

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática



Dissertação

A escola como locus de formação:
uma proposta de desenvolvimento profissional docente

Cristiane dos Santos Silveira

Pelotas, 2017

Cristiane dos Santos Silveira

A escola como locus de formação:

uma proposta de desenvolvimento profissional docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática- Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Verno Krüger

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S587e Silveira, Cristiane dos Santos

A escola como lócus de formação : uma proposta de desenvolvimento profissional / Cristiane dos Santos Silveira ; Verno Kruger, orientador. — Pelotas, 2017.

138 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Formação continuada. 2. Saberes docente. 3. Reflexão. 4. Escola reflexiva. 5. Auto conhecimento. I. Kruger, Verno, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Cristiane dos Santos Silveira

A escola como lócus de formação: uma proposta de desenvolvimento profissional docente

Dissertação aprovada, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Verno Krüger (Orientador)

.....
Prof. Dr. Robledo Lima Gi

.....
Prof. Dr. João Batista Siqueira Harres

.....
Prof.^a Dr.^a Denise Nascimento Silveira

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela providencia da realização desse trabalho apesar das dificuldades que ocorreram em toda a minha caminhada, por sua infinita bondade em guiar e me dar a força necessária para essa realização.

Aos professores do curso de mestrado profissional no ensino de ciências e matemática que trabalharam para o aperfeiçoamento e realização de todas as atividades e estudos necessários para que fosse possível as aprendizagens e descobertas por esse trabalho.

Ao meu orientador e professor Verno Kruger pelos ensinamentos e compartilhamentos de aprendizagens experiências, tornando possível a conclusão desse trabalho.

Aos meus colegas, professores e alunos que me inspiraram a seguir em frente e trabalhar para que a educação seja valorizada, reconhecida e pesquisada nos diferentes aspectos. A esse verdadeiros heróis todo o meu respeito, consideração e dedicação desse trabalho.

Por último a minha família, minha mãe que me ensinou a transformar todo desejo em realidade, através da busca, da luta diária e real. Aos meus irmãos pelo apoio e palavras de ânimo e ao meu filho pela paciência durante os momentos que tive que ficar ausente por conta da dedicação desse trabalho e pela sua simples existência em minha vida.

Resumo

SILVEIRA, Cristiane dos Santos. **A escola como lócus de formação**: uma proposta de desenvolvimento profissional docente. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

O trabalho parte das perspectivas e anseios dos professores da rede estadual e municipal de ensino da cidade de Pelotas em relação à formação continuada de professores. Através de entrevistas e coletas de dados percebeu-se que a formação se coloca muitas vezes de forma imposta e com pouca participação dos professores nos seus planejamentos e nas suas temáticas. Portanto, existe um descompasso entre a formação que recebem e a realidade na sala de aula. O projeto foi desenvolvido em uma escola de rede municipal de Pelotas, inicialmente com dez professores e procurou refletir a respeito de suas bagagens, suas origens e como seus saberes, interferem em suas práticas e no seu desenvolvimento profissional. Assim, trabalha-se com a seguinte hipótese: Uma formação continuada que considera as experiências, os interesses e a realidade vivida pelos professores promove reflexão e mudanças nas práticas docentes. Procurou-se construir uma proposta de formação continuada, que possibilitasse reflexões e estudos para desencadear um processo de evolução profissional seguindo um modelo de formação baseado no Projeto Curricular IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), que referencia um modelo didático de investigação na escola, segundo Porlán e Rivero (1998). Para esses autores, existem dois tipos de conhecimento profissional: o tradicional (majoritário) e o desejável (investigativo) – esse último foi o objetivo a ser alcançado pela proposta de formação. O desenvolvimento deste processo de crescimento profissional está baseada em quatro momentos metodológicos: conhecimento dos problemas práticos e relação com pressupostos teóricos, evolução das concepções dos professores, planejamento e desenvolvimento de hipóteses curriculares e, por último, a metarreflexão. Para promover o desenvolvimento metodológico ocorreram encontros onde se fizeram entrevistas escritas para identificar os saberes didático-pedagógicos desses professores. Durante o desenvolvimento das etapas do projeto, verificou-se que os professores apresentaram, em sua maioria, uma evolução em seus modelos didáticos pessoais aproximando-se do modelo de referências. Esta evolução foi identificada a partir da análise de suas escritas e relatos. Embora as crenças e concepções pessoais sejam resistente às mudanças, verificamos ser possível que através de uma formação que protagonize a reflexão se consiga proporcionar um movimento que faça com que o professor esteja a todo momento disposto a investigar a sua prática e os interesses dos alunos. Percebeu-se a importância dos conteúdos, da metodologia de trabalho a ser utilizada e da consideração do aluno no foco da aprendizagem. Entendemos que o sucesso de uma formação continuada deve partir de dentro da escola e envolver os interesses dos professores, com momentos que proporcionem a reflexão e o planejamento das atividades escolares.

Palavras-chave: Formação Continuada; Reflexão; Autoconhecimento; Obstáculos Práticos; Saberes Docentes; Escola Reflexiva.

Abstract

SILVEIRA, Cristiane dos Santos. **School as locus of formation**: a proposal of professional teacher development. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

The work is based on the perspectives and yearning of the teachers from state and municipal education network of the city of Pelotas in relation to the continuing education of teachers. Through interviews and data collection it was noticed that the formation is often imposed and with little participation of teachers in their planning and in their themes. Therefore, there is a mismatch between the training they receive and the reality in classroom. The project was developed at a municipal school in Pelotas, initially with ten teachers and it sought to reflect on their baggage, their knowledge, their origins and how they interfere with their practice. Thus, it was sought to study and to construct a proposal of continuing education that starts from reflections and studies that can build a process of professional evolution following a training model based on the Curriculum Project IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991). These principles refer to a didactic model investigation in the school according to Porlán and Rivero (1998). For this author there are two types of professional knowledge: the traditional (majority) and the desirable (investigative), this last was wanted by the formation proposal. The methodology of progression is based on four methodological moments: knowledge of practical problems and relation with presuppositions, evolution of conceptions, planning and development of curricular hypotheses and, finally, metareflection. For methodological development meetings and written interviews happened in order to identify the knowledge of these moments within the formation process. The teachers presented, in their majority, an evolution of their didactic models. Their writings and reports have identified their knowledge and also their beliefs, which are extremely difficult to be deconstructed. But it is possible that through a formation that leads the reflection it can provide a movement that makes the teacher is, at all times, willing to investigate their practice and the interests of students. It was perceived the importance of the contents, of the work methodology to be used, of placing the students in the focus of the learning, understanding that simply changing the methodology of work does not make it an investigative and differentiated teacher, but a planning that considers the reality and the interests of the students. Continuing education should start from within the school and primarily involving the interests of teachers, with moments that provide the reflection and the planning of school activities.

Keywords: Continuing Education; Refletction; Self Knowledge; Practical Obstacles; Teaching Knowledge; Reflective School.

Lista de Figuras

Figura 1	Organização do planejamento da formação continuada no Brasil.....	37
Figura 2	Conhecimento Majoritário.....	43
Figura 3	Conhecimento Desejável.....	44
Figura 4	Momentos metodológicos no processo de formação continuada.....	54

Lista de Quadros

Quadro 1	Os saberes dos professores.....	40
Quadro 2	Como se prevê a evolução dos modelos didáticos.....	45
Quadro 3	Características dos níveis de desenvolvimento profissional.....	49
Quadro 4	Planejamento do projeto.....	53
Quadro 5	Concepção dos professores.....	56
Quadro 6	Conceitos e aula boa, ruim e obstáculos da prática dos professores.....	59
Quadro 7	Possíveis soluções para a resolução dos problemas identificados.....	63
Quadro 8	Leituras e aprendizagem sugeridas pelos professores.....	65
Quadro 9	Sugestões de ações, projetos e hipóteses curriculares.....	67
Quadro 10	Modelos didáticos do primeiro momento metodológico.....	82
Quadro 11	Concepções de aula boa, ruim e problemas práticos das professoras Mimosa, Crisântemo e Iris.....	83
Quadro 12	Concepções de aula boa, ruim e problemas práticos das professoras Dália e Tulipa.....	84
Quadro 13	Concepções de aula boa, ruim e problemas práticos das professoras Adelfa e Copo de Leite.....	85
Quadro 14	Concepções de aula boa, ruim e problemas práticos das professoras Girassol, Jasmim e Violeta.....	85
Quadro 15	Modelos didáticos do segundo momento metodológico.....	86
Quadro 16	Concepções das professoras Mimosa, Tulipa, Adelfa, Iris, Dália e Copo de leite, relacionadas ao segundo momento metodológico...	87
Quadro 17	Concepções das professoras Girassol, Violeta, Jasmim e Crisântemo, relacionadas ao segundo momento metodológico.....	88
Quadro 18	Modelos didáticos do terceiro momento metodológico.....	89
Quadro 19	Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico.....	89
Quadro 20	Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico.....	90
Quadro 21	Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico.....	90

Quadro 22	Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico.....	91
Quadro 23	Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico.....	91
Quadro 24	Modelo didáticos dos professores no quarto momento metodológico.....	94
Quadro 25	Evoluções dos professores no final do processo formativo.....	98

Sumário

1	O autoconhecimento de uma profissional em desenvolvimento.....	10
2	Os porquês dessa investigação sob um olhar teórico e prático.....	15
2.1	Relação teoria e prática.....	21
2.2	A formação continuada como processo contínuo dentro da prática...	21
2.3	A obrigatoriedade dos cursos de formação dentro da carreira.....	22
2.4	A formação como produto de identidade e reflexão entres os pares...	23
3	A escola no século XXI e sua relação com a sociedade.....	26
3.1	A escola – o lócus.....	29
4	Formação inicial e continuada de professores – características.....	32
5	A constituição dos saberes docentes e a necessidade de um novo conhecimento profissional.....	39
6	O projeto – uma hipótese de desenvolvimento profissional.....	48
6.1	A metodologia do projeto.....	48
7	O desenvolvimento prático dos momentos metodológicos da pesquisa.....	54
7.1	Momento metodológico de reconhecimento dos problemas práticos e relação com pressupostos teóricos.....	55
7.2	Momento metodológico de evolução das concepções dos professores.....	60
8	Considerações e análises relacionadas aos momentos metodológicos.....	76
8.1	Metodologia de análises dos dados da pesquisa.....	76
8.2	Primeiro momento metodológico: o conhecimento dos problemas práticos e sua relação com pressupostos teóricos.....	83
8.3	Segundo momento metodológico: de evolução das concepções.....	86
8.4	Momento metodológico de planejamentos e desenvolvimento de hipóteses curriculares.....	89
8.5	Quarto momento metodológico: Metarreflexão.....	92
9	Conclusões.....	96
10	Referências.....	102
11	Apêndices.....	106
12	Anexos.....	113

1 O autoconhecimento de uma profissional em desenvolvimento

O essencial é aquilo que, se nos fosse roubado, morreríamos. O que não pode ser esquecido, substância do nosso corpo e da nossa alma... Os poetas são aqueles que, em meio a dez mil coisas que nos distraem, são capazes de ver o essencial e chamá-lo pelo nome. Quando isto acontece, o coração sorri e se sente em paz... (ALVES, 1992, p.81).

Começar a escrever esse trabalho exige uma retrospectiva pessoal de momentos que se iniciaram na experiência vivenciada por uma professora que supera a fase de iniciante e chega a um início de amadurecimento da carreira docente. As experiências com formação de professores, previamente vividas na rede estadual de Pelotas, as inquietudes e a oportunidade de estudo no curso do mestrado profissional levaram a uma reflexão e estudo da prática, além do desenvolvimento de uma pesquisa nessa temática.

Em meio à euforia da escrita de uma proposta de trabalho para ingresso no curso de mestrado, foi construída uma temática de formação continuada participativa, onde o professor é sujeito ativo e autônomo de todo o processo formativo. Logo no início da realização do curso de mestrado, me deparei com aprendizagens que partiam do currículo, origem e história da ciência, metodologias e diferentes aspectos educativos que faziam com que minha caminhada como professora se tornasse a cada dia mais leve. Compartilhei conhecimentos e experiências com meus colegas e que reconstruíram o meu olhar como educadora.

Verifiquei que nem tudo o que enriquece e qualifica o conhecimento se apresenta desde o primeiro momento prazeroso e aceitável, pois existem momentos onde as teorias não significam muito a nossa realidade escolar e onde muitos aspectos não são levados em conta, sendo que muitas vezes o pensamento da maioria dos professores da escola básica não se relaciona com teorias e discursos educacionais.

Além disso, as orientações e a construção de um projeto de pesquisa são bastante rigorosas, pois apresentam novidades e muitas desconstruções precisaram ser feitas, assim como o reconhecimento das defasagens, sejam elas vindas da escrita ou da experiência com áreas mais duras do conhecimento, como aquelas que ministro (a matemática e a física).

Diversas vezes me senti perdida em meio aos referenciais teóricos e aos objetivos. Não foi tarefa das mais fáceis fazer o diálogo tão necessário com as teorias, mas por fim as coisas se edificaram de forma que o projeto foi escrito e planejado em torno do referencial centrado no modelo formativo descrito por Rafael Porlán (PORLÁN; RIVERO, 1998), partindo de quatro momentos metodológicos que vão do reconhecimento dos problemas enfrentados pelos professores em seu trabalho (o que constituiu o motor da mudança), atividades de promoção da evolução das concepções didático-metodológicas dos professores a partir das discussões e do uso de referenciais teóricos para ajudar os professores a entenderem estes problemas, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de solução destes problemas práticos e a metarreflexão com a construção de um novo modelo didático pessoal.

Com base nesse conhecimento, realizei a escrita e o planejamento do projeto que exigia a escolha de um grupo de pesquisa e de encontros entre os participantes. Foi nesse momento que os obstáculos práticos e epistemológicos começaram a aparecer na caminhada, por que as justificativas estavam fundamentadas na ideia inicial de que os professores estavam descontentes com a formação que receberam. No entanto, verifiquei que haviam outras dificuldades, como marcar as primeiras reuniões, demonstrando que a ideia da disposição do professor para algo sem imposição e de forma autônoma já não se afirmava na prática, seja pelo excesso de atividades e carga horária ou pela minha inexperiência motivacional. Esta questão será discutida e respondida no decorrer da dissertação.

Em meio a essas dificuldades surgem os primeiros encontros, onde falou-se sobre a escola e as nossas realidades. Houveram momentos de aprendizagens entre os pares envolvidos. Foram momentos onde eu tive a oportunidade de conhecer um pouco mais da minha escola, além das experiências e da trajetória de meus colegas. Diversas vezes realizei encontros com meus colegas, nos corredores ou nas redes sociais para que se pudesse amadurecer e planejar nossas experiências e ideias.

Nesses encontros de reflexão houve enriquecimento, mas também conflitos aconteceram em alguns momentos marcantes, como quando ouvi desabaços: *“Me diz, Cristiane, como eu posso fazer com que meus alunos tenham mais interesse e como vencer essas dificuldades?”*; *“Eles bagunçam, eles não respeitam”*; *“Não dão importância a minha disciplina”*; *“Mas como assim, eu não estou preparada, não estou aqui para resolver problemas que a família deveria resolver”*; *“Não temos apoio da família, do governo, trabalhamos sozinhos”*; *“Não temos infraestrutura, onde fazer”*.

Eram frases e palavras que ora me desanimavam e ora me ajudavam a organizar meus pensamentos e replanejamentos. Por vezes, eu pensava *“como vou fazer isso? O que estou fazendo? É mais difícil do que eu pensava”*. Mas felizmente foram somente breves momentos de embaraço. Prevaleceu em mim a vontade de seguir em frente e desenvolver a proposta a que me propunha. A cada relato que ouvia relacionava com minhas leituras, compartilhava com meu orientador e percebi uma riqueza no trabalho que me contagiou e me fez continuar.

Os professores falaram do seu início de carreira, das primeiras dificuldades, de como conseguiram vencê-las, dos alunos, da realidade da escola e dos alunos daquele bairro da periferia da cidade de Pelotas. Reconheciam os seus saberes e o que tinham a oferecer e contribuir para a educação de um modo geral.

Juntos descobriu-se a presença da violência na vida dos alunos e começou-se a pensar em como aquela realidade se refletia dentro da sala de aula e isso nos trouxe um outro olhar. Alguns colegas me perguntavam o que academia pensava sobre isso, sobre essas dificuldades que permeiam algumas realidades. Percebi que aquela era uma oportunidade de fazer um elo entre a universidade, a intelectualidade ligada aos processos educativos e a escola.

Assim reconheci que essa distância não poderia jamais existir. As pessoas que escrevem e que formam os futuros professores e que os qualificam precisam ouvir e sentir os pensamentos desses docentes. Procurei dialogar com os colegas no sentido de buscar conhecimentos e experiências que deram certo em outras realidades, além de estudar a realidade da escola. Tudo isso está relatado e analisado nessa dissertação.

Após reconhecer esses problemas em uma reunião específica, através de

coleta de dados escritos pelo grupo pesquisado, foram dados os primeiros passos na direção da sua solução. Esses problemas não são diferentes de muitas realidades. A partir desses momentos de reconhecimento e reflexão, primeiro momento metodológico, partiu-se para o planejamento, segundo momento metodológico, de forma que ajudasse na superação dessa indiferença dos alunos com a aprendizagem e a escola. Os professores participantes dos encontros foram divididos em dois grupos de trabalho e foram desenvolvidos projetos interdisciplinares, terceiro momento metodológico da pesquisa. Esses projetos foram desenvolvidos levando em conta os desejos de aprendizagem dos alunos através de questionários e de um referencial teórico que norteou o trabalho de pesquisa.

Inicialmente, pensava-se em realizar algo que fosse ser interessante. Após uma sondagem com os alunos escolhidos para trabalhar, percebeu-se que o planejamento deveria ser modificado conforme os seus interesses e assim surgiram dois projetos que envolviam diferentes disciplinas, “a escola e meus sonhos” e “os alimentos da minha vida” – planejamentos diferentes que nasceram de muita reflexão e estudo.

Após o desenvolvimento desses projetos de ensino com os alunos, foram realizadas entrevistas para identificar as aprendizagens adquiridas pelos professores, os possíveis melhoramentos que poderiam ser realizados em ações futuras, as reflexões em relação a todo o processo de formação, encontros e desenvolvimento de projetos dentro da sala de aula.

Diante dessas considerações é possível dizer que trabalho está baseado em uma realidade onde a formação continuada de professores acontece na prática. Sendo assim, consideramos a seguinte hipótese:

“É possível uma formação continuada que considere as experiências, os interesses e a realidade vivida pelos professores promove reflexão e mudanças nas práticas docentes”.

Para o desenvolvimento desta hipótese, esta dissertação está estruturada nos seguintes capítulos e conteúdos: os porquês dessa investigação sob um olhar teórico e prático; a escola no século XXI e sua relação com a sociedade; a formação inicial e continuada de professores – características; a constituição dos saberes docentes e a necessidade de um novo conhecimento profissional; o projeto – uma hipótese de

desenvolvimento profissional; desenvolvimento prático dos momentos metodológicos da pesquisa; considerações e análises relacionadas aos momentos metodológicos; e, por último, as conclusões

A partir do próximo capítulo serão descritas as motivações que fazem dessa pesquisa um trabalho pertinente dentro da realidade dos professores de uma escola da rede pública municipal da cidade de Pelotas.

2 Os porquês dessa investigação sob um olhar teórico e prático

As primeiras motivações de pesquisar sobre formação continuada de professores se iniciaram há aproximadamente seis anos, na rede pública estadual e, posteriormente, na rede municipal da cidade de Pelotas, onde atuo como professora da disciplina de Matemática. Refleti sobre a minha prática e a dos colegas, sobre a gestão, as políticas de formação e os diferentes aspectos que permeiam a vida na escola.

Ao participar dos programas de formação continuada realizados nas escolas da rede estadual e municipal de ensino, no decorrer de 2009 até 2017, dois questionamentos se fizeram presentes em meus pensamentos: *“Os professores atuam de acordo com a formação continuada que recebem? O que os professores gostariam de aprender no contexto de uma formação continuada?”*

Foi tentando responder a essas interrogações tão particulares que percebi que as formações de professores são muitas vezes impostas e distantes dos interesses dos mesmos. Esta minha opinião é baseada nos diálogos recorrentes nos momentos de reuniões e encontros informais dentro e fora da escola. Também observei que existe uma formação que acontece a todo momento, nos corredores, nos breves encontros, onde existe uma troca de experiências que, apesar de às vezes ser desconsiderada nos estudos, nas escritas ou pelos próprios professores, é bastante relevante nas suas vidas. Existe uma necessidade de troca de experiências que, mesmo que aconteça de forma amadora, interfere nas realidades e nas práticas cotidianas. Conforme Oliveira (2013, p.66):

A vida do professor, dentro e fora da escola tem um reflexo muito forte sobre sua prática profissional. Portanto, é indiscutível a importância de a formação estar vinculada a realidades vividas pelo professor, pois o contexto profissional e a experiência pessoal estão interligadas.

Outra consideração importante é o conhecimento que os professores têm sobre o seu trabalho e sua profissão, sejam eles novatos ou experientes. Esses saberes nem sempre são considerados quando se fala de formação continuada, pois eles ocorrem, em sua maioria, através de formadores externos à escola, principalmente procedentes da universidade e com pouco conhecimento da realidade daquele determinado grupo. Nesse sentido também existe uma ideia de formação pontual em um único período de tempo, como um curso ou oficina, com baixo estímulo da reflexão e isso explica a pouca aceitação dos professores.

A grande maioria afirmou que seu maior aprendizado relativo à atuação profissional adveio dessa prática cotidiana e não do processo de formação, revelando um grande distanciamento entre a Universidade e a Escola (MAGALHÃES, 2013, p.27).

Assim, entendo que o professor é sujeito ativo de sua formação e sua aprendizagem acontece em vários momentos, sejam eles de reflexão ou de compartilhamento de vivências. Ocorre através de colegas, de alunos, enfim, dos pares envolvidos no contexto educativo. Acredito na necessidade dessas aprendizagens na vida profissional dos professores e coloco aqui a crença de que não se pode ser um professor sem viver a realidade de ser um professor, pois um educador continua se formando a partir de sua prática e das trocas de experiências com outros profissionais.

Durante a minha caminhada, posso dizer que minha construção profissional iniciou com meus professores da formação Básica e Universitária. O modo como eu ensino meus alunos parte antes de tudo, da maneira como eu acreditei ser mais eficiente na minha aprendizagem, quando estive no papel de aluna. Portanto, mesmo encontrando dificuldades na prática e assumindo que o modelo tradicional que ministro as minhas aulas, na maioria das vezes, utilizando o quadro e expondo os conteúdos através de livros e apostilas, possa ser um insucesso na aprendizagem dos alunos, evidencio que é preciso muito esforço para realizar uma aula de forma diferenciada, que fuja desse modelo de ensino.

Nesta busca particular de resoluções das tantas angústias e frustrações presentes no início da carreira, tentei dialogar e analisar práticas de outros profissionais como referência. Ao viver essas diferentes fases de buscas e de aprendizagens pude adquirir distintas posturas profissionais, porém não menos

reflexivas. Comecei a desenvolver algumas propostas dentro de cada realidade que eu vivia como professora, nas diferentes turmas e escolas, para tentar vencer aquilo que precisava ser melhorado nos aspectos metodológicos e curriculares.

Busquei conhecimento em um curso de especialização, em leituras e, principalmente, dentro desse mestrado no qual realizo essa dissertação. Todas essas etapas foram e são necessárias, de forma que ainda que se finalizem esses estudos muitos outros virão, diante de todas as problemáticas vividas na educação, afim de propor estratégias de soluções dos obstáculos que se colocam a todo momento nessa sociedade dinâmica, tecnológica e de tantas possibilidades educativas.

Acredito que somente a formação inicial que acontece na graduação não garante a formação necessária para o enfrentamento dos obstáculos que ocorrem na profissão, pois os conhecimentos necessários vão além do conhecimento científico das disciplinas. Entendo que, em todas as profissões, a experiência se faz importante para o aprimoramento profissional, o que saliento é que na docência essa caminhada profissional deve acontecer de forma extrema e contínua, para que todo esse quadro de fracasso escolar e profissional seja revertido em favor da sociedade.

Diante desse cenário, desenvolvi uma pesquisa que busca entender o pensamento dos professores sobre os conceitos educativos e através deles desenvolver uma proposta de formação continuada dentro de uma perspectiva investigadora que atenda as demandas e os anseios dos professores. Sendo assim, um novo modelo de formação continuada se desenvolve através do diagnóstico dos problemas práticos e do melhoramento profissional por meio de ações e projetos a serem executados. Utilizo uma metodologia que propõe encontros, sugerindo discussões com coletas de dados descritivos, através de perguntas diretas aos professores e de relatos das reuniões. Ao final dos encontros, realizei uma entrevista direcionada a cada professor do grupo para identificar aspectos de respostas positivas, ou não, desse modelo de formação investigativo de melhoramento profissional.

Diante da realidade de prática vivenciada, tanto com o meu olhar de educadora, quanto analisando as colocações de meus colegas, defendo que se pode tentar amenizar os problemas que os professores se deparam através de estudos,

elaborando uma recepção dos novos professores e principalmente promovendo uma formação continuada que trabalhe com a realidade e com o enfrentamento, possibilidades reais de evolução e de desenvolvimento profissional.

Não desconsidero, em nenhum momento, questões políticas e sociais que dificultam a realidade que a escola vive, especialmente a pública. Percebo a necessidade de utilizar as ferramentas que são oferecidas para construir um modelo de formação continuada que contemple as aprendizagens possíveis dentro desse contexto. O que proponho nesse trabalho é uma qualificação, uma formação em exercício que esteja de acordo com a realidade vivida por mim e por meus colegas, dando voz aos professores e contribuindo e favorecendo os anseios do grande grupo.

Compartilho o fato de fazer parte desse grupo, que às vezes resiste em realizar alguns tipos de formações, quando estas são colocadas de forma hierarquizada ou impostas, sem participação dos professores nas escolhas e organizações das temáticas de estudos. Mas não hesitei em procurar por uma formação para professores, como, por exemplo, uma especialização ou curso de mestrado, mesmo diante de muitas dificuldades e com pouco apoio institucional relacionado a políticas de incentivo a esse tipo de formação. Esse pensamento, que identifico através das minhas experiências pessoais e dos diálogos com professores, demonstra que os professores querem participar desse processo de formação como sujeitos ativos e intelectuais.

Também coloco a importância da experiência de participar de um programa de formação e de integração da atividade docente chamado PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do qual faço parte como professora supervisora. Esse programa, além de proporcionar um diálogo da universidade com a escola, viabiliza a reflexão dos professores, de suas práticas, através do olhar atento à realidade escolar. Nesse projeto é dada voz a todos os envolvidos e através das contribuições dos diferentes pares busca-se a realização de uma prática interdisciplinar (MEC; CAPES, 2008).

Menciono este programa para mostrar que entendo esse espaço como um processo de formação continuada de professores dentro da escola, apesar do programa estar restrito à determinadas escolas e nem todos os professores

participarem dele, pois eles acontecem de forma positiva para aqueles que participam, oportunizando auxiliar nos diagnósticos e estudos, bem como ajudando no planejamento das ações que acontecem dentro da escola. Embora a base do programa esteja na formação dos futuros professores, estudantes da Universidade, ele também serve de auxílio eficaz no desenvolvimento profissional dos professores que dele participam.

Para desenvolver essa dissertação foi necessário compreender o que os professores pensam, o que eles esperam de sua profissão, de que maneira eles ensinam e como eles acreditam que ocorre a aprendizagem em seus alunos, enfim, conhecer os saberes de sua profissão. Com o objetivo de entender um pouco mais desse universo onde a pesquisa se desenvolveu, realizei uma investigação em uma das escolas onde trabalho, na rede estadual do Rio Grande do Sul. É necessário descrever que essa escola seria o local de aplicação da pesquisa, mas devido a um momento de reivindicações sindicais, que levaram a um período de paralisações e greves, não foi possível o desenvolvimento nesse local, que posteriormente se direcionou a outra realidade escolar da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas.

Neste trabalho inicial foi ouvido um grupo de professores da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. Informei os professores que era um trabalho que iria apresentar em uma das disciplinas do mestrado (matemática e suas metodologias) e que, além de justificar a pertinência da minha pesquisa, a proposta procurava identificar o que pensam e o que esperam os professores de um modelo de formação continuada dentro da escola.

Apesar do trabalho de pesquisa dessa dissertação não ter sido realizado nessa mesma escola, esses diálogos não se tornaram menos relevantes para justificar a pesquisa, em função da proximidade física das escolas e por fazerem parte de um mesmo contexto educativo (escolas públicas de Pelotas). As falas desses quatro professores vão ao encontro com as minhas inquietações pessoais e demonstram as características da formação continuada dos professores, seus problemas e dilemas, quais sejam a distância dos processos formativos com a realidade dos professores, a vontade dos professores terem voz dentro do processo de formação continuada e a formação de forma pontual, oficinas e palestras, sem promover a reflexão e mudanças práticas nos professores.

Entrevistei quatro professores de Matemática da escola Estadual e para relacionar as suas reflexões elenquei algumas temáticas que apareceram nas suas falas. Eles foram identificados como P1, P2, P3 e P4, conforme o descrito.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e autorizadas pelos professores. O início da entrevista se deu como uma única pergunta: *“Gostaria que você falasse um pouco sobre o que entendes por formação continuada, especialmente aqui dentro da escola, como ela é e como ela acontece?”*. Não realizei muitas interrupções, somente quando necessário, buscando trazer o professor de volta para pergunta inicial. A partir dessas respostas que duraram em média, oito minutos, foi realizada uma análise primária para esse trabalho, com o objetivo de identificar as características evidentes nas falas dos docentes relacionadas aos aspectos de formação, somente com o objetivo de justificar esse trabalho, conforme apresento a seguir.

2.1 Relação teoria e prática

Em todos os relatos apareceram palavras e reflexões que colocavam a necessidade de uma relação mais direta entre a teoria, aquilo que lhes é falado, escrito e colocado durante os cursos de formação e a prática dentro da escola. Eles defendem que essa relação aparece descontextualizada em sua maioria.

Estes professores definem sua formação como basicamente teórica, distante da realidade, sem relação com o cotidiano da sala de aula e com a realidade da escola. Para eles, existe um fato presente nos formadores, que em sua maioria não possuem contato com a realidade de sala de aula, mas trazem uma receita, mesmo que desconheçam os resultados da aplicação “destas” receitas. Assim se expressa o professor P2: *“o grande problema é que as universidades não trabalham assim, e quando se vai fazer a formação, vem qualquer um dizer...-olha é que eu não tenho a fórmula pronta, eu não sou mágico, vocês que tem que fazer, aí a coisa complica”*. Dessa forma, os professores definem a formação que recebem como externa, especialmente da universidade, e entendem a aprendizagem que recebem como algo que não condiz com a realidade da escola.

Esta realidade parece ser a da grande maioria dos professores, pois há uma

uniformização destas formações iniciais dentro da realidade dos professores. Relacionado a esse assunto, Lima e Urt (2001 *apud* SAÇÇO; PIRES, 2013, p.81) consideram que

A relação dialética entre teoria e prática, que, correndo o risco da redução, pode ajudar a entender o conceito amplo de “práxis”, subentende maior nível de atividade consciente no desenvolvimento do trabalho educativo. Sem essa devida dialética, a formação teórica se perde nos discursos que ficam vazios, sem significados e, não sendo apropriados, finalmente são esquecidos pelos professores. Resta-lhe a prática, que sem filiação teórica, resume-se na frase a teoria na prática é outras

2.2 A formação continuada como processo contínuo dentro da prática

Outra evidência em suas falas é de que muitas vezes os professores não entendem o objetivo e o que deve ter numa formação continuada, enfatizando que essa formação aparece, muitas vezes, de forma pontual e isso não favorece as suas aprendizagens como forma de mudança ou melhoramento profissional.

A formação aparece, na interpretação dos professores, na maioria das vezes, em forma de cursos ou oficinas concentrados em uma época ou ocasião no calendário letivo. Por isso, entendem que além de não atenderem suas expectativas são facilmente esquecidas. Estes cursos, em sua maioria, não promovem a reflexão. Isto é expresso pelo do professor P1, ao ser questionado sobre o assunto: “*não tem lógica, nem o nome não condiz...continuada do quê? Algo muito espaçado que não conseguimos nem lembrar o que foi colocado*”.

Esta fala está presente também no discurso de outros professores, pois eles esperam que estas formações aconteçam no decorrer do ano e que possam ser realizadas na forma de cursos de especialização e de mestrado.

Essa formação, de forma pontual, no sentido de um treinamento ou reciclagem, está presente na realidade da maioria das formações. Segundo Marin (1997 *apud* PEREIRA; PEREIRA, 2013) esse tipo de formação contribui para a implementação de cursos rápidos e descontextualizados somados a palestras e a encontros esporádicos quem tomam parcelas muito reduzidas desse amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.

2.3 A obrigatoriedade dos cursos de formação dentro da carreira

Durante as entrevistas, os professores fizeram colocações que questionavam a obrigatoriedade dos cursos de formação. Na realidade, essa obrigatoriedade não está explícita em documentos, mas ela serve de avaliação no plano de carreira dos professores. Portanto na rede estadual, em um determinado período, os professores possuem um espaço de formação sugerido no calendário escolar, durante as férias de verão e inverno, conforme as orientações da SEDUC (2016) para a elaboração desse calendário.

A maioria das formações dentro da escola está prevista no calendário e são realizadas, conforme os últimos anos em um período específico do ano ou em um turno contrário ao das aulas no decorrer do ano letivo. Isso acontece de forma direcionada a um determinado assunto e está agregado a uma obrigatoriedade que se insere no plano de carreira do professor.

Para exemplificar, de acordo com a minha própria experiência, relatarei a realidade das escolas onde trabalho. Na escola onde esse estudo se desenvolve, na rede municipal de Pelotas, teve-se ultimamente formações direcionadas aos professores, especialmente a professores de Matemática. Foram cinco encontros, onde se aprendeu algumas metodologias diferentes de trabalho com formadores (ex-professores) que se dedicam unicamente a pesquisar novas metodologias, por sua ligação à universidade ou afastamento da sala de aula.

Outra das minhas últimas experiências é a de formação que aconteceu na rede estadual, onde participei de palestras sobre as diferentes realidades, níveis cognitivos e sociais dos alunos, durante o recesso escolar. Esta formação ocorreu de forma pontual, onde o professor também participa de um modo geral como ouvinte, sem considerar os seus conhecimentos e realidades.

Portanto, o professor realiza as formações, de certa forma, como um dever, onde os assuntos, em sua maioria, foram escolhidos pela orientação pedagógica, gestão ou políticas institucionais (federais, estaduais ou municipais) e não necessariamente seguindo o seu interesse. Essa constatação pode se afirmar na escrita de Gatti (2009 *apud* PEREIRA; PEREIRA, 2013, p.128) que define como obstáculo de uma formação efetiva a pouca participação de professores na definição

de políticas de formação enquanto “categoria profissional”, como também no desenvolvimento de projetos na realidade da escola.

Apesar dessa realidade, estes professores acreditam que a formação deve existir, mas compartilham da ideia de que se o assunto fosse do seu interesse não seria necessário haver a obrigatoriedade, conforme a colocação do professor P1: *“agora se é uma coisa que é enriquecedora para o teu trabalho, que vai contribuir depois, certamente eu faria com maior gosto, mas agora eu não vejo muita lógica em ser obrigatória”*. E P3 acrescenta: *“Acredito que do jeito que é muitos não participariam, mas se fosse algo interessante acho que a maioria participaria”*. Essas falas indicam que o professor entende a necessidade da formação continuada, mas não reconhece a obrigatoriedade como ponto de partida. O envolvimento dele na construção e planejamento da sua própria formação poderia garantir atividades mais próximas do ideal.

2.4 A formação como produto de identidade e reflexão entres os pares

Nas colocações dos professores entrevistados também se verifica que eles percebem a importância das discussões e dos diálogos entre os colegas e acreditam que essa troca de experiências promova a aprendizagem referente às práticas dentro da escola. Estes professores acreditam, também, que a troca de informações, de vivências e propostas diferenciadas podem enriquecer o seu cotidiano por estarem dentro da mesma realidade e enfatizam a falta de oportunidade para esses diálogos e debates como um obstáculo de aprendizagem entre os pares.

Segundo as colocações do professor P1: *“...um professor dar ideias para o outro e também ver experiências com os alunos”*. E P4 complementa: *“Sempre existe a possibilidade de nós gostarmos do que o colega faz, descobrir como e por que ele faz daquela maneira”*. Nessas falas existe um claro desejo de estabelecer relações de aprendizagem entre os colegas dentro do contexto de formação, ou seja, elas fazem parte do cotidiano e podem ser realizadas através das próprias experiências, trocas e reflexões dos indivíduos envolvidos com objetivos comuns de aprendizagens e práticas.

Diante das considerações descritas e evidenciadas nas falas dos professores, percebo que eles possuem crenças sobre formação, aprendizagem, ensino, avaliação, enfim, a tudo que diz respeito à escola, aos alunos e aos colegas de trabalho, e gostariam de socializa-las com seus colegas. No entanto, desconhecem as teorias que possam fundamentar as suas ideias e que contribuem para o conhecimento profissional (teorias implícitas).

A partir do momento que o professor reflete sobre a sua prática e a dos colegas, ele possibilita a construção de conhecimentos posteriores e de uma teorização que atende as suas expectativas, pois parte de si e não de algo distante de sua realidade. Nessa perspectiva do trabalho, ele não está confiando somente nos seus conhecimentos acadêmicos, assim como não está agindo de modo espontaneísta, ou seja, com ideias aleatórias que lhes ocorrem, com uma prática momentânea, que surge diante de determinado desafio ou contexto de prática.

Portanto o professor não pode construir seu conhecimento baseando-se unicamente nos saberes acadêmicos tradicionais ou nos saberes da experiência, senão necessita realizar também uma reflexão sobre os aspectos ideológicos implicados para, em interação com os anteriores, gerar um conhecimento não só informado, mas também crítico e reflexivo. O professor não só deve compreender os fenômenos relacionados com o ensino e aprendizagem e saber realizar as atuações que possam ser mais adequadas, necessita também decidir para quê e por que fazê-las, ou seja, necessita questionar os fins e os valores da sua atuação, nas quais a perspectiva ideológica necessariamente está presente (PORLÁN; RIVERO, 1998, p.72) (tradução não oficial).

As colocações dos professores evidenciam suas inquietações em relação à formação continuada que eles recebem. Todas elas vão ao encontro da necessidade de uma perspectiva de formação diferenciada, reflexiva, participativa e investigativa e reforçam a utilização do referencial de modelos formativos estudados por Porlán e Rivero (1998), que diferenciam os modelos de formação dos professores de acordo com seus conhecimentos profissionais.

A compreensão dos diferentes significados mencionados nas falas dos professores que foram descritas, apesar de partirem de um estudo piloto para a elaboração e escrita dessa dissertação, foram de extrema importância e serviram de subsídios para as pesquisas com o grupo de trabalho que participa dessa pesquisa. Além de serem realidades próximas, estes estudos prévios acrescentaram significado e norteamento ao planejamento do trabalho. Sendo assim, após justificar a pesquisa

a partir do conhecimento do pensamento dos professores, foi necessário realizar um estudo para a compreensão da escola na sociedade, especialmente no campo de aplicação do estudo, conforme o capítulo seguinte.

3 A escola no século XXI e sua relação com a sociedade

Desejamos uma escola reflexiva concebida como uma organização que continuamente se pensa a si próprio na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade (ALARCÃO, 2001, p.143).

Apesar dos dezesseis anos que separam o desenvolvimento dessa pesquisa com o parágrafo acima escrito pela autora, a sua contemporaneidade permite a inspiração para o desenvolvimento dos argumentos que descrevem uma formação continuada que tem como base a auto formação, a reflexão sobre a prática e a busca da valorização dos conhecimentos profissionais. A escola que a sociedade busca começa a ser construída pelo trabalho do professor, que vai formar o aluno e estimulá-lo em suas aprendizagens e atitudes através de seus conhecimentos profissionais construídos e em sua formação e prática docente.

O desejo de trabalhar com a formação de professores na perspectiva reflexiva e de autoformação parte de minha experiência e prática profissional, além de estabelecer uma relação com leituras que caminhem para uma formação continuada atual, dentro das perspectivas sociais e da realidade dos professores. Arroyo (2004) salienta que os olhos da sociedade sempre se voltam para os espaços escolares e para os professores, exigindo que os mesmos cada vez mais atendam às necessidades desta sociedade contemporânea, onde as informações não estão focadas unicamente na escola e o professor possui diferentes papéis que vão além do ensino e de problemas sociais que interferem diretamente na aprendizagem dos alunos, onde todos têm acesso à escola garantido por lei de educação básica.

No decorrer do tempo, especialmente a partir do século XX, surge,

impulsionado pela industrialização e pelo capitalismo monopolista, uma preocupação mais evidente com a educação de um modo geral. No Brasil, as mudanças são impulsionadas por acordos e financiamentos externos que provocam desafios e mudanças que se estabelecem por meio de interesses que se concretizam pelo currículo e pela formação de professores, sendo que que esses seriam colocados como os principais responsáveis pelo baixo rendimento dos alunos já nessa época de discussão (ZUFFO, 2009).

As críticas em relação à educação começam a ser mais fortes por volta de 1980 e repercutem principalmente aquelas vindas de organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE). Essas críticas direcionam as prioridades educacionais propostas no Brasil e no mundo e, com isso as propostas de formação inicial e continuada de professores, principalmente por considerarem que a responsabilidade pela qualificação da educação acontece em grande parte pela prática dos professores (CÓSSIO *et al.*, 2011).

Gatti (2008), em suas conclusões, defende outras questões, como as culturais, as familiares e as estruturais enquanto agentes que qualificam a educação. Alguns financiadores do ensino do Brasil, como o Banco Mundial, produzem em seu discurso questões que enfatizam a desqualificação dos professores. Diante desse discurso, começam a surgir políticas e investimentos na área de formação inicial e continuada de professores. Devido à dependência financeira que estes financiamentos promovem nos países em desenvolvimento, as propostas tendem a ser realizadas sem considerar a realidade vivida pelos professores.

A escola da atualidade procura uma identidade com a sociedade contemporânea e encontra dificuldades nessa busca, embora o seu papel seja de importância incontestável. As mudanças culturais e sociais se movimentam de maneira muito rápida e a escola se encontra em descompasso com essas mudanças. As exigências de mercado e da sociedade, de certa forma, interferem na construção dos currículos, metodologias e formações educacionais.

Para desenvolver hipóteses que respondam a essas dificuldades e realidades presentes dentro das escolas, entendo que é necessário reconhecer os pares, os atores envolvidos nesse contexto educacional. De um lado tem-se professores

impotentes diante de tantas exigências sociais e de outro lado tem-se alunos altamente influenciados por tecnologias e pelas mídias presentes em suas vidas. O profissional que este mercado necessita também precisa adaptar-se, pois as soluções devem ser dinâmicas e obedecer às regras de mercado. Diante dessa perspectiva é necessário que se criem propostas que fortaleçam as atividades no seu contexto humano, filosófico e empírico para a valorização de professores e alunos.

Se antes a escola seria o foco da aprendizagem, ou seja, nela se desenvolvia a intelectualidade e se locava a maioria das fontes de aprendizagens e de compartilhamento de cultura, onde o professor era parte principal deste processo, hoje ela possui outra configuração neste sistema, pois as informações estão presentes nas mídias e de fácil acesso dos alunos, independentes da escola. A principal responsabilidade por essas mudanças na escola e do papel do professor estariam nas influências culturais sofridas pela sociedade, conforme a seguir:

Nessa sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar pessoas para o incerto, para a manutenção e para situações únicas e até chocantes[...] Além disso, implica novas formas de trabalhar em equipe, de assumir riscos, de ser pró ativo, de utilizar as novas ferramentas tecnológicas, de identificar necessidades próprias de formação e possibilidades de complemento de formação [...] um conceito de formação permanente, especializada, em ação (ALARCÃO, 2001, p.103).

A cultura passa a definir essas relações existentes dentro da escola e na sociedade. Mas para entender o significado de cultura nesse âmbito é necessário que se reflita sobre os aspectos da atualidade. Se antes as mudanças de hábitos e de pensamento eram percebidas mais lentamente, atualmente esse é um processo veloz que demonstra uma nova identidade social. Todas essas mudanças interferem na cultura dos indivíduos, assim como provocam mudanças nessas tendências. As atividades humanas requerem interpretações que possuem significados para quem realiza e para quem a observa e servem para codificar e regular estas ações. Cada conjunto de significados constitui a cultura e contribui para assegurar que toda ação social é “cultural” (HALL, 1997). O termo “virada cultural”, segundo Hall (1997), refere-se a uma nova maneira de definir cultura partindo das relações sociais e filosóficas que não podem ser dissociadas uma da outra.

Como os jovens sofrem influências em sua educação, de um modo geral, pelas mídias, se desenvolvendo, em sua maioria, dentro de uma visão tecnológica e capitalista que se mostra perversa pela imposição de consumo e ideologia, de forma

por vezes silenciosas, acabam expostos a um sistema que cobra e desenvolve relações superficiais, tanto no ensino como na sua própria afetividade. O que realmente interessa para o mercado? Não seria desenvolvimento de um perfil de consumidor que deseja e realiza seus “sonhos”, buscando sempre a felicidade colocada e promovida pelas mídias.

Muitas vezes este aluno não percebe todo o contexto e subjetividade que existe por trás do emaranhado de informações que lhes é colocado todos os dias. Qual seria então a função real da escola diante desses fatos? Na minha concepção, a escola deveria fazer com que o aluno desenvolvesse seu senso crítico, para que possa reconhecer as relações culturais e sociais presentes na comunidade em que ela vive.

Em relação com a escola onde a pesquisa se desenvolveu (na periferia de Pelotas, onde apesar dos problemas sociais e familiares de muitas proporções, devido à baixa renda, criminalidade e uma realidade de drogadição nas famílias e no bairro como um todo), de um modo geral, os alunos possuem acesso as tecnologias, demonstram interesse em trabalhar com atividades diferenciadas, com assuntos cotidianos e possuem uma boa relação com a escola.

Eles entendem o espaço escolar como referência para suas vidas e algumas atividades que acontecem em seus cotidianos são realizadas somente através da escola, como passeios em museus, shopping center, cinema e teatro. Alguns comemoram muito o cumprimento do ensino fundamental por perceberem a falta daqueles que se desviaram devido ao abandono, violência, excesso de repetência até completar a maior idade. Essa é uma consideração que parte da minha experiência como professora no decorrer de quatro anos nessa escola e dos diálogos entre os colegas. A seguir, apresento um pouco da realidade da escola de aplicação desse estudo.

3.1 A escola – o *lócus*

Considero fundamental registrar que sou professora nessa escola e como membro docente desta comunidade escolar convivo diariamente com este grupo. Portanto, conheço algumas características deste espaço. Este conhecimento provém

também de estudos realizados no projeto político pedagógico, no regimento escolar e em entrevistas com a direção e secretaria de educação. Trata-se de uma escola pública da rede municipal que se localiza em um bairro da periferia, com estudantes caracterizados de baixa renda. Esta escola tem um quadro formado por 44 professores em uma faixa etária média de 25 a 40 anos, com uma média de 13 anos de formação/trabalho (PPP e Regimento Escolar)¹.

A escola foi fundada em 2002, no bairro Areal, especificamente no Loteamento Dunas, em Pelotas/RS. Vinculada à secretaria municipal de educação, conta aproximadamente com 576 alunos matriculados, distribuídos em 22 turmas, de pré-escola a 8ª série (9º ano), nos dois turnos de funcionamento da Escola (manhã e tarde). Os professores, em sua grande maioria, têm formação universitária. Em 2003 a escola começou a trabalhar com um atendimento prioritário para turmas de 5ª a 8ª série e também algumas turmas de pré-escola a 4ª série, onde a procura por vagas também foi bastante considerável.

Com o passar dos anos teve-se uma procura de vagas muito grande em turmas de pré-escola e anos iniciais. Portanto, a característica de atendimento prioritário de 5ª a 8ª série tem se modificado. Na metodologia de trabalho da escola, além de outras questões, está prevista a facilitação da participação dos profissionais da escola em cursos de formação, atualização e estudos complementares de carreira. A escola tem como objetivo principal descrito em seu projeto:

Realizar um trabalho pedagógico que ofereça ao aluno condições de vivenciar, por meios de atividades diárias, a construção do saber, fazer a leitura do mundo de ontem e de hoje, formando cidadãos atuantes que estejam aptos a respeitar as diferenças, e integrar-se ao meio que os cerca de forma crítica e consciente (PPP da Escola).

Para que os professores da escola consigam refletir sobre as mudanças e acompanhar as necessidades da sociedade e a realidade na qual ela está inserida é importante que se desenvolva um processo de formação continuada dos professores de forma reflexiva e que atenda às necessidades da escola, conforme descrito nos dois capítulos iniciais e principalmente nas justificativas.

Frente a todos os aspectos sociais presentes na escola, é necessário

¹ O projeto político pedagógico e o regimento da Escola encontram-se na secretaria e direção da escola e podem ser lidos e analisados nesse espaço.

compreender como a formação continuada é retratada nessa sociedade e realidade que se está pesquisando...

4 Formação inicial e continuada de professores – características

A formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno. É preciso criar uma cultura em todo o país, que favoreça e estimule o acesso dos professores a atividades culturais, como exposições, cinemas, espetáculos, congressos, como meio de interação social (BRASIL, 1998, p.38).

A citação acima descreve um fragmento de como deveria ser vista a formação continuada de professores de acordo com os PCN's, que vai ao encontro do referencial de escrita do planejamento de formação continuada reflexiva, assim como os objetivos almejados nessa pesquisa. Novamente, um texto descrito em 1998 traz aspectos atuais e retrata o quanto a relação entre o discurso e a prática é complexo e exigente, pois, apesar de todo o respaldo teórico e discursivo que os professores possuem, existe uma dificuldade de entendimento e realização das propostas organizacionais, que também será colocada e discutida nessa dissertação.

Atualmente é possível se basear em diferentes discussões que partem do PNE, em suas metas e estratégia, das políticas de organização e das deliberações da Conae² (2010 e 2014), as novas DCNs aprovadas pelo CP/CNE³ e sancionadas pelo MEC, que apresentam aspectos de fundamentação para a melhoria da formação inicial e continuada de professores, conforme a seguir:

- A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação

² A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional.

³ Parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que foi aprovado em 09/06/2015 pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação

básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

- A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais.[...]

- A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. [...]

- A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.

- A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.[...]

- A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

- A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho⁴.

É importante ressaltar que os principais aspectos descritos são: a articulação entre as diretrizes da formação inicial e continuada do nível superior com as diretrizes curriculares para a educação básica; a articulação entre a graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão; à docência como ação educativa, contextualizando os cursos de formação de acordo com a realidade dos alunos; e, a formação continuada deve ser prevista e valorizada no plano de carreira dos professores.

Todos esses aspectos e discussões levam para uma proposta de formação atual, reflexiva e participativa. No contexto de formação inicial é muito importante que os professores tenham um contato mais forte com a escola, para que se relacione o conhecimento acadêmico com a prática, fortalecendo a troca de experiência e indo ao encontro com os fundamentos das propostas políticas descritas.

⁴ Informações fornecidas por Luiz Fernandes Dourado - Universidade Federal de Goiás e Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Atualmente, as políticas educacionais vigoram de acordo com a Constituição Federativa do Brasil de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o que coloca claramente a formação continuada de professores em destaque. Nesse sentido, a formação continuada se define como cursos estruturados e formalizados após a graduação ou durante o exercício do magistério, como também qualquer tipo de atividade para o melhoramento profissional. Essas atividades podem ser reuniões pedagógicas, trocas entre os pares, entre a gestão, participação em seminários, congressos e diferentes cursos oferecidos pelas secretarias de educação ou outras instituições, bem como através de programas de ensino a distância

Existem muitos setores que podem oferecer essa formação continuada, seja dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal, de escolas e de organizações de natureza diversas, de organizações não-governamentais, fundações, instituições ou consultorias privadas, com durações que podem ser desde meio período de um dia até dois, três ou quatro anos (GATTI, 2008).

O artigo 67 coloca que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação e traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos propondo o licenciamento remunerado dos professores por algum período, se necessário.

Mais adiante, o artigo 80 diz que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância". No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40) (GATTI, 2008).

O governo federal possui atualmente alguns programas que atendem à formação continuada de professores, como o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, de duração de dois anos, através de encontros presenciais, com estudos, debates e atividades práticas relacionadas com a alfabetização e avaliação dos alunos. Estes encontros são conduzidos por orientadores de estudos, que

realizam um curso de 200 horas de um ano em universidades públicas.

Outro programa é o **Proinfo Integrado**, um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

O **E-Proinfo** é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

O **Pró-letramento** foi criado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

O **Gestar II** é um programa de Gestão da Aprendizagem Escolar que oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

Também foi criada a **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**, em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação (PORTAL DO MEC, 2015).

Destaca-se também o **Parfor**, um programa na modalidade presencial implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior, com o objetivo principal de

formar professores em exercício que atuam em áreas diferentes de sua formação inicial e para tradutores e intérpretes que não tenham formação superior ou que se encontram em exercício da docência na educação básica. Portanto, esse programa não foi aderido pelo estado do Rio Grande do Sul.

O documento que serve como referência para a educação Brasileira é o Plano Nacional de Educação, que estabelece metas e estratégias que se definem como lei no prazo de vigência de dez anos. Estes planos foram instituídos de fato na década de 1990, através de pressões de organismos internacionais. A lei nº 10.172 instituiu o PNE 2001-2011. Atualmente, o plano está em vigência sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Neste documento existem metas e estratégias para o seu cumprimento, entre elas destacam-se aquelas que se relacionam com a formação continuada de professores, conforme o descrito a seguir.

A meta dezesseis tem como objetivo formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação. Como técnica, realizar em regime de colaboração o planejamento estratégico para o dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, consolidando o sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos.

As metas quinze e dezesseis do plano Nacional de Educação preveem a formação continuada de educação. E no decreto nº 8.752 de maio de 2016 reafirma a necessidade de uma formação continuada participativa através dos princípios de colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras. Com isso, propondo formação continuada de qualidade, articulação entre teoria e prática, consideração dos saberes e experiências e valorização dos profissionais, entre outros princípios já descritos nas diretrizes do plano nacional de educação no início do capítulo.

Diante de todos esses programas, políticas, metas e estratégias é que a

formação continuada é formulada para a realidade. Relacionando os programas com a maneira com que a formação se realiza no estado e no município onde essa pesquisa se realizou, coloco o fato do município de Pelotas não possuir um plano de carreira que contemple a formação continuada. A cidade possui um departamento de políticas educacionais (SMED) que define onde ocorre as orientações para a escola.

Esse departamento é responsável, além de outras atividades, pelas propostas de formação continuada dentro da escola. Buscando entender esse movimento na cidade, perguntei para a coordenação da secretaria de que maneira ela era realizada nas escolas e de que forma isso ocorria. A resposta foi de que ela ocorre segundo as necessidades identificadas pelas coordenações das escolas através de diálogos com os professores e segundo as suas necessidades. Elas são realizadas em parcerias com o sistema S' (Sesi, Sest, Senat...), as Universidades, os institutos e também pelos supervisores de ensino. A seguir se descreve a organização do processo de formação de professores.

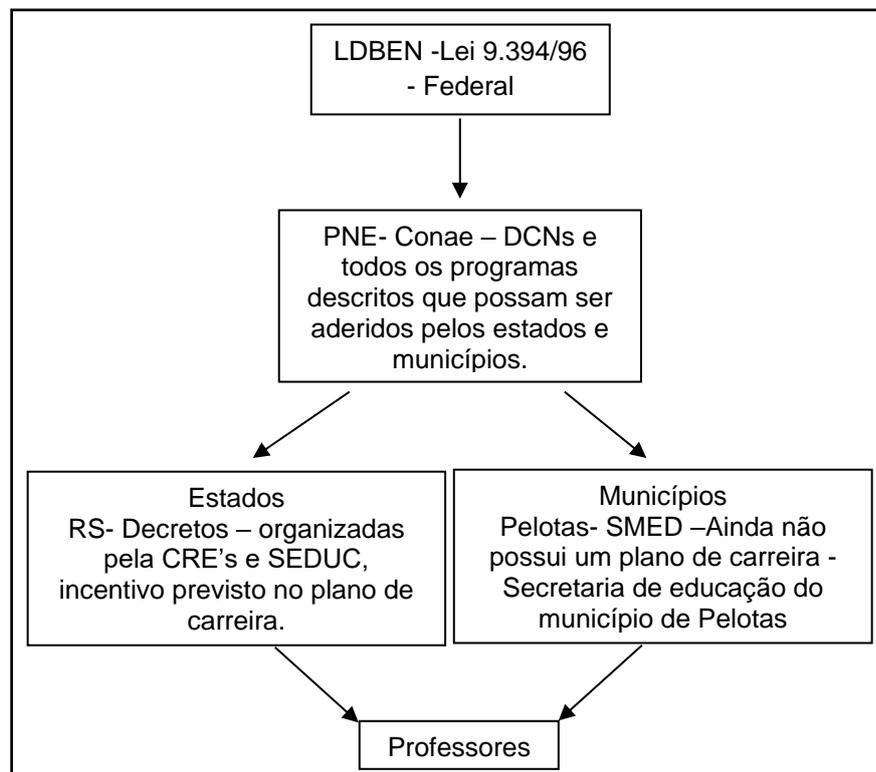


Figura 1- Organização do planejamento da formação continuada no Brasil
Fonte: autoria própria

A formação atual, especificamente neste ano de 2017, se encontra no meio de incertezas, pois as propostas são iguais a de anos anteriores, conforme colocado no segundo capítulo. Existe uma reforma do ensino médio que está sendo apresentada

nas mídias, no entanto, até o momento não aconteceu nenhuma formação no sentido de esclarecer a forma como isso acontecerá. Da mesma forma, na realidade estadual aconteceu uma mudança na forma de avaliação e até o presente momento não aconteceu nenhuma formação para o entendimento dessas mudanças, mesmo diante do começo do ano letivo.

Na realidade municipal a formação ocorre da mesma forma, através de cursos por áreas ou oficinas de interesse do professor concentradas em um dois ou três dias, bem como através das reuniões pedagógicas. Até o presente momento não foram feitas modificações.

A grande questão é que embora os argumentos e políticas prevejam um projeto de formação reflexivo e de valorização dos professores, isso não acontece na prática e os professores, em sua maioria, não estão satisfeitos com a formação que recebem, conforme o que já foi escrito nos capítulos anteriores. O desafio seria de transformar todas essas discussões em práticas e transformações cotidianas que sejam adequadas a atualidade. Essa tarefa é idealizada e discutida nesse trabalho. Entretanto, antes de descrever a pesquisa realizada é fundamental conhecer os saberes profissionais que os professores possuem e que quero interferir, conforme o capítulo seguinte.

5 A constituição dos saberes docentes e a necessidade de um novo conhecimento profissional

A formação continuada de professores não só é necessária e prevista nas leis, pareceres e deliberações, comprovadas em diferentes estudos educativos, como também necessitado conhecimento das características profissionais da profissão docente. E para que se conheçam os saberes profissionais docentes, esse capítulo convida o leitor a perceber a existência desses conhecimentos a partir da perspectiva do referencial teórico dessa pesquisa, que sugere uma proposta de formação continuada investigativa e reflexiva inserida dentro da realidade da escola e que conheça o pensamento dos professores, dando voz aos envolvidos nesse processo de formação, promovendo a autorreflexão e a autonomia profissional.

Diante da constatação da existência de um conhecimento profissional próprio de cada professor (modelo didático pessoal) (PORLÁN; RIVERO, 1998), que provém dos saberes que cada profissional carrega em sua vivência, identifica-se alguns autores que também descrevem os saberes do conhecimento profissional. Cunha (2007), em seus estudos sobre os saberes docentes, identifica a interpretação dada por diversos autores sobre a constituição do conhecimento profissional dos professores. Estes autores, descritos no Quadro 1 a seguir, demonstram diversos saberes como fonte desse conhecimento: os disciplinares (conteúdos a serem estudados); os curriculares (proveniente dos programas das disciplinas); os saberes profissionais (das ciências da educação); da experiência (produzidas no cotidiano); e, os saberes culturais (possuem relação com a cultura do professor). A seguir são apresentados alguns autores e os saberes relacionados.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Tardif (2000)	Pimenta (2005)	Porlán e Rivero (1998)	Gauthier (1998)	Descrição
O saber	Saberes da docência – o conhecimento	Saberes acadêmicos	Os saberes disciplinares	Saberes adquiridos durante a formação inicial, específicos de determinada área do conhecimento.
			Os saberes das ciências da educação	
O saber-fazer	Saberes da docência - a experiência	Rotinas e guias de ação	Os saberes da tradição pedagógica	Representação da profissão, desenvolvida durante os anos de escolaridade.
			Os saberes experienciais	Saberes produzidos a partir de experiências vivenciadas no trabalho cotidiano.
	Saberes da docência – os saberes pedagógicos	Crenças e princípios de atuação baseados na experiência		
			Saberes da ação pedagógica	Saberes experienciais dos professores, legitimados pelas pesquisas realizadas em contextos escolares
O saber ser		Teorias implícita		Visão de mundo que orienta a prática

Fonte: Schemmfelnnig (2013, p.25).

Os autores acima consideram de maior relevância os saberes e experiências para a formação profissional dos professores. Para Gauthier, os saberes da experiência são constituídos por argumentos, de julgamentos que não são verificados por métodos científicos. Já para Tardif, esses saberes orientam a profissão dos professores. Segundo eles, os saberes de experiência são adquiridos durante a prática, durante as atividades cotidianas, e Tardif coloca o saber da experiência como o centro do saber docente, que são validados e incorporados na prática cotidiana sob forma de saber fazer e saber ser (CUNHA, 2007).

Para Pimenta, os saberes da experiência são produzidos no cotidiano profissional e trazidos pelos alunos na sua formação inicial, pois são aprendidos pelos professores desde a sua caminhada como aluno e através dos professores que

marcaram sua trajetória. Já para Ariza *et al.* (1997), estes saberes são um conjunto de ideias relacionadas ao ensino/aprendizagem, se manifestam através de suas crenças e orientam a sua conduta profissional e são fortemente influenciados pelas cosmovisões⁵ mais dominantes da sociedade.

Para este último autor, o conhecimento profissional é formado não só pelos saberes da experiência (através dos princípios e crenças), mas pelos saberes acadêmicos, teorias implícitas e rotinas e guias

Mas todos esses autores consideram esses saberes como constituintes da formação profissional dos professores e também colocam os saberes da experiência de maior relevância na constituição do conhecimento profissional. Para eles, esses saberes que aparecem no Quadro 1 são uma espécie de reserva de conhecimento a qual os professores recorrem de acordo com as suas necessidades da prática (CUNHA, 2007).

Quando se fala de formação continuada de professores na visão dessa pesquisa, deve-se confrontar os aspectos sociais, as políticas e principalmente os saberes dos professores para desenvolver uma prática que leve a um desenvolvimento do ensino. Uma formação que desconsidera os saberes dos professores possui poucas chances de se consolidar. Essa afirmação vem das justificativas já descritas e também das conclusões vindas das experiências pessoais e da aplicação dessa investigação. Para explicar um modelo de formação nessa perspectiva, é preciso entender o conhecimento profissional dos professores que, segundo Porlán e Rivero (1998), se constituem a partir de suas experiências anteriores e dos seus conhecimentos acadêmicos e práticos.

Para os referidos autores, esse conhecimento profissional se compõe de quatro saberes distintos: os acadêmicos, da experiência, das rotinas e guias e das teorias implícitas. Os saberes podem ser explicados conforme a seguir:

- a) Os saberes acadêmicos que se estruturam a partir de conhecimentos curriculares e pedagógicos, adquiridos durante sua formação inicial.

⁵ É um conjunto de suposições e crenças que alguém usa para interpretar e formar opiniões acerca da sua humanidade, propósito de vida, deveres no mundo, de modo geral questões sociais (DICIO, 2017).

b) Os saberes da experiência são aqueles de maior intervenção nesse estudo, pois são esses os conhecimentos que os professores adquirem durante a sua prática. Esses saberes orientam o comportamento dos professores nos seus planejamentos e na resolução dos problemas práticos enfrentados.

c) As teorias implícitas são aquelas que se estruturam ao longo da vida do sujeito a partir da cultura onde está inserido, de suas experiências pessoais com a escola e das concepções políticas e sociais que compartilha. Nesse sentido, os professores, em geral, não associam o seu modo de atuar e pensar com as teorias implícitas que possuem.

d) Já as rotinas e guias são um conjunto de ações concretas e táticas para o desenvolvimento das atividades dos professores em sala de aula, construídas a partir de suas experiências didático-pedagógicas anteriores, englobando, portanto, os itens anteriores. Em geral, os professores tendem a reproduzir as rotinas dos grupos nos quais estão inseridos ou também aquelas definidas pela escola.

Para Porlán e Rivero (1998), o conhecimento profissional se apresenta com diferentes características dependendo dos saberes descritos acima, que o constituem. Cada um destes conhecimentos profissionais é chamado de modelo didático e se constituem a partir da complexificação desses saberes.

Assim, para esses autores, o conhecimento profissional majoritário, identificado após inúmeras pesquisas (PORLÁN; RIVERO, 1998) foi chamado de modelo didático tradicional. Na figura a seguir apresenta-se uma representação desse tipo de conhecimento profissional (dominante ou majoritário), caracterizado pela separação entre os conhecimentos.

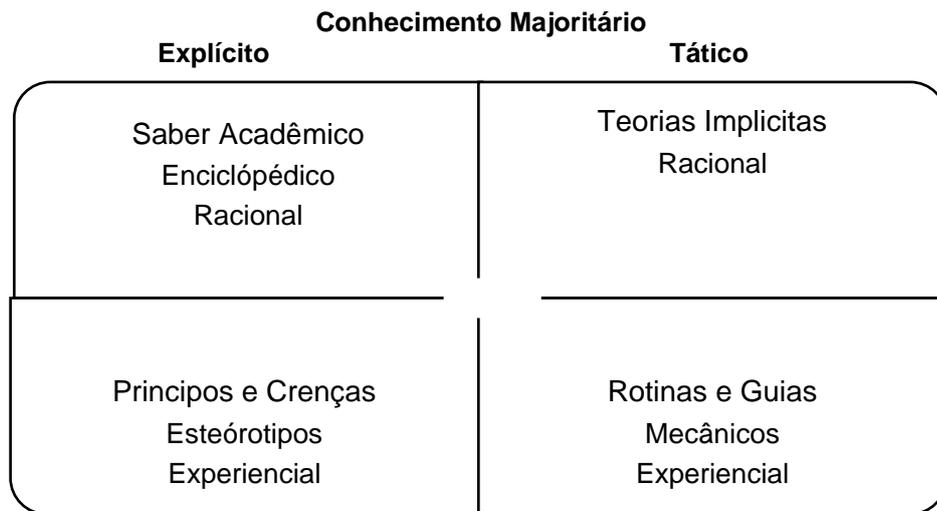


Figura 2 - Conhecimento Majoritário
 Fonte: Adaptação de Porlán e Rivero (1998, p.64).

Dessa forma, as características dos saberes profissionais majoritários, de acordo com esse modelo, são: uma concepção de ensino como transmissão/transferência de conhecimentos; uma aprendizagem receptiva; um conhecimento científico absolutista e racionalista; conteúdos como uma reprodução disciplinar simplificada; metodologia como transmissão verbal do professor; e, uma avaliação classificatória e sancionadora.

Em suas teorias, o Projeto Ires, estudados por Porlán e Rivero (1998), propõe um modelo de conhecimento profissional com potencial para uma prática docente inovadora. No contexto desse trabalho, esse conhecimento será chamado de conhecimento profissional desejável e é o objetivo a ser perseguido durante o desenvolvimento da pesquisa. Sua estrutura apresenta-se conforme a Figura a seguir:

Conhecimento Desejável

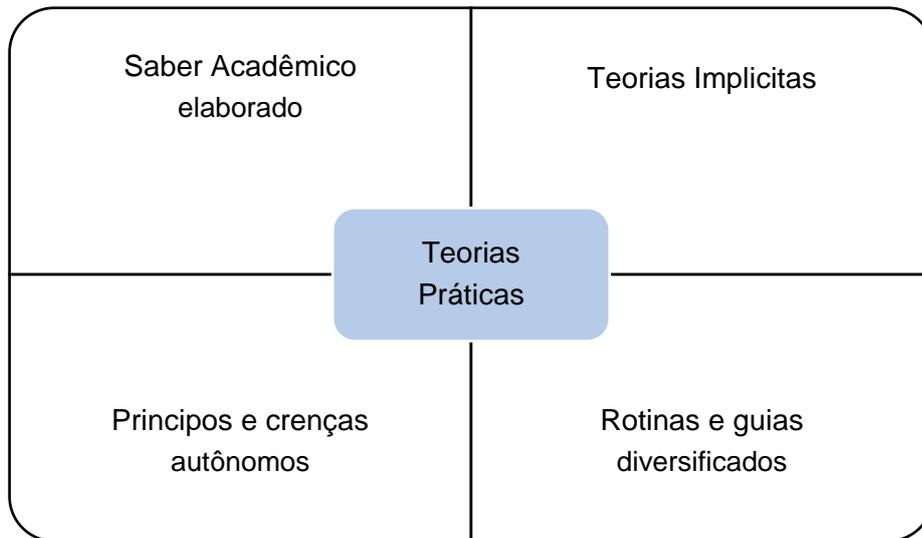


Figura 3 - Conhecimento Desejável
 Fonte: Adaptação de Porlán e Rivero (1998, p.64).

Sua estruturação ocorre a partir dos mesmos saberes já descritos, mas com uma diferença fundamental: a integração entre eles.

Isso tem como consequência a constituição de um conhecimento profissional com as seguintes características: o ensino como um processo de investigação e negociação professor/aluno; a aprendizagem como evolução de significados/ideias prévias dos alunos; a consideração de um conhecimento científico evolucionista e não absolutista; os conteúdos como uma síntese de conhecimentos; a metodologia como um processo de investigação escolar de problemas relevantes; e, uma avaliação entendida como uma investigação de hipóteses curriculares específicas e, dessa forma, não classificatória e não sancionadora.

Com base nessas teorias, o projeto Ires propõe um modelo de desenvolvimento profissional de professores que tem como pressuposto a evolução dos modelos didáticos em direção ao modelo de referência, etapa desejada, mas poucas vezes alcançada. Esse modelo de formação será discutido no capítulo seguinte e a análise da evolução leva em conta as mudanças nas características das suas concepções sobre ensino, aprendizagem, conhecimento científico, conteúdos, metodologia e avaliação a serem oportunizadas a partir do processo de formação continuada, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 - Como se prevê a evolução dos modelos didáticos

	ENSINO	APRENDIZAGEM	CONHECIMENTO CIENTÍFICO	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	AValiação
Nível 1: MODELO TRADICIONAL	Transmissão/transferência de conhecimentos	Receptiva	Absolutista racionalista	Reprodução e simplificação disciplinar	Transmissão verbal do professor	Classificatória e sancionadora.
Nível 2: MODELO DUAL	Transmissão/transferência de conhecimentos contextualizados	Assimilativa	Não absolutista e empirista moderada	Reprodução e contextualização interdisciplinar	Transmissão verbal do professor e certo protagonismo dos alunos	Classificatória, e sancionadora com instrumentos diversos
Nível 3: MODELO TECNOLÓGICO	Conjunto de técnicas e de procedimentos	Assimilativa com mudança de comportamento	Absolutista empirista	Adaptação disciplinar	Sequência fechada de atividades	Como grau de consecução de objetivos.
Nível 4: MODELO ESPONTANEÍSTA	Processo de orientação e mediação do professor	Por descoberta espontânea	Não absolutista e relativista radical	Adaptação contextual	Sequência de atividades orientadas pelo interesse dos alunos	Processual qualitativa e participativa
Nível 5: MODELO CONSTRUTIVISTA SIMPLES	Processo de construção de conhecimentos e interação	Construtivista simplificada	Não absolutista e evolucionista	Sequência flexível, contextualizada e interdisciplinar	Sequência de atividades diversas com alto protagonismo do aluno	Processual, diagnóstica e formativa
Nível 6: MODELO INVESTIGATIVO	Processo de investigação e negociação professor-aluno	Evolução de significados/ideias prévias dos alunos		Síntese de conhecimentos	Processo de investigação escolar de problemas relevantes	Investigação de hipóteses curriculares específicas

Fonte: Adaptado de Kruger (2000, p.136).

No modelo tradicional entende-se que basta que os professores conheçam os conteúdos para que eles sejam ensinados e concebe-se a razão e a lógica como fonte de conhecimento, que é transmitida de forma direta aos alunos. Geralmente os professores utilizam os conceitos especificados no livro didático ou apostila em suas aulas. Na tentativa de superação do modelo tradicional surgem dois modelos: o modelo tecnológico, que se caracteriza por desenvolver com prioridade as normas e técnicas de ensino e que garantam atividades práticas eficazes, colocando o professor como um profissional capaz de executar tarefas prescritas que assegurem supostamente a aprendizagem dos alunos, e o modelo espontaneísta, que se caracteriza por ter suas atividades orientadas inicialmente nos interesses dos alunos e que a aprendizagem ocorra de forma espontânea.

Entretanto, esses dois modelos não conseguem superar alguns problemas já diagnosticados no modelo tradicional. O primeiro por protagonizar a técnica sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos e protagonizar o conhecimento científico frente à experiência cotidiana. Enquanto que o segundo possui uma certa limitação da mesma forma, porém em sentido contrário, por focar em interesses pessoais ou momentâneos que acabam limitando o desenvolvimento de diferentes conceitos e aprendizagens científicas.

Em modelos mais complexos de desenvolvimento profissional tem-se o construtivista simples, que coloca o professor no caminho do modelo desejável e este trabalha de forma interdisciplinar e contextualizada, com atividades orientadas e com bastante interações com os alunos, embora os conteúdos sejam, na maioria das vezes, os científicos.

Finalmente, o modelo desejável, referência de um projeto de ensino que possua como principal característica a investigação e a construção do conhecimento através de problemas práticos, sendo seu objetivo propor através da formação continuada o desenvolvimento dos professores para que eles atinjam o mais próximo possível esse modelo.

No capítulo a seguir será descrito o projeto executado e os fundamentos teóricos do modelo formação continuada proposto pelos autores de referência aqui trabalhados.

As principais características que estruturam o projeto de formação, no sentido de desenvolver um conhecimento desejável nos professores, podem ser resumidas em uma investigação do trabalho docente, implicando as seguintes capacidades profissionais: reconhecer o seu modelo didático pessoal, observar a própria prática e reconhecer os problemas enfrentados, fazer o contraste entre as próprias ideias e a dos colegas, através de estudo e reflexão e através das considerações construir hipóteses de superação em sala de aula para o vencimento dos problemas práticos e, por último, refletir e contrastar o resultados dessas experiências com o modelo didático pessoal, elaborando conclusões.

6 O projeto – uma hipótese de desenvolvimento profissional

Diante dessa perspectiva de formação que se estabelece é notória a necessidade de desenvolver uma formação continuada, reflexiva e de acordo com a realidade. Nesse contexto se descreve uma proposta que contempla o desenvolvimento dos saberes que constituem o conhecimento profissional dos professores, procurando dar voz e espaço a esses docentes dentro da sua própria formação profissional.

A formação docente não é uma situação dada e homogeneia. Realiza-se em condições específicas e na inter-relação entre sujeito- universidade-escola. Sendo assim, tal processo não deve ser engessado, mas contínuo, no qual a formação inicial é o primeiro ponto de uma trajetória tecida a partir do entrelaçamento dos elementos da história de vida de cada sujeito (MAGALHÃES, 2013, p.142).

Nessa dissertação sigo uma proposta participativa e procuro desenvolver uma metodologia de progressão para a viabilização da hipótese de partida da pesquisa descrita abaixo.

“É possível uma formação continuada que considere as experiências, os interesses e a realidade vivida pelos professores promove reflexão e mudanças nas práticas docentes”.

Para o desenvolvimento dessa hipótese de pesquisa foi desenvolvida um planejamento de trabalho conforme apresento a seguir.

6.1 A metodologia do projeto

Os professores são os únicos que podem fazer revolucionar o modelo de ensino predominante e, por tanto, convém investigar suas concepções científicas, didáticas e curriculares, analisar os obstáculos e com base neles, planejar e experimentar programas de formação que facilitam o

desenvolvimento dos professores e através deles, o dos alunos (PORLÁN; RIVERO, 1998, p.164) (tradução não oficial).

O autor da citação acima descreve uma perspectiva reflexiva para o desenvolvimento profissional através da formação continuada, em concordância com a hipótese de pesquisa. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da hipótese é uma adaptação do modelo de Porlán e Rivero (1998) em relação a problematização das interações do professor com a sua prática. Estes autores defendem que a formação de professores deve ser concebida como uma mudança gradual e evolutiva de suas concepções e de suas práticas profissionais, através de um processo de reconstrução do desenvolvimento profissional que se estrutura em diferentes momentos metodológicos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3- Características dos níveis de desenvolvimento profissional

ESTRATÉGIA	EIXO DE MUDANÇA	TIPO DE PROFESSOR	FORMAÇÃO	MOMENTO METODOLÓGICO
Dinamização	Atitudinal	Interessado	Dirigida	Conhecimento dos problemas da prática e relações com pressupostos teóricos
Apoio à inovação	Prática	Inovador	Dirigida	Evolução das concepções
Projetos de experimentação curricular	Currículo	Agente curricular	Semidirigida	Planejamento e desenvolvimento de hipóteses curriculares
Programas de investigação educativa	Teorias do Ensino	Investigador	Heteroformação	Metarreflexão

Fonte: Projeto Curricular IRES (1991c, p.30 *apud* KRÜGER, 2000, p.82).

O Projeto Curricular IRES, assumido por Porlán e Rivero (1998), propõe oportunizar a construção de um modelo didático desejável (alternativo ou de referência) que possa superar os limites didático-pedagógicos (problemas) dos modelos didáticos de senso e fundamentar a constituição de um conhecimento profissional de referência, entendido como capaz de propor metodologias e ações didáticas embasadas em atividades de investigação e de resolução de problemas relevantes. Buscando realizar uma formação continuada nessa perspectiva, em primeiro lugar deve-se entender o desenvolvimento dessa metodologia.

As etapas de desenvolvimento do projeto foram organizadas em cinco pontos,

cada uma delas relacionada com a hipótese de evolução do conhecimento profissional (modelo didático): em primeiro lugar, a tomada de consciência das suas concepções de ensino (modelo didático inicial); segundo, o reconhecimento dos problemas e obstáculos presentes na prática cotidiana; terceiro, o contraste das próprias experiências com as dos colegas e teorias educativas; quarto, o planejamento de ações pedagógicas, de projetos para intervenções na prática; e, por último o contraste dos modelos de partidas com as intervenções realizadas, a análise dos resultados, a elaboração das conclusões e das dificuldades encontradas nessas práticas (constituição de um modelo mais evoluído).

A metodologia do trabalho procurou investigar os problemas da prática dentro da realidade da escola, promovendo a reflexão e a superação dos obstáculos da prática docente. Buscou desenvolver encontros que promovessem a reflexão sobre os problemas da prática e contrastes com teorias, promovendo a evolução das concepções didático-pedagógicas dos professores a partir do planejamento de hipóteses e intervenções curriculares (KRÜGER, 2000).

Essas etapas foram organizadas por atividades descritas no referencial, conforme a seguir.

Atividades para reconhecer as concepções, experiências e obstáculos associados aos problemas práticos: são atividades onde os professores podem colocar suas concepções sobre conceitos educativos (ideias prévias). Essas concepções estão presentes no pensamento empírico dos professores. O professor possui crenças sobre ensino ou aprendizagem, por exemplo, e elas devem ser consideradas dentro do processo de formação proposto. Essas atividades foram desenvolvidas na segunda e terceira etapa de trabalho do primeiro momento metodológico, durante o primeiro encontro e estão descritas nas páginas 54-58.

O primeiro momento metodológico procurou identificar os problemas e obstáculos enfrentados pelos professores. Para tanto, foi solicitado que os professores respondessem questões relacionadas ao quadro 5. Estes documentos foram então analisados para a verificação de suas concepções iniciais relacionadas com aspectos educativos (avaliação, metodologia, ensino, aprendizagem e conteúdos) e, também, refletiram sobre a sua pior e melhor aula e quais os problemas práticos enfrentados em suas práticas.

Atividades para promover o contraste e o questionamento reflexivo argumentado das concepções e experiências dos professores: todas as considerações dos professores precisam ser relacionadas e debatidas com um referencial, possibilitando um suporte para que ele perceba a necessidade de referenciais teóricos para fundamentar sua prática pedagógica. As atividades que apresentaram essas características aconteceram no segundo momento metodológico, durante as atividades presentes no segundo e terceiro encontro na página 60 a 64.

O segundo momento metodológico propôs atividades para o favorecimento da evolução das concepções dos professores através do contraste das suas concepções com as teorias e tomada de consciência do modelo didático pessoal. Para essa investigação, que aconteceu nos encontros e da reflexão sobre práticas, realizaram-se escritas, leituras e questionamentos de como os problemas profissionais poderiam ser enfrentados

Atividades para reconhecer e formular problemas práticos: são atividades que promovem, através da reflexão, a identificação dos problemas enfrentados dentro da prática pedagógica de cada professor, resultando em um objeto de investigação. Esses problemas vão se modificando e surgindo novas dificuldades na medida em que o processo formativo avança. Os problemas encontrados pelos professores foram debatidos no primeiro encontro da página 58, no quarto e também no decorrer do quinto encontro na página 64 até 67

O terceiro momento metodológico teve como objetivo propor um planejamento para o enfrentamento dos problemas práticos. Nessa etapa, os professores desse estudo refletiram sobre os momentos, relacionaram com a sua realidade e tomaram conhecimento do pensamento dos colegas. A partir dessas reflexões começaram a discutir algumas possibilidades de melhoramento através de projetos e de hipóteses curriculares dentro da realidade da escola que são relatados nos quadros 8 e 9.

Atividades de experimentação curricular: a partir do momento que o professor se apropria do seu conhecimento sobre o ensino, da sua própria prática, realiza comparações e leituras, essas reflexões respaldam as propostas curriculares e intervenções diferenciadas, que são construídas a partir de um novo olhar, de um

novo estágio formativo e de um novo enfoque prático, servindo de base na evolução dos seus conhecimentos profissionais. Essas atividades foram desenvolvidas a partir do quinto encontro nas páginas 66-72. Neste momento foram realizadas entrevistas com os alunos conforme apêndice 4 e anexo 2 e, através das considerações dos alunos foram desenvolvidos dois projetos, os alimentos da minha vida e a escola e meus sonhos.

Atividades para favorecer a estruturação da metarreflexão: neste momento espera-se que os professores analisem suas ações e hipóteses planejadas. Também os problemas enfrentados e construam uma postura profissional desejável, em uma perspectiva investigativa e autônoma dentro da sua própria prática. Essas atividades estão descritas nas páginas 72-73 e no anexo 7.

O quarto momento metodológico previu a metarreflexão, etapa de reflexão da resposta dos projetos desenvolvidos pelo grupo, quais as contribuições, as sugestões e os aspectos positivos e negativos que podem ser desenvolvidos e melhorados. Nesse momento espera-se uma nova postura dos professores, onde ele atinge o seu nível de conhecimento mais próximo do desejável. Nesse momento metodológico, para a pesquisa aqui desenvolvida, foi realizada uma entrevista gravada para que se pudessem identificar o pensamento dos professores sobre os momentos metodológicos anteriores e a aplicação dos projetos desenvolvidos pelo grupo. Estes documentos estão transcritos no anexo 5.

O planejamento do projeto foi desenvolvido objetivando propiciar momentos metodológicos de acordo com o referencial de formação continuada, sob uma perspectiva complexa, crítica e construtivista. A cada momento metodológico dessa investigação, ocorreram etapas de trabalho que foram divididas, em sua maioria, em encontros, apresentação do projeto à escola e secretaria, coletas de dados e entrevistas com professores. A seguir o quadro descritivo do desenvolvimento do projeto:

Quadro 4 - Planejamento do projeto

Planejamento e desenvolvimento do projeto		
Momentos metodológicos segundo o referencial teórico	Divisão dos momentos em etapas de trabalho	Divisão das etapas
1ª – Conhecimentos dos problemas práticos e relação com pressupostos teóricos	Três etapas	Primeira: apresentação
		Segunda: coleta de dados
		Terceira: 1º encontro – página 56- apresentação e descrição de uma aula, boa ruim e os principais problemas
2ª – Evolução das concepções	Três etapas	Primeira: 2º encontro- pág. 56 – reflexão dos problemas identificados
		Segunda: 3º encontro- tomada de consciência e contraste com teorias – pág. 60
		Terceira: 4º encontro- reflexão contraste e planejamento. Pág. 64
3ª – Planejamentos e desenvolvimento de hipóteses curriculares	Única etapa	Única etapa: 5º encontro- planejamento das possíveis ações. Pág.66-72
4ª – Metarreflexão	Única etapa	Única etapa: entrevistas gravadas e transcritas- pág72-73

Fonte: Autoria própria (baseado em Porlan e Rivero, 1998).

Todas essas etapas descrevem um modelo de evolução onde os professores dentro de quatro momentos metodológicos, dividido em etapas, em algumas delas aconteceram encontros onde ocorreram reflexões através de materias de coleta e de relatos descritos a cada encontro e documentado nesse trabalho. As etapas partem do reconhecimento dos problemas práticos, das evoluções de pensamentos, planejamentos de projetos de melhoramento dos problemas práticos e a reflexão sobre essas ações realizadas dentro da escola.

7 O desenvolvimento prático dos momentos metodológicos da pesquisa

Conforme o planejamento do projeto, apresentado no capítulo anterior, cada momento metodológico possuía diferentes atividades que se desenvolveram no decorrer de aproximadamente um ano de trabalho. Após a escrita do projeto, que se iniciou com a apresentação do trabalho à gestão da escola e da rede municipal, foi realizada a identificação das concepções iniciais, bem como encontros para partilhar essas concepções e promover a reflexão, os questionamentos orais e escritos sobre os problemas práticos, o planejamento de ações e projetos e a reflexão do trabalho desenvolvido dentro da escola. Esses momentos metodológicos estão apresentados na Figura 4 e serão detalhados a seguir.

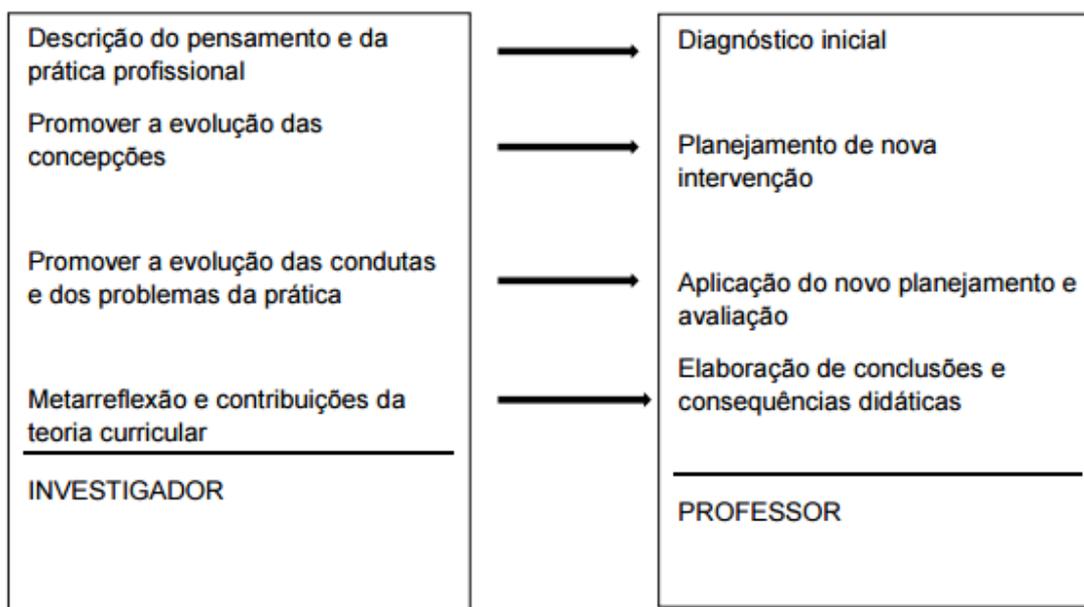


Figura 4 - Momentos metodológicos no processo de formação continuada
Fonte: Projeto IRES (1996, p.28 *apud* KRÜGER, 2000, p.82).

Inicialmente foi realizado um convite aos professores para participarem da pesquisa. Alguns toparam essa participação já no primeiro momento, portanto, outros

não se dispuseram a participar desde o início, tanto por motivos de remanejo, horários e até mesmo por não se identificarem com o projeto. Destaca-se também o fato de que a proposta não foi aberta a todos os professores que dela queriam participar dela, mas apenas a um grupo de professores inovadores interessados em iniciar um novo processo formativo, com encontros presenciais e não presenciais, um planejamento aberto, flexível e reformulável que se organiza em uma investigação em torno dos problemas práticos (PORLÁN, RIVERO, 1998).

Esse grupo se compunha por aproximadamente quatro professores iniciantes na carreira (até 5 anos), dois professores com até dez anos e quatro professores acima de dez anos de carreira, o que oportunizou uma heterogeneidade de experiências, fato que poderia favorecer a troca entre os pares. Além disso na sua grande maioria, o grupo possuía formação nas áreas humanas do conhecimento, o que favoreceu um perfil mais reflexivo, que foi identificado posteriormente. Outra constatação importante a salientar é que esse grupo recém se conhecia em um período pequeno de tempo, aproximadamente dois anos, o que poderia dificultar o trabalho interdisciplinar, mas apesar disso existiu um bom relacionamento entre os pares. A maioria dos professores estudou na mesma instituição de ensino, porém em épocas diferentes. Os professores podem ser melhor caracterizados no quadro do Anexo 1.

O desenvolvimento dos momentos metodológicos será descrito a seguir.

7.1 Momento metodológico de reconhecimento dos problemas práticos e relação com pressupostos teóricos

Após a primeira apresentação do projeto à direção e do convite feito aos professores, foi realizada a coleta das concepções iniciais de ensino, sendo entregue a cada professor um material para que eles expressassem de forma escrita as suas concepções relacionadas ao ensino, a aprendizagem, aos conteúdos, a avaliação e a metodologia (conforme Apêndice 1 – onde estão expressas as concepções daqueles que demonstraram interesse no trabalho). Essas concepções estão descritas no quadro abaixo.

Quadro 5 - Concepção dos professores					
	Ensino	Aprendizagem	Avaliação	Metodologia	Conteúdos
Tulipa	Transmissão de conhecimento	Se dá através de um processo de construção do saber, de forma diversificada, envolvendo o aluno nessa construção	Um processo constante, diário, onde vários aspectos devem ser levados em conta.	Deve ser diversificada, através de material adequado, envolvendo o lúdico, sempre que possível	Precisam ser desenvolvidos de acordo com a realidade do aluno, mas de forma a inseri-lo no processo de ensino e aprendizagem, com êxito.
Dália	É um processo de desenvolvimento, onde há trocas de experiências entre professor-aluno.	É o que queremos que o nosso aluno seja capaz de aprender, não só os conteúdos programáticos, mas que aprenda a viver em sociedade, tendo suas capacidades afetivas e cognitivas, desenvolvidas. Aprendizagem é um processo contínuo e progressivo.	Avaliação pode ser qualitativa e quantitativa. Não deve ser algo que exclua o aluno. Quando fazemos a avaliação é necessário fazer primeiro uma sondagem da turma, para se ter uma noção realidade do aluno.	São os métodos que o professor utilizará para que desperte em seu aluno a vontade de aprender	O que cada disciplina deve desenvolver, sendo flexível quando necessário, de acordo com as necessidades da turma.
Jasmim	Deve ter uma abordagem de que contribua para a formação de um aluno participativo, crítico e reconheça a importância da educação na sociedade.	Se desenvolve e se torna concreto, quando o aluno constrói uma autonomia, que busca pesquisa e elabora conhecimentos para compreensão do mundo.	Não deve se restringir a determinados momentos da aprendizagem, mas ao longo processo identificando os avanços e as dificuldades dos alunos.	São os recursos aos quais utilizamos para estabelecer o processo de ensino-aprendizagem.	São desenvolvidos de forma que o aluno consiga organizar seu conhecimento e aplicá-lo em outras situações. São considerados o que é relevante nos estudos de geografia.
Adelfa	Propagação de conhecimento prático-	Processo contínuo de construção do conhecimento numa	Instrumento utilizado para verificar o grau de aprendizagem e a realidade	Conjunto de estratégias utilizadas na construção da aprendizagem.	Estrutura básica pela qual se estabelece o processo ensino-aprendizagem,

	teórico de forma geral e específica.	interação do educador e educando	na qual o indivíduo está inserido	Maneira pela qual se facilita esse processo.	
Margarida	É a forma que se transmite o conhecimento adquirido de várias formas.	É o processo de assimilação daquilo que foi transmitido, de inúmeras formas.	É o processo pelo qual se mede a quantidade de informações assimiladas.	É a maneira pela qual o conteúdo é passado ao aluno.	Os conteúdos são escolhidos pelos professores e pela SMED, mas não impede que possam ser escolhidos de acordo com a realidade do meio.
Violeta	Acredito que o ensino seja sempre colado a aprendizagem, pois andam juntos e educadores aprendem ensinando e educandos ensinam aprendendo, como disse "Paulo Freire"	Conforme falei, faz parte da construção dialética.	É um instrumento que o educador utiliza para compreender o que está sendo construído pelos estudantes do processo de ensino aprendizagem, para também saber se seus objetivos estão sendo alcançados e até mesmo se o educador está se fazendo entender. Acredito que a formalização e a burocratização desse instrumento tem sido prejudicial tanto para educadores quando para educandos (principalmente)	É o "como fazer". No caso do processo de ensino aprendizagem, é a forma que o educador vai trabalhar seu conteúdo com os estudantes. Para mim é um grande desafio da minha área (história).	São os chamados "temas geradores" que englobam os objetivos contidos no processo ensino-aprendizagem.
Mimosa	É a maneira que eu passo o meu conhecimento para o aluno	É a maneira pela qual os alunos aprendem o que eu ensinei	O método utilizado (dependendo da escola) para ver o rendimento dos alunos durante o ano letivo.	E a maneira pela qual eu exponho as minhas aulas e conteúdos	As matérias obrigatórias e que melhor se encaixem com o perfil da turma

Além da identificação detalhada dos participantes, as suas concepções iniciais serviram para ajudar a identificação do modelo didático inicial e de base para uma melhor organização do planejamento e adequação dos encontros. A seguir, descrevo o primeiro encontro presencial na escola.

1º encontro:

Durante o primeiro encontro, comecei apresentando o projeto de pesquisa que eu propunha realizar, bem como os objetivos do trabalho para o grupo, através de uma apresentação visual colocada em tópicos.

Para fomentar o debate, colocaram-se as angústias que foram identificadas pelo formador em uma pesquisa piloto em relação a formação continuada e aberto um espaço para ouvir os pensamentos dos professores. Em seguida foi apresentado um breve vídeo sobre “ser um bom professor” de Sergio Cortella⁶ que fala um pouco do seu entendimento em relação à docência, fomentando a discussão nesse sentido.

Falou-se sobre a formação recebida e sobre os conceitos que relacionam os modelos formativos respondidos nos questionários que permeiam o trabalho docente. Os professores expressaram que muitas vezes não conseguiam pensar em uma definição desses conceitos, mas que no momento que tiveram que responder a esses questionamentos se voltaram sobre as suas práticas.

Também foi apresentado um vídeo de humor –“tipos de professores” do programa parafernália⁷ – que brinca com alguns estilos de professores. Esta apresentação tinha como objetivo descontrair e fazer com que eles percebessem que cada professor possui o seu modo de ensinar e fizessem uma reflexão sobre isso. Algumas ponderações foram colocadas pelos próprios professores após a apresentação.

Para finalizar, foi feita uma pergunta oral e entregue um material (conforme o Apêndice 2) para que os professores respondessem e refletissem sobre o que eles sabem em relação as suas práticas e a dos seus colegas, sobre as suas experiências

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dz4IMxhVTEI>>

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AMatKWNX3LE>>

boas e ruins e sobre os principais problemas que eles identificam dentro da sua prática.

A seguir constam os principais significados que foram identificados pelos professores em seus aspectos de aula ruim, boa e seus obstáculos.

Quadro 6 - Conceitos e aula boa, ruim e obstáculos da prática dos professores

	Aula Boa	Aula Ruim	Problemas
Mimosa	Com participação e atenção dos alunos.	Alunos com praticamente nenhum interesse e indisciplinados, me senti despreparada.	Falta de interesse dos alunos e pouca estrutura física da escola e de auxílio no trabalho da educação infantil
Girassol	Interdisciplinar, na rua, participativa e com produções artísticas dos alunos.	Quando me detive ao conteúdo e fiquei exausta e sobrecarreguei os alunos por isso.	Infraestrutura e pouco espaço para planejamento da organização das aulas e dos conteúdos, e falta de preparo dos professores com as adversidades na vida dos alunos.
Violeta	Uma aula com debates e participação ativa dos alunos.	Aula com desinteresse dos alunos e brigas entre eles, com um conteúdo distante da realidade dos alunos.	Conteúdos distantes da realidade dos alunos.
Tulipa	Através de uma temática que favoreceu o interesse e produção dos alunos.	Os alunos ignoravam os conteúdos e não responderam ao meu planejamento.	Desinteresse, indisciplina e falta de apoio da família dos alunos.
Adelfa	Com construção do conhecimento dos alunos através de uma aula prática que deu significado a teoria	Aula expositiva, sem desenvolvimento teórico e prático.	Desinteresse dos alunos, despreparo para lidar com os problemas da sala de aula e descomprometimento de alguns professores, além da desvalorização da educação.
Jasmim	Participativa, com material didático, onde os alunos construíram o seu aprendizado, através de atividades práticas e trocas de informações com o professor.	Aula planejada, com expectativa de pesquisa, mas sem o mínimo interesse dos alunos.	Desinteresse, desmotivação, conteúdos inadequados, desmotivação do professor, falta de estrutura na escola e de proximidade dos professores com a realidade dos alunos.
Copo de Leite	Aula descontraída, com o auxílio do material concreto e a participação ativa dos alunos	O mesmo planejamento de sucesso em uma turma que não despertou interesse nos alunos em outra turma.	Desinteresse e desmotivação
Crisântemo	Quando consegui a atenção dos alunos sem imposição.	Quando precisei gritar com os alunos para ter atenção.	Desinteresse nos conteúdos, desrespeito e conflitos entre os alunos.

Iris	Interessados e participativos	Com deboches e desinteresse em relação aos conteúdos	Conversas altas, uso do celular, desinteresse e brigas entre os alunos.
Dália	Aula com interesse dos alunos pelo tema, com debates e muitas colocações pertinentes.	Atualmente na mesma turma, que não demonstra nenhum tipo de interesse em debater qualquer temática.	Desinteresse, falta de visão de mundo, desrespeito aos professores. Em relação aos professores, a desmotivação, carga horária excessiva e desinteresse de alguns colegas.

A maioria dos professores considera como aula boa aquela que conta com a participação ativa dos alunos, atentos, interessados, com discussões relacionadas aos conteúdos e temáticas, ocorrendo trocas de informações e construção do conhecimento. Para alguns, o desassossego provocado em atividades diferenciadas e com produções dos alunos são reflexos de uma aula boa, sendo que a descrição de uma aula participativa apareceu em praticamente todas as escritas.

Quando questionados sobre uma aula ruim, os professores foram praticamente unânimes em falar de indisciplina, desinteresse, desrespeito e agitação dos alunos. Também colocaram o fato de suas aulas serem expositivas, com um planejamento feito com a expectativa de promover a aprendizagem dos alunos, o que na maioria das vezes não ocorre, causando frustrações.

As colocações sobre uma aula boa e ruim se reafirmaram na escrita dos principais problemas identificados na sala de aula. Os professores enfatizaram o desinteresse, a desmotivação, o desrespeito e as brigas entre os alunos como os principais problemas, além da falta de infraestrutura, de preparo dos professores em lidar com essas problemáticas e sua desmotivação, segundo algumas escritas, em função da desvalorização social e financeira do magistério.

7.2 Momento metodológico de evolução das concepções dos professores

2º encontro

Em um primeiro momento foram feitas as colocações relacionadas às escritas dos professores sobre a aula boa, ruim e sobre os problemas da prática. Durante uma conversa sobre esses problemas, constatou-se que a maioria se identificou com as

colocações descritas pelos seus colegas e não houve contrariedade em relação aos problemas, ao contrário, houve concordância em relação a eles.

Uma professora destacou que muitas vezes o docente quer transmitir alguns conceitos e conteúdos e sofre muito com isso. Enfatizou que, se parasse para pensar, ela não lembraria dos conteúdos que ela estudou anteriormente, até mesmo tirando notas altas e completou questionando até que ponto se deve preocupar com os conteúdos?

Outros professores destacaram que os alunos possuem enormes dificuldades familiares, que talvez tudo que eles aprendem seja fruto de uma superação quase milagrosa, um deles complementou dizendo que no lugar deles não saberia se conseguira aprender. Também foi falado que se torna muito difícil uma boa aprendizagem sem infraestrutura diferenciada e com a baixa escolaridade das famílias, que muitas vezes não conseguem ajudar e incentivar os alunos a colocar a educação como prioridade e possibilidade de melhoria em suas vidas.

Quando se fala sobre quais os problemas não identificados em uma aula boa, o grupo foi unânime em dizer que seria o desinteresse e o desrespeito. Foi questionado como seria uma aula boa, fazendo uma relação com esses problemas e com a aula ruim, e eles relataram que seria uma aula com participação dos alunos nas atividades, onde os alunos questionam e realizam o que é proposto para desenvolver suas aprendizagens. Portanto, para melhor identificar isso, ficou acordado que na próxima semana seria distribuída a escrita com as considerações do grupo e, além disso, também foi distribuído para cada professor o texto⁸ que relaciona o currículo tradicional e os conteúdos.

Observação: O texto foi exposto juntamente com os significados de aula boa e ruim e problemas da prática em um grupo criado em uma rede social e, em seguida, foi feito um convite para que os participantes fizessem suas reflexões no ambiente.

Uma professora do grupo colocou a seguinte reflexão no ambiente: E qual será a nossa parcela de culpa neste contexto? Ajuste, desajuste, mudança... A quem cabe

⁸ Capítulo um: *La obsesión de los contenidos* do livro *Cambiar la escuela* de Rafael Porlan (1996, p.21-23).

alterar essa estrutura que temos? E após as reflexões, publicou na rede um vídeo⁹ como forma de resposta aos questionamentos, que trata de um projeto de ensino diferenciado, através da arte, desenvolvido por um professor em suas aulas. Abaixo será descrito o terceiro encontro.

3º Encontro

Inicialmente foram retomadas as colocações da reunião anterior, das problemáticas identificadas por eles, das reflexões que foram realizadas no ambiente da internet e procurou-se motivar a maior participação dos professores na internet, que não ocorreu de forma satisfatória. Os professores colocaram a sua preferência pelas conversas em grupos de aplicativos no celular.

Após a retomada das discussões do encontro anterior foi proposto que os professores falassem sobre a leitura do texto indicado no encontro anterior e quais as relações com as suas vivências em sala de aula. Os professores, de um modo geral, colocaram que gostaram muito de ler sobre esse tema e disseram que se sentem muito pressionados com os conteúdos, consideram muito importante a discussão sobre o que ensinar e a realização de reuniões para elaborar os currículos em cima do que os alunos realmente necessitam saber. Expuseram, também, que ao mesmo tempo que entendem a importância do desapego dos conteúdos, também existe uma regulação, através das provas governamentais e de diagnósticos de aprendizagem, que definem os conteúdos a serem estudados. Em cima disso, generalizando, perguntaram: “*como podemos trabalhar com duas perspectivas diferentes?*”.

Nesse momento houve muitas falas e todos queriam posicionar o que pensavam. Diante disso, fiz uma intervenção dizendo que sabe-se problemas que se têm mas que deve-se refletir de que forma pode-se trabalhar dentro da realidade. Alguns professores afirmaram que os conteúdos muitas vezes atrapalham na motivação dos alunos.

Em seguida foi apresentado um vídeo¹⁰ que proporcionava a reflexão sobre o

⁹ O link do vídeo foi retirado do ar, por isso não foi possível disponibilizá-lo aqui.

¹⁰ A Escola Ideal – o papel do professor, de Rubem Alves. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>>

professor, a escola e os conteúdos. Diante do vídeo, os professores refletiram novamente sobre os índices e as provas federais a que escola está sujeita, assim como o ENEM e os vestibulares que os alunos se preparam durante a sua vida. Alguns enfatizaram que muitos alunos da comunidade não almejam os vestibulares e a universidade, mas destacaram que nem sempre era assim e que a escola também deve preparar os alunos para um superamento profissional.

Todas as discussões e leituras levaram a um desconforto no pensamento dos professores. Aproveitando esse momento de reflexão, incentivei que eles pensassem sobre alguns questionamentos:

O que podemos fazer para vencer esses problemas na sala de aula?

Quais às pequenas ações que podemos realizar dentro das nossas áreas para o vencimento desses obstáculos de sucesso?

Quais temáticas de leituras que poderiam ser realizadas para fortalecer o que pode dar certo dentro da sala de aula?

Com base nessas perguntas, alguns professores expuseram os seus pensamentos. Portanto, propus que durante os dias seguintes os professores respondessem por escrito os questionamentos (conforme o Apêndice3).

Ao final do encontro foi realizado um convite para continuarem a participar da pesquisa, em um próximo encontro.

A seguir será descrito as análises iniciais das respostas dos professores em relação ao questionário, conforme o planejamento.

Quadro 7 - Possíveis soluções para a resolução dos problemas identificados

O que você acredita que pode fazer para vencer esses problemas em sala de aula?	
Mimosa	Se conectando mais aos alunos para entender o lado deles, assim trabalhando de uma forma diferenciada e mais realista. Fazendo com que o interesse deles aumente, a indisciplina e a falta de vontade diminua, e o prazer de aprender seja retomado.
Girassol	Acredito e defendo a formação permanente do professor, por que quanto mais nos aperfeiçoamos, mais "leve" e sólido fica o processo de ensinar e aprender, pois a qualificação profissional é fundamental e alicerça o nosso "fazer" pedagógico, mas isso não quer dizer que eu acredite ou aceite a política pública instituída até então,

	que infelizmente é precária e não oferece terreno fértil para a formação do profissional.
Violetas	Acredito que com mais tempo de planejamento há mais chances de se conseguir preparar propostas mais interessantes e eficazes. Além disso ouvir o que os alunos pensam sobre as minhas aulas também é importante para vencer alguns problemas pedagógicos. Também haver reuniões pedagógicas de organização, planejamento e execução de ideias é interessante.
Tulipa	Desenvolvendo atividades participativas com os alunos, construindo o seu saber através de pesquisas que possibilitam aos alunos o contato com diferentes formas de apresentar os mesmos conteúdos.
Adelfa	Acredita-se que a oferta de atividades diversas em turno inverso, seria oportuno. No turno normal das aulas deve-se oferecer principalmente o fundamento para o domínio das aprendizagens básicas, desenvolvimento conteúdos essenciais à preparação para a vida. Também em maior incentivo e cobrança da busca pela pesquisa e aquisição autônoma de novos conhecimentos, tem sua importância.
Copo de Leite	Uma simples reflexão sobre a nossa prática e associar os conteúdos a fatores que se assemelham a realidade do aluno.
Jasmim	Acho que deve haver um estudo, pesquisa e um diálogo entre os educadores nas áreas afins. Um planejamento mais próximo da realidade, uma forma didática mais interativa e a constante renovação das práticas em sala de aula. Utilizar os conteúdos para somar e não como principal objetivo.
Crisântemo	Reuniões pedagógicas periódicas entre os professores para discutir e debater ideias, o trabalho em grupo favorece o acontecimento das coisas.
Iris	Preciso vencer a indisciplina e a indiferença nas aulas de artes. Pois as aulas de Artes não possuem a mesma seriedade que as outras disciplinas, gerando distrações e descomprometimento. Eu tenho pouco tempo de sala de aula, para saber como resolver essas questões, portanto tenho refletido elas.
Dália	Acredito que não tenha esse tipo de problema relacionado com os conteúdos, talvez por minha disciplina ser mais atual e dinâmica.

Fonte: autoria própria.

As principais considerações descritas pelos professores para a resolução dos problemas em sala de aula foram a aproximação e o conhecimento da realidade dos alunos, bem como despertar o interesse através da construção do conhecimento, das pesquisas e das metodologias diferenciadas para a apresentação dos conteúdos. Enfatizaram, também, a realização da formação permanente e da valorização do professor nos diferentes aspectos.

Uma das professoras manifestou o fato de se terá aulas em turno inverso para realizar as atividades diferenciadas, reforçando o argumento de que a sala de aula deve ser utilizada para a aprendizagem dos conteúdos conceituais, demonstrando uma concepção mais tradicional sobre ensino. Também reiteraram a reflexão sobre a

prática e reuniões por áreas para realização de um planejamento diferenciado de forma interativa e dentro da realidade dos alunos, procurando maneiras de vencer a indisciplina e indiferença dos alunos diante da sua disciplina.

A maioria dos professores demonstrou interesse em resolver os problemas já descritos por eles. Verificou-se que esses professores conhecem perfeitamente os problemas que enfrentam no seu trabalho, mas muitas vezes essas dificuldades apresentam uma complexidade de concretização que exige persistência, autonomia e trabalho em conjunto por parte dos professores.

A seguir estão descritas as temáticas que os professores gostariam de estudar e ler para as melhorias em sala de aula, que foram respondidas no questionário entregue durante o segundo momento metodológico.

Quadro 8 - Leituras e aprendizagem sugeridas pelos professores

Quais as temáticas de leitura que gostaríamos de realizar para fortalecer o que acreditamos dar certo dentro da sala de aula?	
Mimosa	Livros que falem mais formas diferentes de abordar o aluno e com um assunto que consiga abranger mais de uma disciplina.
Girassol	Primeiramente continuar estabelecendo contato com as pessoas que ainda sonham como eu. Continuar minha metodologia, utilizando a técnica de relaxamento, que desenvolvo a cerca de onze anos em sala de aula, operando um ambiente mais tranquilo, pois trabalha em cada aluno sua habilidade de se concentrar e se focar. Minhas leituras de espiritualidade para desenvolvimento dos saberes educacionais, plasticidade cerebral e educação empreendedora.
Violetas	Projetos de história local, de pesquisa em fontes históricas (jornais, entrevistas) passeios, projetos de criação, etc.
Tulipa	Temáticas que abordem práticas em sala de aula.
Adelfa	Metodologias, recursos, avaliação, ainda se constituem em temáticas para debates e em constantes mudanças e aperfeiçoamento.
Copo de Leite	Artigos que envolvam relatos de experiências de ações que deram certo. Leituras que nos ajudem a refletir sobre a nossa prática.
Jasmim	A educação dos jovens e adultos no mundo digital. As experiências positivas de outros professores em sala de aula.
Crisântemo	Leituras sobre projetos realizados em outras escolas que deram certo.
Iris	O que dá certo na sala de aula são atividades práticas com técnicas de pintura, desenho. Colagem, principalmente com as crianças. Nas disciplinas de artes não é o processo manual, o fazer pelo fazer, mas o fazer com reflexão, a leitura da visualidade do cotidiano através de propagandas mídia...Trabalhar a arte pela arte, para os alunos não tem sentido. Esse interesse que eu espero transmitir aos meus alunos, com sua linguagem, suas 'práticas, seu conhecimento e não apenas um meio "fazer"
Dália	Qualquer prática que traga práticas e vivências que instigue o debate.

Fonte: autoria própria

Quando os professores foram questionados sobre as aprendizagens que gostariam de aprofundar dentro das suas áreas de ensino, as respostas foram diversificadas, predominando os assuntos ligados a metodologia e as formas diferenciadas de trabalhar interdisciplinarmente, assim como escritas sobre práticas e metodologias diversificadas que deram certo em outras realidades, avaliação, além de leituras que ajudem a refletir sobre a prática.

Também evidenciaram a importância de estabelecer relações com pessoas que possuem os mesmos propósitos educacionais, continuar utilizando as técnicas de relaxamento e leituras de espiritualidade para manter o desenvolvimento dos saberes educacionais, plasticidade cerebral e educação empreendedora, bem como aprendizagens sobre recursos diferenciados, educação de jovens e adultos e oficinas diversificadas na disciplina de artes para despertar o interesse dos alunos.

Todas essas considerações foram descritas pelos professores demonstrando o interesse nas aprendizagens dos alunos. A seguir será descrito o quarto encontro do planejamento.

Quarto encontro:

O quarto encontro contou com cinco dos participantes da pesquisa, onde alguns tiraram dúvidas a respeito do questionário proposto nos encontros anteriores. Também foi pedido que o grupo pensasse individualmente a respeito de projetos de ensino que pudessem ser desenvolvidos para a resolução dos problemas práticos. Durante o espaço entre os encontros, ocorreram conversas entre o formador e os professores que não estavam presentes para falar a respeito da pesquisa e de suas dúvidas, também fazendo uma nova convocação verbal para o próximo encontro que seria de um novo momento, conforme o quadro a seguir.

Momento metodológico de planejamentos e desenvolvimento de hipóteses curriculares:

Quadro 9 - Sugestões de ações, projetos e hipóteses curriculares.

Quais são as pequenas ações (projetos) você acredita ser possível realizar dentro da sua área, para o vencimento desses obstáculos de sucesso?	
Mimosa	Trabalhar de forma interdisciplinar com conteúdos afins, de tais disciplinas e também podemos aproveitar a afinidade de alguns professores, com disciplinas e alguns colegas de trabalho, para que as tarefas fiquem mais prazerosas e conectadas, juntando o útil ao agradável.
Girassol	Primeiro passo seria me manter motivada para que fique mais claro e definido o trabalho a ser construído, por que a estrutura educacional é burocratizada. Segundo passo a sintonia com as pessoas e conhecimentos que se preocupam com educação que habilita para a vida (uma vida pautada pelo respeito, dignidade e sustentabilidade do nosso ambiente físico e mental). O diálogo ente os colegas que pensam em uma educação para vida, uma educação empreendedora e a própria espiritualidade me ajudam em minha caminhada.
Violetas	Projetos de história local, de pesquisa em fontes históricas (jornais, entrevistas) passeios, projetos de criação, etc.
Tulipa	Dentro da minhas área (português), desenvolver projetos de leitura e pesquisa utilizando livros, revistas e internet, podendo tornar os conteúdos mais atrativos, menos cansativos.
Adelfa	Necessita levar o educando a cada vez mais buscar por si próprio construir suas aprendizagens que não necessariamente estão limitadas a esfera da sala de aula. Aumentou-se o tempo dos alunos dentro da escola, ou seja cada vez mais a criança entra imatura e precoce dentro da escola, sendo que deveria ser educada primeiramente pelos pais, e paradoxalmente sai na maioria das vezes sem conhecimentos básicos. Talvez devêssemos repensar novas técnicas e métodos de ensino, frente a essa realidade.
Copo de Leite	Motivar o interesse dos alunos pelos conteúdos através de aulas que levem eles a pensar e investigar as situações que envolvam métodos práticos.
Jasmim	Diálogo, planejamento, conhecimento da realidade dos alunos, uma formação constante do professor. Fazer pequenos projetos com os alunos no decorrer do ano letivo para fazermos uma observação da aprendizagem do interesse e uma autoavaliação do professor.
Crisântemo	Desenvolver temas transversais com conteúdos tradicionais, utilizar vídeos, filmes, seminários e passeios ao ar livre com os alunos.
Iris	Em primeiro lugar eu preciso me sentir segura na minha prática e isso conseguirei com o tempo. Percebendo quais as ações que dão certo e as que não dão certo, refletindo sobre elas. Outra forma é observando os professores com mais tempo de experiência, buscando ajuda deles.
Dália	No surgimento de curiosidades, ou fatos da atualidade que desperte o saber dos alunos. Penso que nesse momento é importante voltar a atenção para essas curiosidades. É essencial tentar casar essas curiosidades com fatos atuais, mas se isso não acontecer ou se não for possível não há necessidade de desespero. Acredito que esse aprendizado seja mais válido.

Fonte: autoria própria.

A terceira pergunta (Apêndice 3) do questionamento proposto no terceiro encontro se enquadra nesse momento por questionar a respeito das ações que podem ser realizadas na sala aula para vencer os obstáculos descrito pelos professores, que quando questionados sobre as ações que poderiam ser realizadas para superar os

problemas de sala de aula fizeram colocações diferenciadas, cada um buscando alternativas particulares em suas áreas, mas também de forma interdisciplinar, realizando associações com os colegas que compartilham de suas ideias iniciais.

Destacaram o desenvolvimento de projetos, trabalhar com a história local, com leituras e pesquisa em meios de recursos de informação existentes, como jornais, revistas, internet etc, assim como motivar os alunos a investigar situações que levem aos métodos práticos e a relação dos conteúdos com temas atuais, trabalhando em cima de suas curiosidades.

Os professores falaram de motivação, de busca pessoal pelo conhecimento que está além da sala de aula, para repensar planejamentos mais adequadas a realidade dos alunos. Apareceram palavras como auto avaliação para entender a resposta dos alunos diante dos projetos que forem desenvolvidos. Outros procuram segurança na própria prática com o tempo, observando o que deu certo e o que não deu certo, assim como as atitudes dos colegas mais experientes diante dos problemas. O final do encontro se deu com o planejamento e o convite do próximo encontro, pedindo que os professores tentassem pensar em como colocar em prática suas ideias de projetos e ações que foram pensadas. Este encontro será descrito a seguir.

Quinto encontro:

O quinto encontro, apesar de todo o planejamento descrito no projeto, aconteceu de forma diferenciada por seguir um curso de uma roda de conversa com uma certa autonomia dos professores e com algumas intervenções do formador para delimitar os objetivos da reunião.

Os professores do grupo reuniram-se para um chá/café da tarde na casa de uma das participantes do grupo, lá foi retomado os últimos encontros, as colocações descritas, os objetivos dos estudos e a leitura do texto “a obsessão pelos conteúdos”.

Após a introdução, a conversa seguiu de forma narrativa sem seguir um esquema. Apesar disso, todos os tópicos planejados foram desenvolvidos. No

primeiro momento os professores falaram sobre o texto “a obsessão pelos conteúdos”, as colocações aconteceram de modo descontraído, onde as principais falas foram no sentido de que os conteúdos não deveriam ser o principal foco do professor, apesar da cobrança do seu cumprimento. Todos entendem o quanto esse atrelamento prejudica em muitos aspectos a aprendizagem dos alunos, também colocaram o questionamento sobre o que se deve fazer para atender os dois lados, o da aprendizagem de fato dos alunos, o trabalho dentro do seu cognitivo e as suas limitações. De outro lado, enfatizaram a gestão, as provas de regulação que medem a qualidade do ensino, os vestibulares, o ENEM. E o questionamento sobre até quando vai o poder do professor na escolha do que ensinar e como ensinar.

Em seguida falaram sobre os problemas que encontram dentro da prática. Surgiram inúmeras falas, principalmente relacionados a indisciplina e a falta de limites dos alunos. Nesse momento foi lembrado os problemas identificados na escrita dos professores, proposta nos encontros anteriores. Falaram das angústias relatadas por uma professora do grupo, que não se encontrava no encontro, mas que disse se sentir muito angustiada durante as aulas e que precisava da ajuda dos colegas e da direção na resolução da sua dificuldade relacionada a indisciplina dos alunos. Foi perguntado de que forma o grupo poderia ajudar um colega que não possuía experiência suficiente para lidar com todos os problemas de indisciplina e dificuldades, de garantir a sua palavra e a sua proposta de trabalho. Os colegas admitiram que percebiam a dificuldade da professora em questão, que talvez ela não tivesse preparada para exercer a profissão, outros disseram que o planejamento dela era bom, que ela era comprometida, mas que infelizmente os alunos não correspondiam aos estímulos e eles também talvez não estivessem preparados para o tipo de proposta que ela colocava a eles.

Nesse momento do encontro, o formador colocou que no início da carreira também havia passado por situações semelhantes que quase levaram a desistência da docência, houve um grande alvoroço de falas paralelas porque outra professora disse que passou por perseguições dentro da própria escola da pesquisa, que poderia falar disso hoje, pois já havia superado e conversado com a gestora sobre isso – lembrou que chegou a passar pelo pedido de sua saída, por não conseguir superar suas dificuldades como professora. Outra colega também disse que começou a se

sentir até mesmo doente e com dificuldades de ir à escola de trabalho devido a dificuldades em sala de aula e assim foram surgindo vários fatos, histórias de superação e dificuldades relacionadas a falta de preparo de lidar com a indisciplina, o desinteresse e a falta de apoio familiar dentro da escola.

Após isso, entendeu-se que o professor não pode ser culpado de não estar preparado para lidar com essas divergências, que todos precisam ajudar. Uma das professoras relatou:

“Eu, assim como outros, fui buscar uma estrutura para superar as minhas dificuldades, mas será que nós teríamos que fazer isso? Existem pessoas que tem estrutura para fazer isso sozinha mas tem gente que não tem”. E uma outra professora perguntou: “Que tipo de estrutura?”.

Diante dessa pergunta, uma professora do grupo relatou que contou com a ajuda de sua mãe que tinha uma vasta experiência dentro do magistério e uma fala de sua mãe foi decisiva para ela, a de que ela não teria a obrigação de saber lidar com aquele grupo específico de alunos e que a escola tem que oferecer o suporte para isso. Os professores relevaram que muitos bons professores são perdidos dentro da escola da pesquisa e de outras escolas, por falta de suporte na resolução dos problemas de suas práticas. Admitiu-se que tanto a escola como os colegas não podem conseguir dar esse suporte. Nesse diálogo, relataram que muitas vezes alguns professores pedem socorro diante dos seus problemas, enquanto alguns optam pelo isolamento.

Outras colocações foram no sentido do professor ter um olhar mais fraterno com o colega e menos julgamento, tentando ajudar aqueles que possuem dificuldades e se afastando do pensamento de que “comigo, em minha aula não é assim”. Surgiu a ideia de união a uma causa comum a todos, onde existindo dificuldade de um colega ela deve ser abraçada por todos.

Em um segundo momento foi retomada a metodologia, descrevendo o que foi falado, relacionando com os problemas identificados e desenvolvendo hipóteses e planejamento de soluções para eles. Uma das professoras me questionou que tipo de professor seria esse, o ideal que tentava-se descrever e buscar desde o princípio. Neste momento falou-se dos modelos formativos e como eles se comportavam. Ela completou dizendo que acredita que muitas vezes ela se comporta de modo tradicional, outras vezes espontaneísta, e que às vezes até acredita que fez um

planejamento construtivista, mas que acaba realizando uma aula tradicional. Falando isso, todas as professoras do grupo concordaram que também possuem essa experiência. Observação: os conceitos de modelos didáticos não foram colocados ao grupo.

Ocorreu um debate sobre as leituras que poderiam ser feitas e quais os assuntos mais requisitados no cotidiano que necessitavam ser discutidos e estudados. Os professores entenderam a necessidade da qualificação específica de cada área, mas também da troca de experiências dentro da realidade vivida pelo grupo que muitas vezes não existe dentro de uma formação continuada.

Em um terceiro momento os professores compartilharam algumas ações que tiveram em sua caminhada e desenvolveram a hipótese da saída da zona de conforto e da descoberta da realidade dos alunos para tentar vencer os problemas de indisciplina e aproximar os alunos do ensino. Durante o diálogo, chegou-se à conclusão de que a falta de conhecimento sobre a realidade dos alunos afasta o professor dos objetivos de ensino. Verificou-se que por várias vezes os alunos ficam agitados e são afetados pelas situações de violência que se apresentam em suas vidas. Uma das professoras relacionou o comportamento mais agitado em um determinado dia, com os acontecimentos de violência no bairro que estão relacionados em grande maioria com os familiares dos alunos. Em uma das falas foi relatado que os professores fazem de conta que os alunos tiveram uma noite tranquila e agradável sempre e que eles chegam na escola prontos e disponíveis para estudar. Nesse momento, alguns professores afirmaram que não haviam pensado por esse lado, mas que muitas vezes eles não têm elementos para lidar com essas situações.

Ficou decidido que analisariam as pautas das reuniões pedagógicas daqui pra frente e que fariam assuntos pedagógicos relacionados com a realidade da escola com maior eficácia, contando com o apoio da direção para realizar esse trabalho. Também, se possível, conhecer quem são os alunos da escola e realizar essa coleta de dados para ter uma noção do que eles estão passando e através desses conhecimentos promover uma aproximação dos professores. Na finalização da reunião, os professores do grupo expuseram oralmente as suas propostas e foram unânimes em relação a proposta de visualização através de imagens do bairro e de algumas casas de alunos da escola, para a socialização com os colegas nas reuniões.

Também colocou-se a possibilidade de revitalização do pátio através da construção de uma horta e de um jardim.

Uma finalização importante foi o fato dos professores se ajudarem profissionalmente e de estes precisam estar abertos às críticas e de que não se pode impor os valores pessoais dentro da realidade de vida dos alunos. É necessário achar meios de aproximação com os alunos e de trabalhar com eles, respeitando as suas limitações e dificuldades, oferecendo o apoio necessário para que ele consiga se sentir seguro e acolhido dentro da sua realidade.

É importante ressaltar que o quinto encontro foi realizado no final do ano letivo de 2015 e após esse encontro ocorreram as férias escolares dos alunos e professores por 45 dias. Sendo assim, no início do ano letivo foi necessário retomar as atividades com os professores e para isso realizaram-se mais alguns encontros para que houvessem o planejamento das hipóteses sugeridas anteriormente. Os professores se dividiram em dois grupos por turnos de trabalho e para a elaboração de projetos específicos. Após alguns encontros e diálogos entre os professores e a partir da referência do livro "*Cómo hacer unidades didáticas inovadora?*", surgiram temáticas iniciais, como a ideia de realizar visitas nos bairros e um projeto de realização de uma horta, sugestões que partiram dos próprios professores. Durante uma das orientações, colocara nesses pensamentos iniciais para o professor orientador da pesquisa, que recordou a respeito de estudos e leituras que já haviam acontecido nos encontros anteriores e que indicavam que os principais motivos dos insucessos dos projetos de ensino estavam ligados ao fato de serem construídos sem considerar os interesses dos estudantes.

Refletindo sobre isso foi necessário voltar ao diálogo com os professores e reiterar ao grupo que os alunos deveriam ser consultados. Com isso, se propôs um questionário (conforme Apêndice 4) aos alunos. Os professores leram as respostas e procuraram trabalhar com as temáticas e os pensamentos que apareceram o maior número de vezes nas respostas (conforme Anexo 2). Dessa forma, surgiram duas temáticas: uma ligada aos alimentos e outra aos sonhos dos alunos relacionados ao seu futuro.

É necessário explicar que os projetos foram realizados em duas turmas, uma

de sétimo ano no turno da tarde, com 24 alunos, e outra de oitava série no turno da manhã, com 26 alunos. Essa escolha foi feita tentando contemplar os professores envolvidos no projeto que ministravam aulas para as mesmas turmas. Os professores do grupo construíram dois projetos interdisciplinares, “os alimentos da minha vida” e “a escola e meus sonhos” (conforme constam nos Anexos 3 e 4), que serão descritos na sequência.

Relatos da aplicação dos Projetos desenvolvidos pelos professores:

O projeto dos alimentos seguiu a sequência de desenvolvimento muito próxima do esperado, apenas as etapas de finalização que ocorreram de forma diferente, que previa um momento onde todas as disciplinas conseguissem se reunir para uma exposição conjunta do trabalho para o grande grupo. Devido ao tempo para a finalização e a outras atividades do calendário escolar, não foi possível esse momento. As entrevistas finais com os professores envolvidos, em sua íntegra (Anexo 5), demonstram alguns aspectos referentes ao pensamento dos alunos, no olhar do professor, conforme os fragmentos das narrativas finais realizadas pelos professores.

Rosa

“Eu senti que a turma se juntou com o mesmo objetivo, e eles estavam se divertindo ao mesmo tempo, fazendo questões uns para os outros, por que eu coloquei assim: tu pergunta agora para o colega, e o colega pergunta depois pra ti, depois vocês perguntam para o outro e aí eles ficam fazendo um cruzamento entre eles. Eu achei bem divertido e ao mesmo tempo, enquanto eles se divertiam, eles conversavam, trocavam ideias e aprendiam a se respeitar”.

Dália

“Os conteúdos programáticos são muito fechados, quando tu quer trabalhar alguma coisa o assunto tem que surgir por conta deles, e tendo esse tipo de trabalho o assunto flui normalmente”.

Copo de Leite

“Não é fácil de planejar porque tu tens que contar com a boa vontade dos colegas e nem sempre eles estão dispostos a trabalhar em conjunto, nem sempre nos temos o aval e o apoio da direção da escola, até por que nós professores somos cobrados em relação ao conteúdo, a tempo de entrega de notas, nós temos todo um processo educacional que nem sempre nos permite ou facilita esse tipo de trabalho, em contrapartida os alunos gostam muito, eles realmente gostam, os jovens de hoje em dia querem as coisas diferentes e eles topam participar, se nós tivéssemos feito em várias turmas acho que seria um sucesso em todas”.

Adelfa

“Aprendemos a importância da atividade em grupo, a valorização de algum conhecimento prévio, aquilo que o aluno traz na sua bagagem e poder

acrescentar, poder buscar mais”.

Em relação ao projeto “a escola e meus sonhos”, que foi desenvolvido em uma turma de nono ano (oitava série), mesmo agindo em um sentido diferente do projeto dos alimentos na realidade dos alunos, as respostas foram positivas e parecidas. Os professores desenvolveram as atividades conforme o planejamento e também contaram com contratemplos na sua fase final, onde propunham palestras com profissionais requisitados por eles, sobre a sua trajetória desde a escola até a vida profissional. A seguir, descrevo o relato de uma das professoras do grupo.

Jasmim

“Pelo que pude observar, pela fala dos alunos, eles estavam gostando do projeto, comentaram bastante a palestra do Djalma, eles comentaram bastante sobre isso, não sei, alguma coisa tocou eles, por que eles comentaram muito sobre esse palestrante, e a respeito do filme, alguns ainda não estavam entendendo o porquê disso, qual era o nosso objetivo com eles em relação a isso, alguns não estavam entendendo, outros já se deram conta que nós queríamos mostrar coisas a eles que estavam deficientes, que eles mesmos colocaram nos nossos questionamentos, que eles mesmos responderam, e alguns deles não se deram conta, outros já estavam se dando conta que era isso, por que, claro, viram um filme que conta uma história difícil, uma lição de vida, depois vem um palestrante contando de onde ele veio, como chegou, onde ele está hoje, o que ele já conquistou com a profissão dele, o que ele fez para chegar onde ele está, aí eles se deram de conta que isso é, o que a pessoa tem que ter o empenho deles mesmo, então eu acho que os alunos a princípio, acredito que estavam gostando do projeto e até queriam que seguisse”.

No Anexo 6 constam algumas fotos do momento em que os alunos assistiram a fala de um palestrante e das escritas dos diários que demonstram o seu interesse e entusiasmo pelo trabalho.

O seguimento das palestras não se deu por completo devido a um contratempo que ocorreu, talvez relacionado a falta de entendimento daquele momento metodológico da pesquisa pela gestão da escola – uma experiência que trouxe algumas frustrações que quase me levaram a um pedido de transferência da escola. Entretanto, não considero necessário um aprofundamento desse acontecimento, apenas ressalto as dificuldades que o professor pode encontrar para inovar, pois além da conhecida desvalorização da carreira, a indisciplina dos alunos e o despreparo dos professores para lidar com essas situações presentes na escola, também se encontram obstáculos dentro da própria escola. Para Tardif (2002), a escola não é apenas uma organização ou local neutro onde o professor trabalha, ela constitui fontes de tensão e de dilemas próprios da profissão, que precisam ser resolvidos diariamente

para que o docente possa resolver as suas tarefas.

Momento de Metarreflexão:

Realizaram-se entrevistas com os professores participantes que foram gravadas e transcritas (Anexo 5). Suas descrições foram autorizadas de acordo com o termo de consentimento (Anexo7). Portanto, o momento de metarreflexão, conforme o referencial, exige um esforço maior por parte do professor para que ele seja realizado.

8 Considerações e análises relacionadas aos momentos metodológicos

Após o término dos encontros e do desenvolvimento dos projetos de ensino, constatou-se que havia muito a ser dito e que as escritas dos professores foram diversificadas. Isso levou à reflexões sobre a melhor maneira de direcionar as análises, pois existiam muitos temas e questões a serem pesquisadas. As conclusões precisavam de um sentido e fundamento. Também foi necessária a transcrição das entrevistas realizadas após a aplicação do projeto para o entendimento das concepções dos professores, essa tarefa exigiu uma metodologia de análise e uma relação com o referencial teórico.

Portanto, nesse momento efetuaram-se as releituras dos materiais, das respostas dos professores aos questionamentos escritos, das transcrições e das descrições dos encontros, afim de identificar os modelos didáticos do referencial dentro de cada momento metodológico. Diante de todo o material coletado, da riqueza de reflexões feitas pelos professores, entendeu-se que a melhor maneira para análise desses materiais é a análise de conteúdo.

8.1 Metodologia de análises dos dados da pesquisa

A metodologia de análise de conteúdos envolve algumas características, tais como a influência do ponto de vista do pesquisador, o que pode influenciar a maneira como se interpreta o que está escrito ou foi falado. Desta forma, outros leitores podem identificar diferentes significados ou podem expressar um sentido que o autor do conteúdo não está consciente de ter expressado. Assim, a análise de conteúdo é pessoal, refere-se a um determinado contexto e suas conclusões não podem ser generalizadas (MORAES, 1999).

Assim, Moraes (1999) define a análise de conteúdo como:

[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p.2).

Além de levar em conta os diferentes aspectos que podem conter esses textos, é necessário definir os objetivos de análise que podem ter diferentes direções, como: Quem fala? O que quer dizer? Para quem? De que modo? Com que finalidade? E com que resultados? No contexto dessa pesquisa, o objetivo utilizado é o de entender o que querem dizer as escritas e os discursos transcritos.

Ainda segundo o referido autor, a metodologia se direciona para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, os argumentos e as ideias nela expressos, constituindo uma análise temática. A técnica de análise se compõe basicamente de algumas etapas: preparação das informações, transformação do conteúdo em unidades, categorização das unidades de significado, descrição e interpretação dos dados.

As etapas de preparação e transformação dos significados foram realizadas em cada momento metodológico, através dos quadros que foram colocados no decorrer do capítulo anterior. A categorização e interpretação dos dados serão descritas e explicadas ao leitor. Para categorizar os dados foram utilizados os conceitos que identificam os modelos didáticos dos professores, segundo as suas concepções relacionadas ao ensino, aprendizagem, conhecimento, conteúdo, metodologia e avaliação, conforme o referencial teórico de Porlán e Rivero (1998), adaptado por Kruger (2000).

A metodologia de análise envolve primeiramente a coleta de dados através de questionários descritos no capítulo anterior, onde os professores responderam aos questionamentos pertinentes a cada momento metodológico. Através da interpretação de significados presentes em suas escritas, fazendo uma relação direta com os conceitos de cada modelo didático do referencial e assim identificando os modelos de cada professor.

De acordo com os dados colhidos, houve a possibilidade de analisar os conceitos relacionados à metodologia, aos conteúdos e à avaliação, pois estas são as

categorias que identificam mais a prática. Utilizou-se o Quadro 2, da página 42. As categorias de análise estão relacionadas com as concepções de ensino, aos conteúdos, às metodologias e à avaliação. Um aspecto da pesquisa foi de explorar a reflexão sobre o trabalho dos professores, fazendo com que eles descrevessem a realidade da sala de aula através dos encontros, levando em conta os seus interesses, sem direcionar para uma determinada categoria de avaliação. Embora em algumas de suas escritas, os professores não tenham mencionado os conceitos diretamente, procurou-se retirar os significados que estavam presentes em suas escritas e desta forma identificar com as definições conceituais do referencial. Alguns momentos metodológicos não foram possíveis identificar alguns conceitos, pois a preocupação inicial era de conduzir os encontros de forma que houvesse a reflexão, sendo assim nem sempre os professores apresentavam em suas escritas para as definições teóricas conceituais de cada modelo.

Para iniciar as análises foram identificadas as concepções iniciais, durante a aplicação do projeto piloto, sobre metodologia, conteúdos e avaliação, onde alguns professores participantes do processo de formação descreveram os conceitos presentes em cada modelo didático do referencial. Os professores participantes do projeto que não se encontram nessa tabela, já não trabalhavam mais na escola durante aquela etapa do trabalho ou não demonstraram interesse em participar do trabalho, em um primeiro momento.

De acordo com o que expressaram, conforme está descrito no Quadro 5 da página 52, pode-se considerar as seguintes concepções iniciais das professoras que desejavam participar da formação.

A professora **Mimosa** possui oito anos de experiência na área da educação física, formada na UFPEL e participou de todos os momentos metodológicos do projeto. Analisando as suas concepções, inicialmente constata-se um modelo tradicional de ensino, pois ela entende a metodologia de trabalho como a forma que ela expõe os conteúdos de suas disciplinas. Isso vai ao encontro do modelo tradicional do referencial, que define a metodologia como uma exposição dos conteúdos.

Concepções iniciais da professora Mimosa, conforme fragmento do Quadro 5:

	Avaliação	Metodologia	Conteúdos
Mimosa	O método utilizado (dependendo da escola) para ver o rendimento dos alunos durante o ano letivo.	E a maneira pela qual eu exponho as minhas aulas e conteúdos	As matérias obrigatórias e que melhor se encaixem com o perfil da turma

Violeta é uma professora iniciante (menos de cinco anos de experiência), possui dois anos de experiência como professora e é licenciada em história pela UFPEL. Suas concepções podem ser relacionadas ao modelo construtivista simples, por entender a metodologia como um processo de ensino e aprendizagem dentro do seu trabalho (forma como vai trabalhar os conteúdos de sua disciplina), que exige um grande desafio dentro da sua prática, além de estruturar os conteúdos como temas geradores. Sua escrita demonstra uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e uma flexibilização e contextualização dos conteúdos, que são características presentes nos modelo construtivista.

Concepções iniciais da professora Violeta, conforme fragmento do Quadro 5:

	Avaliação	Metodologia	Conteúdos
Violeta	É um instrumento que o educador utiliza para compreender o que está sendo construído pelos estudantes do processo de ensino aprendizagem, para também saber se seus objetivos estão sendo alcançados e até mesmo se o educador está se fazendo entender. Acredito que a formalização e a burocratização desse instrumento	É o “como fazer”. No caso do processo de ensino aprendizagem, é a forma que o educador vai trabalhar seu conteúdo com os estudantes. Para mim é um grande desafio da minha área (história).	São os chamados “temas geradores” que englobam os objetivos contidos no processo ensino-aprendizagem.

	tem sido prejudicial tanto para educadores quando para educandos (principalmente)		
--	-----------------------------------------------------------------------------------	--	--

A professora **Tulipa** é licenciada em Português/Francês pela Universidade Federal de Pelotas com 12 anos de experiência no magistério e atua como professora de Português na escola da pesquisa. Suas concepções igualmente se relacionam com o modelo construtivista simples, pois prevê atividades diversificadas e lúdicas como metodologias e o desenvolvimento dos conteúdos dentro da realidade dos alunos. Desta forma, a flexibilização e a contextualização dos conteúdos, com alto protagonismo dos alunos, podem ser destacadas como características do modelo construtivista simples, pois estas características são definidas por esse modelo.

Concepções iniciais da professora Tulipa, conforme Quadro 5:

	Avaliação	Metodologia	Conteúdos
Tulipa	Um processo constante, diário, onde vários aspectos devem ser levados em conta.	Deve ser diversificada, através de material adequado, envolvendo o lúdico, sempre que possível	Precisam ser desenvolvidos de acordo com a realidade do aluno, mas de forma a inseri-lo no processo de ensino e aprendizagem, com êxito.

Já Adelfa possui 31 anos de experiência de magistério. É formada pela UCPEL em Ciências com habilitação em Biologia e suas concepções se identificam com o modelo tecnológico, por ela descrever a metodologia como um conjunto de estratégias que facilitam a aprendizagem sem mencionar os alunos em sua escrita. O modelo tecnológico entende a metodologia como uma sequência fechada de atividades, características que evidenciam a escolha desse modelo didático.

Concepções iniciais da professora Adelfa, conforme Quadro 5:

	Avaliação	Metodologia	Conteúdos
Adelfa	Instrumento utilizado para verificar o grau de aprendizagem e a realidade na qual o indivíduo está inserido	Conjunto de estratégias utilizadas na construção da aprendizagem. Maneira pela qual se facilita esse processo.	Estrutura básica pela qual se estabelece o processo ensino-aprendizagem,

Jasmim é uma professora com oito anos de experiência. É licenciada na UFPEL, em Geografia, e suas concepções podem ser relacionadas com o modelo construtivista simples. Ela entende que a metodologia são os recursos que favorecem o processo de ensino/aprendizagem e os conteúdos são algo relevante que podem ser aplicados nas diferentes situações pelos alunos. Lembrando que a flexibilização, a contextualização e a interdisciplinaridade são características dos conteúdos no modelo construtivista simples, além da metodologia com alto protagonismo dos alunos.

Concepções iniciais da professora Jasmim, conforme Quadro 5:

	Avaliação	Metodologia	Conteúdos
Jasmim	Não deve se restringir a determinados momentos da aprendizagem, mas ao longo processo identificando os avanços e as dificuldades dos alunos.	São os recursos aos quais utilizamos para estabelecer o processo de ensino-aprendizagem.	São desenvolvidos de forma que o aluno consiga organizar seu conhecimento e aplicá-lo em outras situações. São considerados o que é relevante nos estudos de geografia.

Dália é uma professora com 29 anos de experiência em sala de aula, formada em Estudos Sociais -Licenciatura plena em história- graduação em história do RS, na

UCPEL. Atua como professora de geografia e suas concepções se identificam com as do pelo modelo construtivista simples. Suas escritas colocam a metodologia como métodos utilizados para despertar no aluno a vontade de aprender e os conteúdos como flexíveis quando necessários, de acordo com a realidade da turma. Como já foi dito, de acordo com o modelo construtivista simples se entende os conteúdos como flexíveis, contextualizados e interdisciplinares e a metodológica como uma sequência de atividades diversas com alto protagonismo dos alunos.

Concepções iniciais da professora Dália, conforme Quadro 5:

	Avaliação	Metodologia	Conteúdos
Dália	Avaliação pode ser qualitativa e quantitativa. Não deve ser algo que exclua o aluno. Quando fazemos a avaliação é necessário fazer primeiro uma sondagem da turma, para se ter uma noção realidade do aluno.	São os métodos que o professor utilizará para que desperte em seu aluno a vontade de aprender	O que cada disciplina deve desenvolver, sendo flexível quando necessário, de acordo com as necessidades da turma.

A seguir, um resumo dos modelos didáticos iniciais destes professores:

Quadro 10 - Modelos didáticos do primeiro momento metodológico

Características	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
Mimosa	Tradicional	Tradicional	Tradicional
Violeta	Construtivista Simples	Construtivista Simples	Construtivista Simples
Tulipa	Construtivista Simples	Construtivista Simples	Construtivista Simples
Adelfa	Tecnológico	Tecnológica	Construtivista Simples
Jasmim	Investigativo	Construtivista Simples	Construtivista Simples
Dália	Modelo Tecnológico	Construtivista Simples	Construtivista Simples

Após a coleta das concepções iniciais de alguns professores da escola que

demonstraram interesse em participar da pesquisa, iniciaram-se os momentos metodológicos da formação e, conforme os encontros foram acontecendo, os professores responderam a questionamentos revelando suas reflexões que foram utilizadas para avaliar a possível evolução de suas concepções. A seguir, serão descritos os momentos metodológicos e suas análises.

8.2 Primeiro momento metodológico: o conhecimento dos problemas práticos e sua relação com pressupostos teóricos

Para a análise desse momento, os professores responderam sobre sua melhor e pior aula e os problemas enfrentados em sua prática (conforme Apêndice 2). A partir das suas colocações, procurou-se identificar aspectos dos modelos metodológicos, que foram analisados a partir das definições do referencial do Quadro 2, da página 42. Portanto, a concepção relacionada a metodologia será a principal característica de análise, podendo haver outros aspectos conceituais presentes em suas considerações.

As concepções das professoras **Crisântemo**, **Mimosa** e **Iris** estão relacionadas com modelos mais tradicionais de ensino, pois em suas falas colocam o interesse dos alunos como prioridade, sem mencionar a relação com os conteúdos ou com a sua própria prática, considerando a aprendizagem como receptiva. Levando em conta que um dos obstáculos da evolução didática enfrentados pelos professores no modelo tradicional é a de que se eles explicarem adequadamente (no seu olhar pessoal) os conteúdos aos alunos, eles devem aprender e, se mesmo diante disso, acontecer o fracasso na aprendizagem, eles tendem a culpar os alunos ou a formação que tiveram anteriormente pelo não rendimento (PORLÁN, 1996).

Quadro 11 - Concepções de aula boa, ruim e problemas práticos das professoras Mimosa, Crisântemo e Iris

	Aula Boa	Aula Ruim	Problemas
Mimosa	Com participação e atenção dos alunos.	Alunos com praticamente nenhum interesse e indisciplinados, me senti despreparada.	Falta de interesse dos alunos e pouca estrutura física da escola e de auxílio no trabalho da educação infantil
Crisântemo	Quando consegui a atenção dos alunos sem imposição.	Quando precisei gritar com os alunos para ter atenção.	Desinteresse nos conteúdos, desrespeito e conflitos entre os alunos.

Iris	Interessados e participativos	Com deboches e desinteresse em relação aos conteúdos	Conversas altas, uso do celular, desinteresse e brigas entre os alunos.
-------------	-------------------------------	------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

Já as professoras **Dália** e **Tulipa** apresentaram concepções com características do modelo dual, pois colocam a importância dos debates, que favorecem os interesses dos alunos nas temáticas definidas como aspectos de uma aula boa, além dos problemas também estarem ligados ao desinteresse dos alunos. Isso sugere uma reprodução e contextualização interdisciplinar dos conteúdos e uma metodologia com um certo protagonismo do aluno, conforme o modelo de transição.

Quadro 12 - Concepções de aula boa, ruim e problemas práticos das professoras Dália e Tulipa

	Aula Boa	Aula Ruim	Problemas
Dália	Aula com interesse dos alunos pelo tema, com debates e muitas colocações pertinentes.	Atualmente na mesma turma, que não demonstra nenhum tipo de interesse em debater qualquer temática.	Desinteresse, falta de visão de mundo, desrespeito aos professores. Em relação aos professores, a desmotivação, carga horária excessiva e desinteresse de alguns colegas.
Tulipa	Através de uma temática que favoreceu o interesse e produção dos alunos.	Os alunos ignoravam os conteúdos e não responderam ao meu planejamento.	Desinteresse, indisciplina e falta de apoio da família dos alunos.

Adelfa e Copo de Leite apresentaram concepções relacionadas com o modelo tecnológico, por destacarem como um dos aspectos positivos de uma aula boa a utilização de aulas práticas e material concreto para o desenvolvimento dos conteúdos, demonstrando o interesse em superar o tradicional através do planejamento e atividades concretas. O modelo tecnológico possui uma metodologia com a sequência fechada de atividades e os conteúdos como uma adaptação disciplinar, indo ao encontro das colocações das professoras que demonstram aspectos de uma sequência prática que garanta seu planejamento e em suas falas

Quadro 13 - Concepções de aula boa, ruim e problemas práticos das professoras Adelfa e Copo de Leite

	Aula Boa	Aula Ruim	Problemas
Adelfa	Com construção do conhecimento dos alunos através de uma aula prática que deu significado a teoria	Aula expositiva, sem desenvolvimento teórico e prático.	Desinteresse dos alunos, despreparo para lidar com os problemas da sala de aula e descomprometimento de alguns professores, além da desvalorização da educação.
Copo de Leite	Aula descontraída, com o auxílio do material concreto e a participação ativa dos alunos	O mesmo planejamento de sucesso em uma turma que não despertou interesse nos alunos em outra turma.	Desinteresse e desmotivação

No modelo construtivista simples, os currículos se caracterizam por uma sequência flexível, contextualizada e interdisciplinar de conteúdos, negociados com os alunos. As metodologias são diversificadas, com certa interação professor-aluno e uso limitado das ideias prévias. Na fala das professoras **Girassol, Jasmim e Violeta**, elas consideram a participação dos alunos como primordial no processo de aprendizagem, assim como a construção do conhecimento e questionam a importância dos conteúdos – essas são características próprias desse modelo didático.

Quadro 14 - Concepções de aula boa, ruim e problemas práticos das professoras Girassol, Jasmim e Violeta

	Aula Boa	Aula Ruim	Problemas
Girassol	Interdisciplinar, na rua, participativa e com produções artísticas dos alunos.	Quando me detive ao conteúdo e fiquei exausta e sobrecarreguei os alunos por isso.	Infraestrutura e pouco espaço para planejamento da organização das aulas e dos conteúdos, e falta de preparo dos professores com as adversidades na vida dos alunos.
Violeta	Uma aula com debates e participação ativa dos alunos.	Aula com desinteresse dos alunos e brigas entre eles, com um conteúdo distante da realidade dos alunos.	Conteúdos distantes da realidade dos alunos.
Jasmim	Participativa, com material didático, onde os alunos construíram o seu aprendizado, através de atividades práticas e trocas de informações com o professor.	Aula planejada, com expectativa de pesquisa, mas sem o mínimo interesse dos alunos.	Desinteresse, desmotivação, conteúdos inadequados, desmotivação do professor, falta de estrutura na escola e de proximidade dos professores com a realidade dos alunos.

No quadro abaixo, um resumo de seus modelos didáticos após o primeiro momento metodológico, os modelos não identificados nos conteúdos aparecem em branco devido a escrita dos professores não apresentarem as características dessas concepções.

Quadro 15 - modelos didáticos do segundo momento metodológico

CARACTERÍSTICAS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
Mimosa		Tradicional
Girassol	Construtivista Simples	Construtivista Simples
Violeta		Construtivista Simples
Tulipa	Dual	Dual
Adelfa	Tecnológico	Tecnológico
Jasmim	Construtivista Simples	Construtivista Simples
Copo de Leite	Tecnológico	Tecnológico
Crisântemo		Tradicional
Iris	Tradicional	Tradicional
Dália		Dual

Após as primeiras análises, foram realizadas a identificação do segundo momento metodológico nas escritas das professoras (as mesmas que participaram do primeiro metodológico), conforme a seguir.

8.3 Segundo momento metodológico: de evolução das concepções

Para o segundo momento metodológico foram utilizadas as respostas da seguinte pergunta: o que você acredita que pode fazer para vencer os problemas em sala de aula? (conforme apêndice 3). A análise dos modelos didáticos das professoras foi realizada levando em consideração as suas concepções dos professores, conforme Quadro 7, da página 59, relacionando com o referencial teórico dessa dissertação e com a metodologia.

A respostas das professoras foram diferenciadas. As escritas, em sua maioria, relataram a importância da formação e dos encontros para discutir os problemas práticos e buscar o vencimento deles juntamente com o grupo.

As professoras **Mimosa**, **Tulipa**, **Adelfa**, **Iris**, **Dália** e **Copo de leite** tiveram suas concepções relacionadas como modelo dual de ensino, por demonstrarem

alguma preocupação com o protagonismo dos alunos e uma necessidade de contextualizar, sem mencionar maiores mudanças nos conteúdos ensinados. Esse modelo se caracteriza por ter em sua metodologia uma transmissão verbal do professor. Os currículos são estruturados a partir de uma sequência predeterminada de conteúdos contextualizados, definidos pelo professor. As metodologias são basicamente transmissivas e centradas no professor, com algum protagonismo do aluno, cujas ideias prévias são apenas informações iniciais

Quadro 16 - Concepções das professoras Mimosa, Tulipa, Adelfa, Iris, Dália e Copo de leite, relacionadas ao segundo momento metodológico

O que você acredita que pode fazer para vencer esses problemas em sala de aula?	
Mimosa	Se conectando mais aos alunos para entender o lado deles, assim trabalhando de uma forma diferenciada e mais realista. Fazendo com que o interesse deles aumente, a indisciplina e a falta de vontade diminua, e o prazer de aprender seja retomado.
Tulipa	Desenvolvendo atividades participativas com os alunos, construindo o seu saber através de pesquisas que possibilitam aos alunos o contato com diferentes formas de apresentar os mesmos conteúdos.
Adelfa	Acredita-se que a oferta de atividades diversas em turno inverso, seria oportuno. No turno normal das aulas deve-se oferecer principalmente o fundamento para o domínio das aprendizagens básicas, desenvolvimento conteúdos essenciais à preparação para a vida. Também em maior incentivo e cobrança da busca pela pesquisa e aquisição autônoma de novos conhecimentos, tem sua importância.
Iris	Preciso vencer a indisciplina e a indiferença nas aulas de artes. Pois as aulas de Artes não possuem a mesma seriedade que as outras disciplinas, gerando distrações e descomprometimento. Eu tenho pouco tempo de sala de aula, para saber como resolver essas questões, portanto tenho refletido elas.
Dália	Acredito que não tenha esse tipo de problema relacionado com os conteúdos, talvez por minha disciplina ser mais atual e dinâmica.
Copo de Leite	Uma simples reflexão sobre a nossa prática e associar os conteúdos a fatores que se assemelham a realidade do aluno.

Girassol, Violeta, Jasmim e Crisântemo apresentaram aspectos do modelo construtivista simples, pois relataram a necessidade de mudanças em suas práticas, nas atividades diversificadas. Também demonstraram preocupação com a formação continuada e com a troca de informações. Uma tendência do conhecimento prático complexo para a formação de professores, segundo García e Porlán (2000), é o contraste de ideias próprias e de outros professores conforme a seguir

Contrastar através do estudo e a reflexão, as concepções e experiências próprias com as de outros profissionais e com outros saberes, como forma de fazer evoluir o sistema de ideias pessoais e de formular hipóteses de

intervenção em aula mais potentes que as anteriores, que deem conta dos problemas detectados (GARCÍA; PORLÁN, 2000, p.16).

Quadro 17 - Concepções das professoras Girassol, Violeta, Jasmim e Crisântemo, relacionadas ao segundo momento metodológico

O que você acredita que pode fazer para vencer esses problemas em sala de aula	
Girassol	Acredito e defendo a formação permanente do professor, por que quanto mais nos aperfeiçoamos, mais "leve" e sólido fica o processo de ensinar e aprender, pois a qualificação profissional é fundamental e alicerça o nosso "fazer" pedagógico, mas isso não quer dizer que eu acredite ou aceite a política pública instituída até então, que infelizmente é precária e não oferece terreno fértil para a formação do profissional.
Violetas	Acredito que com mais tempo de planejamento há mais chances de se conseguir preparar propostas mais interessantes e eficazes. Além disso ouvir o que os alunos pensam sobre as minhas aulas também é importante para vencer alguns problemas pedagógicos. Também haver reuniões pedagógicas de organização, planejamento e execução de ideias é interessante.
Jasmim	Acho que deve haver um estudo, pesquisa e um diálogo entre os educadores nas áreas afins. Um planejamento mais próximo da realidade, uma forma didática mais interativa e a constante renovação das práticas em sala de aula. Utilizar os conteúdos para somar e não como principal objetivo.
Crisântemo	Reuniões pedagógicas periódicas entre os professores para discutir e debater ideias, o trabalho em grupo favorece o acontecimento das coisas.

Levando em conta esses aspectos, o fato das professoras entenderem a necessidade da formação também demonstra uma necessidade de superação dos modelos tradicionais.

Um resumo de suas concepções é apresentado no quadro abaixo e novamente com ausência de concepções relacionadas aos conteúdos em algumas escritas.

Quadro 18 - Modelos didáticos do terceiro momento metodológico

CARACTERÍSTICAS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
Mimosa		Dual
Girassol		Construtivista Simples
Violeta		Construtivista Simples
Tulipa		Dual
Adelfa		Dual
Jasmim	Construtivista Simples	Construtivista Simples
Copo de Leite	Dual	Dual
Crisântemo		Construtivismo Simples
Iris		Dual
Dália		Dual

Após essas análises foram interpretadas as respostas que identificaram o terceiro momento metodológico do projeto.

8.4 Momento metodológico de planejamentos e desenvolvimento de hipóteses curriculares

Para o terceiro momento metodológico foram utilizadas as respostas da pergunta a respeito das ações que poderiam ser realizadas para vencer as dificuldades práticas identificadas no processo de reflexão (conforme Apêndice 3). A seguir, identifica-se o modelo pessoal de cada professor nessa fase do trabalho.

A professora **Mimosa** continua no modelo didático dual, pois embora busque a interdisciplinaridade, tem a preocupação que os alunos sintam prazer em realizar as atividades planejadas em conjunto com outros professores, demonstrando uma metodologia de trabalho de transmissão verbal do professor, com um certo protagonismo dos alunos e os conteúdos como uma reprodução contextualizada e interdisciplinar, características do modelo dual(transição).

Quadro 19 – Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico

Quais são as pequenas ações (projetos) que você acredita serem possíveis realizar dentro da sua área para o vencimento desses obstáculos de sucesso?	
Mimosa	Trabalhar de forma interdisciplinar com conteúdos afins, de tais disciplinas e também podemos aproveitar a afinidade de alguns professores, com disciplinas e alguns colegas de trabalho, para que as tarefas fiquem mais prazerosas e conectadas, juntando o útil ao agradável.

Adelfa, Iris e Copo de Leite se identificam com o modelo didático tecnológico, por considerar as atividades práticas e técnicas como possibilidades de melhoramento em suas práticas. No caso da professora Iris, ela coloca a necessidade de buscar essas ações nas práticas que deram certo de outros colegas. São características do modelo tecnológico: os currículos como uma sequência fechada e rígida de conhecimentos acadêmicos e de procedimentos (objetivos comportamentais) e as metodologias têm um caráter indutivo e fechado, protagonizadas pelo professor

Quadro 20 – Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico

Quais são as pequenas ações (projetos) que você acredita serem possíveis realizar dentro da sua área para o vencimento desses obstáculos de sucesso?	
Adelfa	Necessita levar o educando a cada vez mais buscar por si próprio construir suas aprendizagens que não necessariamente estão limitadas a esfera da sala de aula. Aumentou-se o tempo dos alunos dentro da escola, ou seja cada vez mais a criança entra imatura e precoce dentro da escola, sendo que deveria ser educada primeiramente pelos pais, e paradoxalmente sai na maioria das vezes sem conhecimentos básicos. Talvez devêssemos repensar novas técnicas e métodos de ensino, frente a essa realidade.
Iris	Em primeiro lugar eu preciso me sentir segura na minha prática e isso conseguirei com o tempo. Percebendo quais as ações que dão certo e as que não dão certo, refletindo sobre elas. Outra forma é observando os professores com mais tempo de experiência, buscando ajuda deles.
Copo de Leite	Motivar o interesse dos alunos pelos conteúdos através de aulas que levem eles a pensar e investigar as situações que envolvam métodos práticos.

Violeta, Dália e Crisântemo evoluíram para um momento metodológico construtivista simples. Em suas escritas existe uma preocupação com as atividades de pesquisa, diferenciadas, que fujam das barreiras físicas da sala de aula, com construção do conhecimento. O modelo construtivista identifica a metodologia como uma sequência de atividades diversas, com alto protagonismo dos alunos de acordo com as escritas das professoras.

Quadro 21 – Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico

Quais são as pequenas ações (projetos) que você acredita serem possíveis realizar dentro da sua área para o vencimento desses obstáculos de sucesso?	
Violeta	Projetos de história local, de pesquisa em fontes históricas (jornais, entrevistas) passeios, projetos de criação, etc.
Dália	No surgimento de curiosidades, ou fatos da atualidade que desperte o saber dos alunos. Penso que nesse momento é importante voltar a atenção para essas curiosidades. É essencial tentar casar essas curiosidades com fatos atuais, mas se isso não acontecer ou se não for possível não há necessidade de desespero. Acredito que esse aprendizado seja mais válido.
Crisântemo	Desenvolver temas transversais com conteúdos tradicionais, utilizar vídeos, filmes, seminários e passeios ao ar livre com os alunos.

Já as professoras **Girassol** e **Jasmim** apresentam concepções com características importantes do modelo investigativo, pois além dos conhecimentos do modelo construtivista presentes na sua escrita, existe uma preocupação em planejar juntamente com os colegas, de se auto avaliar e com um alto protagonismo dos alunos dentro do planejamento das atividades diversificadas, de acordo com o referencial que define a metodologia do modelo investigativo como um processo de investigação escolar dos problemas relevantes.

Quadro 22 – Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico

Quais são as pequenas ações (projetos) que você acredita serem possíveis realizar dentro da sua área para o vencimento desses obstáculos de sucesso?	
Girassol	Primeiro passo seria me manter motivada para que fique mais claro e definido o trabalho a ser construído, por que a estrutura educacional é burocratizada. Segundo passo a sintonia com as pessoas e conhecimentos que se preocupam com educação que habilita para a vida (uma vida pautada pelo respeito, dignidade e sustentabilidade do nosso ambiente físico e mental). O diálogo ente os colegas que pensam em uma educação para vida, uma educação empreendedora e a própria espiritualidade me ajudam em minha caminhada.
Jasmim	Diálogo, planejamento, conhecimento da realidade dos alunos, uma formação constante do professor. Fazer pequenos projetos com os alunos no decorrer do ano letivo para fazermos uma observação da aprendizagem do interesse e uma auto avaliação do professor.

Um resumo de suas concepções é apresentado no quadro abaixo, alguns professores com aspectos relacionados aos conteúdos em branco novamente pela ausência dessas concepções em suas escritas.

Quadro 23 - Modelos didáticos dos professores no terceiro momento metodológico

CARACTERÍSTICAS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
Jasmim	Investigativo	Investigativo
Copo de Leite	Tecnológico	Tecnológico
Crisântemo		Construtivista Simples
Iris		Tecnológico
Dália		Construtivista Simples
Jasmim	Investigativo	Investigativo
Copo de Leite	Tecnológico	Tecnológico
Crisântemo		Construtivista Simples
Iris		Tecnológico
Dália		Construtivista Simples

8.5 Quarto momento metodológico: Metarreflexão

Esse momento metodológico é um momento final do processo. É um momento onde o professor reflete sobre toda a formação e os projetos desenvolvidos, podendo vir a construir hipóteses mais elaborados. Espera-se um perfil inovador, onde o professor esteja sempre se reinventando com o objetivo de vencer os obstáculos da prática. Após o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, os professores responderam a uma entrevista sobre todos os encontros, o desenvolvimento e a aplicação dos projetos. Portanto, a elaboração de novas propostas curriculares não se realizou em sua íntegra, por necessitar de maior tempo e planejamento.

Entretanto, todo o desenvolvimento da pesquisa, dos encontros e dos projetos de ensino trouxe o professor para uma nova perspectiva que não seria mais de sua zona de conforto, o que foi constatado nas entrevistas gravadas que descrevem um pouco de suas reflexões. A seguir será transcrito trechos das entrevistas dos professores (conforme Anexo5), que relacionam o momento de reflexão final do projeto com as concepções de cada modelo didático.

O que você aprendeu nesse processo de reflexão e planejamento que desenvolvemos? Isso te ajudou na sala de aula? O que você destacaria das aprendizagens? Por quê? Você acha que é um processo que ajuda a mudar a sala de aula? Alguma sugestão? Você participaria de um grupo que desenvolvesse essas atividades continuamente?

Mimosa

“[...]Jeu achei importante também ver o que os alunos se interessam em saber, até deixar nossas atividades, nossas aulas, de uma maneira que eles gostem, mais dinâmicas, mais aceitáveis, mais dentro realidade deles, então é importante nós sabermos onde é o foco que chame a atenção deles, o que eles gostam, para jogar tanto em uma disciplina como em outra”.

Girassol

“[...]Acredito que muda a sala de aula, por que quando tu chama o aluno e mostra para ele, que nosso foco é ele, tudo fica diferente, ele realmente se vê como parte integrante daquele processo e não só aquele que a gente chega e joga o conteúdo[...]minha sugestão é que continuemos debatendo, planejando, conversando, que nos abramos a um espaço de discussão e que não seja um espaço de barganha”.

Tulipa

“[...]de rever conceitos de voltar e rever o que tem que fazer e tentar discutir com os outros, tirar um tempinho para discutir como é que tá, por que será que é só comigo que não funciona? por que não funciona comigo? Será que com o colega funciona? A ideia de trabalhar interdisciplinar é muito interessante, só tem a acrescentar é mais de uma cabeça pensando”.

Adelfa

“Aprendemos a importância da atividade em grupo, a valorização de algum conhecimento prévio, aquilo que o aluno traz na sua bagagem e poder acrescentar, poder buscar mais. Então eu acho que nesse processo de dentro do trabalho que nós fizemos, que nos propomos a fazer, basicamente, até podemos repensar algumas práticas da sala de aula pra não ficar sempre na mesmice, nas rotinas, na estagnação”.

Copo de Leite

“Eu acho muito interessante trabalhamos junto com o professor de Português, junto com a professora de Educação Física, nós trabalhamos numa grande equipe em cima de um projeto, na realização desse projeto, e eu participaria de um grupo que desenvolvesse, com certeza outros projetos, principalmente na nossa escola”.

Jasmim

“tu nos reuniu, mesmo que eu não tenha ido a todas às reuniões, me passavam o que vocês falavam as ideias que tiveram durante esse projeto, e isso sempre nos ajuda a pensar a nossa prática, pensar então o que eu poderia fazer de melhor, o que eu poderia melhorar na minha prática?[...] e esse tipo de projeto, de incentivo, ajuda a gente a voltar lá e resgatar, tu está indo para um caminho, mas não era esse que eu tracei para mim, esse tipo de coisa te propõe a pensar, tomar consciência que dá para fazer, não dá para fazer talvez da maneira que tu sonhou ou idealizou, mas dá para fazer, é claro tendo sempre alguém assim, com alguma coisa, alguma ideia, para nós sempre é bom, sempre ajuda, se tem uma pessoa que puxa a gente com alguma ideia, alguma coisa”.

Crisântemo

“Às vezes só falta um pouquinho de vontade do professor de tentar trazer alguma coisa de diferente para as aulas [...] eu acho que a gente pensar e aí cada professor pensar o que poderia fazer na sua disciplina de forma que pudesse juntar interdisciplinarmente”.

Dália

“[...] por que isso estimula a pensar novas práticas, fazer novos debates com os alunos, eu acredito que tudo que vem de novo e que vem de encontro ao teu trabalho, e que pode te trazer uma proposta nova de ensino, uma nova maneira de aprendizagem, por que o currículo é muito distante, os conteúdos programáticos são muito fechados, quando tu quer trabalhar alguma coisa o assunto tem que surgir por conta deles, e tendo esse tipo de trabalho o assunto flui normalmente”.

Rosa

“[...] e isso de deixar os alunos conversarem dentro daquela situação já pré-determinada facilita, não pode deixar eles soltos sem um que ter um objetivo, eu percebi também que eles estavam se esforçando bastante e que estavam levando a sério até o simples conteúdo ali presente”.

Certamente, entrevistar professores e identificar as concepções dos modelos didáticos em suas falas não é uma tarefa simples. É necessário que se reconheça esses aspectos, muitas vezes subtendidos em sua fala. Para isso, utilizou-se o conceito de metodologia e a natureza dos conteúdos do referencial, devido ao fato de aparecerem com mais frequência e serem os principais agentes de mudança nos modelos didáticos dos professores. Após sintetizar fragmentos que demonstram esses aspectos, foram identificados os modelos didáticos. Alguns professores não

estavam mais inseridos na realidade da escola durante esse momento metodológico, por motivo de remanejamento de escola. Também não foi possível identificar concepções relacionadas aos conteúdos e metodologia em todas as escritas, podendo ser identificado somente um dos aspectos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 24 – Modelo didáticos dos professores no quarto momento metodológico

CARACTERÍSTICAS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
Mimosa	Espontaneísta	Espontaneísta
Girassol	Construtivista Simples	Construtivista Simples
Violeta		
Tulipa		Construtivista Simples
Adelfa		Construtivista Simples
Jasmim		Construtivista Simples
Copo de Leite	Construtivista Simples	
Crisântemo	Construtivista Simples	
Iris		
Dália		Investigativo
Rosa		Tecnológico

As falas da professora **Mimosa** estão identificadas com o modelo espontaneísta, por destacarem os interesses dos alunos e as aulas dinâmicas, dentro da realidade e do que os alunos gostam. Esse modelo entende a metodologia como uma sequência de atividades orientadas pelos interesses dos alunos, características presentes nas falas analisadas.

As professoras **Girassol, Tulipa, Jasmim, Adelfa, Dália e Copo de leite** estão identificadas com o modelo construtivista, por seus relatos destacarem os alunos no processo de aprendizagem e o diálogos entre eles e os professores. Nesse caso, o planejamento de projetos acontece de forma interdisciplinar, levando em conta a flexibilização dos conteúdos e a reflexão entre os professores sobre os problemas existentes. O modelo construtivista simples descreve a metodologia como uma sequência de atividades diversas com alto protagonismo dos alunos e os conteúdos como uma sequência flexível, contextualizada e interdisciplinar, indo ao encontro das escritas das professoras

A professora **Rosa** não participou dos encontros por não estar inserida desde o começo da pesquisa. Portanto, como atuava como professora de umas das turmas

onde ocorreram as ações, ela se propôs a ajudar no desenvolvimento e aplicação dos projetos, se inserindo na proposta pelo seu interesse pessoal. Sendo assim, ela foi entrevistada e seu modelo didático detectado foi o tecnológico, pois ela entendeu a atividade como um trabalho diferenciado delimitado por uma sequência de atividades que precisam ser respeitadas para garantir a aprendizagem.

As professoras **Violeta** e **Iris** foram remanejadas da escola durante esse momento metodológico e não desenvolveram as ações de superação (projetos) previstas nesse momento, portanto, não foram entrevistadas. Após todas as análises, algumas conclusões se tornaram possíveis, foram enriquecedoras e estão relatadas no próximo capítulo.

9 Conclusões

Os professores apresentaram uma evolução em seus modelos didáticos, embora em alguns momentos metodológicos os professores tivessem permanecido estagnados, em outros momentos transitaram entre modelos próximos, evoluindo e depois voltando ao modelo anterior em alguns momentos metodológicos.

Portanto, após a aplicação do projeto de ensino com os alunos, as reflexões foram profundas e ricas em conceitos relacionados aos saberes profissionais. Nesse momento, as evoluções foram evidentes. A grande maioria dos participantes destacaram a motivação dos alunos, o que eles acreditavam ter dado certo ou não, o interesse dos alunos, o trabalho interdisciplinar e a importância das reuniões e discussões entre os professores.

Nas escritas e relatos se constatou que os saberes que constituem o conhecimento profissional e principalmente suas crenças dos professores são difíceis de serem desconstruídos na prática, embora a maioria reconheça que o modelo tradicional (majoritário) não atenda às necessidades da escola nos dias de hoje. Por isso, defendem uma formação permanente que protagonize a reflexão e as evoluções dos modelos didáticos mais tradicionais para os mais evoluídos.

Através do reconhecimento dos problemas enfrentados em sala de aula, de um planejamento dentro das possibilidades daquela realidade, assumindo um comprometimento de inovação, de tentativas de pequenas ações, de investigação da sua própria prática e dos interesses dos alunos, é possível um melhoramento profissional na vida dos docentes. Apresento a seguir uma referência de sustentação de reflexão do trabalho na escola e na sociedade atual:

Os desafios que se colocam à formação são, nessa linha de pensamento, os desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização coletiva de desenvolvimento continuado partilhado, de

persistência na investigação constante, enquanto fontes de novos informes, de crença, de algum molde sublime, na hipótese de o homem poder vir-se a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade (ALARCÃO, 2001, p.89).

Os professores também refletiram sobre a importância dos conteúdos e da metodologia de trabalho, entendendo que esses aspectos são os agentes de mudança dos problemas dentro da sala de aula. Refletiram sobre as políticas de qualificação de ensino e as cobranças nacionais e internacionais, que de certa forma direcionam os conteúdos que são ensinados aos alunos. Nesse sentido, ainda existem muitas dúvidas e sistemas de controle que permeiam a vida dos professores, conforme a citação a seguir.

Podemos afirmar que se assiste em relação à escola, como em muitos outros campos da vida social, a um processo que a sociologia designa como naturalização de uma realidade que por ter-se estabilizado em um determinado formato organizativo, a que corresponde todo um sistema conexo de diversos subsistemas (formação, colocação de professores, processos de avaliação e certificação, regulação de acesso, etc.) instala-se na representação social dos diversos atores como a única possível, transformando uma estrutura de construção eminentemente sociocultural em um poderoso referente tido por natural, com toda a carga simbólica a ideia de imutabilidade e estabilidade (ALARCÃO, 2001, p.119).

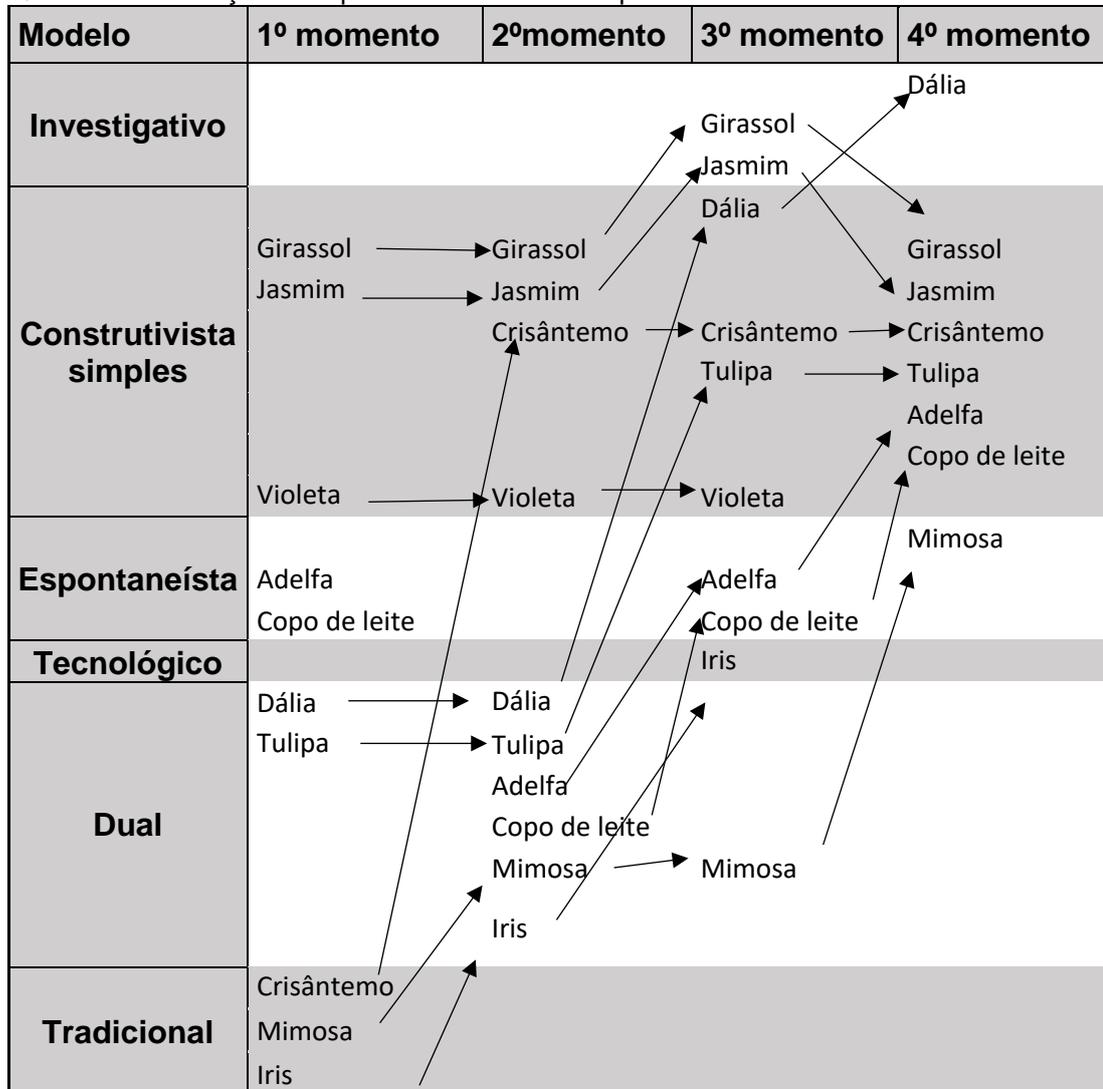
Além das considerações sociais e organizacionais, também se observou que esse tipo de atividade necessita de um mediador, de um agente inovador inicial, de alguém que dê o primeiro passo, ao menos quando a escola ou o grupo quer iniciar a trabalhar nessa perspectiva. É necessário ter tempo de planejamento e de reuniões e isso precisa ser discutido dentro da organização da educação que chega até a escola.

Os professores, em sua maioria, desejam essa mudança, mas toda essa sobrecarga de problemas e trabalho burocrático que recai sobre eles pode impedir as evoluções dos seus modelos didáticos. O grupo demonstra a evolução em suas falas e escritas, mas a realidade pode não condizer na prática, pois trabalhar em uma perspectiva do senso comum (tradicional) pode dar uma certa “garantia” de que o ensino pode ter sido realizado, mesmo que em seu íntimo ele saiba que isso não acontece, muitas vezes é muito mais fácil para o professor negar a sua consciência do que a enfrentar todas as barreiras da inovação.

Conforme já foi descrito, o planejamento descreve a superação dos modelos didáticos iniciais dos professores e suas evoluções são notórias, portanto, houve uma transição entre modelos didáticos próximos, o que ocorreu devido à proximidade das

características desses modelos, principalmente os modelos intermediários propostos por Krüger (2000) – dual e construtivista simples –, conforme o quadro a seguir.

Quadro 25 - Evoluções dos professores no final do processo formativo



Fonte: autoria própria.

A professora **Mimosa** parte do modelo tradicional de ensino no primeiro momento metodológico, no segundo e terceiro se identifica no modelo dual e, por último, no quarto momento metodológico, se caracteriza no modelo espontaneísta. A sua evolução foi constatada através do processo dos encontros formativos, embora ela não tenha alcançado os modelos didáticos desejáveis

A professora **Girassol** parte de um modelo construtivista de ensino, permanece nele no segundo momento metodológico, já no terceiro se caracteriza no investigativo, mas volta para o modelo construtivista ao final do processo. Ela demonstra, através

de suas concepções, ser uma professora diferenciada, com projetos pessoais e tendências inovadoras para o melhoramento de sua prática.

Violeta parte do modelo construtivista simples no primeiro momento metodológico e permanece nele até o terceiro momento, sendo que durante o último ela não se encontrava mais trabalhando na escola. Trata-se de uma professora com menos de cinco anos de experiência, da área de História, e é possível que essa formação mais humana do conhecimento favoreça esse modelo mais evoluído.

Tulipa, professora de Português da escola, mais experiente, permanece nos dois primeiros momentos metodológicos no modelo dual, de transição, passando ao modelo construtivista simples nos dois últimos momentos. Demonstrou uma evolução em suas concepções.

Adelfa é uma professora experiente da área de Ciências, que frequentemente utiliza o laboratório em suas aulas, o que pode justificar o seu modelo inicial como tecnológico, pelas tarefas práticas que promove. No segundo momento metodológico ocorre uma identificação com o modelo dual e no terceiro, novamente, o modelo tecnológico. Essa transição não evolutiva pode ocorrer devido à proximidade entre os dois modelos. No último momento metodológico sua fala identifica um modelo construtivista simples.

Jasmim é uma professora da área de Geografia, mais experiente e aparece desde o começo no modelo construtivista simples durante os dois primeiros momentos metodológicos. Evoluindo para o investigativo no terceiro e retornando novamente para o modelo construtivista simples. Essa transição entre os dois modelos acontece devido à proximidade de concepções entre eles.

A professora **Copo de leite** é considerada novata (quatro anos de experiência) e suas concepções no primeiro momento metodológico identificam um modelo tecnológico, o fato de sua área ser a matemática pode ter favorecido suas concepções para esse modelo. No segundo momento metodológico, ela se caracteriza no modelo de transição, no terceiro retorna ao tecnológico e, no último, o modelo construtivista simples.

Crisântemo é uma professora novata formada em Educação Física e seu

modelo inicial é o tradicional, mas nos próximos momentos metodológicos ela evolui e permanece no modelo construtivista simples.

Iris é uma professora de Artes também iniciante e parte do modelo tradicional de ensino, evoluindo para o de transição (dual) no segundo momento metodológico e no terceiro o tecnológico. Ela não participou do último momento por ter sido remanejada da escola.

Dália é uma professora experiente da área da Geografia que, no primeiro e segundo momento metodológico, se identifica com o modelo de transição, no terceiro chega ao modelo construtivista simples e por último investigativo. Demonstrando uma evolução em suas concepções.

Apesar das análises demonstrarem uma evolução nos modelos didáticos dos professores, o impacto real sobre a prática depende da autorreflexão permanente dos professores em relação à sua docência cotidiana. Contudo, é fundamental que todos se unam a favor de uma mudança tão necessária e almejada na educação, talvez uma única ação ou trabalho não consiga realizar essas evoluções, mas um conjunto de ideias de professores inovadores e ativos dentro das escolas, pensando nas possibilidades de melhoramento e na realidade dos alunos, consigam contribuir para uma nova concepção de ensino.

As conclusões desse trabalho vão ao encontro com as conclusões relacionados à formação continuada de professores em pesquisas realizadas pelo grupo FORPE (Formação de Professores e Políticas Educacionais), conforme trecho do artigo presente no livro *Formação continuada e pesquisa colaborativa*:

Nesta esteira, cumpre-se que se faça a formação continuada dos professores nos seus próprios tempos e espaços: no caso do professor, o tempo- espaço mais específico é a sala de aula e a escola. Esse deveria ser o espaço de referência para todo os tipos de formação (MAGALHAES, 2013, p.143).

Uma constatação importante é de que os professores desejam discutir os problemas enfrentados, entretanto, buscam reuniões com pautas, dinâmicas que lhes deem voz e lhes mostrem experiências de realidades próximas. Também desejam elaborar projetos, mas colocam a necessidade do apoio pedagógico e da gestão para que se tenham espaços para esse planejamento.

As considerações dessa pesquisa vão ao encontro das conclusões do trabalho

de dissertação realizado pela professora **Tanise “Professores Novatos de Ciências”** onde foi identificado que a proposta de formação continuada para professores nesse grupo de professores, na mesma perspectiva do referencial adotado nesse trabalho, conforme a seguir:

Sendo assim, a proposta pedagógica do curso de formação continuada está apoiada nos problemas da prática docente e busca oportunizar aos novatos uma evolução no seu modelo didático pessoal, redirecionando dessa maneira a prática profissional docente para uma melhoria no ensino e na aprendizagem, através de metodologias diferenciadas, com a consideração das ideias prévias e os conteúdos desenvolvidos a partir de temas do interesse do aluno (GOMES, 2015, p.75).

Demonstram o desejo do trabalho diferenciado, mas necessitam de um agente motivador de todos os envolvidos no processo educativo, reconhecendo a necessidade de melhorar o ensino. Assumem as dificuldades que os alunos enfrentam no modelo tradicional de ensino, enfatizando que a disposição das salas, os recursos, as metodologias e os conteúdos precisam ser repensados. Portanto, o mais importante é que a semente da inovação foi plantada dentro de cada professor participante dessa pesquisa e que a cada ano um novo processo de investigação da prática possa ser iniciado, porque a experiência investigativa demonstrou o quanto é possível que isso aconteça.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.15-30.

ALVES, Rubem. **O retorno e terno**. Campinas: Papirus, 1992

_____. Vídeo A Escola Ideal – o papel do professor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>> Acesso em: 20 out. 2016.

ARIZA, Porlán R. et al. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enzeñanza de las Ciéncias**, [s.l.], v.15, n.2, p.155-171, 1997.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U., 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>> Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Objetivos e fundamentos). Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (A organização do conhecimento escolar: Áreas e Temas Transversais). Brasília: MEC, 1998

CORTELLA, Sérgio. Vídeo Ser um Bom Professor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dz4IMxhVTEI>> Acesso em: 20 ago. 2016.

CÓSSIO, M. F.; HYPÓLITO, A. M.; LEITE, M. C.; DALL'IGNA, M. A. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.26, n.2, p.325-341, 2011.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, Belém, v.1, n.2, p.31-39, jun./dez., 2007.

DICIO. Cosmovisão. **DICIO**, Dicionário Online de Português, 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cosmovisao>> Acesso em: 17 mar. 2017.

GARCÍA, J. E.; PORLÁN, R. Teoria e prática na ação docente: uma teoria do conhecimento profissional. In: HARRES, J. B. S. (org.). **Ensino de ciências: teoria e prática docente**. Cadernos Pedagógicos, nº 3. Lajeado: UNIVATES, 2000. p.7-42.

GATTI, Bernadete. Análise das Políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-70, jan./abr.2008.

GOMES, Tanise. **Professores Novatos de Ciências: Superando Obstáculos**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997.

KRÜGER, Verno. **Evolução do conhecimento profissional de professores de Ciências e Matemática: uma proposta de educação continuada**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MAGALHÃES, G. F. A formação continuada dos professores da educação básica. In: CALDERANO, M. A.; MARQUES, G. F. C.; MARTINS, E. B. **Formação continuada e pesquisa colaborativa: Tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p.135-148.

MEC; CAPES. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso: 20 mar. 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

OLIVEIRA, J.M. Trajetos de formação e de atuação docente. In: CALDERANO, M.A; MARQUES, G. F. C. MARTINS; E. B. **Formação continuada e pesquisa colaborativa: Tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

PARAFERNALHA. Vídeo Tipos de Professores. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=AMatKWNX3LE>> Acesso em: 20 nov. 2015.

PEREIRA, B. C. R.; PEREIRA, O. R. A formação continuada de professores para a atualidade, In: CALDERANO, M. A.; MARQUES, G. F. C.; MARTINS, E. B. **Formação continuada e pesquisa colaborativa: Tecendo relações entre universidade e escola.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p.119-134.

PORLÁN, Rafael. **Cambiar la escuela.** Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata, 1996.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El conocimiento de los profesores.** Sevilla: Díada Editora S.L., 1998.

PORTAL DO MEC. Formação continuada de professores. **Portal do MEC**, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>> Acesso em: 10 jul. 2016.

PROJETO IRES. **Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar.** Currículo para la Formación Permanente del Profesorado. Polígrafo [da] Universidade de Sevilla, 1991.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Deogar Soares. Disponível na Secretaria da Escola. Pelotas, 2007

SAÇÇO, S. A. T; PIRES, O. C. F. Reflexões sobre formação docente e realidade escolar. In: CALDERANO, M. A.; MARQUES, G. F. C.; MARTINS, E. B. **Formação continuada e pesquisa colaborativa: Tecendo relações entre universidade e escola.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p.75-90.

SCHEMMFELNNIG, A. P. M. **Uma experiência de formação continuada referenciada pelo modelo de investigação na escola** 2013. 168f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SEDUC. Orientação para elaboração do calendário escolar em 2016. **SEDUC**, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/calendario_2016.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

ZUFFO, Marcelo. Aprendizagem por meio de ambientes de realidade virtual. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

Apêndices

Apêndice 1- Coleta das concepções

Prezados colegas, para minha pesquisa de mestrado, que tem como objeto de estudo a formação continuada de professores, gostaria de conhecer as suas concepções e pensamentos a respeito de questões relacionadas com tua prática profissional. O que é, ou são, ou como se faz, para você:

Ensino:

Metodologia:

Aprendizagem:

Avaliação:

Conteúdos:



**Apêndice 2 - Questionário sobre a melhor/pior aula e os problemas
enfrentados em sala de aula**

Nome: _____

Caro colega, diante de nossas reflexões, gostaria de contar com a sua reflexão a respeito do cotidiano de sala de aula. Para isso, gostaria que fizessem um breve relato por escrito, conforme o descrito abaixo. Peço que identifiquem uma experiência positiva marcante, e outra negativa a respeito da aula.

1-Minha aula boa foi assim _____

2-Minha aula ruim foi assim _____

3-Esquematize os problemas que você identifica dentro da sala de aula? _____

Apêndice 3 - Questionário relacionado aos encontros

O que apropriação você faz do texto “a obsessão pelos conteúdos”, para a sua realidade como propósito de melhoria da sua prática de ensino?

O que podemos fazer para vencer esses problemas na sala de aula?

Quais são as pequenas ações (projetos) que você acredita ser possível de realizar dentro da sua área para o vencimento desses obstáculos de sucesso?

Quais temáticas de leituras que gostaríamos de realizar, para fortalecer o que acreditamos dar certo dentro da sala de aula?

Apêndice 4 - Questionário de ideias prévias aos alunos

Queridos alunos, essas perguntas foram construídas para ajudar vocês e seus professores na construção de atividades que sejam mais atrativas e colabore para melhoria de suas aprendizagens, além de proporcionar o conhecimento dos seus desejos e realidades, aproximando professores e alunos.

- 1 - Qual assunto que você gostaria de aprender dentro da escola?
- 2 - Existe alguma atividade que você gostaria de realizar para discutir essa temática?
- 3 - De que forma você espera que seja discutido esse assunto?
- 4- De que maneira você aprende? Ouvindo? Através de práticas? Utilizando imagens? Escrevendo?
- 5 - Quais atitudes você espera de um professor dentro da sala de aula?
- 6 - O que você mais gosta dentro da escola?
- 7 - O que você não gosta na escola?
- 8 - Quais problemas você enfrenta na escola?
- 9 - Quais problemas enfrentados na sua casa que você considera que podem atrapalhar a sua aprendizagem?
- 10 - Qual o seu maior sonho? Como você se enxerga daqui a dez anos?
- 11 - De que forma a escola poderá lhe ajudar a realizar esse sonho?

Apêndice 5 - Rotina alimentar dos alunos

Ficha de dados e de avaliação para os alunos do grupo

Nome dos Integrantes

Data:

Primeira atividade

Desenvolva uma pesquisa com seus colegas, perguntando a cada membro os questionamentos a seguir.

1- Quais são os alimentos mais presentes em suas refeições (se possível indicar a quantidade, um prato e unidades)

a) Café da manhã?

b) almoço?

c) jantar?

2- O que você faz durante o dia para passar o tempo? Suas atividades? Como é sua rotina, desde o momento em que você corda até o momento em que dorme?

3- Qual a sua idade?

4- Possui alguma doença, tais como diabetes, hipertensão, colesterol, ou outras?

5- Você pratica esportes, ou alguma atividade de esforço físico? Quantas vezes por semana?

Apêndice 6 - Rotina dos integrantes mais velhos da família

Ficha de dados e de avaliação - Pesquisa para os mais velhos de cada família

Nome dos Integrantes

Data:

Primeira atividade

Desenvolva uma pesquisa com os seus familiares, perguntando a no mínimo quatro pessoas mais antigas de sua família ou de seu bairro e também aos membros do grupo. Responda as seguintes perguntas.

6- Quais eram os alimentos mais presentes durante as refeições em sua época? Se possível indicar a quantidade? (um prato e unidades de consumo)

a) Café da manhã?

b) almoço?

c) jantar?

7- O que você fazia durante o dia para passar o tempo? Suas atividades quando criança? Como era sua rotina, desde o momento em que acordava até o momento em que dormia?

8- Qual a sua idade?

9- Possui alguma doença, tais como diabetes, hipertensão, colesterol, ou outras?

10- Praticava esportes ou alguma atividade de esforço quando criança/adolescente? (quantas vezes por semana, em média)

Anexos

Anexo 1 – Caracterização dos professores

Professores	Girassol	Copo de Leite	Mimosa	Adelfa	Dália	Tulipa	Violeta	Crisântemo	Iris	Jasmim
Tempo de magistério	01/04/1998- 16 anos	01/10/2013 - 3 anos	2008 - 8 anos	1985- 31 anos	1987- 29 anos	2004 - 12 anos	2014- 2 anos	2014 – 2anos	2013- 3 anos	2008- 8 anos
Tempo de formação	1998- 17 anos	2011- 4 anos	9 anos	1990- 26 anos	1986- 30 anos	2003- 13 anos	2012- 4 anos	2012- 4 anos	2012- 4 anos	2004 - 12 anos
Unidades de formação	UCPEL UFPEL	UFPEL	UFPEL	UCPEL	UCPEL	UFPEL	UFPEL	Anhanguera	UFPEL	UFPEL
Curso	Psicologia Licenciatura plena em História	Licenciatura plena em Matemática	Licenciatura em Educação Física	Ciências-Habilitação em Biologia	Estudos Sociais- Licenciatura plena em história- graduação em história do RS	Letras- Habilitação português / Francês	Licenciatura em História	Licenciatura em Educação Física	Artes visuais	Licenciatura em Geografia
Disciplina de atuação	História e Geografia	Matemática	Educação Física	Ciências	Geografia	Língua Portuguesa	História	Educação Física	Artes	Geografia

Anexo 2 - Respostas dos alunos (ideias prévias)

Turma 7A

1- Qual assunto que você gostaria de aprender dentro da escola?

Relações Humanas (4) todos, teatro, música(2), futebol, ciências (2), internet e sexo

2- Existe alguma atividade que você gostaria de realizar para discutir essa temática?

Não sei (8), utilizando a internet, tocando instrumentos(2) e lendo livros

3- De que forma você espera que seja discutido esse assunto?

De forma interessante (legal)(5), com atenção, em palestras(2), não sei(3), reuniões perguntas e respostas, verbal e prático (2)

4- De que maneira você aprende? Ouvindo? Através de práticas? Utilizando imagens? Escrevendo?

Ouvindo (10), escrevendo (5), lendo(1), através de práticas(4) através de imagens

5- Quais atitudes você espera de um professor dentro da sala de aula?

Organização (3), que ajude o aluno, com calma e paciência (6), com respeito(2), educado e pontualidade, nos ensinando (2)

6- O que você mais gosta dentro da escola? Pátio(3), festa junina(3), as pessoas (2), jogar futebol, o aprendizado (2), informática(3), educação física, alguns professores, as aulas e nada

7- O que você não gosta na escola?

Português,

8- Quais problemas você enfrenta na escola?

Palavrões, brigas (3), colegas encarando nos corredores (2); provas; empurrões; nenhum (6); Matemática; Bullying (3); apresentar trabalhos, colegas fazendo barulho.

9- Quais problemas enfrentados na sua casa que você considera que podem atrapalhar a sua aprendizagem? Nenhum (9), meus irmãos brigando (2); brigas (3); meu vizinho que escuta música alta.

10- Qual o seu maior sonho? Como você se enxerga daqui a dez anos?

Ter um carro zero quatro portas; desenvolvendo jogos com meu amigo2; jogar futebol e um americano; ser delegado e tenente e morando em Pelotas; estar formado e ser veterinário; jogador de futebol e com meus filhos; formada em medicina e namorando; com a minha própria casas; professora e com meus amigos; Ter uma fábrica de roupas com minha própria marca, com lojas em todo mundo e uma casa maravilhosa;

terminado a faculdade e viajar para Las Vegas; na faculdade; ser nutricionista; com uma família linda e conhecer o Justin Bieber; ser pediatra ou advogada; um jogador de futebol famoso.

11- De que forma a escola poderá lhe ajudar a realizar esse sonho?

Ensinando(6); estudando (6); conversando comigo; educando; com nada

Turma 8A- oitava série

1. Qual assunto que você gostaria de aprender dentro da escola?

a. Relações Humanas (4) todos, teatro, música(2), futebol, ciências (2), internet e sexo

2. Existe alguma atividade que você gostaria de realizar para discutir essa temática?

a. Não sei (8), utilizando a internet, tocando instrumentos(2) e lendo livros

3. De que forma você espera que seja discutido esse assunto?

a. De forma interessante (legal)(5), com atenção, em palestras(2), não sei(3), reuniões perguntas e respostas, verbal e prático (2)

4. De que maneira você aprende? Ouvindo? Através de práticas? Utilizando imagens? Escrevendo?

a. Ouvindo (10), escrevendo (5), lendo(1), através de práticas(4) através de imagens

5. Quais atitudes você espera de um professor dentro da sala de aula?

a. Organização (3), que ajude o aluno, com calma e paciência (6), com respeito(2), educado e pontualidade, nos ensinando (2)

6. O que você mais gosta dentro da escola? Pátio(3), festa junina(3), as pessoas (2), jogar futebol, o aprendizado (2), informática(3), educação física, alguns professores, as aulas e nada

7. O que você não gosta na escola?

a. Português, o banheiro não ter recreio(4) uniforme(2), matemática (3), desrespeito, alguns colegas, escrever e copiar (2)

8. Quais problemas você enfrenta na escola?

a. Desrespeito(2), dificuldades em aprender matemática(4), com alguns colegas as goteiras (2)

9. Quais problemas enfrentados na sua casa que você considera que podem atrapalhar a sua aprendizagem? O celular nenhum(15), brigas com meus irmãos

10. Qual o seu maior sonho? Como você se enxerga daqui a dez anos?

a. Como uma advogado(5), formada em direito, descobrindo algo importante, sendo rico (2), não sei(3). Jogador de futebol, sendo um atleta, trabalhando(2), tocando bateria, uma professora (3), formada(2) policial

11. De que forma a escola poderá lhe ajudar a realizar esse sonho?

a. Ensinando(8) não sei, de nenhuma forma(2), acreditando, com palestras

Anexo 3 - Projeto de Ensino Os alimentos da minha vida

Ideias Prévias dos Professores: Durante a pesquisa de formação em uma das etapas, se procurou identificar os problemas e dificuldades na realização das práticas de ensino dos professores, percebeu-se que a maioria entendeu que o planejamento das aulas se encontra distante da realidade dos alunos e que a indisciplina e desinteresse pelos conteúdos estão entre os principais problemas. Diante disso, se despertou o interesse de realizar planejamento de atividades que aproximem os alunos dos conteúdos e da escola de um modo geral.

Ideias Prévias dos alunos: Os alunos foram questionados sobre os seus interesses e dificuldades na escola entre os interesses a temática dos alimentos apareceu em algumas escritas, diante desses fatos, das possibilidades pedagógicas e dos interesses dos professores, se desenvolveu esse projeto de trabalho com os alunos.

Professores participantes: Adelfa, Copo de Leite, Dália e Rosa, Luiz e Crisântemo

Conteúdos trabalhados: **Geografia** (agricultura familiar, meio ambiente, agricultura orgânica), **matemática** (porcentagem, frações, regra de três) **ciências** (alimentação, pirâmide alimentar, produção e nutrição), **educação física** (índice de massa corporal, queima de calorias e sedentarismo), **história** (cultura local e brasileira relacionada aos alimentos) e **português** (leitura e interpretação, ortografia, concordância e produção textual).

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e frequentemente são incorporadas aos currículos das áreas, especialmente nos de História, Geografia e Ciências Naturais, ou chegam mesmo, em alguns casos, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. (BRASIL, 1998)

Objetivos:

Desenvolver o interesse dos alunos a pesquisa e proporcionar a aprendizagem dos conteúdos curriculares dentro da perspectiva de suas realidades.

Metodologia: Os professores realizarão atividades que se desenvolvam a partir de duas a três semanas de trabalho, com a criação de um portfólio (envelope de papel

pardo que será entregue ao grupo) onde todas as produções dos alunos deverão ser colocadas para serem utilizadas e amarradas às novas atividades, ficando de conhecimento de todos os professores participantes do projeto e para suporte da produção de um trabalho final.

Primeira Etapa- Disciplina de Português

Introdução do Projeto: Apresentar o trabalho aos alunos de forma que eles entendam a proposta como parte de seus desejos de aprendizagens, apresentando a sua temática e explicando o envolvimento de todos os professores e a sua forma de avaliação.

Dividir os alunos em grupos de forma que eles realizem as tarefas nas diferentes disciplinas envolvidas, (grupos com no máximo quatro integrantes) - que serão os mesmos no decorrer do projeto.

Distribuir por escrito a primeira atividade da proposta que trata da realização de uma pesquisa histórica com seus familiares, especificadamente com os membros mais velhos de suas famílias questionando quais eram os hábitos alimentares de sua época, identificando a idade dos entrevistados para que se possa organizar esses dados em sala de aula. Os grupos deverão também especificar os seus hábitos alimentares atuais e também dos integrantes de seu grupo para que se possa realizar uma relação futura com esses dados. **Anexo 1 e 2 - essa etapa introdutória será realizada pela professora de português.**

Segundo Etapa- Disciplina de Ciências

Os alunos deverão realizar uma pesquisa em sala de aula nos livros, revistas e materiais de coleta pré-estabelecidos pela professora, que irá orientá-los sobre os valores nutricionais dos alimentos identificados, os benefícios e malefícios da alimentação dos mais velhos e de suas alimentações atuais, além de identificar as principais doenças que as pessoas adquirem com a idade e como a alimentação influencia no seu aparecimento. Esses dados serão organizados de forma escrita e

anexados ao portfólio. **-essa etapa deverá ser realizada na disciplina de ciências e contará com o mínimo quatro períodos de aulas.**

Terceira etapa- disciplina de Educação física

Pesquisar juntamente com a professora de educação Física o gasto calórico diário médio que os mais velhos possuíam, de um modo geral, com base nos dados da pesquisa e dos alunos participantes da pesquisa atualmente. Esses dados deverão ser escritos e anexados ao portfólio que será utilizado pela professora de Matemática. **-esse momento deverá ser realizado na disciplina de educação física e poderá contar com duas horas/ aulas.**

Quarta etapa- Disciplina de Matemática

Com base nos valores nutricionais dos alimentos consumidos presentes no portfólio, efetuar os cálculos das calorias consumidos pelos alunos e na época de seus antepassados. Produzir um gráfico comparativo dos valores calóricos dos alimentos e dos valores de consumo diário na educação física. A professora poderá orientar a construção dos gráficos em uma folha separada que será incluída no portfólio. **- essa etapa deverá ser realizada na disciplina de Matemática e poderá contar com o total de 2h/ aulas.**

Quinta etapa- disciplina de geografia

Com base na pesquisa inicial de consumo, os alunos deverão pesquisar juntamente com a professora de Geografia quais aspectos geográficos favoráveis para a produção desses alimentos que justifiquem a seu consumo na região, utilizando-se de livros e de formas de pesquisa proposta pela professora, descrevendo esses dados e anexando ao portfólio. **- utilizar no mínimo duas horas/ aulas para essa etapa.**

Sexta etapa - disciplina de história

Produzir uma breve escrita relatando a história dos alimentos que foram identificados em suas pesquisas de consumo atual e dos antepassados com a ajuda do professor, através de pesquisas e de matérias pré-estabelecido por ele. - **atividade de aproximadamente duas horas/ aulas**

Sétima etapa e última etapa - disciplina de português

Reunir todos os dados do portfólio e produzir um cartaz de forma que as pesquisas e produções dos alunos possa ser expostos, com a ajuda da professora de português que deverá orientar os alunos no sentido de produção e organização desses dados para exposição que contará como avaliação final do projeto. – atividade de aproximadamente duas horas/ aulas.

Resultados Esperados: Espera-se despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, assim como instigar os professores envolvidos e não envolvidos a trabalhar nessa perspectiva interdisciplinar e pedagógica diferenciada.

Avaliação: O professor participante atribuirá um valor dentro do trimestre e também uma avaliação qualitativa com base no preenchimento de uma ficha por grupo a cada etapa do projeto (**conforme anexo**). Também haverá uma ficha avaliativa da proposta feita pelos alunos dentro de um conceito auto avaliativo (**conforme anexo**).

Etapa	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Produção final
Nota							

Cronograma: Início das atividades: 17/05 até 17/06 durante as aulas dos professores envolvidos

Anexo 4 - Projeto de Ensino A escola e meus sonhos

Ideias Prévias dos Professores: Durante a pesquisa de formação em uma das etapas, se procurou identificar os problemas e dificuldades na realização das práticas de ensino dos professores, percebeu-se que a maioria entendeu que o planejamento das aulas se encontra distante da realidade dos alunos e que a indisciplina e desinteresse pelos conteúdos estão entre os principais problemas. Diante disso, se despertou o interesse de realizar planejamento de atividades que aproximem os alunos dos conteúdos e da escola de um modo geral.

Ideias Prévias dos alunos: Os alunos foram questionados sobre os seus interesses e dificuldades na escola entre os interesses a temática dos alimentos apareceu em algumas escritas, diante desses fatos, das possibilidades pedagógicas e dos interesses dos professores, se desenvolveu esse projeto de trabalho com os alunos.

Professores participantes: Jasmim, Tulipa, Margarida, Cristiane, Mimosa

Conteúdos trabalhados: Geografia, matemática, educação física, história e português- todas as disciplinas trabalharam com valores e relações humanas, tentando relacionar com o desenvolvimento do pensamento e projetos pessoas com a escrita e cidadania. .

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e frequentemente são incorporadas aos currículos das áreas, especialmente nos de História, Geografia e Ciências Naturais, ou chegam mesmo, em alguns casos, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. (BRASIL, 1998. p.65)

Objetivos:

Desenvolver nos alunos o entendimento do seu próprio espaço e cidadania através do resgate dos valores humanos que os condicionem a um projeto de vida pessoal e social que vise a sua identidade e valorização dentro da sociedade de um modo geral, além de resgate de vida através da organização sistematizada de projeto pessoal.

Metodologia: Os professores realizarão atividades que se desenvolvam a partir de duas a três semanas de trabalho, com a criação de um portfólio (envelope, que será entregue ao grupo) onde todas as produções dos alunos deverão ser colocadas para serem utilizadas e amarradas às novas atividades, ficando de conhecimento de todos os professores participantes do projeto, servindo de suporte na produção de um trabalho final. O projeto consiste na construção de uma linha do tempo pelos alunos, onde eles consigam sistematizar seus sonhos com ajuda das diferentes disciplinas. A ideia principal do projeto é promover a identidade dos alunos com a escola, os valores e os seus ideais, valorizando o ensino das diferentes disciplinas na sua formação e na realização dos seus sonhos.

Introdução do Projeto (etapa pré-projeto)

Primeiramente foi realizado um questionário (**conforme anexo**) com os alunos para que eles pudessem expor seus desejos de aprendizagens e dificuldades. Em cima dessas considerações, percebeu-se na maioria dos alunos o interesse da turma pela temática de relações humanas, além da falta de projetos pessoais na maioria dos alunos.

Primeira Etapa- Professor de Matemática

Apresentação do filme “Mãos talentosas” aos alunos e em seguida propor que eles respondam alguns questionamentos (**anexo**) para a percepção da reflexão sobre o filme e assim a organização das etapas seguintes.

Segunda Etapa- Disciplina de História

Propor o resgate de vida através da organização sistematizada de um sonho, utilizando a construção de uma linha do tempo, colocando seu sonho nesta linha.

Terceira etapa

Propor a apresentação de três falas com ex-alunos oriundos da escola pública de forma que eles compartilhem o papel da escola, da família e da sociedade na sua formação profissional e humana, os convidados serão dois advogados, um jogador de futebol e um sargento da marinha do Brasil, Escolhas baseadas nas principais expectativas profissionais dos alunos descritas pelos alunos no questionário inicial.

Quarta etapa – Disciplina de Geografia

Propor uma roda de conversa para a reflexão das falas dos palestrantes, instigando os alunos a colocar suas observações e aprendizagens questionando o que eles aprenderam com esses profissionais.

Quinta etapa - Professora de Português

Propor a organização de uma redação de forma que os alunos organizem suas ideias e a construção de seus sonhos, essa construção da redação poderá ser proposta em forma de carta para que eles escrevam a si mesmo e projetem seu futuro.

Quinta etapa - Professor de Educação Física

Propor a realização de uma dinâmica de grupo que proporcione o resgate da autoestima e da valorização do outro (colega) dentro da sua história de vida. Atividade em **anexo**

Última etapa

Finalização desse trabalho deverá ser realizada com uma apresentação dos alunos, onde eles possam expressar o sentimento deles em relação ao trabalho com os professores envolvidos.

Resultados Esperados: Espera-se despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, assim como instigar os professores envolvidos e não envolvidos a trabalhar nessa perspectiva interdisciplinar e pedagógica diferenciada.

Avaliação: O professor participante atribuirá um valor dentro do trimestre e também uma avaliação qualitativa com base no preenchimento de uma ficha que busca uma avaliação a cada etapa do projeto (**conforme anexo**). Também haverá uma ficha avaliativa da proposta feita pelos alunos dentro de um conceito autoavaliativo (**conforme anexo**).

Etapa	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Produção final
Nota							

Cronograma: Início das atividades: 17/05 até 17/06 durante as aulas dos professores envolvidos

Anexo 5 - Entrevistas transcritas

Dália

Foi muito curto o tempo para nós conseguirmos aplicar tudo que queríamos na sala de aula, mas as nossas conversas, nossos encontros, foram muito bons, por que isso estimula a pensar novas práticas, fazer novos debates com os alunos, eu acredito que tudo que vem de novo e que vem de encontro ao teu trabalho, e que pode te trazer uma proposta nova de ensino, um nova maneira de aprendizagem, por que o currículo é muito distante, os conteúdos programáticos são muito fechados, quando tu quer trabalhar alguma coisa o assunto tem que surgir por conta deles, e tendo esse tipo de trabalho o assunto flui normalmente. Valeu a pena sim e acho que deveria ser levado a diante o projeto para ter um resultado melhor e maior no final, por que foi um espaço de tempo meio curto, os alunos começaram a pegar e entender, então acredito que tinha que ter uma continuidade para nós podermos ter um resultado melhor no final de tudo isso.

Poderíamos nos encontrar mais vezes e debater uma maneira melhor de conseguir chegar até o aluno com isso, uma maneira mais produtiva, talvez pra eles, mais prática. Eu continuaria participando.

Adelfa

A prática da sala de aula é um processo contínuo de aprendizagem, nós nunca podemos nos dar por satisfeitos e dizer, eu aprendi tudo, eu fiz tudo, eu completei, não, tu estas sempre aprimorando, sempre aprendendo, então ela não se esgota, não termina, é sempre uma construção. Então sempre se aprende alguma coisa. Aprendemos a importância da atividade em grupo, a valorização de algum conhecimento prévio, aquilo que o aluno traz na sua bagagem e poder acrescentar, poder buscar mais. Então eu acho que nesse processo de dentro do trabalho que nós fizemos, que nos propomos a fazer, basicamente, até podemos repensar algumas práticas da sala de aula pra não ficar sempre na mesmice, nas rotinas, na “estagnação”. Então, dentro disso ai, durante o processo foi possível repensar algumas coisas e até ter alguns insights para implantar outras práticas dentro da

própria sala de aula. Uma coisa que eu achei válida e que teria que ser repensada, por que as reuniões pedagógicas não acontecem às vezes no sentido literal da palavra, são mais informativas. Então nesse processo foi possível repensar algumas coisas, o que eu faço? Como que é a minha prática? Aquelas indagações que foram feitas no início do processo. Esse tipo de abordagem é muito mais significativa, muito mais produtiva, do que muitas vezes as próprias reuniões que acontecem na escola que não te levam, não acrescentam muito dentro desses aspectos, eu diria até, que nós temos algumas ansiedades pedagógicas que não são supridas e que nós precisamos avançar juntos, caminhar juntos, nos complementarmos, essa troca é muito positiva.

Eu gostaria de participar de uma formação nesse sentido, embora eu já esteja numa etapa final da minha carreira, porque já tenho uma visão mais artística eu gosto muito das artes, embora minha formação seja biologia e matemática que eu gosto também, mas eu penso mais agora, ano que vem ou no outro, pois estou encerrando, é exercer mais minha prática da educação artística, por que comecei a licenciatura nessa área, então quero focar mais nesses aspectos.

Eu gostaria de trabalhar com ensino a distância, entendesse? Alguma coisa que eu pudesse ficar em casa, por que assim eu teria mais tempo para buscar informação, para me aprimorar, isso que eu gostaria, a prática da sala de aula até acho que já estou nos 31 anos, acredito que seria positivo.

Crisântemo

Eu aprendi no processo que é possível trabalhar interdisciplinarmente, que essa ideia deu certo, sobre os encontros e os textos eu acho que ajuda a refletir, que as vezes a gente só diz que não dá, mas que as vezes só falta um pouquinho de vontade do professor de tentar trazer alguma coisa de diferente para as aulas, isso ajuda. Agora mesmo no planejar as atividades sobre as olimpíadas, eu não conversei com a professora de artes, mas era alguma coisa que poderia ser um trabalho interdisciplinar, eu passei para eles um seminário e ai cada grupo vai pesquisar sobre um determinado esporte que eles não conheçam, não é nada [Ininteligível] basquete, futebol, esses não entraram, e aí pesquisar a história do esporte, o que ele é, se é só

feminino, se é só masculino, se tem os dois se é misto, e aí enfeitar, fazer um cartaz e colocar várias coisas relacionadas às olimpíadas, colocar os anéis olímpicos, então isso poderia ser, falar com os professores de História, colocar a história dos jogos, a professora de artes para ajudar a incrementar o cartaz, e aí eles vão apresentar em forma de seminários, eles vão apresentar para a turma e depois vai em exposição na escola, isso foi uma coisa que fiquei pensando, a pesquisa e as leituras me ajudaram nisso assim.

É que claro aqui é o teu estudo e aí tu pensou, a gente discutiu antes, aí aquela maneira não teria como, a gente ir a fundo visitar os alunos, aí tu pensou cada disciplina, eu acho que a gente pensar e aí cada professor pensar o que poderia fazer na sua disciplina de forma que pudesse juntar interdisciplinarmente.

Isso de trabalhar com os alimentos veio no início, mas eu já tinha colocado no meu projeto, até quando a coordenadora veio falar, tem que trabalhar essa disciplina, tem que trabalhar as olimpíadas, eu já tinha colocado no plano de ensino para tentar usar na educação física o tema transversais, aí eu pensei em jogos olímpicos, eu já tinha pensado antes de ter algo imposto, mas não tinha ainda pensado em como eu iria trabalhar as olimpíadas.

Eu acho que poderíamos pensar esse projeto nos encontros, fazer esse grupo, eu acho que nesses encontros a gente pode ir pensando, ir tendo ideias, cada área pensar algo que possa englobar todas as disciplinas.

Aqui na escola a reunião pedagógica o é que a gente menos pensa pedagogicamente falando. Eu não sei se na escola seria possível isso. Eu vejo isso como um momento fora, o que é difícil em função do tempo, mas eu não consigo imaginar. Nessas reuniões a gente perde tempo com outras coisas que poderiam se discutir isso.

Tulipa

Eu acho que ajudou a refletir por que às vezes a gente para de pensar sobre isso, larga de mão e desiste de trabalhar junto com os colegas, eu acho que reascendeu em mim, isso de tentar desenvolver um projeto, de rever conceitos de voltar e rever o que tem que fazer e tentar discutir com os outros, tirar um tempinho para discutir como

é que tá, por que será que é só comigo que não funciona? por que não funciona comigo? Será que com o colega funciona? A ideia de trabalhar interdisciplinar é muito interessante, só tem a acrescentar é mais de uma cabeça pensando, faz entender uma disciplina através da outra. Mas precisávamos de tempo, aquela coisa de não ter o tempo fora da sala de aula, precisávamos de um tempo que pudéssemos nos reunir dentro da própria escola para programar e organizar isso, não só uma reunião pedagógica grande para agregar aquele pessoal que trabalhasse com uma turma específica que quisesse trabalhar junto e organizar isso, uma vez eu realizei um projeto com um professor de outra área justamente por ter afinidade com ele.

Girassol

É possível sim, na medida em que nós nos unimos, podemos conseguir fazer algo que vai ter repercussão na vida dos alunos, eu acho que é possível, mas também acho que é bem difícil pela estrutura que temos, o que nos é ofertado, que deixa meio que tudo intricado, que parece que nós estamos sempre remando contra a maré, mas é possível sim e cada vez mais a gente tem que acreditar e abrir esses espaços por mais difícil que seja, para conseguir ir avante e realmente fazer o que nós desejamos, que faça a diferença na vida dos alunos. Eu acho que me ajudou a me manter firme no nosso propósito, por que eu tenho um propósito de realmente fazer a diferença e nesse sentido ajuda, por que nós percebemos que tem alguém sim, pensando muito nesse processo e querendo que dê certo. Eu acho que a contribuição é para me manter firme, perseverante naquilo que eu acredito que seja a educação realmente.

Acredito que muda a sala de aula, por que quando tu chama o aluno e mostra para ele, que nosso foco é ele, tudo fica diferente, ele realmente se vê como parte integrante daquele processo e não só aquele que a gente chega e joga o conteúdo, mas mesmo assim ainda é muito difícil.

Minha sugestão é que continuemos debatendo, planejando, conversando, que nos abramos a um espaço de discussão e que não seja um espaço de barganha, um espaço que seja nosso mesmo, que a gente consiga ter esse espaço para fazer isso, que a gente ainda não conseguiu de fato. E eu, com certeza sempre participaria de um projeto como esse, é isso que nos dá energia para continuar.

Copo de Leite

Eu acredito que os encontros foram válidos, que todas as reflexões que fizemos em grupo, conversando sobre as problemáticas da escola, das maneiras de ensinar, de como é difícil nos dias de hoje ensinar, então acredito que essas reflexões me ajudaram bastante, eu acho que um projeto interdisciplinar, trabalhando com os colegas não é fácil de organizar, não é fácil de planejar porque tu tens que contar com a boa vontade dos colegas e nem sempre eles estão dispostos a trabalhar em conjunto, nem sempre nos temos o aval e o apoio da direção da escola, até por que nós professores somos cobrados em relação ao conteúdo, a tempo de entrega de notas, nós temos todo um processo educacional que nem sempre nos permite ou facilita esse tipo de trabalho, em contrapartida os alunos gostam muito, eles realmente gostam, os jovens de hoje em dia querem as coisas diferentes e eles topam participar, se nós tivéssemos feito em várias turmas acho que seria um sucesso em várias turmas, acho que todas turmas gostariam de participar do projeto, eu acredito que seja isso, eu participaria de um projeto assim. Eu acho muito interessante trabalhamos junto com o professor de Português, junto com a professora de Educação Física, nós trabalhamos numa grande equipe em cima de um projeto, na realização desse projeto, e eu participaria de um grupo que desenvolvesse, com certeza outros projetos, principalmente na nossa escola.

Como sugestão, eu acredito que começaria como toda a cadeia alimentar, não sei se seria assim, mas começa de cima, também acho que deveríamos ser mais incentivados, principalmente na parte de formação de professores, que hoje em dia a gente não tem incentivo dos órgãos responsáveis, que a gente possa continuar, dar seguimento a trabalhar com projetos, a coisa é engessada ainda, é bem engessada.

Jasmim

Como tudo na vida, a gente está sempre apreendendo, com esse projeto, tu nos reuniu, mesmo que eu não tenha ido a todas às reuniões, me passavam o que vocês falavam, às ideias que tiveram durante esse projeto, e isso sempre nos ajuda a pensar a nossa prática, pensar então o que eu podia fazer de melhor, o que eu poderia melhorar na minha prática? A gente fica pensando nos planos, que poderiam ter dado

certo, que não foram adiante e que acabamos desistindo de fazer, por que tínhamos vários sonhos quando estávamos na faculdade, de fazer certas coisas, “quando eu entrar na sala de aula eu vou fazer isso, ah não, não vou ensinar daquele jeito, vou ensinar dessa forma”, mas depois que tu chega é bem diferente, a realidade é bem diferente, mas igual sempre dá para melhorar, e esse tipo de projeto, de incentivo, ajuda a gente a voltar lá e resgatar, tu está indo para um caminho, mas não era esse que eu tracei para mim, esse tipo de coisa te propõe a pensar, tomar consciência que dá para fazer, não dá para fazer talvez da maneira que tu sonhou, ou idealizou, mas dá para fazer, é claro tendo sempre alguém assim, com alguma coisa, alguma ideia, para nós sempre é bom, sempre ajuda, se tem uma pessoa que puxa a gente com alguma ideia, alguma coisa. As aprendizagens para nós são boas, é bom ter alguém que tenha uma visão diferente de nós, por exemplo, quando disseram filme, ah vamos usar filme, aí escolheram “Mãos Talentosas”, ai todos assistiram e ficaram envolvidos com o filme, que é uma lição de vida, não é um filme desatualizado, ele mostra que dá para fazer, e ai nós sempre aprendemos com a história da vida do personagem do filme, e muitos alunos vieram a mim me comentando que gostaram do filme, e tenho certeza que pode ajudar na vida dos alunos e nos aprendizados deles .

Mudar uma sala de aula é difícil, só que nós temos que tomar iniciativa, se deixarmos como está, se nos acomodarmos as coisas não vão mudar, vamos supor esse projeto, onde vimos o filme, fizemos as atividades em relação ao filme, mas se tu deixar passar, somente assistir ao filme não adianta, tem que tirar alguma coisa de bom dele, tudo o que pudermos tirar algo proveitoso e levar para a sala de aula, para os alunos vai ser um aprendizado.

Pelo que pude observar pela fala dos alunos, eles estavam gostando do projeto, comentaram bastante a palestra do Djalma, eles comentaram bastante sobre isso, não sei, alguma coisa tocou eles, por que eles comentaram muito sobre esse palestrante, e a respeito do filme, alguns ainda não estavam entendendo o porquê disso, qual era o nosso objetivo com eles em relação a isso, alguns não estavam entendendo, outros já se deram conta que nós queríamos mostrar coisas a eles que estavam deficientes, que eles mesmos colocaram nos nossos questionamentos, que eles mesmos responderam, e alguns deles não se deram conta, outros já estavam se dando conta que era isso , por que, claro, viram um filme que conta uma história difícil,

uma lição de vida, depois vem um palestrante contando de onde ele veio, como chegou, onde ele está hoje, o que ele já conquistou com a profissão dele, o que ele fez para chegar onde ele está, aí eles se deram de conta que isso é que a pessoa tem que ter o empenho deles mesmo, então eu acho que os alunos a princípio acredito que estavam gostando do projeto e até queriam que seguisse.

Eu acho que isso é muito positivo sempre, só que claro, a gente diz que vai participar e depois sabe como é na hora tem que ver onde que tu vais conseguir te encaixar, como vai ser armado esse grupo, mas isso é uma ótima, uma excelente ideia, bom para nós os professores e para as pessoas que participam. Para dar certo, as pessoas têm que participar, por que se vai uma vez, e aí depois não vai mais, se tivermos força de vontade de ir e participar, dá certo, não precisa ser um grupo de afinidades, o mais importante é tentar fazer alguma coisa que tu consiga te encaixar ali no teu dia-dia, no teu trabalho, na tua rotina, eu considero que isso é o mais difícil de dar certo.

Rosa

Eu já acreditava que o processo de reflexão é muito importante e trabalhando com o grupo eu me dei conta que às vezes, mas eu percebi que muitas vezes os problemas de indisciplina atrapalham essa tentativa de executar o que a gente pensou antes, dependendo da situação da turma, e na turma sétimo C, eu percebi que naqueles momentos que eu colocava eles em dupla ou em grupo, que eu sugeri que eles fizessem os grupos de quatro, só que alguns não quiseram juntar em quatro, então teve alguns de três, outros de dois e tiveram alunos que não quiseram se juntar com ninguém, mas eu disse que seria importante eles pensarem essa atividade em grupo, de compartilhar, de trocar ideias, de entrevistar um ao outro, de trocar essas ideias para ver como é que ficaria. Eu senti que a turma se juntou com o mesmo objetivo, e eles estavam se divertindo ao mesmo tempo, fazendo questões uns para os outros, por que eu coloquei assim: tu pergunta agora para o colega, e o colega pergunta depois pra ti, depois vocês perguntam para o outro e aí eles ficam fazendo um cruzamento entre eles. Eu achei bem divertido e ao mesmo tempo, enquanto eles se divertiam, eles conversavam, trocavam ideias e aprendiam a se respeitar, claro que aquele aluno que não quer fazer parte de um grupo e que ninguém quer ele no grupo

por causa de algum motivo de indisciplina ou mal comportamento, ele se isola e é isolado, aí não dá certo, aí eu acho que quem poderia ajudar nessa situação seria o pessoal da orientação da escola. Eu gostei muito das atividades que eu participei com vocês, das conversas que eu tive com vocês, e claro que nem tudo ao pé da letra dá para ser levado adiante na sala de aula, mas muitas coisas a gente pode aproveitar, e isso de deixar os alunos conversarem dentro daquela situação já pré-determinada facilita, não pode deixar eles soltos por que tem que ter um objetivo, eu percebi também que eles estavam se esforçando bastante e que estavam levando a sério até o simples conteúdo ali presente, por que eu passava de grupo em grupo tentando mostrar pra eles como deveriam escrever as frases, a questão da pontuação da reflexão de como era dentro das famílias deles, como eram a questão da alimentação, dos exercícios físicos, dentro do projeto, gostei muito e as nossas conversas foram muito úteis também, esse momento de fora da sala de aula, de conversa, é muito importante para os professores, até para aparar algumas situações que não são tão boas dentro do ambiente escolar, e eu acho que as pessoas acabam se dando conta que todos são seres humanos, que tem seus momentos de fraqueza, de tristeza, que isso afeta na sala de aula, e nas relações dentro da escola. Eu acredito que esses momentos são muito importantes, mesmo a gente estando conversando de maneira pedagógica, falando sobre os alunos, sobre as turmas, famílias, e tudo isso faz a gente ter um entendimento melhor da nossa própria situação como professor. Então eu acho que foi muito útil para mim, eu adoro esse tipo de atividade, é que aqui como a gente diz , vamos trabalhar interdisciplinarmente, é como a gente até tentou nesse projeto, de qualquer maneira não fica tão interdisciplinar por que a gente não consegue trazer outros professores para a mesma situação no mesmo momento, fica na verdade cada um dentro do seu espaço de tempo dentro do seu período, embora eu esteja tratando de quando a gente fala de alimentação entra ciências ali, mas é a professora de português falando sobre ciências, mas o aluno não se dá conta disso, por que não estão todos os professores reunidos no momento. Isso seria importante, se não tivesse essa partição de períodos. Mas eu gostei muito da atividade, e ainda falta fazer a auto avaliação com eles para ver o que eles estão sentindo a respeito disso. Eu senti que eles se empolgaram muito, alguns demoraram mais para entregar os trabalhos, tiveram dificuldades, deram mil desculpas por que não encontraram a avó, que encontraram o tio, que esqueceram, claro, a motivação é a nossa também, além

de estar em grupo que eles adoram, o problema é quando eles se distraem com outros assuntos, então tem que ter um foco, tem que ter objetivo, e o projeto leva para esse objetivo, então foi bem interessante trabalhar com eles, eu considereei uma atividade bem importante e gostaria que tivesse mais atividades desse tipo, que todos os professores se envolvessem nelas.

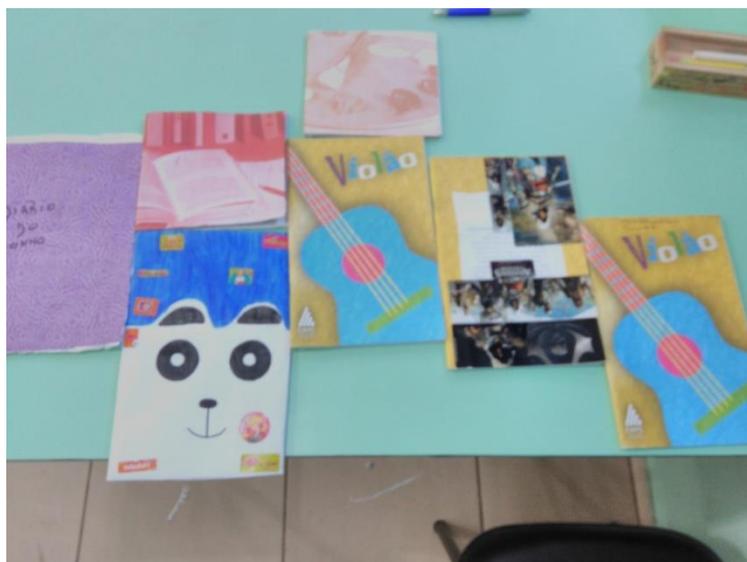
Anexo 6 - Fotos dos alunos



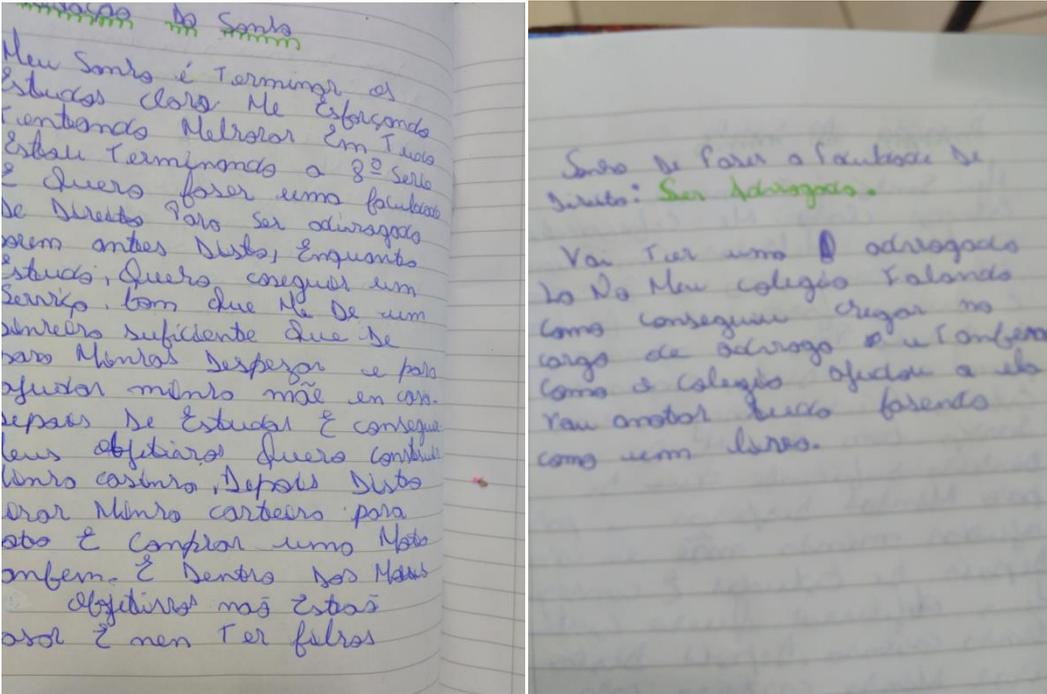
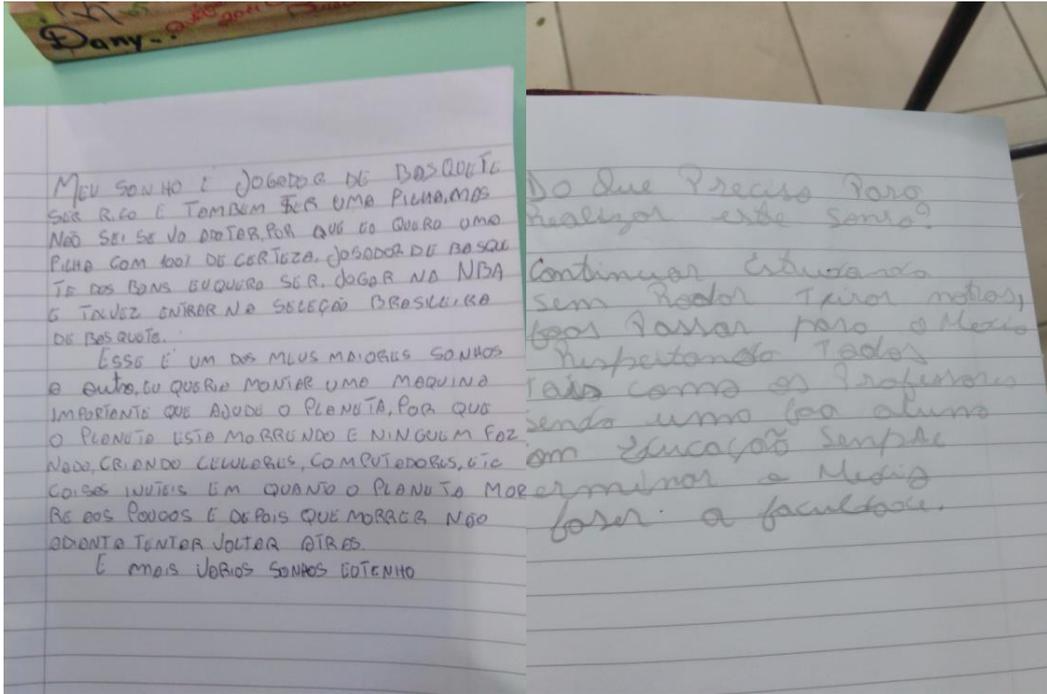
Palestrante das forças armadas (Marinha do Brasil)



Alunos da oitava série da EMEF Deogar Soares assistindo a palestra



Alguns diários feitos pelos alunos



Alguns relatos descritos nos diários dos alunos

Anexo 7 - Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar de uma conversa sobre os cursos de formação de professores que são oferecidos aos professores durante o ano letivo. Trata-se de uma pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pelotas.

A sua participação é voluntária, não existe nenhuma obrigatoriedade nela. Ela consistirá em oferecer-me uma entrevista que será gravada e poderá ser usada na reflexão a respeito do que os professores do ensino fundamental pensam sobre os referidos cursos. O risco associado a esta pesquisa é que talvez você não se sinta à vontade para responder alguma pergunta que lhe seja feita. Caso isso ocorra, você não precisará responder, sem necessidade de explicação. Cabe informar que sua identidade assim como seus dados institucionais serão mantidos em absoluto sigilo.

Caso concorde em dar a entrevista, o senhor terá a chance de checar a transcrição da mesma e terá toda liberdade de alterá-la, se considerar necessário. Ciente que tudo esteja devidamente esclarecido e que o senhor concorde com o presente termo, solicito que assine no espaço reservado

Nome do Professor: _____

Ass.: _____

Professor-orientador: _____

Pesquisadora: _____