio-histórico da educação escolar; (ii) concepções de teoria nas propostas progressistas de ensino; e, (iii) perfil de professor de *Tipo Novo*, sob a ótica da Pedagogia dos Conflitos Sociais, utilizando como aporte os trabalhos de Martins (1997 e 2008) e Santos (2005).

### 4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente compõe-se de pré-formação e desenvolvimento profissional. A primeira refere-se a graduação e a segunda a formação do profissional em exercício da profissão. É nessa extensão entre início e contínuo que o sujeito se torna de fato professor, formando assim sua identidade profissional, que se constitui ao longo da carreira docente, numa ação permanente. Sobre esse tema Pimenta (2009, p. 5) fala:

em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem o currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco

têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualizações dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tornarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Diante desse quadro, pesquisadores têm se debruçado sobre a questão da formação docente, em busca de indicadores que possam contribuir com o trabalho, o planejamento e as políticas de formação desse profissional. Sobre isso, Guimarães (2005, p. 17) comenta que “a formação de professores é uma das temáticas que mais frequentemente têm estado presentes nas discussões sobre educação brasileira nos últimos 20 anos”.

Confirmando a afirmação de Guimarães, Gatti fala (2010, p. 117) que “dentre as temáticas que a pesquisa em educação aborda, a formação de professores é a que contou com maior número de trabalhos, tanto nos anos de 1980 como nos anos de 1990, e mesmo na década atual.

Para Marcelo García (1999, p. 21 e 22) a palavra Formação na perspectiva da Formação de Professores possui três pontos principais: 1º. a palavra formação possui significado próprio, não se identificando ou se dissolvendo dentro de outros conceitos; 2º. o conceito de formação compreende uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano, tornando impossível limitar o assunto ao campo da técnica; 3º. o sujeito é responsável pela sua própria formação.

Sob esse viés, falar de formação também é falar de *autoformação*, *heteroformação* e *interformação*, termos que explicitam faces de um único conceito que é a própria formação. Valillant e Marcelo (2012, p. 30), baseados em Debesse explica a tipologia listada:

A *autoformação* é uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A *heteroformação* se organiza e se desenvolve “fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que dela participa. Por último, a *interformação* se refere à formação que se produz em contextos de trabalhos de equipe.

Desse modo, a formação docente não é vista como um evento isolado e dissociado da esfera pessoal do sujeito, ou resultante apenas de movimentos

solitários; antes é decorrente de uma *autoformação*, de uma *heteroformação* e uma *interformação*, e acontece durante toda a trajetória profissional do sujeito; e representa um dos elementos básicos através dos quais a Didática colabora e intervém para a melhoria da qualidade da prática pedagógica, que por conseguinte resultará em melhoria da qualidade de ensino.

Nessa perspectiva, a melhoria da escola e da educação, temas tão discutidos nas academias, nos noticiários, e até mesmo nas conversas informais (dos profissionais da área ou não), estão intimamente relacionados a formação do professor, pois esse é o profissional que lida diretamente com as questões relativas ao ensino e aprendizagem.

Para Santos (2005) uma educação de qualidade é aquela que extrapola a questão da qualificação de indivíduos, colaborando com a formação de sujeitos capazes de se autoconduzirem, e isso pressupõe autonomia.

No entanto, para formar sujeitos autônomos e colaborativos, é necessário que o formador, no caso, o professor, tenha e vivencie essas características. Afinal, como diz um conhecido provérbio popular “ninguém dá o que não tem”.

Sobre essa autonomia esperada e requerida dos docentes Vaillant e Marcelo (2012, p. 38) comenta que “ser autônomo significa ser responsável por si mesmo em um ambiente no qual participam outros sujeitos autônomos”. Ou seja, é considerar a própria prática e a do outro, de forma ética e crítica, não marginalizando nenhum dos sujeitos que formam a comunidade escolar.

Nessa mesma direção, Marcelo Garcia (1999) considera a *formação de professores como preparação e emancipação profissional* do docente para realizar o seu trabalho de forma crítica e reflexiva, desenvolvendo um estilo de ensino que promova a aprendizagem significativa nos alunos, e também consiga desenvolver uma prática inovadora, trabalhando coletivamente com os seus pares, visando desenvolver um projeto educativo comum.

Especificamente sobre a formação docente inicial, Marcelo García (1999) pontua três funções primordiais: 1ª. formar e treinar futuros professores; 2ª. certificar o futuro profissional para exercer a profissão, e; 3ª provocar mudanças no sistema educativo, mas paradoxalmente, também auxiliar na disseminação e reprodução da cultura dominante.

Considerando essas funções da formação inicial, a graduação poderá formar sujeitos comprometidos com a sua própria formação, bem como com a



formação de seus alunos; ou, poderá apenas certificar profissionais para o magistério, meros refletores do pensamento de outros.

Sharoon e Feiman (1983, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 25), distinguem quatro fases na formação docente:

- a) Fase de pré-treino: Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.
- b) Fase de formação inicial: É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.
- c) Fase de Iniciação: Essa é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência.
- d) Fase de formação permanente: Esta é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as actividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino.

As fases delineadas, permitem uma compreensão da formação docente como um processo contínuo e não ações pontuais ao longo da carreira. Além disso, compreende que essa formação começou antes mesmo da graduação, pois o professor retoma, segundo os autores, exemplos do magistério que vivenciaram enquanto alunos da escola básica.

Esse pensamento de formação contínua, enxerga o sujeito de forma esférica, e não fragmentado nos diversos papéis sociais que possui. Nessa perspectiva, tudo forma ou desforma o profissional.

Muito embora a fase de pré-treino apareça, e seja compreendida por influencias inconscientes que o professor sofra em sua prática, relativa as experiências enquanto discente, ainda sim, essas podem ser retomadas criticamente, de modo a contribuir validado ou refutando modelos profissionais que foram colecionados ao longo da vida estudantil dos sujeitos.

Assim, o desenvolvimento profissional é entendido como um processo intencional, evolutivo e sistêmico, o qual melhora a atuação do professor. Não é resultado do acaso, mas de uma reflexão sobre a teoria e a prática. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional de professores está ligado a ideia de contínua mudança na prática do professor, abarcando tanto a formação inicial quanto a continuada.

Sobre o desenvolvimento profissional docente, Vaillant e Marcelo (2012, p. 167) comenta que:

Muitos termos foram utilizados para referir-se aos processos de aprendizagem que os docentes desenvolvem ao longo de sua vida ativa [...]. No entanto, a noção de *desenvolvimento profissional* é o que se adapta melhor a concepção do docente como profissional de ensino. Da mesma forma, o conceito *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes.

Desse modo, o desenvolvimento profissional docente, que é o objetivo da formação, assinala-se por uma atitude permanente de indagação do professor diante da sua profissão, diante das demandas que lhe são impostas no cotidiano, e de um interesse responsável e ético pela aprendizagem de seus alunos. Afinal, citando ainda Vaillant e Marcelo (2012, p. 167) “O desenvolvimento profissional é uma ferramenta imprescindível para a melhoria escolar”.

Contudo, investir na melhoria da escola, é investir na formação de seus profissionais, em especial dos professores. Afinal, como explica Gatti (2013, p. 56) “o papel do professor é absolutamente central”, e ela justifica a afirmação explicando que o professor é “figura imprescindível, detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e as condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”.

Ressalta-se assim a importância de formar os professores bem, a partir de uma construção de um plano de formação coerente com as necessidades sociais contemporâneas, formando um profissional eticamente comprometido com a educação (preferencialmente transformadora) e seus objetivos propostos para a sociedade.

Para efeito das análises sobre a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, sujeitos desse estudo, será investigado quando, como e onde aconteceu essa formação docente. Nesse sentido, os conceitos apresentados nessa seção, relacionados à expressão formação de professores e desenvolvimento profissional, são as concepções consideradas nas análises do presente estudo.

## 4.2 SABERES DOCENTES

O que determina uma atividade remunerada como profissão é o conjunto de saberes específicos inerentes a ela. São esses saberes que elevam determinada atividade de mera ocupação a profissão. Especificamente falando sobre a docência, Pimenta (1999, p. 18) afirma que “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade”.

Ao longo da história do magistério, a profissão de professor muitas vezes esteve ligada a ideia de sacerdócio, o que remetia por sua vez a dom ou talento, algo que o sujeito tinha independente de conhecimentos específicos. Em consonância a essa afirmação, Cortella (2011, p. 111) coloca que “essa concepção [a do magistério como sacerdócio] ainda é bastante presente no cotidiano pedagógico e social em geral; muitos entendem a docência como um chamamento missionário...”.

Essa concepção do magistério como sacerdócio foi construída por razões político-religiosas, oriundas de um tempo em que as escolas funcionavam principalmente nas igrejas e conventos, e os professores eram membros do clero. Quando surgiu a necessidade da expansão da educação escolar para atender um maior número de pessoas, o clero sozinho não conseguia mais atender a essas novas demandas; assim, colaboradores leigos foram convidados a assumirem a função de professores, mas antes juravam fidelidade aos princípios da igreja; ou seja, tratava-se ainda de uma função aparentemente religiosa, de um trabalho para Deus.

Embora muito tempo tenha se passado, esse ideário em torno da profissão ainda se mantém, e estão presentes no discurso não somente de professores, mas também da sociedade no tocante à docência. Em consonância a isso, muitos escolhem o magistério imaginando que gostar de crianças e adolescentes ou gostar da disciplina que vão estudar (matemática, português, inglês, geografia) são itens suficientes para dar conta da realidade da profissão.

Cortella (2011) comenta que essa ideia de dom para o ensino é comum ser vista no contato com estudantes de Pedagogia, que quando são arguidas sobre a escolha da profissão, quase que na totalidade respondem que é por

gostarem de crianças. Embora seja sim necessário gostar de crianças e jovens para exercer a profissão docente na escola básica, só isso é insuficiente para o exercício do magistério, há a necessidade de também, qualificar-se para um exercício socialmente competente da profissão docente”.

Por isso, dominar os saberes docentes é recomendável para um exercício profissional competente e eticamente responsável, e isso pressupõe formação. Afinal, são nas ações formativas, que os docentes buscam alternativas e respostas para uma prática transformadora, capaz de auxiliá-los no cotidiano da sala de aula.

Assim, a formação docente não se limita a graduação, mas estende-se durante toda a carreira do professor, sendo algumas vezes formal e outras informal, algumas vezes de iniciativa institucional, outras de iniciativa própria. Conforme Vaillant e Marcelo (2012, p. 25) “... a *formação* é entendida como um processo que tende a desenvolver no adulto certas capacidades mais específicas com vistas a desempenhar um papel particular que implica em um conjunto de técnicas e tarefas”.

O exame bibliográfico sobre esse assunto, ainda segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 19) mostra que “... apesar da heterogeneidade de situações e países, existe um conjunto de capacidades docentes que influem nos conhecimentos aprendidos e adquiridos pelos estudantes”. De certo modo, o que os autores estão afirmando é que o conjunto de saberes dominados pelo professor interferirá diretamente na aprendizagem de seus alunos.

Sobre saberes necessários à docência, comenta Pacheco (2013, p. 57) que “a complexidade de ser professor se constrói na base de uma diversidade de saberes, necessariamente articulados e ligados à teoria e prática educacionais”. Assim, quando se afirma que a docência exige apenas um saber básico, o saber dos conteúdos, há uma visão limitada sobre o processo ensino e aprendizagem, que não contempla a complexidades das tarefas e relações presentes na prática docente.

Para Pimenta (1999) os saberes da docência são divididos em três: 1. experiência; 2. conhecimento; e 3. pedagógicos. É essa tríade que sustenta na concepção da autora, o saber ser professor.

Pimenta (2005) conceitua cada um desses três saberes docentes: 1. O *saber da experiência* refere-se ao conhecimento acumulado, construído, durante

a vida do profissional, em que o professor confronta as teorias e práticas próprias e dos outros, e avalia os resultados; 2. Já o *saber do conhecimento*, trata do referencial teórico, científico técnico, tecnológico e cultural do professor; e, 3. O *saber pedagógico* relativo aos conhecimentos sobre o processo de ensino.

Assim, é na mobilização dessa tríade de saberes que o professor encontra o referencial para desenvolver sua prática profissional, construindo, refletindo, reelaborando e transformando a sua prática docente, num processo contínuo, permanente, que não restringe a formação do professor a um período de tempo, mas concebe essa formação continuada como parte integrante do magistério.

Em outras palavras, não basta apenas conhecer os conteúdos curriculares para lecionar bem. Outros conhecimentos também são necessários para uma prática pedagógica eficiente e ética. No entanto, não adianta também ter todos os demais conhecimentos e não saber o conteúdo curricular. Todos os saberes docentes de igual modo são imprescindíveis para o exercício da profissão.

Por essa razão, a contratação de profissionais não formados para a docência, mas oriundos de outras áreas, tais como engenharias, direito, reforça a ideia de que basta saber a matéria para dar aula. Exemplo: ao contratar um engenheiro mecânico para lecionar matemática para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, eu ratifico a ideia de que basta saber matemática para dar aula de matemática, conseqüentemente, provavelmente de forma inconsciente a importância dos saberes próprios da formação docente é reduzida e colocada em categoria menor.

O profissional do magistério, na complexa tarefa de ensinar, instruir, educar, mobiliza saberes que dão suporte para o seu fazer, saberes esses que norteiam o seu trabalho, e que exigem do docente muito mais do que o conhecimento da matéria que leciona, e do currículo que está proposto.

Assim, os saberes docentes não estão dissociados da prática, como se teoria fosse algo antagônico ao exercício da função. Antes, é a expressão da prática do professor, num processo de contínua reflexão. Transformando, conforme fala Gauthier et al (1998), a jurisprudência privada, ou seja, o conhecimento docente particular, em uma jurisprudência pública e validada, em

outras palavras, uma teoria da educação que seja a expressão da prática docente, e compartilhada com os pares.

Como o presente trabalho centra-se na formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, em subtítulo sequente será tratado exclusivamente dos saberes pedagógicos.

#### 4.3 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO, UM SABER DOCENTE

Quando os alunos das licenciaturas são arguidos sobre o conceito de Didática, respondem que se trata de “saber ensinar”, e completam essa resposta dizendo que há muitos professores que até sabem a matéria, mas não sabem ensinar. Assim, em senso comum, ter didática é saber ensinar.

De certa forma, os que assim respondem não estão enganados, embora simplifiquem o sentido da palavra. Revelam, desse modo, a compreensão da importância e papel da Didática na prática do professor.

Sobre o saber pedagógico especificamente, Pimenta (1999, p. 43) comenta que é esse “saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. E sabendo, conforme Santos (2005) que a educação se dá nas interações sociais, saber interagir é imprescindível para a prática do professor. Assim, o saber pedagógico é aquele relativo ao trabalho pedagógico.

Pimenta (1999) não restringe o saber pedagógico ao conhecimento elaborado por pesquisadores e teóricos da educação, mas reconhece no professor um ser pensante, que reflete sobre sua prática profissional, não apenas um simples executor de tarefa. Assim sendo, o próprio professor, também constrói uma teoria pedagógica, uma “teoria prática”. Nas palavras de Gatti (2013, p. 54), ao falar sobre o fazer do professor, “práticas geram teorizações, e teorizações geram práticas”.

De um modo geral, compreende-se os saberes pedagógicos como o leque de conhecimentos que colaboram com a prática docente, no intuito de ensinar bem, aquilo que como dito no início os alunos das licenciaturas entendem por didática. Em outras palavras, é o saber pedagógico que auxilia na articulação entre os demais saberes docentes, possibilitando ao professor uma ação

pedagógica que extrapole a mera transmissão de conhecimentos específicos aos seus alunos.

Assim, os saberes pedagógicos trazem subsídios relevantes à formação de professores. Pois, esses saberes apontam a importância de uma formação docente que aconteça de forma articulada, ou seja, relacionando-se com os demais saberes docentes, como uma alternativa viável para a formação de professores críticos, reflexivos e eticamente responsáveis pela tarefa de ensinar bem.

#### 4.4 A TEORIA COMO GUIA DA AÇÃO *VERSUS* A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA

Nessa subseção apresento os fundamentos do eixo epistemológico que orienta as análises dos dados desta pesquisa. Inicialmente abordo a prática pedagógica no modelo capitalista, estabeleço a diferenciação entre a concepção da teoria como guia da ação e da teoria como expressão da prática, e traço um perfil do professor sob a perspectiva da Pedagogia dos Conflitos Sociais, utilizando como aporte os trabalhos de Martins (1997 e 2008) e Santos (1992 e 2005).

Analisar o professor que atua nos anos finais do Ensino Fundamental na atualidade, implica em refletir não somente em sua formação, seja inicial ou continuada, mas também em sua atuação profissional; afinal, é para o exercício da profissão que são formados.

No atual contexto histórico, o professor precisa educar para emancipar, possibilitar que seus alunos construam conhecimento de forma reflexiva, crítica e autônoma. No entanto, essa prática libertadora, pressupõe uma formação docente igualmente reflexiva, crítica e autônoma.

A formação de cidadãos críticos faz-se através de uma pedagogia igualmente crítica, colaborando com o comprometimento do professor com os coletivos sociais, um reconhecimento desses coletivos, e conhecimento crítico e reflexivo sobre a sociedade e a história.

Assim sendo, para a discussão e distinção da teoria como guia da ação versus a teoria como expressão da prática, na sequência discorrer-se-á sobre o contexto político e econômico da sociedade atual, bem como as demandas

educacionais da contemporaneidade. Destarte, nessa subseção para uma melhor organização será dividida em três discussões: (i) educação escolar: o contexto sócio-histórico; (ii) concepções de teoria nas propostas progressistas de ensino; e, (iii) perfil de professor de *Tipo Novo* (SANTOS, 2005).

#### 4.4.1 Educação escolar: o contexto sócio histórico

Parto do pressuposto de que a educação está condicionada às exigências do sistema capitalista, visto que a escola é uma instituição social que tem por finalidade servir a sociedade em que está inserida, empregando e reelaborando os conhecimentos socialmente produzidos.

Por essa razão, a prática pedagógica dos professores expressa as exigências da sociedade capitalista contemporânea, que requer a formação de trabalhadores adequados ao seu sistema de produção. Corroborando com essa afirmativa Santos (2005, p. 27) elucida que “seja de modo direto ou indireto, as empresas detêm hoje os mecanismos de controle do econômico, do educacional, do cultural e das pessoas”.

Ainda sobre isso, Martins (1997, p. 78) coloca que:

as sistematizações teóricas das abordagens distintas da relação conteúdo-forma, no contexto dos diferentes modelos de ensino, são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas. Tais circunstâncias determinam os tipos de relações sociais que vão forjar as tecnologias utilizadas através da relação pedagógica. Assim a realização de um determinado tipo de ensino, viabilizado por uma determinada abordagem da relação conteúdo-forma, está intimamente vinculada às finalidades deste num contexto social mais amplo e expressa a relação social básica no interior do modo de produção capitalista<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Conforme Martins (1997, p. 78): O capitalismo é uma forma de relação social caracterizada por três aspectos básicos: a) o trabalhador não tem controle sobre sua formação (sentido amplo); b) o trabalhador não tem controle sobre o produto do seu trabalho; c) o trabalhador não tem controle sobre o processo do seu trabalho. Os trabalhadores são despossuídos de tudo. O controle desses três aspectos básicos está nas mãos das classes capitalistas (burgueses e gestores). O âmago do problema é o controle. Essa relação de controle viabiliza-se através da organização de toda a vida social; o processo de trabalho, o processo produtivo, as instituições em geral. A característica fundamental é ter uma organização do trabalho que afaste ou impossibilite os trabalhadores desse controle. Essa relação social básica vai gerar tecnologias que expressam essa lógica de controle. Por isso, a técnica não é neutra, ela é marcada por essa relação básica. É a partir desse arcabouço que se tem as relações pedagógicas. São relações sociais que materializam essa relação básica. Por exemplo: ser despossuído do processo: monta-se um sistema de ensino no qual os alunos não têm participação. Essa relação básica é uma relação social de dominação, de exploração, de controle de uma classe sobre a outra.



Nessa perspectiva, entende-se que por meio de práticas pedagógicas a escola reproduz e legitima um determinado modelo social e sua prática. Oder Santos (2005, p. 6) exemplifica:

Nas sociedades em que predominava o modo de produção escravocrata, a educação devia contribuir para a produção de escravos e senhores de escravos. Já nas sociedades feudais, os objetivos propostos para a educação voltavam-se para a produção de servos e senhores feudais.

Considerando as reflexões de Santos e Martins, entende-se ser de fundamental importância compreender como se estrutura a sociedade nesse momento histórico, pois citando novamente Santos (2005, p. 7) “é ela [a sociedade] que determina o contorno e a forma de realização do processo educacional”.

Desde a Revolução Industrial o capitalismo tem sofrido alterações, sem é claro mudar a questão do controle. A partir da década de setenta do século passado, a sociedade estruturou-se sob uma nova forma de realização do capitalismo, uma nova forma de exploração das classes trabalhadoras. Anteriormente o sistema capitalista se expressava na exploração da força de trabalho, hoje, em exploração de mentes.

Segundo Santos (2005, p. 24) “... a partir dos anos setenta, mudam-se as formas de acumulação de capital. Transformações sem precedentes passar a ocorrer nos campos econômicos, sociais, políticos, educacionais, culturais, enfim, em toda a vida social”. Essas transformações invariavelmente afetam as relações em todas as instituições sociais. As transações comerciais são regidas por uma economia de mercado, por causa disso há uma tendência para a fixação de preço em todas as coisas, inclusive preços nas relações humanas, o que compromete a humanização dos seres, um dos compromissos da educação escolar. O respeito e o valor, o reconhecimento do outro como sujeito, acabam sendo vinculados aos custos e aos resultados financeiros.

Nessa perspectiva, as pessoas passam a ter preço. As relações são estabelecidas e regidas pelos possíveis resultados econômicos. Como resultado acontece um processo de desumanização, em que as pessoas passam a ser *coisificadas*.

No capitalismo o valor humano está fixado no quanto a pessoa dar para o crescimento e acumulação do capital de uma determinada empresa, e não se trata mais de uma exploração somente da força de trabalho como no passado. Hoje o conhecimento passa a ter valor econômico, tornando-se mercadoria, o que constitui numa nova forma de exploração, a exploração da capacidade intelectual do trabalhador, que conforme Santos (2005) não é mais uma exploração apenas de braços e pernas, mas uma exploração de cérebros.

Nessa nova fase do capitalismo Santos (2005, 0 27) explica que “de modo direto ou indireto, as empresas detêm hoje os mecanismos de controle do econômico, do social, do educacional, do cultural e das pessoas”. Ou seja, a questão antes ou agora é o controle. No âmago da relação se estabelece o controle. As mudanças continuam não favorecendo os trabalhadores, mas sim ratificando o poder do capitalista, só que agora de uma forma globalizada.

Deste modo, as companhias transnacionais, as urgências do mercado capitalista, passam a ter voz decisiva nas agendas políticas do país, e na agenda do país está a Educação. Ou seja, desse modo, o poder de decisão sobre qual conhecimento produzir estará sempre limitado aos objetivos dessas empresas.

Num passado, não muito distante, a escola era estruturada de forma a possibilitar a formação de trabalhadores que vendessem “voluntariamente” por um salário a sua força de trabalho. Segundo Oder Santos (2005, p. 20):

nesse período, as exigências de escolarização dos trabalhadores ainda são reduzidas. A aquisição de hábitos, de disciplina e obediência aos ritmos de trabalho é o fundamental. À escola solicita-se, apenas, que ensine ler, escrever e contar.

Com a mudança na forma de acumulação do capital, expresso por uma nova forma de realização capitalista, a escola se reorganiza e assume novos papéis. As exigências de escolarização nessa fase passam a ser maiores que a anterior. Com isso aumenta-se a responsabilidade da escola na formação de novos trabalhadores.

Destarte, segundo Santos (2005) a escola é dada a responsabilidade de formar não apenas mãos qualificadas, mas sim inteligências qualificadas. Vive-se assim um momento de exploração de intelectual.

Sobre essa formação de sujeitos de inteligência qualificada, Santos (2005, p. 39) comenta:

O aprendizado dessas novas exigências demanda maior tempo, maior convívio social. Além de saber ler, escrever e contar, a qualificação básica passa a demandar, ainda, muito provavelmente, capacidade para expressar-se, assimilar novas tecnologias, dominar ferramentas do mundo informatizado, trabalhar em equipe.

Santos (2005) ainda ressalta que para garantir que a escola cumpra o papel a ela designado pelo sistema capitalista contemporâneo é necessário não apenas garantir educação escolar para todos, mas também garantir uma maior permanência dos jovens no interior da escola, visto que o desenvolvimento econômico cada vez mais passa a depender do componente intelectual do trabalho, ou seja, do conhecimento sistematizado.

Com o propósito de atender as imposições do mercado de trabalho as relações sociais estabelecidas no interior da escola, a saber o processo educacional, evidenciam um caráter de individualismo, concorrência, passividade e hierarquia.

Duas classes emergem do processo ensino e aprendizagem da escola capitalista: os professores e os alunos; ou ainda, os gestores educacionais e os professores. Um grupo superior ao outro. Uma classe tudo sabe e a outra é totalmente despossuída, não tem participação na sua formação. Apenas recebe passivamente os conteúdos críticos que deve aprender ou os conteúdos críticos que deve ensinar e como ensinar.

A escola assim, ao legitimar e ensinar a lógica da desigualdade entre classes não cumpre seu papel social humanizador. Ao contrário, seguindo essa lógica de dominação, a escola na verdade desumaniza e oprime educandos e educadores. O que se traduz conforme Arroyo (2012) em pedagogias brutais e perversas. Pedagogias essas que legitimam e perpetuam o poder/controlado do opressor. Aliás não só legitimam, mas na visão de Freire (2011) faz com que o oprimido deseje ser um dia opressor.

Destarte, para sobrepujar o modelo estabelecido pela sociedade capitalista, penso ser possível através de professores conscientes do valor da sua profissão, comprometidos a cumprirem com excelência seu ofício, e que nessa perspectiva, estabelecem relações sociais horizontais, solidárias e coletivas, em que a prática social do aluno também seja valorizada e não descartada. Deste modo, do ponto de vista didático, esse tipo de ensino se faz

pela *Sistematização coletiva do conhecimento*, que concebe a teoria como expressão da prática (MARTINS, 2008).

Contudo, a organização da escola, historicamente e de modo geral, trabalha com a concepção da teoria como guia da ação, a qual compreende a transmissão de conteúdos críticos na tentativa de garantir uma prática igualmente crítica.

A seguir trago algumas considerações para compreender essas duas concepções de teoria no contexto das discussões e educação e ensino progressistas.

#### **4.4.2 Propostas progressistas de educação e ensino**

A discussão sobre conteúdo-forma tem sido uma preocupação recorrente nos meios escolares e também entre os estudiosos da Educação, em virtude da importância social da escola, pois entende-se ser esse um espaço público que oportuniza a alunos e professores a sistematização dos conhecimentos para a organização da vida em sociedade.

A década de 80 do século XX configura-se como um importante período da história brasileira, conseqüentemente também se tornou um marco de tempo significativo para a Educação. Sobre esse período Martins (1997, p. 84) comenta:

Nesse contexto, realiza-se o I Seminário *A didática em questão*, iniciando um amplo movimento de reação ao modelo de ensino anterior. Novas palavras de ordem: partir da prática, compromisso político com as *camadas populares*, transformação social, unidade teoria-prática. Das transformações sociais que ocorrem nesse momento histórico, decorre o aparecimento de *novos sujeitos coletivos criados* pelos próprios *movimentos sociais populares do período (1970-1980)*.

É nesse contexto que surge as pedagogias progressistas, em decorrência, segundo Martins (1997, p. 78) da “necessidade de articular os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos e a busca de realizar um ensino comprometido com as classes trabalhadoras”.

No entanto, para o entendimento das propostas progressistas, Martins (1997, p. 85) explica que:

Para se compreender as diferentes posturas assumidas pelos estudiosos da área é preciso entender que em oposição à concepção

burguesa do conhecimento, centrada na racionalidade subjetiva do indivíduo, as reflexões acerca da relação conteúdo-forma fundamentam-se no paradigma marxista, cuja concepção de conhecimento tem as relações sociais que os homens estabelecem entre si, como elemento central. Segundo essa perspectiva, a história é produto da ação humana e a consciência e o conhecimento decorrem da ação concreta do homem na produção da vida material.

O termo *progressista* é utilizado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam de maneira implícita as finalidades sociopolíticas da educação.

Nessa perspectiva, a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; configurando-se assim, como um instrumento de luta dos professores.

Dentro das propostas progressistas de ensino, duas vertentes são identificadas: materialismo histórico e luta de classes. Embora ambas sejam progressistas, na prática são distintas, e de tal modo se diferem que se assumindo uma, nega-se a outra.

A primeira proposta progressista, materialismo histórico, atribui à classe operária uma missão histórica, que visa realizar a transformação social. Nessa direção Saviani (1983) comenta sobre a importância do ensino dos conteúdos críticos, o qual ele chama de conteúdos culturais. Ele diz que se os membros das camadas populares não tiverem acesso a esses conteúdos críticos ficarão desarmados contra os dominadores que se utilizam desses conteúdos para exercerem seu domínio. Assim, o centro da proposta é o conteúdo, ou seja, é a teoria que *guia* a prática, a ação.

Sobre essa abordagem Martins (1997, p. 87) comenta que “o elemento central é a concepção de que a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. Por isso, o conteúdo ocupa um lugar importante”. Acentuando, assim, a importância da transmissão de conteúdos críticos que possibilitarão uma consciência revolucionária a classe operária.

Já a segunda proposta, denominada luta de classes, não considera suficiente apenas a transmissão de conteúdos críticos. Nessa direção, não basta apenas o contato com uma teoria revolucionária, é necessário que a prática também seja revolucionária. Afinal, conforme Santos (2005) são nas relações sociais que os homens se educam. Sendo assim, as relações precisam ser

alteradas e não apenas os conteúdos, para que as práticas de igual modo sejam alteradas.

Em outras palavras, para se ensinar autonomia e democracia, é necessário que as práticas escolares também sejam autônomas e democráticas, e não apenas apresentar esses conteúdos aos alunos.

Santos (2005, p. 47) também afirma que:

O tipo de relação social configura uma certa forma de relacionamento a qual implicará certos sentidos e significados a serem atribuídos aos conteúdos, pois os conteúdos não são neutros. O sentido e o significado deles são dados não por eles em si, mas pela forma de trabalhá-los.

Na perspectiva da luta de classes, é pela prática que as ações podem ser transformadas, desse modo, segundo Martins (1997, p. 84) “a prática não é mais guiada pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos”. Ou seja, a teoria é concebida como *expressão* da prática.

Assim, altera-se não só os conteúdos ensinados, mas a forma de ensiná-los. A prática dos alunos é valorizada, bem como os problemas postos por essa prática. Como alternativa metodológica nessa linha progressista, apresenta-se a *Sistematização coletiva de conhecimentos*. Martins (2008, p. 10), criadora desse método (sistematização coletiva de conhecimentos), comenta sobre a origem dessa concepção de ensino:

Nas suas práticas de luta, as classes trabalhadoras mostram novas formas de organização e novas formas de relação com o conhecimento, invertendo-se a concepção de conhecimento no qual a teoria é guia da ação prática. Inverte-se a relação: a prática não é guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. Ou seja, são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos. A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam pelas relações sociais, mediante instituições. A forma como os homens agem é que vai definir como será o conhecimento, como será a visão de mundo.

Em síntese, uma vertente considera que basta apresentar conteúdos críticos para que a transformação social aconteça, a outra vertente, considera essencial que as práticas também sejam críticas, do contrário as transformações sociais não acontecerão. Santos (1992 e 2005) e Martins (1997 e 2008) defendem o último pressuposto colocado, de acordo com a teoria da *Pedagogia dos Conflitos Sociais*, entendendo a importância das relações sociais

estabelecidas no interior da escola entre professor e aluno como motivacionais para uma aprendizagem crítica e transformadora.

#### 4.4.3 Perfil do professor de *Tipo Novo*

Diante da concepção da *teoria como expressão da prática*, a figura do professor é repensada, uma vez que esse profissional é responsável pelo processo ensino e aprendizagem.

Nessa direção, Santos (2005) apresenta um perfil profissional docente que se contrapõe ao paradigma do professor tradicional, cuja o fazer-pedagógico centra-se no eixo da transmissão-assimilação. Numa perspectiva em que o professor percebe o aluno como sujeito crítico, reflexivo e produtor de conhecimento, e seu fazer-pedagógico centra-se na prática social.

Desse modo, a prática escolar é alterada, e uma nova relação social é instalada no interior da escola, a qual Santos (2005) denomina de *Tipo Novo*, sendo essa uma alternativa pedagógica na perspectiva progressista de *lutas de classes*.

Para Santos (2005) as questões das relações sociais são importantes a serem pensadas e repensadas no contexto da escola, visto que os seres humanos se educam e se humanizam nas interações sociais. Ainda conforme Santos (2005, p. 7):

a educação é um processo social básico para que os homens existam como seres humanos, uma vez que ela é responsável pelo aprendizado deles em sociedade. Ela decorre de práticas sociais que se desenvolvem mediante instituições sociais e são determinantes socialmente.

Sendo assim, o ser humano tornar-se verdadeiramente humano a medida que se relaciona com o outro, assim, a educação escolar tem o objetivo de humanizar.

Embora o sistema capitalista imponha à escola uma pedagogia desumanizante, ela como instituição educacional pode desempenhar um papel social transformador, vencendo a lógica do mercado e educando para formar cidadãos críticos, sujeitos agentes de transformação social.

Evidentemente para que isso ocorra na prática da sala de aula, essa visão deve perpassar a formação do profissional da educação, o professor, pois é ele, em sua sala, com seus alunos que desenvolverá uma *pedagogia de resistência e libertação*.

Com esse pensamento, embora o quadro de resultados da educação brasileira se apresente bastante desanimador, afinal os números expõem uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte da população está à margem dos benefícios do processo civilizatório, apresenta-se nesse cenário uma pedagogia de resistência, militante, progressista (*luta de classe*), que compreende a escola como espaço humanizador.

E é nesse caminho, que Santos (2005, p. 48) aponta uma alternativa viável: a relação de *Tipo Novo*, a qual ele mesmo explica:

[...] a sala deve ser integrada, é preciso que haja interação de todos, ou seja, teias de solidariedade devem ser tecidas entre todos aqueles que dela participam. O importante é haja relacionamento recíproco, que as práticas coletivas se voltem para formar um organismo único. Nele, cada um deve ser aceito e reconhecido o direito de expressar o seu ponto de vista. Na verdade, o que pretendemos é que o processo de trabalho pedagógico seja subordinado ao controle coletivo.

A relação de *Tipo Novo* é apontada como um novo tipo de relação social, que contribui para a emancipação do sujeito, a *aprendizagem de autocondução*. Nessa lógica de trabalho, a escola, a sala de aula, tornam-se espaços de trabalho coletivo, solidário em que todos são aceitos como iguais.

Destarte, uma postura profissional de *Tipo Novo*, surge como possibilidade de educar os alunos para as novas exigências que estão postas, as quais demandam segundo Santos (2005, p. 39) “maior tempo, maior convívio social [...] capacidade para expressar-se, assimilar novas tecnologias, dominar ferramentas do mundo informatizado, trabalhar em equipe”.

Entretanto, segundo Santos (2005), a relação social mais usual em nossa sociedade é aquela que ele denomina de *Tipo 1*, a qual é de caráter individualista, e conforme o mesmo autor (2005, p. 47) “favorece o aprendizado do individualismo, da concorrência, da subordinação hierárquica, da passividade diante dos objetivos”.



Assim, a relação de *Tipo 1* e a relação de *Tipo Novo* se contrapõem, embora coexistam no interior da escola. Sobre essa contradição, Santos (2005, p. 47) comenta:

Podemos afirmar que, no dia a dia da sala de aula, convivem entre outros tipos de relações sociais, duas relações antagônicas: as relações de Tipo 1 e as relações de Tipo Novo. As duas, não obstante serem antagônicas convivem no cotidiano escolar. Alunos e professores as vivenciam, experimentam práticas contraditórias. Mas, as de Tipo 1 são mais usuais, as prevalentes. As de Tipo Novo são menos comuns, mas, mesmo de forma ainda embrionária, coexistem com a de Tipo 1.

As relações de Tipo Novo, embora tímidas ainda, são evidenciadas conforme Santos (2005, p. 48) da seguinte maneira:

Vivenciando de modo prático essa forma organizacional coletiva, as pessoas aprender a trabalhar coletivamente – não há outra forma de aprender a trabalhar coletivamente senão praticando. O trabalho coletivo favorece e exige a iniciativa e a participação ativa de todos seus componentes. São fartos os exemplos de experiências desse tipo que ocorrem no interior de salas de aulas, mesmo organizadas em formas coletivas embrionárias em que os alunos, espontaneamente, tomam iniciativas várias, alteram o inter-relacionamento entre eles e criam, muitas vezes, procedimentos diferentes de ensinar aos colegas, superiores ao do professor.

Embora ainda sejam poucas as manifestações de relação de Tipo Novo nas escolas, posturas de professores preocupados promover uma educação que atenda às necessidades das classes trabalhadoras são visíveis. Inclusive sobre a existência desses professores, Arroyo (2012, 76) comenta que “Há coletivos de docentes; educadores(as) que reagem às pedagogias desumanizadoras de que os educandos são vítimas, tornando os espaços escolares mais humanos.”

Essa proposta de ensino, que privilegia a prática e não o conteúdo, desafia o professor e os alunos a desenvolverem relações coletivas, horizontais e solidárias, estabelecendo uma relação colaborativa, em que a prática social de ambos sejam priorizadas, entendendo desse modo a educação como um processo histórico, global e dialético, o qual contribui para formação de sujeitos críticos, reflexivos, ativos, solidários, capazes de se auto-conduzirem.

Nessa perspectiva, professores e alunos são concebidos como parceiros no processo ensino - aprendizagem, Santos (2005), enxerga assim alunos e professores como *produtores associados*.

A partir da compreensão de duas possibilidades de entendimento da *pedagogia progressista*: sendo uma a teoria como *guia* da ação; e a segunda, a teoria como *expressão* da prática, na próxima seção, apresento a sistematização e análise dos dados coletados junto aos sujeitos da presente pesquisa, com o objetivo de sistematizar como onde e quando acontece a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, delineando um quadro da formação inicial dos sujeitos dessa pesquisa.

## 5 RETRATOS DA FORMAÇÃO INICIAL

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.349, de 1996 a formação de professores para a docência no contexto de educação básica, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, deve dar-se em nível de curso superior de graduação plena.

Assim, compreende-se por formação inicial para docentes que atuarão nessa etapa da educação básica, as licenciaturas, pois essas graduações visam formar, preparar e certificar os profissionais, futuros professores.

Sobre as licenciaturas, Romanowski, Gisi, Martins (2008, p. 122) comentam que “nas últimas décadas, os cursos de licenciaturas têm sido objeto de estudo e reflexões em diferentes espaços do sistema educacional brasileiro”. Destarte, muitos trabalhos foram publicados visando contribuir com a qualidade desses cursos. Contudo, mesmo diante de tantos trabalhos e pesquisas sobre o assunto, as autoras (2008, p. 123) observaram que:

as pesquisas dos anos de 1990 a 2002 corroboram as críticas e denúncias realizadas desde a década de 1980 sobre os cursos de licenciatura, que indicam a permanência da estrutura universitária departamentalizada que inviabiliza discussões coletivas para a superação das dicotomias existentes.

Essa estrutura dicotomizada dos cursos de licenciatura revelam uma desarticulação entre teoria e prática na formação de professores, na qual a teoria é valorizada acima da ação, como expressão da concepção da teoria como *guia* da prática.

Assim, parti do pressuposto, considerando minha própria formação inicial, que os cursos de licenciatura estão distantes da prática profissional que seus alunos viverão depois de formado.

Para verificar se essa hipótese estava correta, em fevereiro de 2015, apliquei um questionário aberto e exploratório (anexo 06) para setenta e cinco professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, os quais têm em comum o fato de trabalharem na mesma rede de ensino privada, contudo em unidades de ensino diferentes.

O questionário foi dividido em duas partes, sendo que a primeira contemplava perguntas sobre a *formação* dos professores que participaram

respondendo ao questionário, e a segunda parte continha perguntas sobre a *experiência profissional* deles.

Para sistematização dos dados, dividi os questionários respondidos de acordo com tempo de experiência profissional dos sujeitos da pesquisa, a fim de observar se as respostas dos docentes variariam de acordo com o tempo de experiência profissional e também tempo em que cursaram os cursos as licenciaturas.

Vale ressaltar que os professores que responderam ao questionário, embora todos atuem nos anos finais do Ensino Fundamental, alguns atuam também no Ensino Médio, e são oriundos de todas as licenciaturas (Letras, História, Filosofia, Matemática, Física, Educação Física, Teologia, etc).

O primeiro grupo de professores foi formado por *trinta* sujeitos, os quais tinham experiência como professores até no máximo cinco anos. O segundo grupo de professores foi formado por *dezenove* sujeitos, os quais tinham de cinco a dez anos de experiência profissional. O terceiro grupo foi formado por *dezoito* sujeitos, os quais tinham de dez a vinte anos de experiência no magistério. E por último, o quarto grupo, este foi formado por *oitos* sujeitos, os quais tinham de vinte a trinta anos de experiência como professores. Totalizando o número de *setenta e cinco* sujeitos participantes dessa pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa informaram as Instituições de Ensino Superior em que se formaram, sendo das mais variadas: públicas e privadas, da capital e do interior, do Estado do Paraná e de outros Estados brasileiros. Essa diversidade denotou como elemento positivo para um entendimento da formação docente de uma forma abrangente.

Sobre o tempo de duração dos cursos de licenciatura, o período relatado pelos professores é de três a quatro anos, independente da instituição de ensino superior, seja pública ou privada.

Apenas seis sujeitos relataram ter cursado uma graduação de cinco anos, e nenhum desses sujeitos encontram-se no grupo de professores com até cinco anos de experiência. Vale ressaltar que quatro desses cursos são Letras, e um Química, e todos ofertados por Universidades Públicas.

Observou-se também que dos 75 sujeitos, dois não são professores de formação, sendo uma formada em Farmácia e outro Bacharel em História.

Pedimos aos professores que listassem as disciplinas pedagógicas de seus cursos de formação inicial. Exceto os professores representados pelos números 49 (formado em Letras), 56 (formado em Educação Física), 65 (formado em Matemática) e 70 (formado em Geografia), todos os demais professores listaram as disciplinas específicas como disciplinas pedagógicas. Alguns até elencaram também algumas disciplinas pedagógicas, mas fizeram isso em conjunto as disciplinas específicas.

Ao listar as disciplinas pedagógicas de seu curso inicial, o professor 65 faz uma observação:

**No decorrer do curso percebi que algumas disciplinas poderiam ser levadas mais a sério, tipo: didática, metodologia do ensino superior e outras relacionadas a área pedagógica. Devido ao pouco tempo alguns conceitos não foram abordados durante o curso.  
(Professor 65)**

Em sua fala, o professor demonstra considerar que o tempo separado para as disciplinas da área pedagógica era inferior ao necessário, o que para ele denotou falta de seriedade com a formação.

Contrapondo a observação do professor 65, um dos sujeitos da pesquisa respondeu à questão 2. c do questionário exploratório da seguinte maneira:

**O ensino de História da UFPR tem dupla habilitação (bacharelado e licenciatura), por isso, possui disciplinas da área pedagógica, mas ainda com bastante ênfase na área de pesquisa.  
(Professor 16)**

O emprego da conjunção adversativa, *mas*, revela uma hierarquização entre os conhecimentos, uma vez que essa palavra é indicativa de oposição ou restrição.

A professora 41 relatou ter duas formações: Letras e Pedagogia. Ao responder sobre sua formação pedagógica, essa professora (mesmo sendo pedagoga), referente a sua graduação em Letras elencou as disciplinas específicas, tais como Gramática, Literatura, Latim; e referente ao curso de Pedagogia elencou as disciplinas relativas a área pedagógica. Diante dessa contradição, fica a dúvida se ela listou conscientemente as disciplinas pedagógicas ao tratar do seu curso de Pedagogia.

Além da professora 41, outros sujeitos que responderam ao questionário também eram formados em Pedagogia, totalizando *três* sujeitos. Ao analisarmos a resposta desse grupo a questão 2.c percebeu-se que a despeito da sua formação inicial, esses profissionais também listaram disciplinas específicas, e outras coisas que nem eram disciplinas, tais como: atividades enriquecedoras (*O que seria isso?*), Desenvolvimento sustentável (*E isso aqui?*), Religião, Língua Portuguesa.

Esse quadro ratifica o que Gatti (2005 e 2013) comenta sobre os cursos de formação de professores: o acentuado desequilíbrio entre as disciplinas da área específica e da área pedagógica. Desequilíbrio esse que hierarquiza os conhecimentos, e coloca os saberes próprios da docência como um conhecimento menor.

Mas, será que esses sujeitos, uma vez formados, sendo professores, sentiram e sentem que falta algo para dar conta dos desafios próprios da profissão? E quais são esses desafios?

Os sujeitos disseram lidarem com desafios cotidianos no exercício da docência, e que ao estreadem como professores não sabiam com certeza quais seriam os métodos mais eficazes para o fazer-docente. Então, o que faltou?

Dos setenta e cinco sujeitos participantes dessa pesquisa, trinta deles responderam à questão 2. c relatando que o que faltou na formação inicial foi *prática*:

**Na minha formação pedagógica faltou principalmente unir a teoria e a prática, ampliar esse conteúdo aprendido na faculdade na sala de aula. Como trabalhar o conteúdo em sala de aula para que faça sentido para o aluno?  
(Professor 12)**

Ao falar que faltou unir a teoria e a prática, o professor 12 revela que sua formação foi concebida pelo viés da teoria como *guia* a prática.

Outros professores expressaram-se semelhante ao professor 12, afirmando que tiveram uma formação que dicotomizava a prática e a teoria. Nessa perspectiva, a professora 36, relata que para ela o que faltou em sua formação inicial foi exemplo docente:

**Faltou exemplo de alguns professores. Trabalhavam a teoria, mas não usavam em sua própria prática.  
(Professora 36)**

Além dos 30 professores que relataram sentirem falta de aulas prática, mais estágio, unidade entre teoria e prática, outros professores colocaram a falta de disciplinas que tratassem com maior profundidade da inclusão escolar, metodologias, indisciplina e recursos tecnológicos, e formação pedagógica.

Apenas um professor de todo o grupo de setenta e cinco, julgou não ter faltado nada em sua formação inicial, e expressou-se da seguinte maneira:

**Na formação acredito que nada faltou. É a prática que nos torna mais capacitados a cada dia.  
(Professor 44)**

Para o professor 44 nada faltou, pois ele desconsidera a importância das disciplinas pedagógicas no curso de formação inicial, visto que para ele, o que contribuirá de fato para a formação docente é a experiência profissional. Esse professor (formado em Letras) faz parte do grupo de professores com experiência profissional entre cinco e dez anos, e seu curso teve duração de três anos.

Também perguntamos aos professores como eles resolviam as dificuldades cotidianas da profissão. Seis professores não responderam nada. Vinte oito professores afirmam buscar a coordenação pedagógica para juntos resolverem as situações difíceis. Treze apontam buscar ajuda na troca de experiências com os colegas. Tinta e quatro professores relataram buscar auxílio em leituras e pesquisas. Três disseram que a própria experiência ensina, ou seja, passado o tempo as respostas aos desafios da prática chegarão. E oito professores apontaram elementos outros elementos: auxílio divino, afetividade com os alunos, mudanças na metodologia. No entanto, a afetividade e a mudança metodológica, são ações resultantes da troca de experiência entre pares, entre professores e coordenação, leitura, mas esses docentes não fizeram esse registro.

Em síntese as respostas ao questionário exploratório proporcionaram um retrato das licenciaturas cursadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, sujeitos dessa pesquisa. Mostrando que:

- a despeito do volume de pesquisas sobre a formação pedagógica, as licenciaturas ainda organizam seu currículo de tal modo que as disciplinas relativas a área de educação é considerada de menor valor.
- a concepção da teoria como *guia da ação* ainda é a maior tendência nos cursos de formação.
- independente da licenciatura e instituição de Ensino Superior, as dificuldades relativas a formação pedagógica foram as mesmas.
- os professores buscam através de leituras, pesquisas, troca de experiências, auxílio para resolverem as dificuldades postas no exercício da profissão.

A sistematização das respostas ao questionário exploratório permite uma reflexão sobre a formação pedagógica que os professores tiveram em suas graduações, e a partir desses dados pensar e repensar o projeto de formação continuada docente considerando os relatos dos professores, sujeitos dessa pesquisa.

Destarte, na próxima seção tratarei da formação pedagógica dos professores que acontece no espaço da escola, independente da ação sistematizada de uma instituição de ensino, refletindo sobre a teoria aprendida na graduação e as práticas docentes desenvolvidas na escola, relatando as iniciativas dos professores diante das dificuldades da prática.



## 6 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O presente estudo focaliza a formação pedagógica de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Entender, como, onde e quando se dá essa formação, é nosso objetivo.

Assim sendo, esta seção está organizada em duas subseções. Na primeira, trago alguns estudos sobre a formação pedagógica dos professores oriundos das licenciaturas, e, na segunda, trato das iniciativas dos professores para resolverem os problemas da prática levantados por eles. Essas iniciativas serão denominadas “Didática Prática” (MARTINS, 1989), como possibilidade formação pedagógica no “chão da escola”.

Para encaminhar as reflexões sobre a formação pedagógica dos professores que contribuem para a formação pedagógica dos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir dos dados levantados na pesquisa de campo, foram definidas duas categorias de análise, quais sejam: (i) relação da teoria aprendida na formação inicial com as práticas desenvolvidas nas escolas; (iii) as iniciativas dos professores para a resolução dos problemas da prática observando quais conhecimentos docentes eram acionados para suprir as lacunas do cotidiano, que corresponde ao que Martins (1989) intitula “didática prática”.

### 6.1 A RELAÇÃO TEORIA APRENDIDA NA FORMAÇÃO INICIAL COM AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Muitas pesquisas já foram realizadas denunciando uma postura *marginalizadora* do conhecimento pedagógico nas licenciaturas. Mesmo assim, na realidade dos cursos, apesar do volume de pesquisas que falam sobre o assunto, ainda encontramos esse quadro dicotômico, visto que dos profissionais que responderam o questionário exploratório (anexo 6) para essa pesquisa, trinta eram professores iniciantes (menos de cinco anos de experiência profissional), oriundos de diferentes instituições superiores de ensino (pública e privada), ou seja, terminaram suas graduações recentemente, e ainda assim

apontaram que sua formação pedagógica inicial não foi suficiente para dar conta da realidade da sala de aula.

Como já dito anteriormente nesse trabalho, várias pesquisas já realizadas nesse sentido apontam as demandas da formação inicial dos professores, revelando que as disciplinas relacionadas ao conhecimento pedagógico são vistas como disciplinas menores nos cursos de formação inicial dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Contudo, o saber pedagógico também contribui para o exercício da profissão docente, e para a valorização desse profissional, visto que particulariza uma classe trabalhadora, a saber o professor.

Assim, tendo como eixo central dessa pesquisa descobrir *como, onde e quando se dá a formação pedagógica do professor*, visto que a profissão docente é a mobilização de vários saberes, entre eles o pedagógico, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre a formação pedagógica do professor que atua na segunda etapa do Ensino Fundamental.

Os cursos de licenciatura que formam os professores de áreas específicas (Matemática, Física, Biologia, Letras, etc) privilegiam o saber específico, de tal modo que os alunos desses cursos têm dificuldade em reconhecer o saber pedagógico como um saber docente. Isso foi evidenciado na pesquisa exploratória realizada para esse trabalho, a maioria dos professores ao serem arguidos pelas disciplinas pedagógicas que tiveram em sua graduação, elencaram as disciplinas específicas de seus cursos.

Nos cursos de licenciatura é notório um acentuado desequilíbrio entre as disciplinas de cunho pedagógico e as disciplinas de conteúdo específicos no tocante a carga horária. Isso indica uma hierarquização do conhecimento, a qual embora não seja declarada “em alta voz” acontece no dia a dia dos cursos de licenciaturas. Segundo Gatti (2013, p. 58) “ a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes a formação profissional docente, nas licenciaturas [...] fica entre 10% e 15%”.

Ainda sobre isso, conforme Pimenta (1999, p. 24) “na história da formação de professores, esses saberes [os pedagógicos] têm sido trabalhados em blocos distintos e desarticulados”. Ou seja, além de *encher os reservatórios* de conhecimento dos alunos de graduação, futuros professores, com pouco saber

pedagógico, esse ainda é trabalhado com pouca profundidade e desarticulado dos conhecimentos curriculares.

Talvez isso se dê porque a atividade docente é considerada uma atividade de menor categoria, conseqüentemente quem a ela se dedica é pouco valorizado. Mesmo nas Universidades, local de formação de professores, há uma ordem de valorização das disciplinas nos cursos de licenciaturas, em que os conteúdos específicos são valorizados em detrimento dos pedagógicos. Como se licenciatura formasse outra coisa, e não professor!

Os professores se apresentam como Linguistas, Literatos, Físicos, Historiadores, Filósofos e não professores de Língua, professores de Literatura, professores de Física, professores de História, professores de Filosofia...

Essa desvalorização das disciplinas pedagógicas nas diversas licenciaturas foi também observada na coleta de dados resultante do questionário aberto (Anexo A), pois a maioria dos professores que participaram, responderam à questão 2c<sup>27</sup>, listando as disciplinas específicas do curso. Isso sugere que as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas desses professores não foram significativas para eles durante a formação inicial, visto que nem sequer as reconheceram.

No entanto, paradoxalmente, esses mesmos professores declaram que ao iniciarem na profissão sentiram falta de conhecimento que os ajudassem a dar conta dos desafios da prática. Somente o conhecimento do conteúdo não foi suficiente para dar suporte as demandas que lhes foram impostas pela realidade da sala de aula. Embora, muitos não tenham consciência, esse conhecimento que julgam ter faltado é o *saber pedagógico*.

Contudo, se possuir conhecimento da matéria que se ensina é importante para o professor, igualmente importante é o conhecimento didático, o qual dará ao docente a base epistemológica, cosmovisão, que o ajudará a ensinar os conteúdos propostos para a sua disciplina, preferencialmente, visando formar um sujeito autônomo, crítico e solidário para a sociedade.

---

<sup>27</sup> A qual pedia que o professor descrevesse sua formação pedagógica durante o curso de licenciatura.

Sobre os cursos de formação inicial dos professores, Vaillant e Marcelo (2012, p. 74) comentam que “os conteúdos disciplinares e os conteúdos *pedagógicos* apresentam-se geralmente de forma separada e desconexa”.

Conforme Vygotsky (1996 e 1998)<sup>28</sup> e Santos (2005) são nas interações sociais que aprendemos. Ora, se na formação inicial o professor vivenciou uma relação social em que os saberes docentes são desconectos, esse professor terá dificuldades para agir de maneira diferente em seu fazer-pedagógico.

Há nessa postura, uma dicotomia na formação inicial docente, em que os diferentes conteúdos não são articulados a partir de um eixo comum. Infelizmente o prejuízo dessa postura formadora não afeta apenas os futuros professores, mas atinge o aluno da escola básica, criando um círculo vicioso, o qual necessita de práticas intencionais para ser quebrado.

Sobre essa lógica dicotomizante na formação docente, que separa a teoria da prática, colocando ambas em “caixinhas diferentes”, fragmentando dessa forma o ensino, Gatti (2013, p. 54) comenta:

Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor.

Diante da reflexão de Gatti, permita-me relacionar essa postura marginalizadora presente nos cursos de formação de professores a uma história infantil.

A escritora Lygia Bojunga, em seu livro *A Bolsa Amarela*, narra a história do galo Terrível. Os donos de Terrível queriam *formá-lo* para ser um galo de briga, mas ele não queria. Por essa razão, por mais que tentassem *empurrá-lo* para a briga e dominação do galinheiro, Terrível simplesmente se mantinha do lado da liberdade. Então, os donos de Terrível tiveram uma ideia! Decidiram *costurar* o pensamento do galo com *linha forte*. Assim, depois de ter o *pensamento costurado*, Terrível passa a ser um galo de briga. Já não mais

---

<sup>28</sup> Vygotsky compreende o desenvolvimento humano numa perspectiva *sociointeracionista*, na qual o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais, através de processos de interação e mediação.

defendia a liberdade e direito das galinhas, tão pouco tolerava outro galo em seu galinheiro, e passou a ser *usado* nas estúpidas brigas de galos.

Essa história, embora infantil, leva-nos a refletir sobre o pensamento costurado. Quando professores em sua formação inicial e/ou continuada vivenciam uma hierarquização entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos curriculares, à semelhança de Terrível, esses profissionais em formação tem seus *pensamentos costurados com linha forte*. E permita-me o trocadilho, mas isso é *terrível!*

No primeiro semestre de Letras, eu tive uma professora de Gramática Inglesa que em resposta a uma frustração da turma em não conseguir atingir nota na referida disciplina, disse para a classe a seguinte sentença: *Quem quiser fazer um curso fácil que vá fazer Pedagogia*. E dizendo isso, abriu a porta da sala de aula e olhou para a classe com um sorriso sádico e olhar desafiante que parecia dizer: *Quem será o fracote que vai mudar de curso?* Uma colega mudou. Nós, o restante da turma, a olhávamos pelos corredores da universidade com certa pena e compaixão.

Naquele dia, aquela professora de Inglês *costurou o pensamento* de muitos alunos, graduandos, que ali estavam. Incluindo o meu. Que *terrível!* Mas, meus alunos, minha trajetória profissional e acadêmica foram *arrebentando a linha forte* que prendia meu pensamento. Contudo, será que todos conseguiram *arrebentar as linhas fortes?* Oxalá esse trabalho arrebente algumas linhas fortes!

De *pensamento costurado* ou não, no dia a dia da profissão docente os professores se deparam com dificuldades no processo ensino e aprendizagem. Nenhum professor quer reprovar aluno, assim cada nota vermelha é acompanhada de um sentimento docente de fracasso. De igual modo, ninguém quer entrar em sala de aula e não dar aula, destarte, a indisciplina e desinteresse discente pelas aulas causam angústia ao professor.

Vejam que as principais dificuldades apontadas pelos professores no questionário exploratório não são relativas aos conteúdos da área específica (Matemática, Língua Portuguesa, História, Física, Sociologia, etc), mas são dificuldades ligadas aos conhecimentos pedagógicos (muito embora, a maior parte dos participantes não tivessem consciência disso).

No entanto, como professora de área e coordenadora pedagógica, percebi pela experiência que é comum presenciar uma certa suspeita e às vezes

aversão dos professores dessa etapa da educação básica, anos finais do Ensino Fundamental, diante de referenciais teóricos pedagógicos.

Isso é compreensível sob a luz do que Pimenta (1997) escreve sobre a formação inicial, especificamente falando das licenciaturas:

Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar [...]

Nessa perspectiva, os cursos formadores de professores, ao invés de *arrebentar linhas fortes*, muitas vezes *costuram o pensamento* de seus alunos, futuros professores, os quais podem adquirir uma ideia burocrática e impessoal da profissão docente, decorrente da própria estrutura do seu curso. Afinal, muitas vezes eles buscam nos professores de seus cursos um modelo, um padrão a seguir. Em consonância a isso, assim se expressou uma professora:

**Eu tive na faculdade professores que falavam e faziam, alguns poucos obviamente. E o grande questionamento que se levantava entre os alunos era: Por que alguns professores falam, falam, falam, mas não fazem o que falam? E outros falam e fazem? Porque o que a gente buscava e gostaria de ter era uma base, né! Você tem que ter um modelo, um exemplo do fazer.**  
(Professora D)

A afirmação da professora D foi acompanhada de olhares de aprovação dos demais professores que participavam do grupo focal, os quais demonstraram que concordaram com ela através de frase curtas como “É isso mesmo!”, “Realmente.” e acenos afirmativos de cabeça.

A fala audível da professora D, bem como a fala silenciosa (apenas dos gestos) dos demais participantes do grupo focal, comentando sobre a importância do exemplo do professor universitário para a formação docente, fez eco a um texto de Freire (2011, p. 46):

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre *teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões antológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da Teoria. Sua encarnação.

Todos os professores que participaram do grupo focal falaram que a formação inicial deles foi muito teórica, e distante da prática. Questionaram a postura de alguns professores da graduação, os quais possuíam uma prática desconecta da teoria que apresentavam. Vale ressaltar que esses professores, participantes do grupo focal, graduaram-se em diferentes instituições de ensino superior, em diferentes cidades e períodos.

Contudo, apesar das dificuldades listadas na graduação, um professor não se forma tão somente com graduação. A trajetória profissional de um docente, também é sua trajetória de formação. Pois, mesmo com possíveis prejuízos e lacunas na formação inicial, pesquisas também apontam que o professor busca nas experiências profissionais (próprias e dos pares) formar um leque de conhecimento que alicerça a sua prática profissional, o que Gauthier et al (1998) denomina de *jurisprudência privada*. Sobre isso, os saberes da experiência, Tardif e colaboradores (2002, p. 54) comentam:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Assim, compreende-se que os professores, apesar das demandas e lacunas da sua formação inicial, constroem na prática saberes que auxiliam o exercício da profissão. Ou seja, na experiência também se formam, elaborado e reelaborando os saberes profissionais.

Os professores sujeitos da pesquisa colocaram a importância da prática para o desenvolvimento profissional. Relataram que foi na prática, na necessidade de resolver os problemas, que eles foram criando alternativas pedagógicas e possibilidades de práticas. Sobre isso a Professora A expressou-se:

**Minha formação foi bastante teórica, acredito que seja da maioria. Preparo para sala de aula muito pouco. O que eu adquiri na verdade foi trabalhando como professora, foi aí que eu consegui a experiência que eu tenho hoje.  
(Professora A)**

A professora A não somente relata que sua formação foi distanciada da prática como também suspeita que todos os colegas tenham uma história semelhante à sua. Tal hipótese levantada pela professora (a qual não foi refutada por nenhum dos outros participantes do grupo focal) revela um pensamento velado de suspeita em relação a contribuição ~~praticidade~~—das teorias da educação para a prática pedagógica da forma como são tratadas nos cursos de formação inicial desses professores.

Nas falas dos professores sujeitos da pesquisa repetidamente foi ressaltada a importância da experiência profissional na própria formação. Afirmaram todos eles, que foi na prática, estando já em serviço, sendo professor e professora que eles foram aprendendo a lecionar. Suas falas apontaram como elementos contribuintes para a sua formação profissional, as trocas com os seus pares, entre eles e a coordenação pedagógica, e também a partir de cursos de formação continuada institucionais ou não.

Assim, observamos nas falas dos professores durante o grupo focal que pouca contribuição é atribuída à formação pedagógica da graduação, ficando evidente pelos relatos que muito da formação pedagógica desses professores foi construída nas experiências pessoais, na observação do outro, e nas conversas nas salas de professores. Isso é o que Martins (1989) denomina de *didática prática*<sup>29</sup>. A mesma autora (1989, p. 21) explica a diferença entre a didática prática e a didática teórica:

didática teórica é aquela desenvolvida nos programas da disciplina, segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas distanciados desta. São pressupostos abstratos que se acumulam sobre o processo de ensino, na busca de torná-lo mais eficiente. Didática prática é aquela vivenciada pelos professores nas escolas de 1º grau, a partir do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação com as exigências sociais. Esta não tem por compromisso comprovar os elementos teóricos estudados em livros ou experimentos em laboratórios, mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas.

Nas falas da maioria dos professores, percebemos uma dicotomia entre teoria e prática. Há a ideia recorrente de que prática e teoria são incompatíveis e dispares. O que revela uma incompreensão do que seja *teoria* e *prática*. Muito

---

<sup>29</sup> Para um aprofundamento do conceito, aconselha-se a leitura livro: MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1989.



embora esses professores não enxerguem na sua formação inicial uma *teoria prática* que ajude no dia a dia da profissão, aquilo que construíram enquanto profissionais, também é teoria, uma *teoria que expressa a prática* desenvolvida por eles.

Contudo, uma das participantes (Professora D) do grupo focal relatou uma experiência pedagógica prática vivenciada em sua graduação, que segundo ela, é dessa vivência que ainda hoje tira conhecimentos, ideias para suas aulas.

**Eu tive a oportunidade ainda na graduação de participar de um curso, de um projeto de extensão que era justamente sobre formação docente. Então, a gente tinha... eu tinha onze escolas com vinte e duas turmas, eu dava aula... no terceiro ano eu já dava aula para toda essa molecada. E toda a semana a gente tinha sessões reflexivas sobre como foram essas aulas, o que você tinha que mudar, o que que você estava sentindo, se você tinha vontade de desistir, se queria continuar, se tinha que mudar o material. A gente produzia o material. Tudo isso no terceiro ano da minha graduação. Então, hoje na sala de aula, quando eu estou planejando minhas aulas muito do que eu faço ainda retomo o que aprendi nesse projeto. (Professora D)**

Na fala da professora D, percebe-se a importância desse projeto por ela vivenciado para sua prática pedagógica ainda hoje, uma vez que ela afirma que ainda retoma os conhecimentos adquiridos pela vivência desse projeto para planejar seu trabalho docente.

No entanto, embora a professora D relate essa experiência positiva que teve na graduação (e conta com entusiasmo), ela ainda considera sua formação inicial muito teórica e distante da prática, pois o projeto que ela descreve foi iniciativa de uma única professora do curso (da disciplina de Inglês), e somente participavam do projeto os alunos que queriam, pois era uma disciplina optativa, e o aluno poderia escolher ou não participar da disciplina e conseqüentemente do projeto. Curiosamente, a professora D depois de formada apenas lecionou por opção a disciplina de Língua Inglesa, embora seja licenciada para lecionar Língua Portuguesa também.

Portanto, para dar sequência a este trabalho é necessário esclarecer o conceito de *didática prática*, visto que, os dados obtidos através da realização de grupo focal permitem descrever a percepção que os professores que atuam na segunda etapa do Ensino Fundamental têm da sua formação, como também

revelaram as ações pedagógicas docentes para superação das dificuldades apresentadas no dia a dia da profissão.

Sobre a *didática prática* compreende-se as iniciativas docentes para dar conta das demandas apresentadas no cotidiano escolar. São as ações pedagógicas dos professores, que independente dos objetivos externos que lhe são impostos, buscam alternativas para que o processo ensino e aprendizagem alcance o maior número de alunos, e o conhecimento seja articulado com a realidade deles (MARTINS, 1989).

## 6.2 AS INICIATIVAS DOS PROFESSORES PARA A RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DA PRÁTICA

Vimos na subseção anterior, que os professores sujeitos dessa pesquisa, queixam-se da formação pedagógica que tiveram em suas graduações. Inclusive, no grupo focal dois (Professores E e G) atribuem a suas atividades profissionais anteriores à docência uma aprendizagem significativa para o magistério, além é claro de dizerem que foi sendo professor que aprenderam a dar aula.

Em consonância a isso, estudos realizados por Martins (1989) mostram que os professores diante das dificuldades, que surgem no dia a dia do magistério, tomam iniciativas e decisões para responder e atender as demandas da prática, afinal, mesmo sem saber o que fazer, incertos sobre a decisão a tomar, o professor precisa continuar sua aula, seu projeto. Não dá para simplesmente fugir.

Assim, entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental participantes dessa pesquisa pude levantar algumas dificuldades relativas as suas práticas, bem como as ações que eles realizaram – didática prática – a fim de solucionarem os problemas enfrentados no dia a dia da profissão docente.

Para efeito de análise as principais dificuldades relatadas pelos professores dos anos finais do ensino fundamental foram listadas a seguir. Com intuito de focalizar em todas as categorias que serão listadas o que de positivo os professores criam, articularam e mobilizaram para o sucesso da sua prática (o que corresponde ao que Martins (1989) intitula de “didática prática”).

### **6.2.1 Posturas docentes empreendidas diante dos desafios da docência: desinteresse e indisciplina.**

A primeira dificuldade mencionada pelos sujeitos dessa pesquisa, foi com relação a *indisciplina* dos alunos. Dos sete professores que participaram do grupo focal, quatro citaram especificamente a indisciplina dos alunos como uma dificuldade da profissão docente. Duas professoras (B e E) citaram o desinteresse do educando pelos estudos, mas analisando as falas, é notório que mesmo a indisciplina não aparecendo de forma clara nas falas dessas duas docentes, o desinteresse dos alunos era manifesto por indisciplina. Apenas um professor (G) disse não ter problema nesse quesito, e ele atribuiu isso ao fato de ser de idade mais avançada, assim, segundo ele, os alunos tem mais respeito. Contudo, esse mesmo professor, também comentou sobre uma dificuldade que sente quanto professor, e essa está relacionada a imaturidade dos alunos para o entendimento dos conteúdos propostos, o que gera desinteresse pela matéria.

Curiosamente, na pesquisa exploratória, a maioria dos professores também apontaram a *indisciplina e desinteresse* dos alunos como as maiores dificuldades docentes. Assim, as falas dos professores participantes do grupo focal, ratificam aquilo que havia sido apontado pelos professores no questionário exploratório como dificuldades para o trabalho docente.

Contudo, de um modo geral, a dificuldade principal muito embora não citada explicitamente pelos professores é a questão da didática: abordagem, metodologias, técnicas, que desenvolvam o interesse dos alunos aos conhecimentos propostos, tornando os educandos seres participantes das aulas, e não sujeitos desinteressados e por consequência indisciplinados. Em outras palavras, lidar com indisciplina e desinteresse discente demanda conhecimento pedagógico.

Embora esses professores tenham colocado a indisciplina e desinteresse como preocupações e principais desafios, não significa que no dia a dia da profissão eles pacificamente vivam essas dificuldades, ao contrário, na prática profissional cada professor busca formas de resolver as demandas apresentadas no cotidiano da escola/da sala de aula.

Destarte, quando questionados sobre como resolviam esses problemas por eles apontados, assim se expressaram os professores sujeitos desta pesquisa:

**Para mim a questão da indisciplina foi o mais difícil quando comecei. Eu sofri muito com isso, pedi muita ajuda para aprender a fazer os alunos ficarem quietos.  
(Professora A)**

Observa-se que essa professora A comenta que buscou ajuda para a resolver a dificuldade da indisciplina dos alunos. Não somente ela comenta que buscou auxílio, mas acrescenta o advérbio de intensidade *muito*, dando a ideia de que não somente consultou uma fonte, mas que se empenhou na busca por conhecimento que a ajudasse a resolver o problema que enfrentava em sala de aula.

Quando arguida pela moderadora do grupo focal sobre onde e como buscava essa ajuda, ela explicou que era conversando com os pares, observando o outro e pedindo orientação específica a coordenadora pedagógica.

Essa postura de busca da professora A, confirma a afirmação de Santos (2005) de que é nas relações sociais que os homens se educam. Ou seja, é na troca com os pares, com a coordenação, que os professores constroem um conhecimento prático para a ação pedagógica.

Nessa perspectiva, as iniciativas de formação docente que favoreçam as relações sociais, as trocas de experiências e conhecimentos, as reflexões coletivas sobre a teoria e a prática, são melhores aproveitadas pelo grupo de professores, uma vez que estão de acordo com a maneira que os seres humanos aprendem: nas interações sociais.

Nessa busca por desenvolver uma técnica eficiente para resolver a questão da indisciplina discente, a professora A, chegou a seguinte prática:

**Às vezes eu digo que eu brigo com os alunos rindo. Às vezes tenho que me controlar bastante, para ser rígida mesmo. Às vezes eu preciso da orientação educacional ou do coordenador disciplinar para me ajudar. Mas a maioria das vezes é minha própria postura de ser firme e dar uns sermões que ajuda.  
(Professora A)**

A professora não aponta uma única maneira de lidar com a situação da indisciplina. Ela diz que quando não consegue por ela mesma resolver, apela a ajuda de outros profissionais da escola, solicitando apoio. No entanto, A comenta que ação de *brigar* com os alunos, mas mantendo um tom cordial, aprendeu com um colega de trabalho, um professor rígido, mas paradoxalmente amado pelos alunos. Ela observou que esse professor, colega de trabalho, era firme e sorridente.

Já a professora B resolve a questão da indisciplina com conversa individual, pois segundo a professora, não são todos os alunos que possuem um comportamento inadequado, apenas uns poucos isolados:

**A conversa individual, acho que é essencial. Quando a gente chama atenção do aluno em sala para todos, às vezes o aluno continua por implicância mesmo, não gosto mesmo vou continuar, então ele faz implicância. Por isso, geralmente eu chego, eu converso, eu oro por e com ele. Então, eu digo sou sua amiga, que estou aqui para ajudar. Normalmente, quando eu falo isso eles se rendem. Então, eu vejo assim, que depois que eu converso, muda.  
(Professora B)**

Na fala da professora, e também no tom de voz por ela usado ao narrar sua estratégia de trabalho para lidar com a indisciplina discente, é notório uma amorosidade por aquele aluno indisciplinado. Para a professora B, embora ela não tenha utilizado o termo *afetividade*, essa palavra está presente em sua ação. Pela experiência ela aprendeu que quando o aluno se sente respeitado e valorizado ele retribui positivamente.

Assim como a professora B, a técnica da conversa individual também foi apontada por outros professores como estratégia para lidarem com o problema da indisciplina:

**No caso de indisciplina, eu acho que o melhor é isto a questão da conversa individual com o aluno também. Ajuda a superar um pouco a questão da indisciplina. Quando você dá uma aula mais "show" você vê que o aluno se concentra, mas não dá para ser o tempo todo assim, então, pesa um pouquinho, mas a conversa individual ajuda.  
(Professora C)**

A professora C, aponta um elemento a mais que segundo ela contribui para a disciplina dos alunos: aula "show". Mas o que é essa aula "show"? Sem

perceber a docente fala de didática. Ela compreende que uma aula com mais recursos pedagógicos, bem planejada contribui efetivamente para o interesse e conseqüentemente a disciplina da turma. Essa aula “show” é um saber pedagógico.

A professora D aponta outra prática pedagógica para a resolução dos problemas já citados. Ela acena a cabeça em sinal afirmativo a fala da professora C sobre aula show, e interrompe a colega para explicar sua visão sobre uma aula “show”:

**O primeiro que eu tento fazer é mostrar o porquê eles estão aprendendo, depois eu tento fazer com que a aula seja interessante para eles. Tento trazer meios, formas que chamem atenção deles, para se concentrarem naquilo que eu estou ensinando.**

**Eu tento envolvê-los no conteúdo. Não adianta eu ir lá na frente e ficar passando um monte de coisa e mandarem eles copiarem e decorarem pra fazer a prova. Eu tenho que envolvê-los. Por isso, eu trabalho com pequenos projetinhos que possibilita envolvimento com o conteúdo, sabe? E isso faz com que os alunos tenham mais interesse. Eles estão aprendendo de uma forma que não seja tão sistemática senão eles perdem o interesse. (Professora D)**

A semelhança da professora C, mas usando outros termos, a professora D, aponta a aula em si como uma maneira de resolver as questões de desinteresse e indisciplina dos alunos. Segundo a professora, aulas com mais recursos pedagógicos, que favoreça a participação dos alunos (através de projetos) aumentam o interesse dos alunos, e conseqüentemente resolve a questão da indisciplina discente.

Quando a moderadora perguntou a professora D, onde, como e quando ela aprendeu a montar esses projetos para as aulas, a professora comentou uma vivência que teve na Universidade, no 3º ano de Letras, em uma disciplina de Ensino de Língua Inglesa (já citado anteriormente). O que aponta a importância da prática nos cursos de formação docente.

Ainda sobre os problemas da indisciplina e desinteresse dos alunos, a professora E compartilha sua forma de lidar com essas situações adversas:

**A minha estratégia é trazer o conhecimento que estou tentando passar para eles [alunos] para a vida cotidiana, ou seja, como que eles vão utilizar aquele conhecimento no dia a dia deles. É a prática do conhecimento, né! Então, se você está passando uma determinada informação, tem que fazer o link com a vida diária**

**deles, como que eles vão usar aquilo na vida deles, na casa deles, fora da escola, na rua, com os amigos. Ai desperta um interesse muito grande! Essa estratégia tem funcionado pra mim.  
(Professora E)**

As professoras D e E, embora não usem o termo, elas estão falando em aprendizagem significativa, em prática docente que envolva os alunos e dê significado prático aos conteúdos propostos. Em consonância a essa prática docente, Vaillant e Marcelo (2012, p.83) comentam: “Os alunos aprendem melhor quando conhecem *o que e o para que* do que estão fazendo. ” Sobre esse assunto, os autores (2012, p. 83), ainda advertem:

Ao distanciar o conhecimento de seu uso cotidiano os alunos aprendem conceitos abstratos que em nenhum momento aplicam em sua vida cotidiana. E não os aplicam porque não foram criadas ocasiões para que compreendam que o “conhecimento escolar” serve para a vida diária.

Ambas as professoras fazem esforços para que suas aulas sejam significativas para os alunos, de modo que eles compreendam o sentido prático dos conhecimentos escolares, observando que a vida, a sociedade muda a partir desses saberes sistematizados.

Já os dois outros professores (F e G) fizeram relatos de outras estratégias docentes para o enfrentamento das dificuldades por eles apresentadas:

**Eu procuro a princípio conversar com eles individualmente. Se eu percebo que aquilo não adiantou muito eu chamo atenção umas duas vezes, e se não der certo eu parto para uma estratégia que é colocar esses mais "bagunceiros", esses que estão atrapalhando mais a aula, como auxiliares para estarem me ajudando na aula.  
(Professora F)**

A professora F assim como outros integrantes do grupo focal aponta a conversa individual com o discente indisciplinado e desinteressado como importante estratégia para a resolver a questão da indisciplina em sala de aula; mas ela avança apresentando mais um recurso: trazer os alunos mais desafiantes disciplinarmente para junto dela. A professora comenta que ao demonstrar confiança e interesse pelo aluno, esse na maioria das vezes corresponde sendo confiável e colaborativo.

O único professor que afirmou não ter problemas com questões de indisciplina foi apenas um, o qual atribui isso à sua idade avançada (no momento

da pesquisa, o professor tinha 63 anos). Ele imagina que o fato de ser um homem maduro, de cabelos brancos, perto da aposentadoria, iniba um comportamento inadequado dos alunos durante a sua aula:

**Como eu não tenho problema com indisciplina, claro que eu tenho aluno bagunceiro, mas acho que eles me respeitam mais pela minha idade. O que eu busco para preencher esse espaço entre o conhecimento e a idade que eu citei anteriormente é simplificar a matéria.**

**(Professor G)**

O professor G ao falar em simplificação da matéria, também está falando em didática, ou seja, do saber da ação pedagógica. Quando arguido pela moderadora sobre como faz essa simplificação, ele comenta que respeita a maturidade cognitiva dos alunos.

Percebe-se que embora os professores listem alguns desafios da profissão, eles também apresentam para cada dificuldade uma ação docente a fim de contornar as dificuldades vivenciadas.

É interessante notar que é recorrente na fala deles a conversa individual com os alunos diante da indisciplina, também é interessante notar que segundo esses professores, os estudantes geralmente respondem afirmativamente a essa técnica. Ao serem indagados sobre a recorrência dessa prática nas falas dos pares, os professores disseram que essa é uma orientação que aprendem logo que começam a trabalhar, a coordenação pedagógica e também os colegas de profissão dão essa *dica* para lidar com os alunos mais resistentes.

Embora existam trabalhos e teóricos que falam sobre a questão da indisciplina na sala de aula, curiosamente nenhum professor sujeito da pesquisa citou algum desses teóricos. Contudo em julho de 2014 a rede na qual os professores trabalham havia proporcionado a esses mesmos docentes palestras com o Prof. Dr. Joe Garcia, pesquisador do assunto em questão. Mas, nenhum professor citou esse fato.

Retomando a fala da professora D, ela disse que trabalha através de projetos com os alunos, pois percebe um maior interesse da turma. Diante dessa informação, a moderadora perguntou quem desenvolvia os projetos, ao que a professora em questão respondeu:



**O projeto eu proponho e eles desenvolvem, dependendo da turma o projeto vai e dependendo o projeto morre, mas eu tento.  
(Professora D)**

Voltando a professora C, essa confessa que diante de uma aula *show* os alunos não apresentam problemas de disciplina. Porém, ela lamenta que nem sempre é possível fazer a tal aula *show*. Ao ser indagada pelas impossibilidades da construção da tal aula *show*, ela comenta que demanda tempo para o preparo, e no período de entrega de provas e notas, o tempo acaba sendo ocupado com questões de ordem burocrática.

Já a professora E, assim como a D, fala da importância de aulas contextualizadas para a aprendizagem dos alunos, bem como conseqüentemente para a disciplina da turma. Para essas professoras, mais importante que *sermões* disciplinadores e uma prática disciplinadora, resultante de uma aula previamente pensada e significativa para o educando.

Como a questão da aula em si foi levantada por boa parte dos participantes do grupo focal, a moderadora encaminhou as discussões para o planejamento das aulas. Sobre isso, os professores manifestaram que entendem a importância da reflexão para a ação, e que veem no planejamento um importante documento para a prática pedagógica. Contudo, embora os docentes sujeitos dessa pesquisa tenham um plano de aulas (bimestral), num formato pré-estabelecido pela rede educacional em que trabalham, esses professores não recorrem a esse documento formal, indicado pela instituição.

Eles até fazem o planejamento formal, mas na prática o que vale é o que registram em seus *caderninhos*, e vão verificando e atualizando ao longo das aulas. Os professores explicaram que há um plano formal, o qual os professores das várias escolas/colégios da rede constroem juntos no início e no meio do ano letivo, e ao longo do ano esse planejamento é acompanhado pela coordenação pedagógica de cada unidade e revisado nas reuniões quinzenais, podendo então ser flexibilizado conforme a realidade local. E é essa flexibilização que fazem em seus *caderninhos*.

Sendo que os professores acabam usando um planejamento paralelo, então seria dispensável a construção dos planos bimestrais? Eles mesmos disseram que não. Segundo os professores, essa construção coletiva é importantíssima para troca de ideias e construção de propostas

interdisciplinares. Na verdade, o que fazem ao longo dos bimestres paralelamente, é ir ajustando os procedimentos didáticos a fim de alcançar os objetivos fixados. E são esses procedimentos que conforme a professora C garantem uma aula *show*.

Em suma, as falas dos professores demonstraram que na prática eles articulam conhecimentos, a tal *jurisprudência privada*, para dar conta das dificuldades da prática. Não cruzam os braços frente as demandas, mas buscam ações para *contornarem* os problemas que surgem, ou seja, trabalham, não se lamentam.

Na sequência, trato da formação docente continuada no contexto da rede *lócus* dessa pesquisa, visando observar quais contribuições da rede para a formação de seus professores a partir das percepções dos professores.

## 7 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Formar-se é um processo que se desdobra por toda a vida. Afinal, como diria Cortella (2013) não nascemos prontos. Nessa perspectiva, é durante a trajetória profissional, que o professor vai se fazendo. Freire (2011, p. 50) nos fala que “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Assim, pensar em formação docente é pensar em um processo que se desenvolve ao longo de toda a carreira profissional do professor, visto que sendo o inacabamento próprio da vida, há sempre o que aprender, retomar e/ou abandonar.

Sobre formação docente, Nóvoa comenta (1995):

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1995).

Nóvoa fala em mudanças, inovações e novos percursos, e segundo o autor isso não antecede a formação, mas acontece na formação. Desse modo, a formação continuada do professor é vista como algo inerente a profissão docente.

Vale observar que, se a formação acontece durante toda a trajetória profissional, o espaço de trabalho do trabalhador, no caso o professor, não pode ser desconsiderado nas discussões sobre a formação continuada.

No que tange à formação continuada, a LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Entretanto, formar-se é mais do que receber atualização profissional, é mais do que acrescentar informações pedagógicas ou curriculares, mas é tornar o

conhecimento parte do ser. Assim sendo, a formação não é estanque, mas contínua, e como já dito, desdobra-se durante toda o percurso profissional do indivíduo.

### 7.1 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE DE ENSINO

A instituição educacional em que os sujeitos dessa pesquisa lecionam, tem um projeto de formação continuada docente, o qual está diversificado em várias ações e diferentes modalidades. Contudo, o detalhamento desse projeto não está redigido na Proposta Pedagógica da rede, mas em projetos escritos pela coordenação pedagógica da mantenedora<sup>30</sup>.

Na Proposta Pedagógica estão expressos o entendimento sobre a importância da formação continuada docente, bem como o compromisso da instituição em desenvolver e promover cursos de formação continuada para seus professores. Conforme a Proposta Pedagógica da rede *lócus* de pesquisa (2016, p. 46):

Acredita-se que o projeto de formação continuada é um dos direitos dos/as professores/as e uma atividade altamente necessária para o desempenho de seu trabalho e, que, os cursos de formação continuada possibilitam aos/as professores/as dirigir o olhar docente para questões relevantes da escola, do aluno, do currículo, da avaliação, como um pesquisador que analisa e problematiza situações do cotidiano escolar, levantando hipóteses e aliando teoria e prática.

Nesta subseção, detalho o plano de formação continuada da rede *lócus* da pesquisa, levando em consideração a descrição que os professores fizeram durante o grupo focal sobre a formação continuada que vivenciam na escola, bem como o que está relatado na Proposta Pedagógica da rede, e no Projeto de Formação Continuada da mantenedora.

Os professores têm a Universidade Cooperativa (UC), administrada pela mantenedora (a nível de Divisão e União), que oportuniza ao grupo docente cursos na modalidade educação a distância. As aulas acontecem em momentos assíncronos quinzenais. Na grade horário do professor já há um momento separado para que o profissional possa participara da UC na própria

---

<sup>30</sup> Coordenação pedagógica geral.

escola/colégio, e o docente é remunerado por essa aula, e ao final do curso, recebe certificado de extensão universitária emitido por uma instituição de Ensino Superior conveniada (IAP ou UNASP).

Além da UC, a mantenedora (a nível de associação) realiza dois encontros pedagógicos no ano, sendo um em fevereiro e outro em julho. Nesses encontros todo o grupo de professores da região (associação) participam juntos de palestras e oficinas formativas, além de construírem os planejamentos de aula coletivamente, e repensarem os projetos propostos.

A mantenedora (associação) também lista alguns livros para serem lidos pelos professores e trabalhados coletivamente em reuniões pedagógicas nas unidades escolares, contudo cada unidade escolar tem autonomia para planejar como irá organizar essas reuniões pedagógicas de estudo (metodologia). Sendo que a periodicidade das reuniões pedagógicas coletivas é bimestral (podendo acontecer mensalmente, de acordo com as necessidades do grupo). É importante salientar, que os professores são remunerados por esse tempo de formação.

Além dessas reuniões pedagógicas, há duas semanas pedagógicas no ano (fevereiro e julho), sendo um dia de cada semana para a mantenedora, e os demais de responsabilidade da unidade escolar local. Nessas semanas, as escolas/colégios organizam seminários de estudos, aulas de campo, e outras atividades.

Além dos encontros pedagógicos gerais semestrais, do direcionamento da reunião pedagógica da unidade escolar através de leituras e projetos, a mantenedora promove ao longo do ano alguns encontros com escritores de livros literários e de paradidáticos adotados para leitura discente obrigatória. Essas reuniões/encontros acontecem nas unidades escolares para grupos específicos de professores, de acordo com a disciplina ou área que leciona, e tem a característica de um *café filosófico*, sendo promovido nas bibliotecas das escolas/colégios. Os professores não são obrigados a participarem desses encontros, sendo apenas convidados. No entanto, os encontros, segundo os professores sujeitos participantes do grupo focal, têm tido ótima audiência. Para esses encontros não há remuneração, diferente dos demais.

Na unidade escolar, os professores têm o momento de reunião pedagógica coletiva (já citada anteriormente), bem como o momento de reunião

individual, sendo que esse último já está previsto no horário semanal dos professores. Essa reunião individual pode acontecer mensalmente ou quinzenalmente, dependendo da rotina da escola/colégio. Na prática, numa semana o professor tem reunião pedagógica individual com a coordenação pedagógica, na outra semana participa da UC, na outra semana novamente tem reunião pedagógica individual (ou momento para estudo e leitura), e na próxima semana participa novamente da UC, fechando assim o ciclo de quatro semanas, um mês.

A cada cinco anos a mantenedora (União) realiza um congresso pedagógico, com caráter de formação continuada, para todos os professores que atendem as unidades da rede na Região Sul do país (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). O último aconteceu em 2013, na cidade de Bento Gonçalves – RS; o próximo já está agendado para fevereiro de 2018, e será em Foz de Iguaçu.

Por fim, a rede educacional lócus desta pesquisa também entende que além das iniciativas institucionais relativas a formação docente, os professores independentemente da instituição em que trabalham se mobilizam em busca de formação continuada. Por essa razão, a rede possui um plano de auxílio educacional para seus funcionários. Esse plano constitui-se em auxílio que varia de 50% a 75% do valor do curso escolhido (graduação e pós-graduação). Após o término da primeira pós-graduação lato-sensu o professor tem um acréscimo em seu salário de 10%, no caso de mestrado 20% e doutorado 30%. Esse plano, tem o intuito de valorizar, incentivar e reconhecer o docente que busca atualização e crescimento profissional.

Em resposta isso, dos sete professores participantes do grupo focal, seis possuem pós-graduação. A única que até então não havia feito pós, era uma professora recém-formada, contudo essa professora teve auxílio da rede para o custeio de sua graduação, uma vez que já trabalhava na escola, porém em outra função.

Além do mais, a escolha por incluir como categoria de análise a *formação continuada docente*, veio ao observar-se nas discussões de Grupo Focal, que essa foi uma categoria importante no tocante a formação pedagógica dos sujeitos da pesquisa, uma vez que os docentes apontaram a formação

continuada como um tempo e um espaço em que constroem coletivamente seus conhecimentos pedagógicos:

**Dentro da instituição nós temos a formação docente com toda a Rede, duas vezes por ano. Mas especificamente aqui [na escola], nas nossas reuniões pedagógicas nós também temos algum tipo de formação. Pelo menos para mim é essencial esse tipo de reunião, o repasse de informação na área pedagógica. A necessidade é muito grande que eu sinto nesse sentido como professora, então, tudo que vier nessa área é bem-vindo. Tanto nas questões práticas, nas teóricas, dentro da minha formação elas [as reuniões de formação continuada] têm sido essenciais para minha prática.  
(Professora E)**

A palavra *essencial* que aparece na fala da professora A mostra a importância que ela atribui a formação continuada que acontece na unidade escolar para a sua prática. Ela cita as reuniões de formação gerais, que acontecem duas vezes ao ano (fevereiro e julho) e são organizadas pela mantenedora (campo), mas ela também fala das reuniões pedagógicas que acontecem na escola, essa segunda além de seguir um cronograma de leitura de estudos direcionado pela mantenedora, também oferece um tempo e espaço para que os docentes possam compartilhar experiências e problematizarem a sua prática profissional.

Especificamente sobre as reuniões pedagógicas que acontecem nas unidades escolares, a professora D comenta:

**Como eu já falei têm as capacitações gerais, mas acho que o que mais vale para gente são as capacitações internas. Em que a gente está com o nosso grupo, onde a gente pode contemplar a nossa realidade, discutir e refletir a respeito do que a gente tem feito, do que os colegas têm feito, o que tem dado certo, o que precisa mudar. Então, eu acho que a maior colaboração são as capacitações internas, de cada unidade escolar.  
(Professora D)**

Nota-se nas falas de ambas as professoras que participar de uma formação continuada é essencial para a prática pedagógica, visto que permite que elas repensem o seu trabalho docente na coletividade (apontada pela professora D).

A escola nesse contexto é vista como um espaço formativo não apenas para o discente, mas também para o professor. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995)

observa que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

**A escola, a instituição local, ela instiga a gente a ir sempre além. Então, cada projeto novo que surge durante o ano, cada reunião pedagógica que a gente tem, você é desafiado a ir além [...]. Então, isso é um crescimento pessoal com toda a certeza. Pessoalmente para mim, as reuniões pedagógicas é onde eu aprendo mais, porque há troca com os colegas, a visão do outro me acrescenta, me forma [...]. Eu aprendo muito com isso, com a visão dos meus colegas.**

**(Professora E)**

A fala da professora E, revela a importância dos momentos de troca entre os pares. Pois a partir das leituras e discussões propostas, os professores têm a oportunidade de repensarem e analisarem os estudos a partir de suas práticas, e ouvindo o outro, tornam a *jurisprudência privada* em *jurisprudência pública*, conforme Gauthier (1998).

A professora E lista as reuniões pedagógicas como momentos importantes para a sua formação profissional, uma vez que essas reuniões possibilitam um momento de trabalho coletivo, de diálogo e de troca de experiências entre os pares.

Segundo o Projeto de Formação Continuada Docente da rede lócus de pesquisa (2016), essas reuniões pedagógicas são momentos de estudos coletivos, nas quais os professores a partir de uma leitura prévia, discutem e refletem coletivamente sobre as dificuldades que vivenciam, e coletivamente buscam alternativas para a prática pedagógica.

Ainda falando da formação continuada que acontece nas escolas em que lecionam, os professores relatam:

**Então assim, a instituição oferece as capacitações gerais e são também importantes, mas as reuniões que nós temos entre o nosso grupo é as que estão mais próximas a nossa realidade. Essa troca de experiência está mais próxima do que a gente vive com cada aluno. Nós podemos assim contextualizar aquilo que estamos estudando com a nossa prática e nossas dificuldades.**

**(Professora C)**



A professora C fala sobre as capacitações gerais que acontecem duas vezes ao ano (janeiro e julho) em que o grupo de professores da mantenedora participam juntos das palestras e oficinas propostas. Para essa professora, esses momentos são válidos, contudo não excluem a necessidade das reuniões e encontros pedagógicos nas unidades escolares que acontecem ao longo do ano letivo, uma vez que são essas últimas, na visão dela que oportuniza uma discussão próxima da realidade local, sendo assim válida para a prática docente.

Nessa mesma perspectiva a professora F também fala:

**As reuniões pedagógicas são bem importantes. Porque há essa troca, compartilhar aquilo que acontecesse com a turmas em sala de aula e acho que até as reuniões individuais que a gente tem com a coordenação para saber aquilo que a gente pode estar melhorando, enfim sempre poder estar crescendo e melhorando. (Professora F)**

Para F, as reuniões locais são momentos importantes para o trabalho pedagógico, visto que oportuniza aos docentes um momento de troca e partilhamento de conhecimento que privilegia a prática necessária para a escola/colégio local.

A professora F comenta sobre as reuniões individuais, dizendo que esses momentos contribuem para a prática docente. Conforme, o Projeto de Formação Continuada Docente (2016) da mantenedora, essas reuniões são momentos para a revisão do planejamento bimestral, estudo de alternativas para alunos com dificuldades escolares, orientações sobre o trabalho burocrático, discussões sobre projetos pedagógicos, suporte as necessidades específicas de cada professor e disciplina.

Embora os professores não tenham comentado isso, ao meu ver as reuniões individuais podem ser espaços democráticos, em que o docente recebe suporte para o seu trabalho. Mas também podem ser espaços de controle. Tudo dependerá do perfil da coordenação pedagógica.

O professor G, ao falar sobre a formação continuada ressalta que além do atendimento da coordenação pedagógica, a orientação educacional também está presente, visando ajudar os professores na relação com os alunos.

**Como todos já responderam nós temos as capacitações e as reuniões. E nós temos reunião com a coordenação pedagógica e**

**com a orientação também que conhece um pouco mais cada aluno e nós leva a tomar decisões.  
(Professor G)**

Os professores F e G citaram as reuniões pedagógicas individuais como momento de crescimento e formação. Essas acontecem mensalmente (às vezes quinzenalmente), em horários previamente agendados, nos quais cada professor, individualmente, se reúne com sua coordenadora pedagógica.

Há vezes em que essa reunião é realizada em pequenos grupos, deixando de ser individuais, e sendo por área (Linguagens, Ciências da Natureza, etc), visando proporcionar aos professores de uma mesma área um momento em que podem trocar ideias e pensar/repensar os projetos pedagógicos que envolvem as disciplinas de uma mesma área do conhecimento. No entanto, há dinâmica dessas reuniões por área segue o mesmo princípio das individuais. Contudo, uma não substitui a outra, são complementares.

O professor G, comenta da importância dessas reuniões por área, observando que às vezes a dificuldade de um professor de Língua Portuguesa, por exemplo, é a dificuldade de todos.

As práticas de formação continuada descritas pelos professores relembram as palavras de Nóvoa (2002, p. 28) “... o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.” Tal percepção harmoniza-se com o relato feito pelos sujeitos pesquisados, participantes do grupo focal. Em suas falas os professores demonstraram que o crescimento da instituição acontece como um todo, pois os momentos de reflexão não são únicos e realizados de uma única forma. Através de um processo de formação continuada, em que professores, coordenação pedagógica têm a oportunidade de crescerem coletivamente, de forma contínua, partindo das necessidades próprias da instituição e dos sujeitos que compõem essa instituição.

Em todas as falas dos professores a questão da coletividade, da construção conjunta, da troca entre os pares, dos diálogos, são citados como imprescindíveis para a formação. Sendo assim, as reuniões, capacitações e encontros pedagógicos são valorados à medida que promovem a interação entre os pares, entre a coordenação e os seus professores.

Observou-se também, que o grupo de professores valoriza os momentos de formação continuada, inclusive apontando esses encontros como essenciais para a prática pedagógica. Tanto assim, que diante dessa temática para discussão, eles continuaram apontando as ações formativas que enxergavam como significativas para o seu trabalho, listando algumas *capacitações* proporcionadas pela instituição que consideraram ímpares para a realização do seu trabalho docente.

Vale lembrar que os professores participantes do grupo focal possuem tempo diferente na instituição, o que faz com que alguns encontros citados por uns serem desconhecidos por outros.

**O encontro de professores que acontece em Bento Gonçalves, em que a gente teve a oportunidade de ter a reunião com os autores dos livros didáticos e tivemos a oportunidade de dizer como aquilo funcionava em sala de aula ou não, de trocar experiências, de como você desenvolvia aquelas atividades propostas no livro didático foi muito produtivo! Eu gostei muito, muito mesmo, porque além de a gente ver que dá pra ir além do livro a gente pode fazer essa troca, foi bem significativo pra mim.  
(Professora D)**

O encontro de professores citados pela professora D, acontece de cinco em cinco anos, e reúne docentes, coordenação pedagógica, orientação educacional e direção escolar dos três estados que formam a região Sul do Brasil: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O último aconteceu em 2013, na cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul (O próximo encontro está agendado para 2018, e acontecerá na cidade de Foz de Iguaçu, Paraná).

O intuito desse encontro quinquenal é reafirmar a filosofia da intuição, bem como seu objetivo e missão, além de proporcionar um momento de troca entre os profissionais através de oficinas e discussões, como citada pela professora D, em que os professores puderam se reunir com os autores dos livros didáticos a fim de darem sugestões, tirarem dúvidas e trocarem experiências.

As professoras C e F também falam do referido encontro de forma positiva:

**Pra mim também, esse encontro que a Professora D falou marcou positivamente. Você conhecer quem é que escreve o material que você está trabalhando é ótimo. Humanizar o autor e pesquisador. Foi muito bacana.  
(Professora C)**

**A eu acredito que todas as capacitações, reuniões que a gente tem sempre vão acrescentar, mas a que me marcou foi com certeza o Encontro de Bento Gonçalves.  
(Professora F)**

Ao ser questionada pelo motivo de apontar esse encontro pedagógico como marcante em sua formação, a professora F, a semelhança da professora C, fala do momento de troca entre os pares que lecionam a mesma disciplina e puderam juntos conversar e opinar sobre o material didático direto com os escritores do livro/apostila.

Observa-se assim, que mesmo tratando-se de um grande encontro, que reuniu aproximadamente 2500 pessoas, a característica de troca de experiências, de estudos a partir da prática docente, continuou presente, independentemente da quantidade de pessoas, sendo apontado pelos professores como momento de contribuição profissional. Destaco a palavra “marcou” usada pela professora F, pois ensinar é uma palavra que vem do latim, *insignare*, a qual significa marcar com sinal. Então, esse encontro ao marcar, também ensinou.

Já a professora E, destaca encontros que tiveram com escritores literários, autores dos livros indicados para leitura obrigatória dos alunos. A mantenedora, organiza encontros em que os professores podem *bater um papo* com os escritores dos livros com os quais trabalham. Esses encontros são organizados para grupos menores, de acordo com as disciplinas envolvidas, e possuem a característica de um *café filosófico*, incluindo a arrumação do local e debate. São encontros em que os professores podem conversar sobre literatura, história, filosofia, religião, sem compromisso com uma agenda específica. Sobre esses encontros os professores se expressaram da seguinte maneira:

**Pra mim uma reunião de formação continuada relevante são as que temos com a presença de alguns autores dos livros que os alunos leem. São reuniões com grupo menores, aí são levantadas algumas questões que pra mim são muito pertinentes para a condução da aula na minha disciplina. Muitas dúvidas são esclarecidas, e a gente têm a oportunidade de fazer perguntas e elas são respondidas. Há debate entre os colegas, então pra mim é um crescimento absurdo.  
(Professora E)**

Esses encontros foram e são tão significativos para a professora E que ela caracteriza o seu crescimento como *absurdo*, ou seja, algo que extrapolou as expectativas que ela tinha em relação a esses momentos.

O professor G concorda com a professora E sobre a importância desses encontros com os escritores das obras indicadas para leitura (livros literários e paradidáticos), e acrescenta a relevância dos momentos com os autores dos livros didáticos também, assim como as professora C e F.

Percebe-se nas falas dos professores que a troca é elemento importante para o grupo na questão da formação docente. Os encontros com autores não foram apenas citados como significativos para a formação docente por possibilitar um momento com esses escritores, mas também por oportunizar uma troca entre os pares que participam desses momentos. Observamos isso claramente nas falas das seguintes professoras:

**Bom eu tenho apenas 1 ano de Rede, mas eu gostei muito de participar do encontro com os autores. Houve uma troca muito boa de experiências, de informações, então, isso foi muito gratificante, para mim já serviu de bagagem.  
(Professora B)**

Bagagem para quê? Para a professora B tratou-se de uma bagagem para a sua prática de sala de aula. A partir desses diálogos sua visão sobre as obras e possibilidade de atividades de aprendizagem para os alunos foram ampliadas significativamente, inclusive ela cita que houve uma melhora nas notas dos alunos após sua participação nesses encontros.

**Eu gostei bastante do encontro com os escritores dos livros indicados para leitura obrigatória dos alunos. Desses encontros tirei ideias para as minhas aulas. Ah, também a questão da UC, me ajudou muito nas tecnologias, você vê a literatura de uma forma mais inspiradora. Então assim, tem bastante item na USB que eu gostei. Também temos questões das correções do ENEM, isso me ajudou bastante, correção de texto, avaliar melhor os alunos, ser mais criteriosa, tudo isso acrescenta.  
(Professora A)**

Percebe-se que além de focalizar os encontros com os escritores como algo relevante para sua formação docente, a professora A, traz a palco a UC (Universidade Cooperativa Adventista), a qual é dirigida pela mantenedora a nível de Divisão e/ou União. Sendo a Divisão responsável pela administração

das Uniões, e as Uniões pelo Campo (Associação)<sup>31</sup>, proporcionando aos professores cursos na modalidade EAD. As aulas e interações são quinzenais, em horários previstos na grade horário do professor, inclusive incluindo o pagamento docente, além de certificado devidamente assinado por uma Instituição de Ensino Superior que valida e acompanha os cursos (Instituto Adventista Paranaense – IAP; Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP).

Nesses cursos oferecidos na modalidade EAD há espaço para a interação entre os professores das várias escolas presentes no território brasileiro, sendo uma oportunidade para construção de conhecimento coletivo.

O estudo mostrou que nessa intuição, a formação continuada privilegia a interação social, numa perspectiva coletiva, possibilitando troca de experiências e reflexão a partir da prática profissional e dos materiais utilizados. Além disso, há uma política de apoio permanente ao professor, com acompanhamento contínuo da coordenação pedagógica, o que compõem de maneira positiva a constituição do desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para *arrebentar linhas fortes, descosturando pensamentos*, a própria expressão utilizada pela professora E (absurdo) denota isso.

Assim, percebe-se que a rede de ensino *lócus* desta pesquisa não compreende a formação continuada como estanque. Mas, como um processo que perpassa por toda a trajetória profissional do sujeito.

O estudo também mostrou que a rede de ensino *lócus* desta pesquisa não limita a formação continuada em um único formato, mas diversifica a fim de alcançar a todos os professores. Tanto assim, que no grupo focal diferentes momentos de formação continuada foram apontados pelo grupo docente, e cada um focalizou aquilo que foi e tem sido relevante para o seu trabalho.

---

<sup>31</sup> A Associação Geral (Instituição) é dividida em Divisões, o Brasil faz parte da Divisão Sul-Americana; as Divisões por sua vez são divididas em Uniões, o Paraná faz parte da União Sul-Brasileira, a qual é formada por três estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; as Uniões por sua vez são divididas em associações (também chamadas de Campos) as quais reúnem um grupo de escolas/colégios. Os sujeitos dessa pesquisa trabalham como professores na região Central do Paraná, associação formada por 10 unidades escolares, sendo cinco colégios e cinco escolas.

## **8 A RELAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Os professores participantes do Grupo Focal (bem como os que responderam ao questionário exploratório) reconheceram na coordenação pedagógica um relevante papel na formação docente, comentando que são nas reuniões pedagógicas lideradas por esse profissional (sejam as individuais ou coletivas), bem como no apoio e atendimento contínuo do coordenador ou coordenadora pedagógica que acontecem uma parte significativa da formação pedagógica do professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Por essa razão, seguimos a discussão do lugar da coordenação pedagógica na formação continuada docente.

Entre as várias atribuições da coordenação pedagógica está a função específica do setor de socializar o saber docente, na medida em que estimula a troca de experiências entre os professores, e sistematiza e discute a prática pedagógica. E essa tarefa não é possível de ser feita apenas pelos corredores do colégio, em conversas informais ou/e solitárias, mas exige um momento planejado, em que os professores possam falar e ouvir seus pares, possam conversar com a coordenação pedagógica da unidade, e na coletividade construir uma prática pedagógica pensada a partir da prática docente.

Por essa razão, é interessante que a escola (na pessoa do coordenador ou da coordenadora) oportunize ao grupo de professores reuniões pedagógicas que tenham o caráter de grupo de estudos e de discussão do processo pedagógico. Segundo Medina (2002, p. 62) essas reuniões podem se transformar no lugar em que os professores colocam em comum suas experiências ao pôr em questão o seu conhecer e seu agir, tornando-se verdadeiros momentos de diálogo.

Quando as reuniões pedagógicas é um espaço e um tempo para que os professores problematizem suas práticas, oferecendo possibilidade de diálogo coletivo entre os pares, configuram-se como momentos em que o coordenador pedagógico demonstra profundo respeito pelos seus colegas de trabalho: os professores.

Essa postura respeitosa apresenta-se como uma alternativa para a superação do modelo de coordenação que exerce muitas vezes, segundo

Santos (2005, p.19) o papel de capataz, os quais apenas zelam pelo controle e pelo bom andamento das operações burocratas do sistema, destituídas de um pensar reflexivo.

É função do coordenador pedagógico possibilitar ao grupo de professores a oportunidade de refletir criticamente sobre própria prática docente de forma coletiva. Articulando dessa forma a relação teoria e prática, apontando por exemplo (e não apenas por preceito), o que Martins (1997, p. 79) define como “caminhos possíveis para o desenvolvimento da relação conteúdo-forma numa perspectiva transformadora, tendo em vista o levantamento de pistas para enfrentar os problemas da prática.”

Na instituição de ensino que os professores, sujeitos desta pesquisa, trabalham a plano de formação continuada docente é responsabilidade da coordenação pedagógica, a qual acompanha e incentiva os professores a participarem da UC, dos encontros com escritores, das leituras propostas pela mantenedora; proporciona aulas de campo para o grupo que coordena; promove reuniões pedagógicas locais a fim de problematizarem coletivamente a prática, dirigem as semanas pedagógicas e acompanham o desenvolvimento e trabalho de cada professor através de atendimentos pedagógicos individuais quinzenais.

Assim, a coordenação pedagógica constitui-se num espaço primordial de formação docente, sendo o profissional que exerce essa função, em proposta, um parceiro do professor.

Mas, será que os professores que atuam na segunda etapa do Ensino Fundamental veem na figura do coordenador ou coordenadora pedagógica esse profissional que dá suporte pedagógico para a prática docente?

Ao serem indagados sobre o papel da coordenação na sua formação e prática profissional, os professores participantes do grupo pesquisa reconheceram a relevância de uma coordenação pedagógica na formação do professor. Contudo ressaltaram que preferem um coordenador ou coordenadora pedagógico oriunda da licenciatura, no lugar de um pedagogo ou pedagoga. Pois segundo os professores sujeitos dessa pesquisa, a experiência deles mostrou que o segundo grupo traz como proposta de formação e acompanhamento docente uma teoria distante da prática.

Assim expressaram-se os professores:



**Eu tive duas coordenadoras que não eram Pedagogas, então, parece que a visão delas era mais ampla do que as pedagogas. Eu não sei se de repente porque tinha mais aquela questão de prática em sala de aula por não ficar muito só naquela questão muito teórica, então para mim foi muito melhor trabalhar com as que não eram pedagogas.**

**(Professora C)**

Essa professora revela em sua fala, ainda a *velha* questão da teoria *versus* prática. Para a professora C, os pedagogos possuem um discurso distante da realidade, contribuindo pouco para a prática docente do grupo. Em outras palavras, a professora C recebe a orientação desses coordenadores pedagógicos como um discurso vazio. Por isso, Freire (2011, p. 24) adverte que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria poder ir virando blá-blá-blá”.

Ela não se expressou sozinha nessa direção:

**Eu acho que as práticas das coordenadoras que são pedagogas, às vezes para nós que trabalhamos com ensino fundamental e médio, parece um pouco infantil. Já tive ótimas coordenadoras pedagogas, mas quando se trata de outras formações e as outras que eu tive foram da área de letras parece que você consegue estar mais unido. As práticas são mais eficientes, porque se conhece mais detalhadamente aquilo que acontece dentro de sala de aula com aquele nível de aluno e não apenas alunos menores.**

**(Professor G)**

Em outras palavras, o professor G, assim como a professora anterior, ressaltou que uma coordenadora ou coordenador oriundo da licenciatura, compreende melhor as práticas pedagógicas para o grupo de alunos e professores da segunda etapa do Ensino Fundamental. Embora, ele não tenha utilizado o termo, está presente em sua fala a teoria *versus* a prática.

A professora B teve uma experiência com coordenadora de área, e compartilhou essa experiência como algo positivo:

**Eu trabalhei em outra escola antes de vir para cá. Lá eu tinha coordenadora de área. A minha coordenadora era formada em Letras. No início do ano a gente já fazia projetos e tal, e tudo era encaminhado com ela. Era maravilhoso! Com certeza é uma experiência bem diferente de trabalhar com pedagoga. As reuniões pedagógicas discutiam e problematizavam as práticas para as aulas eram voltadas para as necessidades reais, e os projetos propostos eram coerentes para o grupo direcionado.**

**(Professora B)**

Vemos novamente explicitada a questão da prática. Segundo a professora B, as discussões propostas pela coordenação pedagógica de área se aproximava mais das necessidades reais enfrentadas pelos docentes que atendem os alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Todos os professores participantes do grupo focal sinalizaram a preferência por coordenadores pedagógicos oriundos das licenciaturas ou coordenadores de área, pois disseram que se sentem melhor compreendidos e percebem nas orientações e reuniões desses uma importância prática para o trabalho docente.

Destarte, de um modo geral, os professores que atuam na segunda etapa do Ensino Fundamental, preferem como coordenadores pedagógicos profissionais oriundos das licenciaturas, pois sentem que esses compreendem melhor a realidade da sala de aula, o que possibilitam ao ver dos sujeitos dessa pesquisa, que esses coordenadores proponham reflexões e ações pedagógicas práticas e viáveis

Ao trazer o setor de coordenação pedagógica em foco, mesmo sem declarar, os professores trouxeram para a discussão a contribuição da escola para a formação docente *deles*, uma vez que a coordenação pedagógica é responsável pela *formação continuada docente institucional*, ou seja, aquela ofertada pela instituição na qual o professor trabalha.

Assim, os professores pesquisados ao colocarem sua preferência em trabalhar com coordenadores pedagógicos oriundos das licenciaturas, ou coordenadores pedagógicos de área, eles também explicitam que aproveitam melhor, participam mais e valorizam mais as propostas de formação continuada da instituição quando essas são geridas por tais coordenadores.

É válido salientar que dos sete professores que participaram do grupo focal, cinco tinham uma coordenadora pedagógica oriunda de licenciatura específica (mas tiveram experiências passadas com coordenação pedagógica exercidas por um profissional formado em Pedagogia), uma já havia trabalhado como uma coordenadora pedagógica oriunda de licenciatura específica, dois já tiveram coordenadoras pedagógicas de área, e apenas uma das professoras do grupo focal só trabalhou com coordenadoras e coordenadores formados em Pedagogia.

Assim, na próxima seção segue à guisa de conclusão, na qual, a partir da sistematização e análise dos dados coletados, aponto alguns indicadores para a formação pedagógica dos professores, visando contribuir com a formação pedagógica docente, bem como sinalizo a necessidade de empreender novos estudos que aprofundem novas reflexões sobre a coordenação pedagógica.

## 9 À GUIA DE CONCLUSÃO, ALGUNS INDICADORES PARA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Essa pesquisa teve como objeto de estudo *a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental – como, quando e onde acontece*. A análise dos dados me permitiu trazer algumas ponderações sobre a formação docente, a partir das informações que os sujeitos dessa pesquisa apontaram, suscitando elementos para a reflexão sobre a formação pedagógica dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como visando contribuir com novos indicadores que possam auxiliar na construção de projetos de formação inicial e continuada para esses docentes.

Ao levantar informações sobre a formação inicial dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, observou-se que os cursos de licenciatura de disciplina específica, frequentados pelos professores pesquisados, apresentam a estrutura dicotomizante, na qual a teoria é elevada acima da prática, expressando a concepção da teoria como *guia* da ação.

Também se percebeu que os professores oriundos das diferentes licenciaturas que formam professores especialistas, de diferentes instituições de Ensino Superior (públicas e privadas, do interior e da capital, do Paraná e de outros Estados brasileiros) descreveram de modo similar suas graduações, destacando que as disciplinas específicas foram mais valorizadas durante os cursos em detrimento das pedagógicas, e comentaram que durante a licenciatura perceberam a teoria descontextualizada da prática.

Inclusive, nessa perspectiva, também disseram que nos cursos de formação inicial alguns professores tinham uma postura pedagógica incoerente com a teoria apresentada.

Sobre as dificuldades enfrentadas por esses professores, independente das características próprias de cada grupo (sejam professores de Língua ou História, ou Matemática, etc) foi comum entre eles as dificuldades apontadas, sendo que entre essas dificuldades destacam-se: a indisciplina e o desinteresse discente. Contudo, o estudo também mostrou que esses professores assumem iniciativas – *didática prática* – diante das demandas cotidianas, buscando resolverem os problemas da sala de aula.

Com relação às fontes de aquisição dos conhecimentos mobilizados pelos professores dessa etapa da educação básica para darem conta das dificuldades apresentadas no cotidiano da profissão docente, aparecem iniciativas individuais e coletivas, dos professores e da instituição na qual trabalham.

Os professores dizem que é na experiência que eles aprendem como lidarem com as demandas da prática, essas experiências são construídas ao longo da trajetória docente, não meramente por intuição, mas na busca teórica, na troca entre os pares, no suporte pedagógico, etc.

No tocante às iniciativas individuais, verificou-se que os professores buscam subsídios na leitura de livros, pesquisas, e nos cursos de Pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*. É válido ressaltar que na presente pesquisa os docentes em maior número apontaram a investigação teórica, acima da troca entre os pares como ferramenta na busca por soluções dos problemas da prática. Revelando desse modo, a concepção da teoria com *guia* da ação, embora essa seja a concepção que fundamenta a dicotomia que eles denunciaram em seus cursos de formação inicial.

Sobre a questões de como, quando e onde acontece a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, os docentes, sujeitos dessa pesquisa, apontaram no questionário exploratório e no grupo focal pistas que revelam o modo, o tempo e os espaços em que aconteceram e acontecem a sua formação pedagógica.

Os professores veem que a formação deles se desdobrou desde a formação inicial estendendo-se a formação continuada, ou seja, desenrolando-se por toda a trajetória profissional deles, de forma sistêmica ou informal, através de cursos, leituras, experiências, trocas, observação, iniciativas particulares e iniciativas institucionais.

Especialmente sobre a formação continuada, verificou-se na pesquisa, que essa tem um papel significativo na formação pedagógica do professor dos anos finais do Ensino Fundamental uma vez que ao finalizarem os cursos de formação os professores sentem-se despreparados para a docência, e percebem na formação continuada a possibilidade de desenvolvimento profissional.

Os professores também reconhecem na escola um espaço de formação docente, uma vez que ao listarem as ações formativas significativas para eles,

muitas dessas aconteceram e acontecem formal ou informalmente na escola: reuniões pedagógicas coletivas e individuais, troca de experiências com os colegas, etc.

Ao falarem sobre a própria formação, eles destacaram as reuniões pedagógicas como momentos significativos para o desenvolvimento profissional deles. Para os professores as reuniões pedagógicas coletivas e presenciais que acontecem na unidade escolar são de maior contribuição para a formação pedagógica docente, tidas até como insubstituíveis, visto que possibilitam um momento de discussão e reflexão a partir da vivência do grupo, ou seja, a partir da prática, e geram experiências e relacionamento entre os pares e entre a coordenação pedagógica.

Ainda sobre as reuniões pedagógicas coletivas e presenciais a metodologia de *sistematização coletiva do conhecimento* (MARTINS, 1998, 2008), mostrou-se como uma alternativa viável para a formação coletiva, uma vez que oportuniza reflexões a partir da vivência profissional e coletiva dos docentes, problematizando a prática, valorizando dessa forma a experiência docente, e elaborando uma teoria que seja a expressão da prática.

Também houve destaque para as reuniões pedagógicas que oportunizam troca e discussões entre os professores e os autores dos livros didáticos e paradidáticos que são utilizados pela escola/docentes, uma vez que os escritores das obras passam a ter *rostro* e os professores tem a oportunidade de darem um *feedback* dos livros e do trabalho realizado em sala de aula, sendo até possível ajustes e alterações nas obras didáticas a partir dessas reuniões e devolutivas.

Os professores também destacaram a coordenação pedagógica como um *espaço* de formação continuada, o qual também está inserido no contexto da escola. Os docentes apontaram a pessoa do coordenador pedagógico como um profissional parceiro, mediador, que oportuniza e viabiliza a formação pedagógica na escola, e dá suporte aos docentes nas dificuldades cotidianas.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica é vista prioritariamente como um espaço de formação continuada que possibilita desenvolvimento dos professores e dá suporte para o trabalho docente.

Ainda sobre a coordenação, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, destacaram que preferem que o coordenador pedagógico seja

também um profissional oriundo das licenciaturas específicas, pois sentem que assim são melhor compreendidos, e que as propostas de formação docente, as discussões levantadas e suporte oferecido são mais coerentes com a necessidade do grupo, pois entendem que esse coordenador oriundo da licenciatura específica os compreendem melhor. Isso sugere que esses professores têm o foco deles no conteúdo a ser ensinado, valorizando a teoria acima da relação, o que curiosamente denunciam em suas falas referentes a própria formação.

Nessa mesma linha, destacaram ainda a importância dos coordenadores pedagógicos de área, observando que esse profissional pode melhor contribuir com a formação e trabalho deles, uma vez que esse entende melhor quais as dificuldades e desafios próprios da disciplina ministrada.

Paradoxalmente, aos professores manifestarem o descontentamento com a formação pedagógica deles durante a formação inicial, ainda sim, preferem trabalhar com um coordenador pedagógico que seja de área ou licenciado em disciplina específica, revelando dessa forma uma dicotomia, uma vez que não enxergam na figura do pedagogo uma possibilidade plena de um formador e parceiro pedagógico, mas sim, em alguém com formação similar a deles.

Ainda sobre a coordenação pedagógica, as reuniões pedagógicas individuais, em que coordenação e professor se reúnem, é vista pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental como um momento importante em que o coordenador se consolida como um suporte pedagógico para o trabalho docente. Destarte, as reuniões individuais são vistas pelos professores como significativas para formação pedagógica deles.

Contudo, especialmente sobre essas reuniões individuais, a formação e figura do coordenador merece um destaque, uma vez que dependendo desse profissional – o coordenador – essa reunião pode tornar-se num espaço de controle (SANTOS, 2005) docente e não de formação e apoio. No entanto, o que os professores buscam nessas reuniões é suporte e formação, e não controle.

Os professores também veem os desafios e projetos lançados pela escola como oportunidades de desenvolvimento profissional e formação, visto que esses desafios geram ações. Assim, percebe-se novamente que a experiência profissional é ressaltada como importante possibilidade de formação continuada, afinal, projetos e desafios possibilitam experiências e trocas entre os pares, e essas são vistas como fontes de mobilização de conhecimento e formação.

Em síntese, a presente pesquisa desenvolvida numa rede particular de ensino, confessional, com filiais em Curitiba possibilitou sistematizar alguns fatores que indicam como, quando e onde acontece a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista contribuir com a formação pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, entendendo a formação continuada como espaços e momentos importantes para o desenvolvimento profissional desse docente, o estudo mostrou alguns elementos contributivos para a formação pedagógica docente: (i) a formação inicial voltada para a prática profissional do sujeito; (ii) a formação continuada realizada nas reuniões pedagógicas presenciais e coletivas que acontecem nas unidades de ensino; (iii) as formações continuadas que possibilitam a interação dos professores com os autores dos livros adotados pela escola, numa proposta de debate; (iv) as reuniões individuais entre professor e coordenador com foco em formação e apoio docente (v) a relação do professor com a coordenação pedagógica; (vi) a coordenação pedagógica exercida por um par, um profissional oriunda da licenciatura específica; (vii) a coordenação pedagógica por área; (viii) os desafios e projetos propostos pela escola como oportunidade de desenvolvimento profissional; (ix) a sistematização coletiva do conhecimento como alternativa metodológica para a formação continuada nas unidades escolares – reuniões pedagógicas.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou a compreensão e sistematização de alguns indicadores importantes para a formação pedagógica. Contudo, sinaliza a necessidade de empreender novos estudos que aprofundem as reflexões sobre a formação pedagógica do coordenador oriundo das licenciaturas específicas. Como se dá a formação pedagógica desse profissional para o exercício da função? Por que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental embora afirmem sentirem necessidade de formação pedagógica, admitem a preferência por coordenadores pedagógicos oriundos das licenciaturas específicas? São questões que indicam um novo ponto de partida na busca de compreender a formação docente.



## REFERÊNCIAS

ALCARÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RAGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: Candau, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação continuada dos professores: tendências atuais. In: Candau, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Não nascemos prontos!**: provocações filosóficas. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DINIZ PEREIRA, Júlio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, V. Da teoria à investigação empírica. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.). **Metodologia das ciências sociais**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. (coord); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 17, n.34, p. 241-252, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005. (Pesquisa em Educação; 10)

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação e formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Garcia (Org.). **Formação do professor:** profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p.

GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Fóruns da licenciatura: que contribuições para a formação de professores? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 23, p. 122-135, jan./abr. 2008.

GUIDINI, Fernando. **Da relação prática pedagógica e formação inicial na licenciatura:** a sistematização dos referenciais epistemológicos da formação pedagógica de professores da Educação Básica. 2015. 283 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. 2. ed. Papirus: 2005

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento.** Tradução de: João Vergílio Galleani Cunter. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores: diários biográficos. In NÓVOA, António. (org.) **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995a.

IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. Associação Central Paranaense. Departamento de Educação. **Proposta Pedagógica da Educação Adventista**. Curitiba, 2015. 50 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto de formação continuada docente**: escolhidos para marcar uma geração. Curitiba, 2015.

\_\_\_\_\_. União Sul Brasileira. **Proposta pedagógica**: educação infantil e ensino fundamental: anos iniciais. Curitiba: USB, 2013.

\_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica**: ensino fundamental: anos finais e ensino médio. Curitiba: USB, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultural profesional. 3 ed. Barcelona: Grão, 1998.

AGÊNCIA BRASIL. Dica de leitura. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31289/ideb- apenas-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-atingem-meta-do-governo/>>. Acesso em: 6 out. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013

LÜDKE, Menga (Org.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. A relação conteúdo e forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

\_\_\_\_\_. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **Conhecimento local e**

**conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-57.

MEDEIROS, Marinalva Veras. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista Científica e-curriculum**, v. 1, n. 2, 2006.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar:** da ação exercida à ação pensada. Porto Alegre: Age, 2002.

NEVES, I. C. B. Ler e escrever na biblioteca. In: NEVES, I. C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PACHECO, José Augusto. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Papyrus, 2013.

PAQUAY, Léopold. et al (org.). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências?. 2. ed. rev. São Paulo: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Phillippe (org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação?. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. São Paulo: Artmed, 2002.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos da atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.

\_\_\_\_\_. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 3, n. 3, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote, Lisboa 1995.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: Marin, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada:** reflexões, alternativas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência de qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionalização docente.** Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos Sociológicos da educação.** Belo horizonte: FUMEC, 2005.

SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores:** múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, 2005.

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRA, Carlos Henrique Martins. **A formação continuada dos professores da Educação Básica no espaço escolar e a concepção colaborativa de conhecimento na sua articulação prática com a base epistemológica transumanista**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

## ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO – PESQUISA EXPLORATÓRIA

Prezado (a) professor (a),

A formação pedagógica de professores do Ensino Fundamental II tem sido alvo de preocupação entre os profissionais que atuam nas escolas e também dos responsáveis por sua formação nos cursos de Licenciatura. Assim, como aluna de Mestrado em Educação da PUCPR proponho a realização de uma pesquisa cujo objetivo é compreender **como, quando e onde ocorre a formação pedagógica dos professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental**, tendo em vista contribuir com os cursos de formação inicial e continuada desses profissionais. Nesse sentido venho solicitar através deste, a sua colaboração respondendo as perguntas a seguir. Antecipo meus agradecimentos.

Fabiana Paulino Alexandre Retamero

### 1) Formação profissional:

- a) Licenciatura que cursou:
- b) Instituição em que se formou:
- c) Duração do curso (a grade de sua formação):
- d) Ano de conclusão do curso:

### 2) Experiência profissional:

- a) Tempo de atuação docente (número total de anos em exercício):
- b) Período (Data – de.... a ....., ou desde ....) de atuação docente:
- c) Descreva sua formação pedagógica durante o curso de Licenciatura (Disciplinas, carga horária, conteúdos, etc):
- d) Quais são os problemas que você encontra/enfrenta na sua prática docente? (aluno, aula, escola, família, tecnologias, metodologia, burocracias inerentes à profissão...)
- e) Levando em consideração sua prática profissional (no passado e na atualidade): O que faltou na sua formação pedagógica inicial para o desenvolvimento da sua prática?
- f) Como você faz para resolver os problemas da prática docente? Em que ou quem se baseia?

- g) Que autores e quais temas foram memoráveis em sua formação docente inicial? E os atuais?



**ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo exploratório, cujo objetivo é compreender os eixos constitutivos do desenvolvimento profissional dos professores das séries finais do Ensino Fundamental – como, onde e quando se dá a formação pedagógica desse grupo. Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido estudo: Fabiana Paulino Alexandre Retamero, (com quem poderei manter contato pelo telefone (41) 9721-7991, sob orientação das Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Pura Lúcia Oliver Martins. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Curitiba, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

**ANEXO 3 – QUADRO DE PESQUISA POR PALAVRAS EXATAS NO BANCO DE TESE DA CAPES NO PERÍODO DE 2010 A 2015**

	<b>Doutorado/ Mestrado Número de trabalhos</b>	<b>Doutorado/ Mestrado Número de trabalhos</b>	<b>Doutorado/ Mestrado Número de trabalhos</b>	<b>Doutorado/M estrado Número de trabalhos</b>
<b>Ano</b>	<b>Descritor (i)</b>	<b>Descritor (ii)</b>	<b>Descritor (iii)</b>	<b>Descritor (iv)</b>
<b>2010</b>	-	-	-	-
<b>2011</b>	<b>95</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>44</b>
<b>2012</b>	<b>95</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>20</b>
<b>2013</b>	-	-	-	-
<b>2014</b>	-	-	-	-
<b>2015</b>	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>6</b>	<b>27</b>	<b>64</b>

Quadro 1 – Pesquisa por palavras exatas no Banco de Teses da CAPES.

Fonte: A autora.

## ANEXO 4 – CONVITE PARA OS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – SUJEITOS DA PESQUISA

Data \_\_/\_\_/\_\_

Prezados

Professores \_\_\_\_\_,

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR, e gostaria de contar com a sua colaboração na construção da minha pesquisa. Por isso, convido-a a participar de uma reflexão sobre a formação pedagógica dos professores das séries finais do Ensino Fundamental.

**Data:** 14 de dezembro de 2015 (segunda-feira).

**Local:** Colégio Adventista Boqueirão (Rua: Cleto da Silva, 2260 – Boqueirão – Curitiba/PR)

**Horário:** 15h30.

Contamos com sua presença:

Pesquisadora: Fabiana Paulino Alexandre Retamero

Orientadora: Profa . Dra. Pura Lúcia Oliver Martins

## **ANEXO 5 – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL**

PARTICIPANTES: Professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, atuantes em instituição particular.

→ Apresentação e breve explicação sobre a pesquisa.

**1) Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2).**

**2) Disparar a discussão solicitando aos professores participantes que escolham um poema que expresse como, quando e onde eles se viram como professores. Os poemas deverão ser lidos para o grupo, e após cada qual explica aos presentes o motivo da escolha do texto.**

- Tópicos para discussão:

**3) Percepção dos professores sujeitos desta pesquisa quanto sua prática formação pedagógica:**

- a) O conhecimento adquirido na formação inicial (graduação) te auxiliou na prática?
- b) Você usou o que aprendeu que medida usou?
- c) Quais são as principais dificuldades que você percebe que o professor encontra para a sua prática em sala de aula?
- d) O que faz para superar essas dificuldades?
- e) Como estão construindo suas práticas? Que fundamentos definem suas ações em sala de aula?
- f) Como e quando planejam suas aulas? Faz uso do planejamento no dia a dia? Caso não, por quê?
- g) Em geral, que suporte recebem da equipe pedagógica da instituição particular que lecionam para organização das suas práticas?
- h) Receberam alguma capacitação especificamente para a formação pedagógica? Se sim, quais? Se não, sentem necessidade de capacitações específicas?
- i) O que entendem por saber pedagógico?

- j) Qual é o conhecimento mais necessário para uma prática docente de sucesso?
- h) Como a escola local e a instituição como campo colabora com a formação docente? Essas iniciativas colaboram de fato? Se sim em quais sentidos, se não, por quê?

**4) Percepção dos professores das séries finais do Ensino Fundamental quanto sua carreira profissional e prática docente:**

- a) Na sua trajetória de vida pessoal, que fatores contribuíram para sua escolha profissional?
- b) O que foi determinante para você optar por permanecer nessa instituição particular? O trabalho nessa instituição te motivou a definir sua escolha profissional? Você já pensou em trabalhar nas instituições públicas ou em outras instituições privadas?
- d) Como percebem o papel da formação continuada nesse processo?
- e) Além das questões já discutidas, existe algum outro suporte que lhe foi oferecido durante sua trajetória profissional que gostaria de destacar?
- f) Já tiveram coordenadoras oriundas de licenciaturas e não pedagogas de formação? Se sim, observaram diferença no apoio docente? Se sim, quais diferenças?

**5) Relações empreendidas no cotidiano escolar.**

- a) Entendendo que a constituição profissional do professor, assim como em outras profissões se dá na relação com o outro, quais as contribuições dos pares e da coordenação pedagógica na sua formação?
- b) Como você avalia sua prática na aprendizagem dos alunos, como tem sido a resposta ao seu trabalho.

## ANEXO 6 – CATEGORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

O questionário (vide ano 01) foi aplicado para professores que atuam no Ensino Fundamental 02 no dia 03 de fevereiro de 2015, de escolas situadas em Curitiba, Ponta Grossa, Guarapuava, Castro e Telêmaco Borba – Paraná.

Abaixo segue a transcrição na íntegra das respostas dos professores pesquisados. A primeira coluna indica o participante, assim, em ambas as planilhas o mesmo número se refere à mesma pessoa. Os espaços que estão em branco é porque o participante não respondeu.

### DOCENTES ATÉ CINCO ANOS DE EXPERIÊNCIA

#### 1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

	Licenciatura que cursou	Instituição em que se formou	Duração do curso	Ano de conclusão
01	Teologia	UNASP	04 anos	2014
02	Letras – Português/Inglês	UEPG	04 anos	2012
03	Letras – Português/Inglês	Uniandrade	03 anos	2003
04	Letras – Português/Inglês	Uniandrade	03 anos	2005
05	Letras – Português/Inglês	Universidade Tuiuti do Paraná	04 anos	2009
06	Letras	Unespar – Universidade Estadual do Paraná (Campus Campão Mourão)	04 anos	2012
07	Bacharelado em Farmácia – Bioquímica Obs.: Não cursou licenciatura e atua como professora de Ciências (6º ao 8º ano EF)	UFPR	05 anos	1996
08	Pedagogia	Universidade Castelo Franco	04 anos	2012
09	Pedagogia	FACEL	04 anos	2006
10	Bacharelado em História	Universidade Estadual de Ponta Grossa	04 anos	2008
11	História	UNASP	03 anos	2012
12	História	UNASP	03 anos	2014
13	História	PUCPR	03 anos	2011
14	História	PUCPR	04 anos	2012
15	História	Uniandrade	03 anos	2011

16	História	UFPR	04 anos	2015 (previsão) Em curso
17	Geografia	UFGP	04 anos	2011
18	Educação Física	UniBrasil	03 anos	2010
19	Educação Física	Unicentro – IRATI/PR	04 anos	2010
20	Educação Física	Universidade Estadual de Ponta Grossa	04 anos	2011
21	Educação Física	Faculdade Guairaca	04 anos	2009
22	Educação Física	UFPR	04 anos	2011
23	Educação Física	Universidade Positivo	04 anos	Em andamento
24	Física	Universidade Estadual do Centro-Oeste	04 anos	2013
25	Matemática	Uni Sant Ana	03 anos	2008
26	Biologia / Ciências Biológicas (Plena)	PUCPR	04 anos	2004
27	Ciências Biológicas	UNASP	04 anos	2013
28	Arte - Educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	04 anos	2013
29	Teatro / Arte	Unespar – Faculdade de Artes	04 anos	2014
30	Artes Visuais	Universidade Federal do Paraná	04 anos (mas fiz em 05 anos)	2011

**Quadro 2 – Informações sobre a formação inicial dos participantes.**

Fonte: A autora.

## 2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

	Tempo de atuação docente	Período de atuação docente	Descreva sua formação pedagógica durante o curso de Licenciatura (Disciplinas, carga horária, conteúdos, etc)	Quais são os problemas que você já encontra/enfrenta na sua prática docente?	Levando em consideração sua prática profissional, o que faltou na sua formação pedagógica inicial para o desenvolvimento da sua prática?	Como você faz para resolver problemas da prática docente? Em que se baseia?	Que autores e quais temas foram memoráveis em sua formação inicial? E os atuais?
01							
02	04 anos		O curso é de licenciatura dupla e aborda disciplinas específicas	Os maiores problemas são em relação a grande quantidade de	Maior número de disciplinas pedagógicas	Busco apoio de pedagogas e/ou livros.	No passado Savani, Roxane Rojos. Na atualidade Clarice

			(Língua Inglesa, Morfosintax e, semântica, etc), e de cunho psicológico (Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação)	alunos por sala.			Menezes, Paulo Freire, etc.
03	05 anos	2003-2006/2011-2013.	Didática, Metodologia, Literatura Brasileira, Portuguesa, Inglesa, Americana, Latina, Português, Inglês, Filosofia, Psicologia, Latim.	Falta de compromisso dos pais para com os filhos e dos filhos com a escola. Muito formalismo, burocracia e estão esquecendo do lado humano, da formação do indivíduo.	Menos teoria e mais prática. Trazer a realidade pra dentro da sala de aula.	Primeiramente joelho no chão. Se não pedir sabedoria divina fica impossível. Pesquisas em outras fontes para que ideias sejam construídas.	Içami Tiba.
04	04 anos	2006-2009 / 2014.	Linguística, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura Brasileira, Literatura Inglesa, Literatura Norte Americana, Latim, Teoria Literária, Sociologia, Psicologia e Filosofia.	Alunos despreparados psicologicamente, falta de interesse dos alunos.	Tempo maior de curso em relação às aulas de estágio.	Buscar conversar com a coordenação quando envolve outras pessoas.	
05	03 anos	2012, 2013, 2014.	Gramática, Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa,	- Falta de interesse em aprender pelo aluno.	Como trabalhar com alunos de inclusão.	Pesquisa, leitura, experiência dos colegas.	Saussure e autores liter



			Literatura Brasileira, Literatura Inglesa, Lógica, Didática, Latim, Análise do Discurso, Linguística, Metodologias de Ensino.	- Isenção da família na vida estudantil. - Tecnologias funcionais dentro da sala. - Adaptação para alunos de inclusão (provas/aulas..).			
06	02 anos	Desde 2013	Disciplinas: LP1, LP2, LP3, LP4, Literatura de Língua Inglesa 1 e 2, Educação, Psicologia aplicada, Didática. Curso noturno: Segunda a sexta-feira, das 19h30 às 23h.	Na prática docente existe a dificuldade na disciplina dos alunos.	Faltou realizar atividades práticas e didáticas.	Estudo práticas docentes e teorias sobre o conteúdo em sala de aula.	Literatura fantástica, Marina Colasanti, Manuel Bandeira, contos maravilhosos, Literatura feminina.
07	04 anos	1955-1996/2013-2014,	Química geral, Física Química, Química orgânica, Patologia, Histologia, Botânica, Microbiologia, Fisiologia, Bioquímica celular e animal, Imunologia, Hematologia, Micologia, Toxicologia Estatística, etc.	Burocracias: entender e realizar um planejamento bimestral e anual de maneira correta.	Formação pedagógica.	Em exemplos de colegas e nas orientações que são transmitidas pela coordenação.	Ellen White.
08	04	2010...	Atividades enriquecedoras, Atuação a	- Alunos, - Família,	Alfabetização tecnológica, Conscientizei-	Como professor de Religião, Jesus sempre.	Piaget, Freud, Ellen

			saúde, Filosofia da Educação, Escrita e produção de texto, Metodologia de pesquisa, Psicologia da Educação, Sociologia geral, História da Educação, Informática, Psicologia do desenvolvimento, Sociologia contemporânea, Alfabetização, Letramento, Desenvolvimento sustentável, Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação Infantil.	- Consertar novos conflitos com a Bíblia. - Relativismo.	me que devo atualizar-me constantemente para conceitos / Vejo a necessidade de suporte do Colégio para repetição dos planejamentos, pois seguindo os livros esse material já poderia ser feito e apresentado pela coordenação (sobrando tempo para os alunos).	Tolerância, simpatia, amor. Estudo da História, Física, Química e Psicologia, etc.	White, Bíblia...
09	02 anos e ½ no Ensino Infantil	Iniciando agora no EF2.	Disciplinas de metodologia das disciplinas de Ensino Fundamental 1. Sociologia, Filosofia, Psicologia Educacional.		Na formação inicial penso que não faltou nada, porém a formação deve ser contínua, mediante as modificações na área educacional, conteúdos e até mesmo no comportamento do aluno.	Estudar, buscar conhecimento, estar de acordo com as políticas do Colégio, buscar orientação e apoio da equipe pedagógica do Colégio.	
10	05 anos	Out/2010	- História Antiga - História da colonização	- Falta de estímulo dos alunos que reflete na	Metodologia simplificada na maneira de	- Simplificação na explicação de conteúdos.	Os temas memoráveis são sempre a abordagem

			<p>da América Ibérica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- História medieval</li> <li>- História moderna</li> <li>- História contemporânea</li> <li>- História regional</li> <li>- História do Brasil</li> <li>- Memória e patrimônio cultural</li> <li>- Metodologia e pesquisa da história</li> <li>- Metodologia do ensino de História</li> </ul>	<p>reflexão e produção textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número pequeno de aulas.</li> <li>- Mal uso dos aparatos tecnológicos pelos alunos (celular, internet, etc).</li> </ul>	<p>agir em sala de aula.</p>	<p>- Interdisciplinaridade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eventos (saídas pedagógicas, almoços temáticos, etc) para a melhor vivência com o conteúdo.</li> </ul>	<p>de culturas diferentes e patrimônio cultural.</p>
1 1	02 anos	2013 a 2015	<p>O curso de licenciatura em História do UNASP compreendeu todas as disciplinas necessárias para a formação do profissional de História, como História Medieval, Introdução aos Estudos de História, Exercício profissional do professor 1, 2 e 3, História da África e Cultura Afro-brasileira, Estágio supervisionado, História</p>	<p>Falta de disciplina e interesses dos alunos.</p>	<p>Planejamentos e regências nas aulas de estágio supervisionado que foram em sua maioria observatórios.</p>	<p>Tenho procurado fazer leituras de profissionais da área e sempre pedir sabedoria a Deus.</p>	<p>Antônio Candido (História e Literatura), Celso Furtado (República), Max (Lutas de classes), George Orwell (História Contemporânea).</p>

			<p>da Educação Brasileira, Arqueologia, Educação – cultura – sociedade, Fundamentos filosóficos da Educação, Leitura e Produção de Texto: metodologia do trabalho acadêmico, relações sociais, Cultura e Trabalho na Antiguidade Oriental, Cosmovisão Bíblica Cristã, Antropologia Cristã, Aspectos teóricos e práticos do Ensino, Patrimônio Histórico, Cultura material, História e Estética da Arte, História dos povos indígenas no Brasil, guerras e revoluções no mundo contemporâneo, entre outras, com carga horária que varia entre 36 a</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

			54h (cada disciplina).				
1 2	Bolsista do PIBID por 02 anos	2013-2014	<p>No 1º semestre cursei disciplinas de Sociologia, Filosofia, Cosmologia Bíblica, História Antiga, História das escolas confessionais e teoria (foram poucas disciplinas voltadas para História). A partir do 2º semestre foram, incluindo matérias de metodologias de ensino de História e disciplinas pedagógicas, algumas somente de uma aula por semana, mas a maioria das disciplinas eram de dois créditos ou de três créditos. A partir do 3º ano, algumas disciplinas parte da sua carga horária era a distância, realizando atividades na</p>	<p>Uma das dificuldades encontradas seria o próprio conteúdo pragmático, que o professor deve cumprir e passar para os alunos de forma resumida, isso causa uma bagunça na cabeça dos alunos, pois são tantos conteúdos a ser apreendidos.</p>	<p>Na minha formação pedagógica faltou principalmente unir a teoria com a prática, aplicar esse conteúdo aprendido na faculdade na sala de aula. Como trabalhar o conteúdo em sala de modo que faça sentido para os alunos.</p>	<p>Baseado em bibliografia mais recente e metodologia em História, e discussões referentes ao ensino de História na faculdade. Aprendi que para conquistar o aluno o docente deve partir do conhecimento do aluno, depois chegar no conhecimento mais abrangente, de forma mais dinâmica e palpável.</p>	<p>Mac Bloch (Teoria da História), Fernand Brandel (Temporalidades Históricas).</p>

			plataforma virtual da faculdade. Nesse período cursei três semestres de estágio.				
1 3	05 anos	2011	Disciplinas específicas de História; Psicologia, História da Educação e Metodologia de Ensino.	A falta de interesse dos alunos, pais que não acompanham e querem que a escola de conta.	Mais metodologias de ensino.		
1 4	02 anos	11/2013 a 2015	História Antiga, História da América, História do Oriente Medieval, Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia moderna, filosofia contemporânea, História moderna, História contemporânea, pedagogia do aprendizado, trabalho científico, metodologia, História do Paraná, História da África, História da Península Ibérica, História do Brasil,	Desinteresse dos alunos em relação aos livros, só são distraídos por virtuais.	História regional e do Paraná foi muito superficial.	Buscando soluções em livros ou com o lado pedagógico da escola.	História antiga, antropologia, filosofia contemporânea, Paulo Freire.

			Antropologia, Sociologia, Estágio.				
1 5	05 anos		História do Brasil, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Didática, Metodologia de pesquisa, História da Arte, História antiga, História medieval, História contemporân ea, História da América, História da África, Arqueologia, História do Paraná.	Comportament os atrelados à família.	Faltou pouco aprofundamen to em psicologia.	Em 1º lugar em Deus; Em 2º lugar uso grandes autores como Paulo Freire.	Paulo Freire, Ellen White, Gilberto Freire e Caio Prado Junior.
1 6			O ensino de História na UFPR tem dupla habilitação (bacharelado e licenciatura), por isso, possui disciplinas da área pedagógica, mas ainda com bastante ênfase na área de pesquisa.			Amor e bom senso	
1 7	02 anos	25/03/2013 a 17/12/2014	Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, Didática, Fundamentos	Por ser um professor jovem, no início os alunos não sentem tanta	O que eu senti muita falta no início foi uma melhor orientação	Normalmente conversando com os outros colegas.	Saviani, Claval, Jurandir Ross, entre outros.

			da Educação Básica, Estágio Supervisionado do 1 e 2.	confiança, porém com o tempo consigo chegar ao objetivo de ensino – aprendizagem.	nas demais funções docentes, além de ministrar aulas.		
18	1º ano como regente	Início em 02/2015	Fundamentos da Educação, Filosofia, Psicologia, Biologia, Recreação e lazer, Esportes coletivos, Competições, Esportes Atletivos, Primeiros Socorros, Legislação, Português, História da Educação Física, Libras, Educação especial, etc. Disciplinas com carga horária de mínimo 40 h.	Como professora iniciante ainda não conheço as dificuldades, porém pessoalmente a única dificuldade que terei mesmo é a distância entre as escolas que trabalharei, mesmo assim é algo superficial.	No momento o que me falta é a prática.	Paro, estudo a situação e busco alternativas. Primeiramente busco sabedoria em Deus, pesquiso conteúdo e busco ajuda da coordenação.	A necessidade de educadores com o perfil e capacitação inclusiva. Continua sendo necessária a formação de docentes nessa área.
19	03 anos		Disciplinas: Anatomia, Fisiologia, Metodologia, Biomecânica, Atividades adaptadas, Recreação, Esportes, Psicologia da Educação.	Ambiente, estrutura e materiais pedagógicos, falta de interesse devido a celular e computador. Investimento financeiro da escola na área.	Disciplinas e atividades adaptadas para inclusão de alunos com deficiências psicológicas e motoras.	Adaptação de materiais e metodologia.	Metodologia de ensino, anatomia e fisiologia.
20	03 anos	Desde 2012		Escola que apesar de ser particular com problemas	Uma especialização na área escolar	Recorro a várias referências bibliográficas	



				com materiais, espaço, alunos que não tem acesso correto a tecnologia, aulas com pouco tempo e um número maior de aulas poderiam ser melhoradas.		quando há conflitos ou para dar um maior suporte.	
2 1	03 anos	27/05/2012 ...	Educação Física – curso noturno – horário das 18h50 às 23h. História da Educação Física, Metodologia de Futebol, Metodologia do Voleibol, Metodologia do Handebol, Metodologia do Basquetebol, Anatomia (1, 2 e 3), Estágio supervisionado (1 e 2), Primeiros Socorros (1 e 2), Jogos e brincadeiras, Dança, Atividades para populações especiais, tecnologia da educação.	Falta de quadra, estando totalmente vulnerável ao tempo.	Único acontecimento foi a falta de colaboração em relação às aulas das sextas-feiras à noite, aumentando o tempo para terminar a faculdade.	Sempre adaptando a metodologia a ser trabalhada, sempre procurando pesquisar.	Bons autores que foram memoráveis e utilizo livros, em minha disciplina Ellen White.
2 2	01 ano	2013	Carga horária de 4 horas diárias:	Em minha área materiais, escola não tem uma	Inserir mais hora prática.	Pesquisando em livros e internet.	Vygotsky.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em cada semestre uma prática e as demais teóricas.</li> <li>- Introdução a Educação Física, Desenvolvimento motor, Psicologia.</li> </ul>	quadra adequada ou outros locais abertos para serem trabalhados.			
23	1 ano	2014	Anatomia, Fisiologia, Bioquímica, História da Educação, Métodos Sociológicos da Educação.	Por enquanto nenhum problema.	Por enquanto conteúdo didático.	Estudo, livro e internet, e opinião de meus professores.	
24	03 anos	Desde 2011	Metodologia de ensino 1 e 2, Psicologia da Educação, Didática, etc.	<p>1°. Interferência dos pais na avaliação e julgamento do docente.</p> <p>2°. Descompromisso dos alunos.</p>	Professores qualificados na área durante a graduação.	Recorro ao corpo pedagógico.	O discurso com o ensino é tão grande que só foi estudado (apresentado) a biografia de Paulo Freire.
25	04 anos	Desde janeiro de 2011	Calculo 1 e 2, Álgebra linear, Prática de ensino (1, 2, 3, 4 e 5), Fundamentos da Matemática (1 e 2), Física (1 e 2), Álgebra moderna, Estatística, Psicologia.	Alunos – comportamento; Tempo para o preparo de aulas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação para uso de tecnologias.</li> <li>- Estudo de conteúdos específicos de EF2 e EM.</li> </ul>	Leitura de livros e artigos disponíveis na internet. Formação complementar (cursando mestrado).	Inicial: Lages Lima, Gelson Iezzi; Atual: Vani K. Moreira, Pierri Lévy e Marcelo Borba.
26	05 anos	09/09/2010 - 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos da Educação,</li> <li>- Fisiologia,</li> <li>- Metodologias,</li> <li>- Didática,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina</li> <li>- Inclusão</li> <li>- Burocracias.</li> </ul>	- Experiência em sala, foi desenvolvida ao longo do tempo.	- Ampliação dos conhecimentos (livros), - Interdisciplinaridade,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fisiologia humana e animal</li> <li>- Bioquímica</li> <li>- Experimentos</li> </ul>

			- Biologia geral, - Experiências.			- Comunicação com supervisores.	- Evolucionismo.
27	02 anos			- Alunos desmotivados, - Famílias que não auxiliam nas atividades, - Capacitações nas áreas específicas e não no ensino.	Faltou especificidade em autores pedagógicos, falarem sobre química, astronomia etc.	A minha primeira ação é pesquisar a ação de outros profissionais, e buscar auxílio junto a coordenação pedagógica.	Carvalho, Teresinha Riros, entre outros.
28	01 ano	Fevereiro de 2014	Durante os quatro anos de graduação cursei disciplinas que abrangiam a linguagem da música, dança, artes visuais e teatro. Em todas as áreas foi estudado desde a história antiga até os dias de hoje técnicas de produção.	Falta de interesse dos alunos.	Maior período de estágio supervisionado durante a graduação.	Quando enfrentei dificuldades recorro a coordenação pedagógica.	Ana Mai Barbosa, Ensino de Arte.
29		Outubro / 2014	História, Filosofia, Didática, Metodologia do ensino, Interpretação, Expressão corporal e vocal, Oficina de música, cenografia, Fundamentos de ensino, Pesquisa no Ensino, Psicologia da	Lidar com as diferenças de idade e as transições; como lidar com a geração tecnológica e a dificuldade de concentração de alunos.	Desde o início do meu processo de formação debatemos sobre polivalência do professor de Arte devido as quatro linguagens exigidas para serem trabalhadas. Faltou um preparo		1º. Paulo Freire, Rubem Aleves, Augusto Boal, Spolin, Ellen White (Arte – Educação / Mente e desenvolvimento / Criatividade e ludicidade / Reflexão e transformação

			Educação, Antropologia Cultural, Fundamentos de direção, Oficina de Artes Visuais, Improvisação e jogos, Psicodrama Pedagógico, Estágios, canto coral, História das artes.		estratégico para conseguir trabalhar com essas linguagens de forma criativa e atrativa para sala de aula.		o através da Arte).  2º. Augusto Cury, Moreno.
30	03 anos	Fevereiro/2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicologia da Educação</li> <li>- Didática</li> <li>- Metodologia do Ensino de Artes Visuais</li> <li>- Metodologia de Pesquisa em Artes</li> <li>- Prática de docência</li> <li>- Estágios supervisionados</li> <li>- Políticas e Planejamentos da Educação no Brasil</li> <li>- As demais disciplinas do curso foram comuns ao bacharelado em Artes visuais, como: Desenho, Pintura, Fotografia, Gravura, Escultura, Cerâmica, Cinema, etc.</li> </ul>	As principais dificuldades aconteceram quando iniciei na profissão. Demorei para “pegar” o jeito, tanto na parte burocrática, como planejamentos e cronogramas de avaliação, como na parte disciplinar dos alunos.	Eu não sei se “faltou” por falta de estrutura curricular, ou se é algo que não se aprende, só se aprende na prática do dia a dia. Mas talvez o que ajudasse seria oportunizar aos recém-formados algo parecido com uma “residência”.	Busco ler a respeito do assunto e conversar com colegas mais experientes. Ao lidar com os alunos eu tenho uma estratégia própria, que é sempre me colocar no lugar do aluno. Para lidar com adolescente você precisa ser meio adolescente, para ter mais acesso ao mundo deles. A prática da empatia e da alteridade é fundamental na prática docente.	Paulo Freire, Ana M. Barbosa, Vygotsky, Piaget, Morin, Michael Parsons.

Quadro 3.

Fonte: A autora.

## DOCENTES ATÉ DEZ ANOS DE EXPERIÊNCIA

### 1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

	Licenciatura que cursou	Instituição em que se formou	Duração do curso	Ano de conclusão
31	Geografia	Uniandrade	03 anos	2010
32	Letras - Português	UEPI (Universidade Estadual do Piauí)	04 anos	2002
33	Geografia	Unicentro – Universidade Estadual	04 anos	2003
34	Teologia	UNASP	04 anos	2008
35	Licenciatura e bacharelado em História	UEPG	04 anos cada	2012
36	Letras – Português/Inglês	Universidade Estadual de Maringá	05 anos	2007
37	Letras	Uniandrade	04 anos	2007
38	Letras – Português/Inglês	Uniandrade	03 anos	2007
39	Letras – Português/Inglês	Uniandrade	03 anos	2003
40	Letras – Português/Inglês	UEPG	05 anos	2006
41	Letras – Português/Inglês/Espanhol Pedagogia	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – Grupo Educacional UNINTER	04 anos – 3 anos 1/2	2005 - 2009
42	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas	UFPR	04 anos	2005
43	Matemática	UEL	04 anos	2003
44	Letras / Inglês	Faculdades Integradas de Itararé	03 anos	2007
45	Letras – Português e Inglês	Tuiuti	04 anos	2008
46	Educação Física	UEPG	04 anos	2009
47	Educação Física	Uniandrade	04 anos	2004
48	Teologia	UNASP	04 anos	1995
49	Letras	UNASP	03 anos	2007

Quadro 4.

Fonte: A autora.

### 2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

	Tempo de atuação o docente	Período de atuação docente	Descreva sua formação pedagógica durante o curso de Licenciatura	Quais são os problemas que você já encontra/enfrenta na sua	Levando em consideração sua prática profissional, o que faltou na sua formação	Como você faz para resolver problemas da prática docente?	Que autores e quais temas foram memoráveis
--	----------------------------	----------------------------	--	---	--	---	--

			(Disciplinas, carga horária, conteúdos, etc)	prática docente?	pedagógica inicial para o desenvolvimento da usabilidade prática?	Em que se baseia?	s em sua formação inicial? E os atuais?
31	06 anos	2009...	- Metodologia da Geografia - Cartografia - Estatística - Climatologia - Geomorfologia - Geografia urbana e rural Categoria de análise	- Comportamento - Falta de interesse	- Magistério - Estágio na rede pública	- Coordenação - Conversa com o aluno, com familiares - Na Bíblia	Roberto Justos.
32	07 anos		- Língua Portuguesa - Linguística - Filosofia da Educação - Literatura - Sociologia - Latim	- Alunos imaturos (desinteresse) - Estrutura da sala adequada para uma boa aula - Falta de participação dos pais	Aulas que preparam o professor de fato para enfrentarem a sala de aula.	Estudar bem o conteúdo, ler as ideias para aulas diferentes e que realmente levem à aprendizagem.	Ellen White, Paulo Freire e Marcos Magno.
33	09 anos	2004	Disciplinas específicas da licenciatura, Geografia Física, etc.	Aplicação de tecnologias, convivência em sala de aula com as novas tecnologias, burocracias.	Mais prática x teoria, aplicabilidade de conteúdos, relação teoria x prática.	Em experiências que deram certo, em livros.	
34	06 anos	2009...	Ensino Religioso	Indisciplina, estrutura física, ideologias com base no achismo.	A prática em sala de aula (Estágio).	Estudei e participei da capacitação.	Ellen White.
35	07 anos	2009	História antiga, medieval, moderna, contemporânea, Brasil, Teoria da História, Oficina de Ensino, Métodos e técnicas de pesquisa, produção de conhecimento	Falta de interesse dos alunos, indisciplina, remuneração baixa, burocracia.	Trabalho mecânico com EVA e outros instrumentos pedagógicos de adereço: corte e cola.	Corpo teórico especializado, soluções comprovadas na prática, atividades motivacionais, aprendizado autodidata.	Foucault, Hall, História do costume e sexualidade.

			histórico, História e Informática.				
36	09 anos	Out/2005	Prática de ensino, didática, Literaturas, Sintaxe, Comunicação e Expressão, Latim, Metodologia, Morfologia, Psicologia da Educação, Monografia, etc.	Disciplina em sala, interesse do aluno, afazeres burocráticos, desvalorização por parte da família devido a remuneração e tempo gasto com a profissão.	O exemplo de alguns professores, trabalhavam a teoria, mas não a usavam em sua própria prática.	Relembrando o que aprendi em minha formação e conversando com colegas da área ou não. Procurome basear na minha experiência quanto aluna.	Inicial: Bakthin, Macuschi, Vygotsky, Paulo Freire, Foucault  Atual: Bakthin e Vygotsky.
37	07 anos	2007...	Metodologia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Introdução ao Latim, Literaturas, Didática, Estágio supervisionado, Teoria Literária, Linguística.	Despertar o interesse dos alunos durante as aulas e aspectos comportamental.	Aprender a ministrar aulas contextualizadas. A maior dificuldade foi se desprender da gramática normativa.	Busco conselhos dos meus superiores.	Paulo Freire.
38	07 anos	03/2008..	Didática, Teoria da Língua Portuguesa e Literatura, Linguística, Literaturas, Latim, Fonética, Estágio, Metodologia de ensino da Língua Portuguesa e Inglesa.	Funções acumuladas, ou seja, temos que educar e transmitir o contexto. Salários abaixo do merecido pelo acumulo dessas funções.	Mais aulas práticas no estágio em escolas.	Estudo e pergunto para colegas de profissão ou minha coordenadora.	Flávio Moreira Costa, "O equilibrista no arame farpado".
39	06 anos		Latim; Sociologia; Filosofia; Língua Portuguesa;	- Interesse do educando - Tecnologia funcional na sala de aula	A prática docente. Método para inclusão.	Livros, sites educacionais.	Suassure, Alfred Bossi, Ellen White.

			Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Literatura Inglesa; Linguística; Normas da ABNT; Literatura Norte – Americana; Didática Metodologias;	- Aperfeiçoamento pessoal			
40	07 anos	2007-2013	Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Metodologia de Ensino do Português, do Inglês e Didática.	Baixa carga horária da disciplina para um maior trabalho das habilidades de Inglês. No Português uma reforma das metodologias atuais.	Horário do estágio supervisionado e melhor aproveitamento das disciplinas de metodologia de ensino.	Troca de informações com outros professores e atualizações na área através de leituras.	Todas da área de Psicologia da Educação.
41	08 anos	2006...	Letras: Gramática, Literatura, Produção de Texto, Teoria Literária, Literatura estrangeira, Latim, Psicologia da Educação, Didática, Fundamentos da Educação, etc  Pedagogia: Fundamentos da Educação, Metodologias de ensino, Didática, Planejamento escolar, Projetos	Enfrento problemas com indisciplina e desinteresse dos alunos e burocracias.	Faltou maior carga horária de estágio, prática em sala de aula e rotina de escola.	Procuro orientação junto a equipe pedagógica da escola e pesquiso acerca dos temas que são percalços sempre.	Saviani, Gasparim, Piaget, Vygotsky, Pedagogia Histórico – Crítica, Psicologia da Educação.



			escolares, Educação Especial.				
4 2	07 anos	De 2006 a 2011, e 2014.	Disciplinas de Botânicas, Zoologias, Microbiologias, Bioquímica, Biofísica, Bioestatística, Químicas, Ecologia, Genéticas, Estrutura e Funcionamento d Educação, Didática, Metodologias de Ensino, Práticas de Ensino (Estágio), etc.	Eu planejo as aulas e se algo não sai como planejado eu não sei o que fazer. Muitas vezes eu tenho as aulas todas planejadas, mas não consigo conduzir de uma forma legal.	Mais dedicação da minha parte, com relação às disciplinas de licenciatura, pois não pensava em lecionar.	Procuro outras experiências com professores, internet.	
4 3	08 anos	2005- 2010 2013- 2014	Fundamentos da Educação; Filosofia da Educação; Metodologia da Educação; Modelagem Matemática; Didática da Educação; História da Matemática; Elementos da Matemática; Álgebra linear 1 e 2; Calculo numérico; Cálculo 1 e 2; Análise da matemática; Física geral; Laboratório de Física.	- Indisciplina - Inclusão - Preparação de materiais para uso de tecnologias.	Relacionar conteúdos matemáticos com o dia a dia. Não estudei inclusão, déficit de atenção e hiperatividade.	Oração, leitura de livros que orientem, conversa com colegas, troca de experiências.	Para formação inicial li somente livros indicados pelo curso e Ellen White.
4 4	08 anos	08/2007. ..	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Latim,	A maior dificuldade é a indisciplina, falta	Na formação acredito que nada, a prática é que nos torna	Pesquisas e interesse em aprender mais.	

			Psicologia da Educação, Didática, Literaturas, etc.	de interesse por parte dos alunos.	mais capacitados a cada dia.		
4 5	06 anos	08/2008. ..	Laboratórios de didáticos e pedagógicos, disciplinas pedagógicas que não consigo precisar de memória.	Disciplina, estratégias para despertar interesse e atenção, excesso de rotina burocrática. Penso que maior tempo para ser dedicado ao preparo de aulas.	Maior contato com a realidade de sala de aula e rotina da profissão.	Recorro de imediato à equipe pedagógica; coordenação e orientação. Pesquiso às vezes.	Inicial: Clássicos como Piaget, Vygotsky, etc. Atuais: Leio de tudo um pouco.
4 6	07 anos		Fisiologia, Anatomia, Esportes, Projeto Integrado, Saúde Pública, Psicologia da Educação.	Sedentarismo e falta de interesse dos alunos relacionados diretamente a influência da tecnologia do mundo atual.		Aula avaliativa continua	
4 7	08 anos	2005- 2008 2011- 2015	Anatomia, Sociologia, Filosofia, Fisiologia do exercício, Biomecânica, Desenvolvimento Humano, Esportes.	Alunos Falta de interesse Hábitos saudáveis.	Realidade teórica e prática	Livros didáticos.	
4 8	07 anos	1996- 1999 2005- 2007		Família			
4 9	06 anos	2008- 2009 2011...	Minha formação pedagógica foi durante o período em que acontecia as oficinas pedagógicas oferecidas pela Universidade.	Acompanhar o conteúdo frente a dificuldade do aluno. Ficamos realmente limitados quanto a prática burocrática para avançar.	A escola deveria promover mais capacitações locais, ouvir os problemas locais e encontrar soluções.	Estudar mais e ter novas ideias para o crescimento educacional.	Ellen White, Içami Tiba e Paulo Freire.

**Quadro 5.**  
**Fonte: A autora.**

## DOCENTES ATÉ VINTE ANOS DE EXPERIÊNCIA

### 1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

	Licenciatura que cursou	Instituição em que se formou	Duração do curso	Ano de conclusão
50	Pedagogia	UNASP	04 anos	2002
51	Letras - Pedagogia	Unicentro - Guarapuava / Unicesumar.	4 anos / 3 anos 1/2	2009 / em andamento
52	Letras	FAFIJA (Atual UENP)	04 anos	1996
53	Letras – Português/Inglês	FAFIT (Faculdades Integradas de Itararé)	03 anos	2002
54	Educação Física	UEPG	04 anos	1999
55	Educação Artística – Licenciatura em Música	UNASP	04 anos	2002
56	Educação Física	UNISA – Universidade de Santo Amaro	04 anos	2001
57	Licenciatura em Letras	UEPG	05 anos	2003
58	Educação Física	Uniandrade	04 anos	2003
59	Física / Matemática	PUCPR / UNISO	03 anos / 04 anos	2007
60	Biologia	Faculdades Integradas Espíritas	04 anos	2001
61	Matemática	UEPG	04 anos	Cursando (mas estudei Engenharia de Alimentos)
62	Química	UFPR	05 anos	2012
63	Letras – Português/Literatura	UECE – Universidade Estadual do Ceará	04 anos	2000
64	Matemática	PUCPR	04 anos	2004
65	Matemática	UNIVAS - MG	04 anos	2002
66	Letras – Português e suas literaturas	UNICENTRO	04 anos	2007
67	Letras	UNICENTRO	05 anos	2000

### 2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Tempo de atuação docente	Período de atuação docente	Descreva sua formação pedagógica durante o curso de Licenciatura (Disciplinas, carga horária, conteúdos, etc)	Quais são os problemas que você já encontra/enfrenta na sua prática docente?	Levando em consideração sua prática profissional, o que faltou na sua formação pedagógica inicial para o desenvolvimento	Como você faz para resolver problemas da prática docente? Em que se baseia?	Que autores e quais temas foram memoráveis em sua formação

					to da usa prática?		inicial? E os atuais?
5 0	12 anos	2003...	- Filosofia da Educação; - Sociologia da Educação; - Ciência e Religião; - Metodologia do Ensino Religioso; - Metodologias de Matemática, Português, Ciências; - Supervisão escolar; - Orientação escolar; Administração escolar.	Falta de tecnologia na sala de aula.	Mais estágios da realidade, técnicas de orientação.	Pesquisa e palestras, leituras.	
5 1	10 anos	2005	20 horas semanais Literatura Portuguesa e Brasileira; Didática; Literatura Infantil; Língua Portuguesa; Latim; Produção Textual, etc.	Muitas vezes o maior problema é o relacionamento escola x família.	A inserção, na época da minha formação, de metodologias que acompanhem a tecnologia.	Procuro ajuda pedagógica, leituras, pesquisas e formação continuada.	
5 2	16 anos	1998 / 2002 a 2015.	Letras: Língua Portuguesa e Literatura, Didática, Latim, Literatura Brasileira, Literatura Inglesa, Literatura Espanhola, Literatura Portuguesa, Teoria Literária, Português, Psicologia, etc.	Burocracias e acúmulo de atividades.	Durante a universidade ter tido mais prática e mais horas de estágio, e também educação financeira.	Nunca um ano é igual ao outro. Nunca uma turma é igual a outra. A intuição é uma boa amiga, mas a coordenação e orientação são essenciais para um bom andamento.	Paulo Freire, Baumann.
5 3	13 anos		- Língua Portuguesa - Língua Inglesa	- Falta de interesse dos alunos	Aulas práticas	Leitura de livros,	Saussure.

			- Literatura Brasileira e Inglesa - Didática Linguística	- Tecnologia sempre funcionando - Atualização profissional		palestras online.	
54	12 anos	Desde 05/2003	Psicologia, Anatomia, Cineantropometria, Didática, Português, Bases Biológicas e Exercícios, Vôlei, Futebol, Futsal, Handebol, Basquete, Natação, Atletismo, Ginástica, Metodologia, Organização, Musculação, etc.	Alunos: Dormem tarde e pouco, chegam esgotados mentalmente nas aulas devido filmes e computador.  Famílias: Filhos ficam sozinhos e sem apoio dos pais, fazem o que querem, quando querem e como querem (sem limites).	Na verdade, você aprende com a prática, e devemos nos adequar com a realidade que estamos.	Conversar com os alunos, coordenadora, direção, livros, Bíblia, troca de projetos.	Augusto Cury, Paulo Freire, alguns filósofos.
55	10 anos	2003-2013 e 2015...	Didática, metodologia, tive matérias relacionadas com a parte de estágio, matérias relacionadas com direção e organização escolar.	Não vejo como problema, e sim como situações com as quais eu tenho mais dificuldades: administração de trabalho X família. Maior necessidade de tecnologias para a prática em sala.	Creio que muito – não tenho domínio sobre o mundo pedagógico assim como o pedagógico não possui da especialidade.	Acaba que deve haver uma parceria da coordenação com o professor.	Piaget, Paulo Freire, Montessorri, Ana M. Barbosa, Nise Silveira, Violeta de Gainza, etc.
56	13 anos	Didática, metodologia de ensino, práticas pedagógicas e estágio.	Material deficiente, preconceito com a disciplina, uso do ambiente das aulas para uso de outras atividades.	Mais embasamento teórico	Procurar capacitações, abordagens diferenciadas para a disciplina, conversa com responsáveis pelo Colégio.	Paiget, Ellen White, Douglas Mesling.	
57	12 anos	2003...	Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas metodologias,	O maior problema é a burocracia inerente a profissão.	Sempre questione a falta de conteúdos da Educação	Me baseio no maior professor: Jesus. Mas sempre	Vygotsky, Batkin, Piaget. Hoje: Labov,

			<p>Latim, Fundamentos da Educação, Sociologia, Didática, Estágios nos dois últimos anos.</p> <p>Não fiz monografia (TCC, os estágios substituíram), Literaturas, Prática esportiva.</p> <p>Foram 10 semestres e a carga horária foi imensa.</p>	<p>Perdemos muito tempo com documentos, embora tenha melhorado devido ao uso da tecnologia.</p>	<p>Básica na minha formação. Para iniciar minha prática precisei estudar os conteúdos. Questionei isso e ouvi que estudamos outros conteúdos que abram a mente para futuramente dar aula.</p>	<p>procuro ler, observar outros professores e me capacitar.</p>	<p>Ellen White, etc.</p>
58	12 anos	2000...	<p>Licenciatura plena em Educação Física</p>	<p>Estrutura, material e conflitos sociais.</p>	<p>Número maior de aulas práticas.</p>	<p>Argumentos.</p>	<p>Bernardo Resende, José Roberto, Guimarães, Ricardo Archer.</p>
59	10 anos	2004...	<p>Didática, Metodologia de Ensino, Estágios, Metodologia de Pesquisa.</p>	<p>Desmotivação dos alunos – não sabem o porquê estudar e para quê.</p>	<p>A prática do professor que lecionaram no curso.</p>	<p>Na experiência do dia a dia.</p>	
60	18 anos	1997...	<p>Metodologia de ensino;</p> <p>Genética 1 e 2;</p> <p>Botânica 1 e 2;</p> <p>Química;</p> <p>Bioquímica 1 e 2;</p> <p>Evolução;</p> <p>Biofísica;</p> <p>Bioestatística;</p> <p>Epidemiologia;</p> <p>Zoologia 1, 2, 3, 4 e 5;</p> <p>Ecologia 1, 2 e 3;</p> <p>Biologia molecular;</p> <p>Biologia celular;</p> <p>Saneamento básico;</p> <p>Paleontologia;</p> <p>Matemática.</p>	<p>Burocracia, perdemos muito tempo para planejar, mas o que acontece na sala de aula não corresponde ao papel, às vezes temos que mudar toda a trajetória em virtude do aprendizado prático.</p>	<p>Por trabalhar e manter os estudos, faltou mais estágios, isso seria de grande valia, pois os cursos que fiz durante a formação me ajudam até hoje.</p>	<p>Vou a literatura pedagógicas, autores e pessoas que possam me elucidar.</p>	<p>Vygotsky e Fourstein. Atualmente autores como Azevedo, Ellen White, Paulo Freire e outros.</p>

61	12 anos			Falta de interesse dos alunos por um futuro legal.	Leitura de livros com técnicas pedagógicas.		
62	10 anos	2005 a 2015.	Cálculos, Físicas, Químicas: Geral, orgânica, físico-químicas, experimentais, geologia, espectrometria, práticas laboratoriais, quântica, prática educacional, psicologia da educação, didáticas.	Alunos: pouco interesse por conhecimento científico e muita liberdade comportamental.  Pais: Excesso de trabalho, leva a crerem que os professores devem ocupar-se de obrigações que são da família.  Burocracia: Entrega de documentos que ocupam o tempo que poderia ser usado em melhor preparação de aulas.	Melhor preparação metodológica. Não tive uma boa base de ideias de desenvolvimento de pensamento de pesquisa. Vejo professores na minha área que se se mostram muito mais criativos metodologicamente.	Li alguns trabalhos de Paulo Freire e procuro assistir palestras e ler artigos a respeito.	Nomes como Flemyng e Marie Curie foram e são inspirações pra mim.
63	12 anos	03/1998...	Didática geral, Metodologia, Sintaxe, Fonologia, Sociolinguística, Psicolinguística, Produção textual, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Fundamentos Linguísticos.	Alunos sem compromisso, pouco estimulados. Famílias que cobram, mas não dão apoio psicológico e espiritual. Metodologias inovadoras.	A própria prática, estágios mais aplicados.	O professor não pode deter diante dos problemas e dificuldades. Tem que haver planos, sonhos e concretização.	Machado de Assis, Graciliano Ramos e Paulo Freire
64	11 anos	2003 - Atual	- Teoria e prática / Ação docente - História da Educação	Indisciplina, Dificuldades de aprendizagem, falta de interesse.	Capacitação acerca de relacionamento, motivação, indisciplina.	Formação continuada oferecida pelo Colégio. Busco a internet.	Paulo Freire

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia de Ensino da Matemática</li> <li>- Cálculo</li> <li>- Física</li> <li>- Geometria</li> <li>- Informática</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Fundamentos de Matemática</li> <li>- Psicologia</li> </ul>				
6 5	13 anos	Desde 2002	No decorrer do curso percebi que algumas disciplinas poderiam ser levadas mais a sério, tipo: Didática da Educação, Metodologia do Ensino Superior e outras relacionadas a área pedagógica. Devido ao pouco tempo alguns conceitos não foram abordados durante o curso.	Neste mundo globalizado, com informações que chegam a todo momento e por todas as direções, através de diversos meios, nós professores nos deparamos com alunos indisciplinados. Por isso as aulas não atingem um nível excelente.	Pesquisas de campo. Isso faz uma diferença enorme.	Em livros, através de pesquisas, produções de exercícios e paradidáticos . Troco ideias com colegas e profissionais da área.	Cálculo diferencial e integral, Geometria em geral.
6 6	10 anos	Desde 2005...	Literatura, Produção textual, Literatura Infantil, Literatura Portuguesa e Brasileira.	Atrair a atenção dos alunos para os conteúdos de cunho mais teórico – como regras e nomenclaturas.  Comportamento agitado demais, falta de interesse dos alunos num mundo tão cheio de coisas mais atrativas pra ele.	Acredito que mais aulas direcionadas ao ensino e sua prática, voltadas ao COMO ensinar.	Recorro a coordenação pedagógica quando não consigo resolver, mudando a metodologia, a linguagem, material, etc.	Saussure, Antunes, Cegalha, Moisés Massaud, Labov, etc.
6 7	14 anos	2000...	Linguística, Língua Portuguesa, Latim, Didática	Indisciplina – questão do desenvolvimento do aluno	Na faculdade em que estudei não havia laboratório de	Primeiro busco a orientação pedagógica	Içamim Tiba, Augusto Curi, Ellen



			aplicada, Língua Inglesa, Filosofia da Linguagem, Contos de Língua inglesa, Literatura e Estágio.	quanto ao seu aprendizado em língua inglesa.	línguas para praticar <i>listening</i> o que me levou a buscar em cursinhos particulares para sanar esse déficit de aprendizagem.	para não fugira da proposta da rede.	White, Livros didáticos de Língua Inglesa, Celso Antunes.
--	--	--	---	--	---	--------------------------------------	---

**Quadro 6.**  
Fonte: A autora.

## DOCENTES ATÉ TRINTA ANOS DE EXPERIÊNCIA

### 1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

	Licenciatura que cursou	Instituição em que se formou	Duração do curso	Ano de conclusão
68	Matemática / Física	UNICENTRO	4,5 anos	1992
69	Estudos sociais (História e Geografia)	URCAMP e UNISINOS	2 anos e 4 anos	1991 e 1998
70	Estudos Sociais / Geografia	FCHSC / UFPR		1986 / 1998
71	Pedagogia	IAE	04 anos	1989
72	Letras – Português / Inglês	FISG	04 anos	1986
73	Letras – Português / Inglês	UEM	05 anos	1987
74	Letras	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Fundação Santo André	04 anos	1984
75	Letras - Inglês	UNICENTRO	04 anos	1994

**Quadro 7.**  
Fonte: a autora.

### 2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

	Tempo de atuação do docente	Período de atuação do docente	Descreva sua formação pedagógica durante o curso de Licenciatura (Disciplinas, carga horária, conteúdos, etc)	Quais são os problemas que você já encontra/enfrenta na sua prática docente?	Levando em consideração sua prática profissional, o que faltou na sua formação pedagógica inicial para o desenvolvimento da sua prática?	Como você faz para resolver problemas da prática docente? Em que se baseia?	Que autores e quais temas foram memoráveis em sua formação inicial? E os atuais?
68	10 anos		Acho que antes as disciplinas eram mais	Pouca participação da família, pouca	Mais conteúdos ligados ao		

			cobradas, aprendia-se mais.	autoridade docente, desestrutura familiar.	atendimento pessoal.		
69	23 anos	1992...	Organização do trabalho pedagógico, Prática pedagógica, Didática, Teoria da Educação.		Maior observação e reflexão da prática de sala de aula.	Na minha experiência e nas minhas leituras.	Freire, Libâneo, Vasco Moretto, Rubem Alves.
70	28 anos		Psicologia, didática, estrutura e funcionamento do ensino, estágio supervisionado	O acúmulo de tarefas burocráticas.	Em minha segunda graduação uma carga maior para o Ensino Médio, não que não tenha sido planejada na grade, mas por outros motivos (greve, falta de professores) acabou não sendo dada.	Busco ajuda com a coordenadora pedagógica.	Freire, Saviani, Piaget, Vygotsky.
71	23 anos	1990...	Sociologia, Filosofia, Religião, Língua Portuguesa, Sociologia, Estrutura, Orientação Vocacional e Educacional.	Falta de limites, famílias sem regras. Administração sem conhecimento sobre educação.		Procuo estudar sobre o tema. Cursos são ótimos.	Paulo Freire, Darcy Ribeiro, White, Socrates, Fernandes.
72	20 anos	Desde 1984	Teoria Literária, Literaturas, Latim, Linguística, Metodologia de pesquisa, etc.	- Burocracia: muito planejamento e pouca ação.  - Aulas distantes do interesse da geração.	Aulas práticas durante o curso.	Experiências, leitura de livros, estudos de psicologia.	Saussure e Paulo Freire.
73	23 anos		Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura Americana e Inglesa, Linguística,	Falta de interesse dos alunos.  Tecnologia que funcione na sala de aula.		Livros, internet, coordenadora e conselhos.	Krash, Saussure, Angela Kleinman, Bloomfield, Marcos Bagno.

			Literatura Brasileira e Portuguesa, Metodologia e Didática.	Atualização do pessoal.			
74	24 anos	1990...	Tive uma ótima formação pedagógica.	Em primeiro lugar a formação familiar, e às vezes a tecnologia.	Principalmente a atualização tecnológica e mais horas de estágio.	Em capacitação constante, conversas com a coordenação.	
75	25 anos	1990 - 2015	Língua Inglesa, Linguística, Português, Latim, Didática e Filosofia.	Em Inglês, os diferentes níveis de alunos e poucas aulas semanais.		Primeiramente e peço a Deus a orientação e também a equipe pedagógica.	Augusto Curi, Elle White, apostilas de cursinhos e gramáticas.

**Quadro 8.**

Fonte: A autora.