

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCIA VANDERLEI DE SOUZA ESBRANA

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR E SUA APRENDIZAGEM EM
SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**CAMPO GRANDE/MS
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Esbrana, Marcia Vanderlei de Souza.

A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada / Marcia Vanderlei de Souza Esbrana. – Campo Grande, MS, 2012.
166 f. ; 30 cm.

Orientador: Sônia da Cunha Urt.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores – Formação. I. Urt, Sonia da Cunha. II. Título.

CDD (22) 370.71

MARCIA VANDERLEI DE SOUZA ESBRAÑA

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR E SUA APRENDIZAGEM EM
SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor.
Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

**CAMPO GRANDE/MS
2012**

MARCIA VANDERLEI DE SOUZA ESBRAÑA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. SÔNIA DA CUNHA URT (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. MORGANA DE FÁTIMA AGOSTINI MARTINS
Universidade Federal da Grande Dourados

Profª. Dra. MARTA REGINA BROSTOLIN
Universidade Católica Dom Bosco

Prof. Dr. ANTONIO CARLOS DO NASCIMENTO OSÓRIO
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. JUCIMARA SILVA ROJAS
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. LUCRÉCIA STRINGHETTA MELO (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 09 de novembro de 2012.

Dedico esta tese a **Marcel Esbrana**, meu esposo, pela compreensão e auxílio na caminhada profissional e pessoal em que nos encontramos hoje. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus,

pela certeza de sua direção e acompanhamento em minha vida.

Ao meu esposo,

companheiro de todas as horas, pela paciência e auxílio nos momentos difíceis e alegres.

A meus pais: Ramão e Areli,

por suas instruções, ensinamentos e dedicação. À minha mãe, que não pôde ver o final desta etapa, o meu eterno agradecimento.

À professora Sônia,

minha querida e estimada orientadora, pela força, pelos ensinamentos e por acreditar em mim.

Agradeço a todos que, de forma especial, participaram da minha vida, nos momentos de realização desta tese: à secretária do PPGEduc, Jacqueline, aos professores da Banca, aos professores do Programa, às minhas irmãs, sobrinhos, cunhados, sogro, sogra (*in memoriam*), parentes, amigos das Equipes de Nossa Senhora, colegas do curso Doutorado em Educação, afilhados **Jorge Alfredo** e **Karolina Dias**. A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

Afinal, a intenção de agradecer será escassa para demonstrar a gratidão pela existência de todos vocês em minha vida. De uma forma ou de outra, muitos estiveram comigo nesta caminhada de quatro anos de estudos, trabalhos, perdas, alegrias e lutas por uma sociedade mais justa.

Vejo o findar desta etapa, em que o sujeito que aprende vive presente em cada um de nós, dentro das relações sociais, no mundo dinâmico. Não termino a Tese. Apenas começo a trilhar caminhos diferentes em minha vida, com maiores indagações e com perspectivas de ampliar meus estudos pessoais e profissionais, no ciclo de vida de professora que sou e se puder auxiliar outros pesquisadores sobre o tema, a partir deste trabalho.

Obrigada a todos!

“Eu te ensinarei o caminho”

Salmo, 32:8

GIRA O MUNDO

O mundo gira e giramos com ele;

O mundo cai e caímos junto dele;

O mundo sofre transformações e nós sofremos também.

O mundo é amargo; nós azedamos;

O mundo é vazio, nós o preenchemos;

O mundo é enorme, nós somos pequenos.

O mundo entra em guerra? Nós lutamos.

O mundo está poluído, nós o poluímos;

O mundo é calmo, nós somos inquietos.

O mundo não acaba, nós acabamos.

Telma Benvenuto Mendes

RESUMO

Essa tese está inserida no cenário do debate sobre formação continuada destinada a professores do ensino fundamental. Tomamos como tema de investigação a aprendizagem do professor. Procuramos investigar a constituição e a aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada, ancoradas na abordagem da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e de seus colaboradores Leontiev e Luria. Fizemos interlocução com Davidov para o entendimento da Teoria da Atividade, considerando que é na prática pedagógica cotidiana da atividade do professor que se expressa a sua constituição. A pesquisa é de natureza qualitativa e o cenário é o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar II) do Ministério da Educação (MEC), do ano de 2009, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no município de Campo Grande, Mato Grosso de Sul. Participaram da investigação 26 sujeitos, professores cursistas do programa de formação continuada. Os sujeitos receberam um questionário com três seções: I-Vida de Professor; II - Concepções (de educação, de professor, de aprendizagem, de mediação, de formação continuada, de cultura, de identidade e de linguagem) e III - Atividade docente. Os questionários recebidos foram organizados e os dados agrupados em tabelas, com base na análise de conteúdo, de Bardin de forma horizontal e vertical. Construímos categorias para identificar nossa investigação, o que está implícito e explícito nos depoimentos dos sujeitos a respeito da aprendizagem na formação. Evidenciamos que os sujeitos revelam em seus discursos, na seção que foca na vida de professor, por exemplo, aquilo que parecer o “já dito”: ser professor não é tarefa fácil, é movimentada e com desafios. Na seção II, nas concepções há diferenças e semelhanças nos discursos. Em **Educação** os discursos atribuem o despertar do espírito científico, mas em alguns depoimentos apenas. A concepção de **Professor** aparece ainda com a marca de conceitos cristalizados como sacerdócio, vocação. Em **Aprendizagem** os discursos revelam de um modo geral, ainda uma concepção bem clássica: mudança de comportamento. **Mediação**, os discursos parecem revelar tentativa de superação com conceitos fossilizados, sugerem que mediação é processo. Na **Formação Continuada** os sujeitos professores apontam que houve avanço. Há reconhecimento da necessidade e importância da formação no fazer do professor. Para **Cultura**, parece revelar preservação de costumes e não uma inserção do homem como construtor e ator dessa Cultura. **Identidade** resumem-na às características individuais da pessoa. E, a concepção **Linguagem** parece revelar como comunicação entre os seres por meio dos códigos. Sobre como aprendem os professores as repostas sugerem que ocorre a aprendizagem por instrumentos, prevalecendo a leitura como essencial, além de cursos, encontros e trocas de experiências. Sobre o que falta na Formação Continuada os sujeitos parecem revelar a solicitação de mais encontros, palestras, momentos de estudos e incentivos aos profissionais a partir da redução da carga horária em sala. Sobre computador, os sujeitos revelam que usam como “pão diário”, embora esteja apenas em propostas, utilizam-no mais em suas residências. Estes resultados permitem-nos afirmar que os sujeitos dessa pesquisa se veem como aprendizes, e expressam a contradição presente na sociedade, na educação e na sua formação. E parece que a formação continuada não tem dado conta de amenizar os problemas enfrentados no cotidiano desses profissionais, embora eles digam que gostam de participar das formações. São vários desafios, mas é preciso rever a forma como o professor aprende para que se ensine de forma mais convincente e na formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada. Aprendizagem do professor. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This thesis is embedded in the scenario of debate on continuing education for teachers of elementary school. We take as the subject of research teacher learning. We have investigated the formation and learning of the subject teacher in a situation of continuing education, anchored in addressing the Cultural-Historical Theory of Vygotsky and his collaborators Leontiev and Luria. We dialogue with Davidov for understanding the Activity Theory, considering it is the daily practice of the teacher's activity that expresses its constitution. The research is qualitative in nature and the scenery on the Program Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar II) of the Ministry of Education (MEC), of 2009, in partnership with the Municipal Secretary of Education (SEMED), in Campo Grande, Mato Grosso de Sul 26 subjects participated in the investigation, the participant teachers in-service program. The subjects received a questionnaire with three sections: I-Life Professor II - Conceptions (education, teacher, learning, mediation, continuing education, culture, identity and language) and III - Activity teaching. The questionnaires received were organized and tabulated data based on content analysis of Bardin horizontally and vertically. We built our investigation to identify categories, which is implicit and explicit in the statements of the subjects about learning in training. Results revealed that subjects reveal in his speeches, in the section that focuses on the life of a teacher, for example, look what the "already said" being a teacher is not easy, and is busy with challenges. In section II, the conceptions there are differences and similarities in the speeches. In speeches Education attributed the awakening of the scientific spirit, but in just a few testimonials. Designing Teacher appears still branded concepts crystallized priesthood as a vocation. In Learning discourses reveal in general, still a very classical design: behavior change. Mediation, the speeches seem to reveal an attempt to overcome with fossilized concepts suggest that mediation is a process. Continuing Education in the subject teachers indicate that there has been progress. There is recognition of the need and importance of education in making the teacher. For Culture, seems to reveal the preservation of customs and not an insertion of man as a builder and this actor Culture. Identity summarizes the individual characteristics of the person. And the design language seems to reveal how communication between humans through codes. About how teachers learn the answers suggest that learning occurs by instruments, whichever is as essential reading, as well as courses, meetings and exchanges of experiences. About missing in Continuing Education subjects seem to reveal the request for more meetings, lectures, studies and incentives moments of professionals from the reduction in workload in the classroom. About computer, show that subjects use as "daily bread", although it is only proposed, use it more at home. These results allow us to say that the subjects of this research see themselves as learners, and express the contradiction present in society, in education and their training. And it seems that continuing education has not given account of mitigating the problems faced in everyday life these professionals, though they say they like to attend the trainings. There are several challenges, but we must review how the teacher learns to teach it more convincingly and in continuing education.

Key-words: Continuing Education. Teacher learning. History-Theory and Cultural Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A Teoria Histórico-Cultural: pressupostos e conceitos.....	25
Figura 2 – Modelo da teoria da atividade da primeira geração.....	39
Figura 3 – Modelo da teoria da atividade da segunda geração.....	39
Figura 4 – Modelo da teoria da atividade da terceira geração	40
Figura 5 – Sujeito professor: constituição em formação continuada.....	52
Figura 6 – Concepções: conhecimentos pessoais e sociais.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Sujeitos.....	104
Tabela 2 – Vida de Professor.....	106
Tabela 3 – Concepção Educação	114
Tabela 4 – Concepção Professor	118
Tabela 5 – Concepção Aprendizagem	121
Tabela 6 – Concepção Mediação	123
Tabela 7 – Concepção Formação Continuada	126
Tabela 8 – Concepção Cultura.....	128
Tabela 9 – Concepção Identidade	131
Tabela 10 – Concepção Linguagem	134
Tabela 11 – Atividade Docente 1	137
Tabela 12 – Atividade Docente 2	141
Tabela 13 – Atividade Docente 3	143
Tabela 14 – Atividade Docente 4.....	146
Tabela 15 – Atividade Docente 5.....	148

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Perfil dos Sujeitos Colaboradores.....	103
---	-----

LISTA DE SIGLAS

AAA – Atividades de Apoio à Aprendizagem

AC – Análise de Conteúdo

BM – Banco Mundial

CEFAMs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

FPS – Funções Psicológicas Superiores

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

LP – Língua Portuguesa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEC – Programa de Educação Continuada

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAP – Programa de Capacitação de Professores

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

REME – Rede Municipal de Ensino

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TA – Teoria da Atividade

THC – Teoria Histórico-Cultural

TP – Teoria e Prática

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UnB – Universidade Federal de Brasília

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – UMA LEITURA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	16
1.1 BASES TEÓRICAS E FILOSÓFICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	16
1.2 ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	26
1.3 TEORIA DA ATIVIDADE	38
1.4 RELAÇÃO EDUCAÇÃO, TEORIA DA ATIVIDADE E PROFESSOR.....	44
CAPÍTULO II – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR E SUA APRENDIZAGEM EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	48
2.1 O SUJEITO PROFESSOR	48
2.2 SINALIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR.	53
2.3 CICLOS DE VIDA DO ADULTO E A APRENDIZAGEM	62
2.4 A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR.....	74
2.5 O PROFESSOR EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	78
CAPÍTULO III – CONSTITUIÇÃO E APRENDIZAGEM DO SUJEITO: ACHADOS DA PESQUISA	94
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	94
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	95
3.2.1 Contexto da pesquisa	96
3.2.1.1 O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II	96
3.2.1.2 Sujeitos	102
3.2.1.3 Instrumento	105
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	105
3.3.1 Vida de professor	106
3.3.2 Aprendizagem adulto professor: características como modelo de análise	110
3.3.3 Concepções dos sujeitos professores	114
3.3.4 Atividade Docente I: aspectos positivos e negativos	136
3.3.5 Atividade Docente II: Como você aprende?	140
3.3.6 Atividade Docente III: O que falta na formação continuada?	143

3.3.7 Atividade Docente IV: Aprendizagem na formação continuada.....	145
3.3.8 Atividade Docente V: Cotidiano e tecnologia na prática pedagógica.....	148
3.3.9 Articulando Formação Continuada e Aprendizagem do Professor: uma síntese.	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	161

APÊNDICES em CD

Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - sujeitos da pesquisa	
Apêndice B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Secretária Municipal	
Apêndice C – Questionário	
Apêndice D – Perfil dos sujeitos	
Apêndice E – Vida de professor	
Apêndice F – Concepção educação	
Apêndice G – Concepção professor	
Apêndice H – Concepção aprendizagem	
Apêndice I – Concepção mediação	
Apêndice J – Concepção formação continuada	
Apêndice K – Concepção cultura	
Apêndice L – Concepção identidade	
Apêndice M – Concepção linguagem	
Apêndice N – Atividade docente 1	
Apêndice O – Atividade docente 2	
Apêndice P – Atividade docente 3	
Apêndice Q – Atividade docente 4	
Apêndice R – Atividade docente 5	

ANEXOS em CD

Anexo A – Documento Indeferimento afastamento Mestrado	
Anexo B – Documento Indeferimento afastamento Doutorado	
Anexo C – Carta do Ministro da Educação Fernando Haddad	
Anexo D – Demonstrativo - carga horária do programa - Gestar II	
Anexo E – A Estrutura do Guia	
Anexo F – Ementa do Programa de Língua Portuguesa - Gestar II	

INTRODUÇÃO

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1983, p. 39).

Nesta tese, investigamos a constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada, no cenário do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar II) do Ministério da Educação (MEC).

Nossa motivação inicial para esta investigação partiu de três situações essenciais vivenciadas por uma¹ das pesquisadoras: ser professora e Formadora do Gestar II; ser cursista da formação continuada; aprendiz e pesquisadora do tema. A título de exemplo, na situação de formadora do Gestar II, estive na Secretaria Municipal de Educação, como técnica, o que me proporcionou participar da formação do Gestar II, no município de Campo Grande-MS e ser multiplicadora desse programa, apoiada pela Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o Ministério da Educação (MEC). A função de multiplicadora implica aprender primeiro como cursista e depois repassar, por meio de aulas expositivas e trocas de experiências, nos encontros quinzenais, o programa Gestar II aos demais profissionais da mesma instituição.

Na situação de aprendiz cursista, participei de todas as atividades e aulas como preparação do que seria multiplicar as ideias do programa Gestar II, em meu município, por meio de aulas, trocas de experiências entre professores da Universidade Federal de Brasília (UnB) e de professores do estado.

Na situação de pesquisadora, tornou-se necessária esta investigação, para compreender como ocorrem a constituição e a aprendizagem do professor em situação de formação continuada. O Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE)² e o curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul proporcionaram-me o aprofundamento para a pesquisa e a ampliação dos conhecimentos pessoais e profissionais na compreensão do tema investigado.

¹Pedimos licença para a utilização da primeira pessoa, nos 2º, 3º e 4º parágrafos desta introdução, pois as informações são específicas de uma das pesquisadoras, neste momento.

²Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, veiculado pelo *site*: <http://www.geppe.ufms.br/quemsomos.html>.

A relevância científica deste trabalho está em ampliar e contribuir com pesquisas que abordam a compreensão de processos complexos como a aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada, bem como colaborar para a área da educação e da Psicologia. Pesquisas sobre o tema são recentes no Brasil, principalmente na região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso do Sul.

Nossa investigação partiu do seguinte questionamento: Por que a prática pedagógica do professor nem sempre se modifica diante de formação continuada das quais participa? E, a partir disso, o objeto de pesquisa traz a seguinte problemática: Como se constitui e aprende o sujeito professor em situação de formação continuada?

O objetivo geral foi desvelar a aprendizagem do sujeito professor de língua portuguesa em situação de formação continuada.

E, os objetivos específicos de investigar a aprendizagem do adulto em situação de formação continuada no cenário do Gestar II. Identificar a concepção de aprendizagem que os professores em situação de formação continuada possuem. Compreender e analisar as formas de aprendizagem do adulto professor em situação de formação continuada.

O referencial teórico adotado foi a abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e de seus colaboradores. Utilizamos os estudos dos psicólogos soviéticos na compreensão da discussão da aprendizagem e da constituição do professor em situação de formação continuada.

Estruturamos o relatório em três capítulos, seguidos das considerações. No primeiro capítulo: “Uma leitura da Teoria Histórico-Cultural”, abordamos algumas concepções da Teoria Histórico-Cultural como as bases teóricas e filosóficas dessa teoria, alguns conceitos básicos, a teoria da atividade e a relação educação, teoria da atividade e o professor. Esse recorte foi necessário para sustentação da fundamentação e compreensão do processo de constituição e aprendizagem do sujeito investigado. Discutimos a aprendizagem do professor em situação de formação continuada, partindo da premissa de que o sujeito é histórico e concreto.

Consideramos que a aprendizagem é contínua e está associada à experiência de cada sujeito a partir do vínculo com a cultura manifestada no ato educativo. Os dados desta pesquisa são empíricos e passíveis de desvelar como o sujeito se constitui e aprende em situação de formação e revelam a consciência e a atividade como categorias centrais da constituição do ser humano. O desenvolvimento do psiquismo e da consciência humana considera o trabalho como atividade essencial para a constituição do sujeito.

No segundo capítulo: “A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada”, procuramos evidenciar como o sujeito se constitui a partir

de sua cotidianidade. É nas relações sociais com o outro e com o meio em que vive que o sujeito se constitui, por meio da apropriação da cultura. Sendo assim, a experiência histórico-cultural permite ao homem desenvolver-se e apropriar-se das experiências da sociedade, numa relação considerada dialética.

Nesse capítulo também consta parte do inventariado “Estado da Arte”, nossa primeira investigação a respeito do fenômeno, pelos seguintes descritores: “Aprendizagem”; “Aprendizagem Docência”; “Aprendizagem Professor”; “Aprendizagem Formação”; “Aprendizagem Adulto” investigados na Anped, na *Scientific Electronic Library Online*, no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES (níveis de mestrado e doutorado), na BDTD, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Coleção da Biblioteca SciELO e no *site* Google, em que levantamos produções sobre o construto aprendizagem de professor em situação de formação continuada, referentes aos últimos cinco anos (2007-2011).

Ressaltamos, nesse capítulo, a importância da memória como função psicológica superior, que desempenha papel essencial na aprendizagem e a mediação semiótica, um dos instrumentos, no caso a linguagem por ser produzida social e historicamente é considerada instrumento fundamental no processo de constituição do sujeito. O comportamento humano só pode ser entendido a partir de sua história de vida social, cultural e histórica.

No terceiro capítulo, “Constituição e aprendizagem: Achados da pesquisa” apresentamos e discutimos os resultados da investigação pelos depoimentos dos 26 cursistas ao responderem o questionário. Agrupamos esses depoimentos em quadros, por meio da análise de conteúdo, e apresentamos o cenário dos sujeitos, no caso, do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar II) do Ministério da Educação (MEC).

Por último, nas considerações finais, retomamos algumas discussões levantadas neste trabalho sobre a constituição e a aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada. Armazenamos os Apêndices e os Anexos dessa investigação em CD que acompanha a tese.

CAPÍTULO I

UMA LEITURA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar as leis biológicas, em virtude das quais seus órgãos se adaptaram às condições e as necessidades de produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os processos que ela engendra. (LEONTIEV, 1978b, p. 263).

Neste capítulo, apresentamos “Uma leitura da Teoria Histórico-Cultural”, por meio dos pressupostos filosóficos e epistemológicos de Lev Semionovich Vigotski³ e de seus colaboradores, como Leontiev, Luria e Davidov, como sustentação e aprofundamento para nossos estudos. A discussão teórica permite-nos ampliar o olhar e promover discussões constantes com os dados. É possível tecer ligações com os discursos dos sujeitos, professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, por meio dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Neste capítulo também abordamos alguns conceitos considerados chave da Teoria Histórico-Cultural, como consciência, atividade, mediação, internalização, Zona de Desenvolvimento Proximal, a relação desenvolvimento *versus* aprendizagem e os conceitos cotidianos e conceitos científicos, que se encontram desenhados na Figura 1 (p. 25) deste trabalho.

Fazemos interlocução com Leontiev e Davidov a respeito da Teoria da Atividade e a relação educação, Teoria da Atividade e o professor na perspectiva vigotskiana. Iniciamos pelas bases teóricas e filosóficas da teoria Histórico-Cultural.

1.1 BASES TEÓRICAS E FILOSÓFICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura. (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

³ Há divergências na grafia de seu nome, como: Vigotski, Vygotsky, Vygotski e Vigotskii (além da grafia original Vigodski, em que ele próprio substituiu o fonema /d/ pelo fonema /t/). Neste trabalho optamos pela grafia de Vigotski pela proximidade da nomenclatura com nossa língua portuguesa. Para a Teoria, optamos pelo termo Histórico-Cultural (THC).

As bases teóricas e filosóficas da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e de seus colaboradores, como Leontiev e Luria, desenvolvidas nos anos 1920 e 1930 na União Soviética estão assentadas na dialética materialista de Karl Marx e de Friedrich Engels e de seus conceitos. A historicidade do ser humano proposta por Vigotski é que o diferencia das demais escolas da Psicologia, ao afirmar que os fenômenos da vida humana originam-se na vida social e material. Assim, para estudar um fenômeno deve-se estudar a sua história.

Sobre essa questão, explica González Rey (2003, p. 23): “Quando introduzido Vygotsky fora do contexto da psicologia soviética, perde-se a historicidade de sua obra e sua contextualização, o que dificulta a compreensão de muitas de suas construções teóricas”.

Vigotski, influenciado pela revolução russa de 1917 e solidificado pelo período que sucede, assinala como ponto principal em sua teoria que o homem é um ser social, formado em ambiente cultural histórico e definido. Sua teoria surgiu no início dos anos de 1920, na Rússia, e teve como seguidores Leontiev e Luria, além de Rubinstein. Com esses psicólogos tornou-se mais fácil compreender o significado do Marxismo para a Psicologia.

O materialismo dialético defende o princípio exploratório, não determinista. A característica humana permite a construção das ações, embora a interferência da política na educação, após a revolução russa, tenha banido os testes psicológicos por acreditar que a deficiência do desempenho na área educacional precisava ser “corrigida” e de forma imediatista. Dessa maneira, o governo absolutista de Joseph Stálin impôs um currículo fechado, prejudicando diversas esferas de atividade humana. A área da psicologia foi afetada pela publicação “Sobre as Perversões Pedológicas no Sistema de Comissariado do Povo para a Educação”, inclusive os estudos de Vigotski constavam dessa lista de proibições.

Com a morte de Joseph Stálin, no ano de 1953, os trabalhos⁴ de Vigotski voltaram a ser publicados e a consolidação da revolução russa, na nova sociedade, permitiu que os seus estudos fossem condições para a nova concepção de Educação, Pedologia (ciência da criança) e Psicologia (preocupação com a gênese da cultura), a partir dessa época.

Nesta linha de pensamento, por meio de instrumentos, Vigotski cria sua teoria da gênese e a natureza social das Funções Psicológicas Superiores, sempre preocupado em compreender o comportamento do psiquismo humano.

⁴ Os trabalhos de Vigotski e de seus colaboradores chegaram ao Brasil ao final dos anos 1970 e superaram a divisão de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento: “[...] a partir da análise psicológica da atividade prática laboral do homem” (LEONTIEV, 1996, p. 438) é que devem ocorrer os fundamentos dessa nova psicologia.

Dessa forma, com o “significado histórico da crise da psicologia” Vigotski (1996) passa a analisar o comportamento das funções psicológicas superiores, por caracterizarem a função psicológica do sujeito. A historicidade e a constituição do sujeito, com base no materialismo histórico sustentaram seus novos estudos.

Para Leontiev (1978b), o homem se torna sujeito pelo processo social de seu trabalho, primeiro pelas leis biológicas, segundo pelas leis sócio-históricas. Assim,

[...] era preciso, portanto, que as aquisições se fixassem, mas elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos, da *cultura material e intelectual* que o homem se torna sujeito pelo trabalho. (LEONTIEV, 1978b, p. 265).

Não se pode fixar apenas pelo efeito da herança biológica, mas pela cultura material e intelectual como fenômenos externos, além das transmissões de geração em geração que permitem a evolução dos homens. É na atividade, ao adaptar-se à natureza, modificando-a, que o homem se desenvolve e se constitui. Assim, o trabalho é essencial para a constituição do sujeito:

O homem é profundamente distinto de seus antepassados animais e a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais estava e está submetido, não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 1978b, p. 262).

Inferimos da citação de Leontiev que o sujeito se constitui no processo educativo, na prática social. O biológico e o social caminham juntos, logo, a constituição do sujeito ocorre por meio de sua interação social, por meio do trabalho em sociedade. Apropria-se do conhecimento, internaliza a forma cultural e adapta às suas necessidades, em uma relação dialética com o mundo que o constitui e o desenvolve.

Ao referir-se ao processo de desenvolvimento do pensamento para a compreensão das funções cognitivas complexas, temos:

De acordo com o método de E – R ser aplicável por igual a todas as formas de conduta, inferiores e superiores, torna-se insuficiente para o estudo das funções superiores e inadequado à sua natureza pois capta nelas o que tem de

comum com os processos inferiores e não suas qualidades específicas⁵. (VIGOTSKI, 1995, p. 59-60).

Sob essa perspectiva é imprescindível, ainda, apontar a diversidade de nomes que a escola de Vigotski recebe, no cenário brasileiro, que podem sinalizar: pouco conhecimento sobre os estudos desse psicólogo; nenhum conhecimento de sua teoria e das bases filosóficas e epistemológicas; escassez de materiais específicos sobre conceitos da teoria como as “*Obras Escogidas*” em nosso país; há material traduzido de forma equivocada. Há também estudos que desconhecem a psicologia marxista de Vigotski e acabam por fazer comparações inadequadas, por exemplo, com estudos de Piaget, devido ao nome interacionista e/ou construtivista, talvez porque ambos os psicólogos partem do princípio de que o conhecimento é construído.

Outros nomes são encontrados, como sociointeracionista e socioconstrutivismo, por pensarem que são vocábulos sinônimos. Também nos deparamos com o termo cognitivista pelos estudos das Funções Psicológicas Superiores, por partirem da assertiva de que o homem possui um aparato cognitivo. Para Vigotski, o termo interação não termina na interação com o outro, vai além, da interação com a ontogênese. É na relação dialética que se encontra a base epistemológica da teoria de Vigotski. É preciso compreensão histórica e social do psiquismo.

Nessa linha de pensamento, os termos adequados para designar a escola de Vigotski são Histórico-Cultural e sócio-histórico, pelas proposições marxistas desse autor russo, a partir da historicidade, que o diferenciam dos pensamentos de outras escolas da psicologia. Embora pareça que ignoraram a primeira obra traduzida no Brasil, “A formação social da mente” traz um dos subtítulos “abordagem histórico-cultural de Vigotsky”, confirmando a escassez de obras do psicólogo russo em nosso país. Adotamos, neste trabalho, o termo Histórico-Cultural, diante das diversidades dos termos utilizados e por ser o termo cunhado pelo próprio autor.

Passamos à discussão da questão de método na teoria de Vigotski. O método explicativo, baseado no materialismo histórico-dialético, ampliou os estudos sobre os mecanismos cerebrais e sobre a nova abordagem a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano.

⁵ No original: “*Pero debido precisamente a que el método del E-R es aplicabel por igual a todas las formas de la conducta, inferiores y superiores, resulta insuficiente para el estudio de las funciones superiores e inadecuado a su naturaleza ya que capta en ellas lo que tienen de común como los procesos inferiores y no sus cualidades específicas*”. (VYGOTSKY, 1995, p. 59-60). Tradução livre da autora.

De acordo com Vigotski o método dialético consiste em estudar algo historicamente em movimento:

Qualquer área nova de investigação começa forçosamente pela busca e elaboração do método. Poderíamos enunciar como tese geral que todo delineamento fundamentalmente novo dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação adquire uma forma e um curso completamente novos quando está relacionada com a busca de um método novo, adequado ao novo problema; neste caso, a investigação se diferencia substancialmente daquelas formas nas quais o estudo simplesmente se aplica às novas áreas os métodos já elaborados e estabelecidos na ciência. (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

Ressaltamos a importância do método de investigação de Vigotski ao fornecer análise das formas superiores do comportamento humano, por meio de três princípios: analisar processos e não objetos; explicação *versus* descrição e o problema do “comportamento fossilizado” para a análise das funções psicológicas superiores (FPS), como método de pesquisa. Vejamos com mais detalhes os princípios desse método

O primeiro princípio trata de analisar processos e não objetos. Significa distinguir ambos. A análise psicológica de objeto é diferente da análise de processos. Cabe à psicologia do desenvolvimento fornecer a abordagem da análise, ao expor os pontos que constituem a história dos processos. O processo precisa retornar à origem para compreensão dos fatos.

O segundo princípio, explicação *versus* descrição, significa que devemos explicar (genotípico), pois a descrição (fenotípico) pela descrição não revela aspectos dinâmico-causais sobre o fenômeno. É preciso ir à origem, o externo não revela o fenômeno por completo. Dessa forma, Vigotski (2002, p. 83) “procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis”. É preciso revelar as diferenças, às vezes omissas pelas similaridades externas. A análise psicológica determina as relações dinâmico-causais; não lhe interessam descrições nominais.

O terceiro princípio, o problema do “comportamento fossilizado”, relaciona-se a “[...] processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados”. (Vigotski, 2002, p. 84). Estes processos psicológicos considerados mecanizados, automatizados pelo tempo, acabam por perder sua aparência original, dificultando a análise interna.

Para Vigotski:

Em resumo, precisamos compreender sua origem. Conseqüentemente, precisamos concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores. Para isso, o pesquisador é freqüentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica. (VIGOTSKI, 2002, p. 85).

Para compreender a originalidade das contribuições de Vigotski é preciso rever algumas teorias sobre o psiquismo humano, como o inatismo e o ambientalismo. Essas teorias deparam com modos de explicar como o homem aprende e se desenvolve. Embora sejam teorias distintas, ambas possuem perspectivas pedagógicas que apontam para o espontaneísmo.

Segundo o inatismo, o ser humano nasce com as capacidades básicas prontas, o que exclui a interação histórico-cultural. Essa teoria justifica práticas espontâneas e altera a responsabilidade da educação para com o aluno, que passa a ser o responsável por sua aprendizagem.

De acordo com o ambientalismo, as características humanas são atribuídas pelo ambiente, o que ressalta a experiência do ser humano, mesclando desenvolvimento e aprendizagem.

Vigotski refuta ambas as teses, pois nenhum dos postulados inatistas e ambientalistas consegue explicar a evolução do psiquismo humano. Sua base de estudos é sedimentada na dialética marxista. É na interação social que o homem se constitui, logo, transforma e é transformado no mundo de acordo com suas necessidades.

Na direção dos estudos de Marx e Engels, Vigotski desenvolve seu método por meio do princípio de que o fenômeno possui história e deve ser estudado em sua dinâmica, ou seja, deve-se partir da atividade real do sujeito para estudar o fenômeno em questão. A constituição do sujeito ocorre por meio da interação com o outro e com o mundo, ao longo dos anos, tanto no meio físico como social.

Nessa linha de pensamento, fundamentado pelo paradigma materialista-dialético, Vigotski considera o cérebro flexível. Seu funcionamento ocorre pelo processo da história da espécie e do próprio sujeito, por meio de mudanças e de interação com o meio físico e social.

Como vimos, o pesquisador precisa estar atento e retornar às origens em sua investigação. É preciso estudar o fenômeno historicamente, como afirma o psicólogo,

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. (Vigotski, 2002, p. 86).

Aprofundar na investigação, pelo método de Vigotski, é descobrir a natureza, a essência do fenômeno investigado. É chegar ao processo de desenvolvimento do fenômeno em todas as suas fases e mudanças. Vigotski indica a importância da história em sua abordagem Histórico-Cultural por meio de dois significados:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história [...]; 2) história no próprio sentido, isto é, a história do homem. Primeira história – materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas [...]. Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história [...]. (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

O desenvolvimento humano é concebido como histórico e é mediado por relações e produções sociais humanas:

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo cultural é social; 2) sinal – forma do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

O homem é um ser concreto que é transformado e se transforma de acordo com suas necessidades, e sua organização volta-se para o trabalho, relacionando-o entre si e com a natureza, evidenciando sua constituição.

É do trabalho pelo trabalho que o homem, ao transformar a natureza, se constitui homem, construindo a sociedade e fazendo a história. O trabalho é a categoria essencial através da qual se pode explicar o mundo e a sociedade, o passado e a própria constituição do homem. É ainda por meio dele, que se torna possível propor uma prática transformadora rumo à construção de uma nova sociedade. (PALANGANA, 1998, p. 112).

Conforme Palangana (1998, p. 117), “O desenvolvimento do pensamento é mediado pela linguagem e esta nada mais é do que a própria consciência real, prática”. Essa prática pode ser vista pelo trabalho do homem dentro da sociedade, por meio do signo e do instrumento, evidenciando a linguagem como instrumento fundamental.

Na sequência, estudando o pensamento marxista, Vigotski percebeu que, no campo psicológico, a invenção e o uso de signos como meios auxiliares na solução de problemas é análoga à invenção e uso de instrumentos no trabalho. (PALANGANA, 1998).

A linguagem, como meio de comunicação, é essencial para o desenvolvimento humano. Essa interação é recíproca e o sujeito é ativo continuamente. Conforme estudos de Marx e Engels é preciso entender o homem a partir de sua atividade cotidiana.

De acordo com Vigotski (1995, p. 172): “A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem”. Para o autor, a linguagem possui três estágios: linguagem externa (função de comunicação); linguagem egocêntrica (transição entre a linguagem externa e linguagem interna) e a linguagem interna (pensamento verbal). Nesse processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o psicólogo russo estudou a apropriação de conceitos pelos sujeitos.

De acordo com Leontiev, existe a origem animal, mas

[...] ao mesmo tempo [...] o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e [...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; [...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*. (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Submetido às leis sócio-históricas, o homem se organiza no trabalho, se desenvolve e se liberta da limitação biológica, diferenciando-o dos animais.

Após “Uma leitura da Teoria Histórico-Cultural”, de Vigotski, sobre a fundamentação filosófica e epistemológica, podemos resumir que Vigotski possui suas bases de estudos no materialismo histórico e dialético de Karl Marx e de Friedrich Engels, juntamente com seus conceitos fixados no marxismo.

Os trabalhos desse psicólogo integram-se aos da psicologia soviética, devido aos ideais da Revolução Russa de 1917 – a preocupação era com estudos sobre o psiquismo e o comportamento humano. Como é a relação do sujeito com o ambiente físico e social? E o trabalho, como fica nessa relação sujeito e natureza? E a natureza das relações entre instrumento e desenvolvimento da linguagem? Esses aspectos são primordiais nos estudos vigotskianos para a compreensão do comportamento e do psiquismo do homem ao longo da história da humanidade.

A aprendizagem contínua se associa à experiência individual. Os dados desta pesquisa sobre aprendizagem e constituição do sujeito são empíricos e passíveis de desvelar como o

sujeito aprende e se constitui em seu cotidiano, em sua atividade pedagógica, partindo do pressuposto de que a consciência e a atividade são categorias centrais do ser humano. O desenvolvimento do psiquismo e da consciência humana depende de considerarmos o trabalho como essencial para os aspectos da área educacional e da psicologia nas relações sociais.

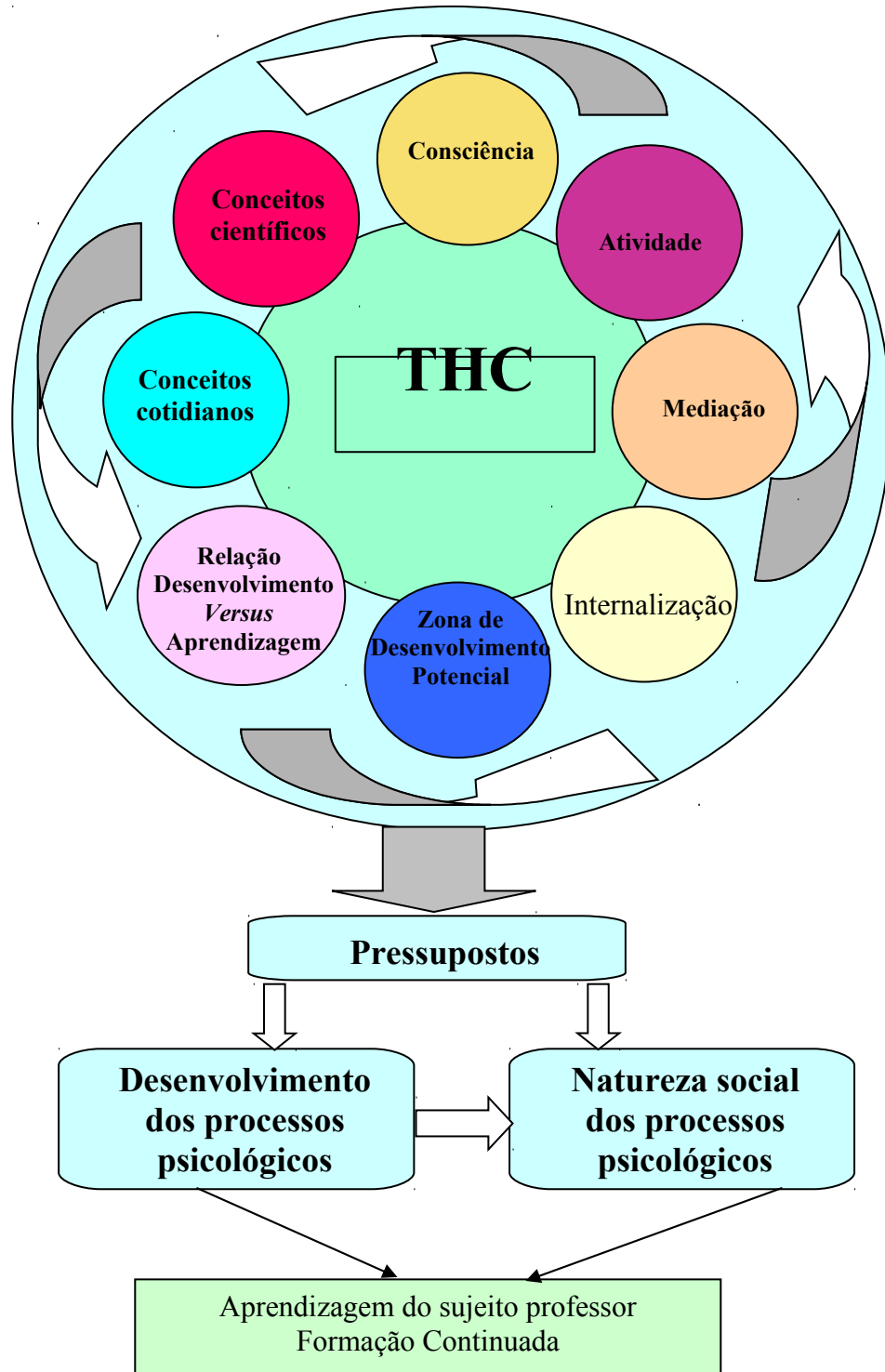
A partir da profissão de professor, considerado um contínuo aprendiz em situação de formação, respeitamos o processo de seu desenvolvimento individual e social. O desenvolvimento humano é atividade, é trabalho, e é sob essa perspectiva que investigamos o sujeito de nossa pesquisa.

O sujeito é histórico concreto; logo, suas funções psíquicas superiores são frutos de suas características biológicas, por meio de sua interação histórico-cultural e social com o meio em que vive, mediado pelo signo.

Essa mediação ocorre também pela atividade que se constitui pela necessidade, pelo motivo e pela finalidade de sua própria realização. Atividade implica sentido; é humana e global. O que distingue uma atividade da outra é o seu objeto, que a direciona. A atividade pode ser melhor entendida a partir do aprofundamento das bases filosóficas da Teoria Histórico-Cultural.

Na Figura 1 (p. 25) desenhamos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, que recortamos para nossa fundamentação e compreensão dos estudos vigotskianos, os quais serão explicados na seção 1.2: “Alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural”.

Figura 1 – A Teoria Histórico-Cultural: pressupostos e conceitos



Organização: Esbrana, 2012.

1.2 ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O princípio da prática e sua filosofia se impõem uma vez mais: a pedra que foi rejeitada pelos construtores esta veio a ser a pedra angular. (VIGOTSKI, 1996, p. 346).

Para o melhor entendimento desses conceitos, utilizamos metaforicamente a citação de Vigotski como início de nossas discussões, “a pedra angular”, e organizamos o esquema (Figura 1) com conceitos primordiais da Teoria, como Consciência, Atividade, Mediação, Processo de Internalização, Zona de Desenvolvimento Proximal; Relação Desenvolvimento *versus* Aprendizagem; Conceito Cotidiano e Conceito Científico, na abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e de seus colaboradores, como Leontiev e Luria, para compreensão da constituição e aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada.

Estes conceitos auxiliam na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, da constituição e da aprendizagem do sujeito desta investigação. Ressaltamos que os conceitos não ocorrem separadamente, mas na atividade social dos sujeitos mediada pelos instrumentos. Apenas separamos para maior clareza, neste momento.

Iniciamos a discussão pelo conceito **Consciência**, a partir da afirmação de Vigotski de que a consciência não equivale à sensação, pois:

Toda penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VIGOTSKI, 2000, p. 129).

Nessa linha de pensamento há três acepções a serem discutidas. A primeira acepção corresponde ao processo e seu produto, mais usado como tomada de consciência. Trata de relação de compreensão ou conhecimento, e não de pensamento. A tomada de consciência pode ser motivacional (liberdade) ou tomada de consciência como operações semióticas e conceituais (pensamento verbalizado). A segunda acepção corresponde ao atributo (qualifica conteúdos ou funções psíquicas com o termo consciente). A terceira acepção corresponde ao sistema psicológico (sinônimo de funções psíquicas superiores).

Para Vigotski (2001a, p. 2), não há novidade de que a consciência é única e que as funções particulares estão inter-relacionadas em sua atividade, e a consciência se desenvolve como processo integral, modificando-se a cada nova etapa.

A consciência é estrutura composta por outras estruturas, criada pelo sujeito nas atividades sociais. Partimos do pressuposto de que, sem a análise da produção social e cultural do sujeito, não se entende a gênese do psiquismo humano, nem mesmo a consciência. Os psicólogos soviéticos apontam a categoria da atividade como central do estudo do desenvolvimento do psiquismo. Essa categoria é considerada central no materialismo histórico dialético.

Para Vigotski, a consciência se explica na atividade social e é construída nas relações sociais, dependendo do meio objetual, logo, ocorre do exterior para o interior. Assim, atividade e consciência são categorias dialéticas.

Daniels (2002) escreve sobre a importância da tese de Vigotski (2000) referente à construção da consciência de fora para dentro, por meio da relação com os outros, é igual, tanto o mecanismo da consciência como o mecanismo do comportamento social. Estamos cientes de nós porque conhecemos os outros; estamos na mesma posição dos outros em relação a nós.

De um lado, precisamos de ferramentas psicológicas. As formações artificiais controlam os processos naturais do comportamento e cognição do indivíduo e os meios de comunicação interpessoal inserem-se na atualização da atividade humana.

Por outro lado, as ferramentas materiais são ferramentas externamente orientadas e as ferramentas psicológicas são internamente orientadas, o que transforma as habilidades e competências dos humanos em funções mentais superiores: “O princípio construtor das funções superiores reside fora do indivíduo – nas ferramentas psicológicas e nas relações interpessoais”. (DANIELS, 2002, p. 117).

A consciência do ser humano depende do pensamento em conceitos. A existência do consciente está no desenvolvimento das FPS para todo ser humano. (Vygotski, 1996). A linguagem passa a ser o instrumento essencial, pois dela se forma o processo de regulação da ação do ser humano. A formação de conceitos ocorre mediante o uso da palavra e dos signos.

O conceito surge quando o ser humano toma consciência da definição de determinada palavra, da qual possui configuração lógica. O pensamento em conceito permite ao ser humano a compreensão da realidade, das outras pessoas e de si mesmo. Dialeticamente, o conceito inclui o universal, o particular e o singular. Existem conceitos espontâneos ou cotidianos (adquiridos empiricamente) e conceitos científicos ou não cotidianos (adquiridos na escolarização, no processo educativo).

A abordagem leva-nos ao entendimento de que cabe à escola contribuir no desenvolvimento das FPS, o que ocorre na coletividade, na relação com o outro, com

instrumentos, com signos, com a realidade à sua volta. Permite-se aos alunos o desenvolvimento do conceito científico na mediação professor e aluno ou professor e criança. O processo educativo deve ser mediado por alguém que esteja mais ‘desenvolvido’ que o outro – assim se efetiva a aprendizagem de forma significativa. Nem sempre a presença de um professor é necessária; às vezes é suficiente alunos com alunos.

Urt (1992) orienta que a consciência humana deve ser estudada no sistema de relações sociais. Contudo, não se deve reduzir a essas relações sociais; é preciso partir de condições concretas:

A Psicologia estuda a consciência do ser humano concreto imerso num determinado sistema de relações sociais, mas não deve reduzir as leis psicológicas às sociais ou as sociais às psicológicas. É preciso, portanto, partir das condições concretas de existência do homem para compreender o psiquismo da consciência, ou seja, é através da atividade real que se dá a união do organismo com o meio. (URT, 1992, p. 29).

O desenvolvimento psíquico do ser humano é sócio-histórico, pois as experiências são passadas de geração para geração. Essa natureza humana ocorre por meio da educação. Conforme Urt (1992, p. 62):

O psiquismo humano (pensamento, interesses, sentimentos) traz a marca desta “desintegração” e só pode ser compreendido a partir do traço histórico concreto. Se não levarmos em consideração as particularidades de estrutura da consciência, estaremos fazendo da Psicologia uma “ciência do psiquismo do homem abstrato”.

A respeito do desenvolvimento do psiquismo humano e a relação com a educação, de acordo com Vigotski (2000), “[...] essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social”.

Os processos psicológicos superiores originam-se nas relações sociais que os sujeitos estabelecem com o mundo exterior por meio de atividade humana, que é mediatizada pela relação entre o sujeito e os objetos da realidade, da própria natureza humana. O desenvolvimento do psiquismo humano do ser humano é sócio-histórico; as experiências são repassadas de geração para geração, reafirma Urt (1992).

A relação social depende de instrumentos e a linguagem, na sociedade, é considerada instrumento de comunicação, logo, é fundamental dentro do desenvolvimento do psiquismo humano, por meio dela os homens se relacionam dialeticamente.

Tendo a atividade e a consciência como categorias centrais do psiquismo humano, ressaltamos o comportamento e a mente humana não como respostas biológicas e adaptativas. Pelo contrário, enfatiza Vigotski (2000), são ações intencionais e culturais significativas, e não estímulos abstratos.

De acordo com o autor, as ferramentas psicológicas são sistemas de signo e de linguagem, técnicas mnemônicas e procedimentos de tomada de decisão que utilizam ferramentas. (DANIELS, 2002).

Como vimos, o conceito consciência, na abordagem Histórico-Cultural, é complexo e requer aprofundamento das categorias atividade e consciência, por serem centrais do psiquismo humano, pois os processos psicológicos superiores originam-se nas relações sociais.

Conforme Vigotski (1990, p. 84), “O tempo humano é história, é dizer processo de desenvolvimento da sociedade [...]”. Logo, a ênfase está na atividade humana. Temos três generalizações conceituais: os fenômenos psíquicos, a psique humana e o caráter mediatizado pela psique humana.

Auxiliado por signos, é possível que o homem controle sua atividade psicológica e amplie a capacidade de memorização, percepção, atenção e outras, que trabalham em conjunto, como ocorre com as áreas do cérebro. Estamos diante do período de transição para a adolescência, conforme Vigotski (1996).

Um dos caminhos para o desenvolvimento do pensamento está no pensamento em conceitos, forma de atividade intelectual. Ao apropriar-se da cultura humana é que o indivíduo pensa como humano, quando utiliza os signos sociais, relaciona fatos e objetos que foram apreendidos.

Para Vigotski, há dois leitos de desenvolvimento da Função Psicológica Superior, os que compreendem os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento (linguagem, escrita, cálculo, desenho vinculados ao processo de escolarização) e os que compreendem processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos).

Na continuidade de nossa explanação, trazemos o segundo conceito de nossa discussão, **Atividade** por ser fundamental e ter destaque na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, principalmente quando o autor determina que “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada” (VIGOTSKI, 1991a, p. 130). Deparamo-nos com a mediação cultural da consciência.

Vigotski estabelece que

[...] é preciso considerar esta [a psique] como parte integrante de um processo complexo que não se limita em absoluto a sua vertente consciente; por isso consideramos que na psicologia é completamente lícito falar do psicologicamente consciente e inconsciente: o inconsciente é potencialmente consciente. (VIGOTSKI, 1991a, p. 108).

Os instrumentos mediadores desse processo distinguem a atividade, se é mediada ou imediata. Vigotski (1991a) desenvolveu a mediação da atividade, a respeito do signo como instrumento psicológico, produzido por meio social, logo, aparece na comunicação entre os sujeitos, ao longo da história da humanidade. Ressaltamos que, para Vigotski, temos a ação mediada e, para Leontiev, a atividade.

A categoria Atividade é pesquisa principal na investigação psicológica para a psicologia soviética contemporânea, o que dificulta, para os psicólogos, a definição de atividade. Ela deve ser compreendida dentro de seu contexto histórico, devido às suas transformações.

A atividade é desdobramento da Teoria Histórico-Cultural; a partir dela é que ocorrem a comunicação e a organização do trabalho entre os sujeitos. O trabalho é uma “[...] ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação”. (LEONTIEV, 1978, p. 75). A atividade dependerá da necessidade e da motivação. Conforme Leontiev (1978), a atividade possui três níveis hierárquicos: operações, ação e atividade. Deixamos este tópico para discussões mais adiante.

Articulamos a noção de mediação com o conceito de atividade, devido às ações do sujeito na sociedade, por meio de suas intervenções na realidade. A atividade pressupõe o sujeito, as ações e o social, tanto singular como universal, em que ocorre a apropriação e a transformação. A partir de suas necessidades, torna-o social.

O terceiro conceito dessa discussão é a **Mediação**, que ocupa lugar central na Teoria Histórico-Cultural, ao compreendermos que as funções psicológicas superiores são processos mediados culturalmente. Partimos da premissa, nesta tese, de que a mediação é do sujeito com o conhecimento.

A partir da crise da psicologia, Vigotski registra que se tornaram confusos alguns conceitos, pois: “[...] se modificam segundo o ponto de vista básico que elege o investigador sobre o objeto”. (Vigotski, 1995, p. 139). Assim, entre ensino e aprendizagem, supera-se o esquema sujeito-ação-objeto pela tríade sujeito-mediação cultural-objeto social, por meio de elementos mediadores como o signo e os instrumentos. De acordo com Vigotski (2002, p. 73),

a “[...] combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” possui sua origem em contextos de aprendizagem mediados culturalmente.

Daniels (2003, p. 24-25) afirma que mediação é conceito chave na THC, pois “[...] abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles”.

Daniels (2003) comenta que, ao negar a possibilidade de determinismo total pelas forças externas, associa-se à bagagem intelectual e o desenvolvimento ocorre por ferramentas disponíveis. Para Vigotski, as ferramentas psicológicas podem ser usadas para dirigir a mente e o próprio comportamento. Já as ferramentas técnicas servem para modificar outros objetos. Dessa forma, entre o sujeito (protagonista da atividade) e os objetos (força motivadora) encontramos como elementos mediadores as ferramentas e os signos, que dependem do contexto e do desenvolvimento do sujeito.

Sob essa perspectiva, o homem é ser histórico concreto, por meio do trabalho é capaz de se transformar e transformar a natureza a seu favor. Na relação dialética do homem com o outro e com o mundo, constrói suas Funções Psíquicas Superiores (FPS). As FPS (o pensamento abstrato, a memória, a atenção voluntária, a associação, a cooperação, dentre outras, como características presentes apenas nos humanos) são construídas na vida social e permitem diferenciar o homem dos animais pela tomada de consciência, ação pertencente somente aos humanos. Elas não surgem de forma hereditária, mas em construções coletivas, sob a ação de objetos sociais, e estão relacionadas ao desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do indivíduo.

É o interpessoal para o intrapessoal, processo complexo e que precisa ser mediado. “[...] função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva social, ou seja, como função interpsíquica, e a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica”. (VIGOTSKI, 2001a, p. 483).

Ao apropriar-se da cultura, as funções psíquicas superiores do sujeito são constituídas, na interação interpessoal.

As funções psicológicas superiores ou processos psicológicos superiores, na conduta humana, diferenciam o homem do animal. São processos que propiciam o desenvolvimento da consciência e do pensamento reflexivo. Se o comportamento é social, o homem não pode ter seu desenvolvimento estudado individualmente (é preciso considerar o contexto histórico-cultural).

A THC trabalha com a cultura de grupo (trocas, encontros, relações sociais) em que o sujeito se desenvolve. Sendo social, é na e pela relação social que se constitui. É produto e produtor das relações históricas.

Os instrumentos (materiais e símbolos) são elementos mediadores da ação humana e surgem na relação dialética de mediação (reciprocidade).

Surgem, aqui, alguns questionamentos: Como se constitui o sujeito? Como se desenvolve? Ressaltamos o entrelaçamento das duas linhas que, ao longo do desenvolvimento do sujeito, vão constituindo-o: os processos elementares (origem biológica) e as funções psicológicas superiores (origem sociocultural). Em ambas as linhas o comportamento molda-se à medida que há interação entre indivíduos e mundo (universo social).

Vigotski (2002) evidencia que a essência do comportamento humano complexo ocorre a partir da dialética da atividade simbólica e da atividade prática:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 2002, p. 62).

É notável que a formação do sujeito é singular e que depende da relação do outro e de signos dentro do universo do qual faz parte. Contudo, a mediação feita pelos signos e pelo outro indivíduo permite a formação da pessoa que processa as informações externas em determinada fase da vida, de forma interna.

Depois, é como se apropriasse dessa aprendizagem e a guardasse para um futuro próximo ou distante e, com o passar do tempo do desenvolvimento desse indivíduo, sua aprendizagem evoluísse, tornando-se universal.

O aprendizado é o determinante do processo de desenvolvimento e ocorre na relação do indivíduo com outros indivíduos e com os signos. Na falta desse aprendizado dentro do universo, o sujeito torna-se incapaz de desenvolver-se totalmente como humano. A relação com o outro é importante nessa aprendizagem. Em outras palavras, é o aprendizado o aspecto necessário e universal que garante o desenvolvimento das características humanas e culturais.

Os conceitos estão relacionados e se influenciam de forma mútua. Logo, não é possível aprender de forma repetida. A criança amplia o conceito conforme o tempo; ao mesmo tempo, é necessário, de acordo com Vigotski (2002), desafiar, exigir e estimular o intelecto do indivíduo, uma ação que deverá ser feita pelo meio ambiente no qual está inserido.

O pensamento conceitual depende desses desafios para que se tenha conquista no desenvolvimento do indivíduo – tanto o individual quanto o meio precisam atuar de forma mútua.

Dessa forma, entendemos que a escola, como lócus principal de ensino e ampliação dos conhecimentos dos indivíduos, precisa estar constantemente atenta ao desenvolvimento individual e social de seus sujeitos. Embora a escola propicie ensino sistematizado, há também o acesso ao ensino científico e acumulado pela humanidade.

Percebe-se que, na busca de solucionar o problema da linguagem e do pensamento, depara-se com a ‘invasão’ em outras áreas do conhecimento, por exemplo, os campos da linguística e da psicologia da educação foram invadidos na ânsia de elucidar estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, questão central da psicologia humana. Relações interfuncionais – inter-relação (pensamento e palavra).

O pensamento e a fala se unem no significado da palavra em pensamento verbal, de acordo com Leontiev: “Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

O pressuposto epistemológico marxista de Luria (1990) corrobora com o entendimento do pensamento conceitual, por envolver a expansão das formas que resultam da atividade cognitiva. Para o autor, a pessoa com pensamento abstrato pode refletir o mundo externo de forma mais profunda e chegar a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, não apenas por sua experiência, mas pelo pensamento lógico:

Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva. (LURIA, 1990, p. 135).

O indivíduo aprende a ser um humano. Sozinho não será capaz de transformar-se ou de transformar a natureza de acordo com as suas necessidades. Leontiev (1978) ressalta que o desenvolvimento histórico da sociedade humana é fator fundamental para que se aprenda a ser humano.

Na sequência, o quarto conceito refere-se à **Internalização**. É no nível social que o desenvolvimento cultural ocorre, na dialética, depois no individual, conhecido como nível

intrapicológico. De acordo com Vigotski (2000), esse processo passa do interpessoal para o intrapessoal; é a evolução gradual dos sujeitos na sociedade, é a criação da própria consciência.

Chegamos a uma diferença entre os homens e os animais, ou seja, a caracterização da consciência humana ultrapassa a experiência imediata, pela reflexão da realidade e experiência abstrata. Nas palavras de Luria, “[...] o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações”. (LURIA, 1986, p. 13).

Dessa forma, é possível constatar que, ao internalizar as atividades sociais e históricas, as aptidões e as habilidades humanas são construídas, e não inatas. É na dialética que se hominiza. É no “[...] processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana”, a partir da vivência em sociedade, que o homem se torna humano. (LEONTIEV, 1978, p. 270).

Assim, “[...] chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. [...]”. (VIGOTSKI, 2002, p.74).

Vigotski (2002, p.75) elucida, ainda, que a internalização de formas culturais de comportamento “[...] envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Quanto à alteração quantitativa entre a psicologia animal e a humana: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana”. (VIGOTSKI, 2002, p. 76).

Considerado como apropriação gradual, o processo de internalização pelos sujeitos por meio dos instrumentos socializados e interiorizados através da operação psicológica não significa acumular domínios sobre eles. É processo de reorganizar a atividade psicológica do sujeito dentro da sociedade da qual faz parte.

O quinto conceito objetiva discutir a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, que ajuda a explicar, a compreender como ocorre a aprendizagem social e participativa, relevante para este trabalho, em que investigamos como o sujeito professor aprende em situação de formação continuada. A discussão sobre a ZDP é essencial, uma vez que permite investigar a aprendizagem do sujeito como construção social. Essa interação entre os pares, as trocas de experiências mediadas pela linguagem e pelos instrumentos constroem e refletem sobre as ações do presente, passado e futuro sobre as pessoas e os instrumentos utilizados em sua sociedade.

Conforme estudos de Vigotski (2001a, p. 478), há dois níveis de desenvolvimento apresentados pelo sujeito: o nível de Desenvolvimento Atual (ZDA) “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento” e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

[...] o que a criança se revela em condições de fazer com a ajuda do professor nos indica a zona de desenvolvimento imediato. Logo, com a ajuda desse método, podemos considerar não só o processo de desenvolvimento terminado no dia de hoje, os ciclos já concluídos e os processos de amadurecimento percorridos mas também que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001a, p. 480).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (2002) ocorre com as funções que estejam em processo de maturação. Este conceito é visto, na Teoria Histórico-Cultural, como uma área de potencial desenvolvimento cognitivo. Nesse caso, é entendida como a distância entre os níveis de aprendizagem, ou seja, o atual e o que ocorrerá depois.

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um professor ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2002, p. 112).

De acordo com Vigotski (2002), temos a resolução de problemas pela criança de forma individual, no nível atual e no nível potencial (nível que poderá atingir). Esses níveis de aprendizagem ocorrem pela relação com o mundo e com o outro por meio da linguagem. Assim, temos a ZDP como área cognitiva do potencial do aprendiz.

Ao utilizar o método ZDP, Vigotski (2002) explicita que é possível compreender os ciclos de maturação completos e os que estão em formação na criança. A ZDP é o espaço de interação entre aprendiz e professor e aprendiz e outro aprendiz mais experiente.

O sexto conceito abordado refere-se à **relação Desenvolvimento versus Aprendizagem**. Há rejeição de Vigotski (2002) em algumas posições teóricas, como: Processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado; Aprendizado é desenvolvimento; e Aprendizado combina com Desenvolvimento: “[...] a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e, segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar”. (VIGOTSKI, 2002, p. 109). O autor ainda esclarece que:

[...] a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VIGOTSKI, 1988, p.101).

Dessa forma, na primeira posição, os processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado. O processo é externo, “[...] o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado”. (VIGOTSKI, 2002, p.105).

Na segunda posição, o aprendizado é desenvolvimento, temos o domínio dos reflexos condicionados e os processos se misturam.

Nosso sétimo e último conceito selecionado divide-se em dois: **conceito cotidiano e conceito científico**. Referem-se a conceitos definidos por Vigotski (2000, p. 184) como “[...] autêntico e complexo ato do pensamento”. Pela diferença de aprendizado, denomina-os de conceito cotidiano e conceito científico.

De acordo com Vigotski (2001a), o conceito cotidiano é apropriação da aprendizagem iniciada a partir do nascimento, antes mesmo de a criança frequentar a escola. Ela aprende sozinha e com os outros, na interação com o mundo, pela própria experiência e vivência.

O conceito científico é considerado como a apropriação do conhecimento a partir da entrada no ambiente escolar. Esse conceito é compreendido como a relação com o mundo no ambiente formal. Ao conhecer o objeto no ambiente informal a criança não possui a consciência do conceito. Nessa fase de desenvolvimento falta-lhe a consciência do ato de pensar.

Nas palavras de Vigotski (2001a, p.525): “[...] a criança já conhece uma determinada coisa, já tem um conceito, mas ainda tem dificuldade de dizer o que representa esse conceito na sua totalidade geral”.

Os conceitos cotidiano e científico são vistos na Teoria Histórico-Cultural como construídos na relação com o outro (conceito cotidiano), logo, na troca de experiência no dia a dia. O conceito científico, considerado acadêmico, é transmitido pela escola.

Segundo Vigotski, o ensino é fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como pensamento abstrato, memória, atenção voluntária, associação etc., pela decorrência da formação de conceitos. Assim, a aprendizagem ocorre de forma diferente entre os conceitos espontâneo e científico:

[...] o desenvolvimento dos conceitos científico e espontâneo segue caminhos dirigidos em sentido contrário, ambos os processos estão

internamente e de maneira mais profunda inter-relacionados. O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência. (VIGOTSKI, 2001, p. 349).

Como vimos, o desenvolvimento dos conceitos espontâneo e científico não é separado, um exerce influência sobre o outro. O conceito científico é a maturação do conceito cotidiano, e cabe ao professor fazer a intervenção e a mediação nesse processo de desenvolvimento da criança dentro do ambiente escolar.

Percebemos que os dois conceitos seguem direções aparentemente diferentes, mas estão interligados. O conceito cotidiano (a apreensão ocorre pela vivência da criança, sem sistematização) avança para ascender e o conceito científico (a apreensão ocorre por meio de sistematização, pela complexidade) avança para descender.

De acordo com Vigotski:

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 350).

É no ambiente escolar que os conceitos passam a ter sentido, a ser conceitualizados, superados no desenvolvimento da aprendizagem geral. O processo de internalização ocorre tanto pelo contexto histórico como pelas experiências acumuladas ao longo dos anos, individualmente.

Libâneo (2004, p. 5) ressalta que, diante das necessidades educativas, “[...] a escola continua sendo lugar de mediação cultural” e que a pedagogia se constitui como prática cultural intencional de produção e de internalização de significados em que se promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos sujeitos.

A aquisição dos conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de operação são elementos essenciais da aprendizagem escolar – logo, não se separam. Libâneo aponta que:

Toda ação humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetal. O êxito de uma atividade está em estabelecer seu conteúdo objetal. O ensino tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. (LIBÂNEO, 2004, p.7).

O êxito de atividade está no estabelecimento de um conteúdo objetal. O ensino é a forma social de organizar a apropriação de conhecimento. Por meio dos preceitos da abordagem Histórico-Cultural, defendemos essa capacidade material e espiritual dos indivíduos.

Os conceitos selecionados da psicologia histórico-cultural aqui resumidos e discutidos serão revisitados, quando da análise dos discursos dos sujeitos para a compreensão do fenômeno investigado. Na seção seguinte, “Teoria da Atividade”, aprofundamos os fundamentos e a importância dessa abordagem nas práticas pedagógicas dentro da área educacional, como havíamos proposto anteriormente.

1.3 TEORIA DA ATIVIDADE

A atividade é alcançada pela negociação, pela orquestração e pela luta constante entre diferentes metas e perspectivas de seus participantes. O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado. (ENGSTRÖM, 1999b, *apud* DANIELS, 2003, p. 119-120).

Iniciamos esta seção definindo a Teoria da Atividade (TA) e justificamos a relevância dessa abordagem em nossa tese. Conforme Daniels (2003, p. 111-112), “O termo práxis, ou *deyatelnost* em russo, refere-se à noção de atividade social prática”. Para Davidov (1990), significa atividade longa e sofre transformações e mudanças.

A Teoria da Atividade é definida como abordagem filosófica e heurística. Por essa assertiva, esclarece-se que as formas da ação humana, mediadas por instrumentos, enfatizam a mediação semiótica, bem como o uso de instrumentos no processo da aprendizagem. Ressaltamos que os instrumentos são criados pela cultura; cada geração transforma-os de acordo com as suas necessidades. A atividade é ação mediada pelo contexto Histórico-Cultural.

Antes de iniciar a discussão sobre a abordagem da TA, vamos rever algumas figuras do modelo da Teoria da Atividade na primeira, segunda e terceira gerações, após a morte de Vigotski, pelos estudos de Engeström (1999) *apud* Daniels (2003). A Figura 2 “Modelo da

teoria da atividade da primeira geração” deve-se aos estudos de Vigotski sobre a concepção de mediação.

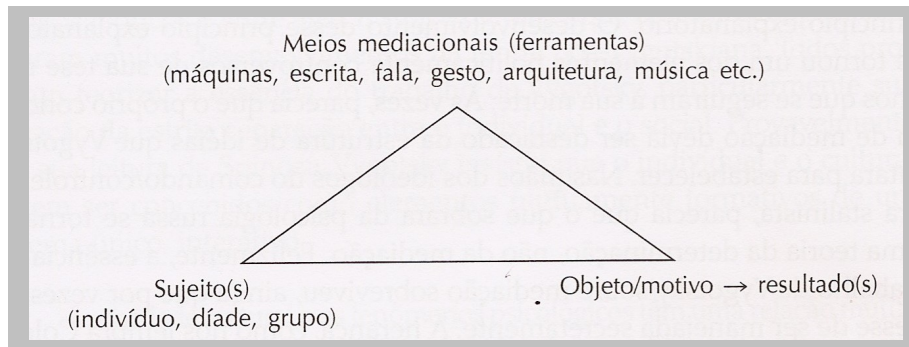


Figura 2 – Modelo da teoria da atividade da primeira geração
Fonte: Daniels (2003).

Essa teoria foi desenvolvida por Vigotski, Leontiev, Luria, Rubinstein e continuada por Galperin e Davidov, e serve de referência à prática pedagógica do docente, pois seu princípio está na ação do sujeito com os objetos da realidade, por meio da atividade humana.

Na filosofia marxista, o conceito de atividade está expresso no trabalho e nele ocorrem as relações de mediação entre os sujeitos e o mundo objetivo. Para Vigotski, a consciência surge na prática da atividade humana. A consciência é relacionada à atividade, logo, à prática humana, conforme Figura 3, TA modelo da segunda geração.

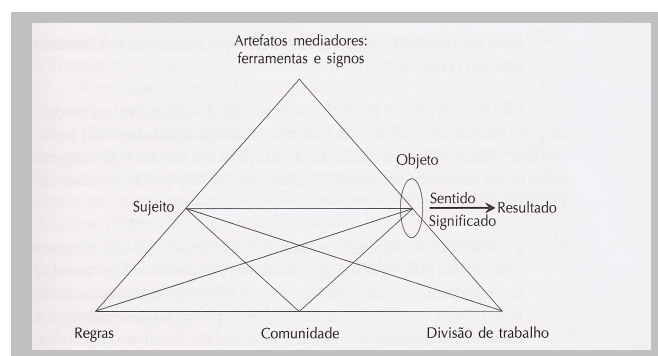


Figura 3 – Modelo da teoria da atividade da segunda geração –
A estrutura de um sistema de atividade humana
Fonte: Engeström (1987) *apud* Daniels (2003).

A importância da segunda geração é de ter colocado o foco nas inter-relações entre o sujeito sozinho e a sua própria comunidade.

Para Engeström:

[...] a construção de objetos mediada por artefatos [...] é um processo colaborativo e dialógico, em que diferentes perspectivas [...] e vozes [...] se encontram, colidem e se fundem. As diferentes perspectivas estão enraizadas em diferentes comunidades e práticas, que continuam a coexistir no mesmíssimo sistema de atividade coletivo. (ENGESTRÖM, 1999a, p.382 *apud* DANIELS, 2003, p. 120).

Na terceira geração da Teoria da Atividade (Figura 4), é possível observar a ocorrência das contradições e lutas na definição do motivo e do objeto da atividade.

“Dois sistemas de atividade interativos como modelo mínimo para a terceira geração da teoria da atividade – Engeström (1999)”. (DANIELS, 2003, p. 121).

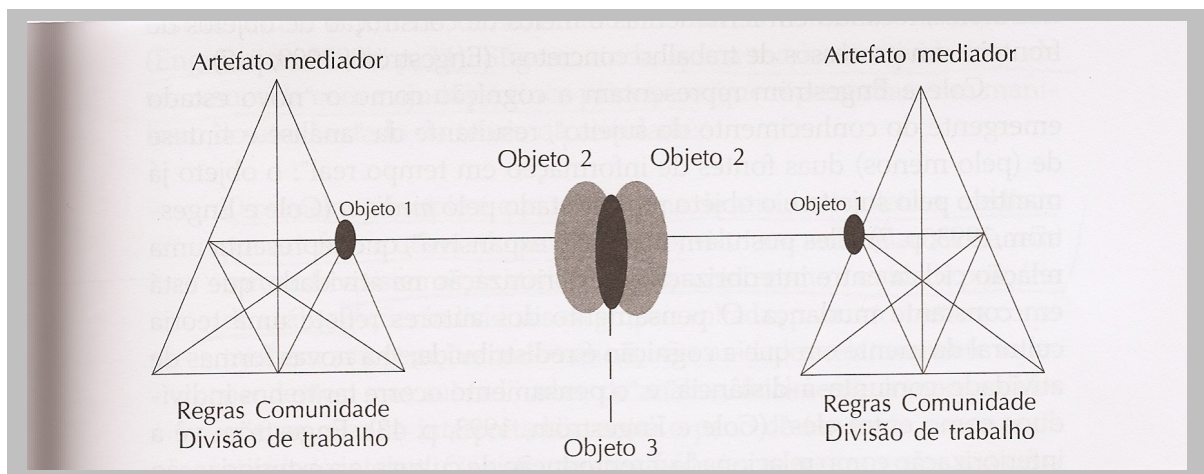


Figura 4 – Modelo da teoria da atividade da terceira geração
Fonte: Engeström (1999) *apud* Daniels (2003).

Há cinco princípios que representam o atual estado da teoria da atividade, os quais foram resumidos nesta seção.

O primeiro princípio “é um sistema de atividade coletivo, mediado por artefato e orientado para o objeto [...]”; o segundo princípio é a multivocalidade dos sistemas de atividade. Um sistema de atividade é sempre uma comunidade de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses [...]; o terceiro princípio é a historicidade. Os sistemas de atividade assumem forma e são transformados em longos períodos de tempo [...]; o quarto princípio é o papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento. As contradições não equivalem a problemas ou conflitos [...]; o quinto princípio proclama a possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade. Os sistemas de atividade atravessam ciclos relativamente longos de transformações qualitativas [...]”. (ENGESTRÖM, 1999b, p. 4-5 *apud* DANIELS, 2003, p.123-125).

Em continuidade à discussão sobre atividade, percebemos que necessidades e emoções antecedem as ações, as relações com os outros, as linguagens. Conforme Libâneo (2004), essas necessidades ocorrem por detrás das ações humanas. O que, de fato, é importante na atividade científica, não é a reflexão, o pensamento, mas as necessidades e emoções, que colocam em relevo a relação entre a afetividade e a cognição. Logo, as ações dos sujeitos estão impregnadas de sentidos subjetivos.

Como vimos, Davidov entra em discordância com Leontiev, ao afirmar que as ações são conectadas mais às necessidades dos desejos do que dos motivos.

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. [...] As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (DAVIDOV, 1988 p. 45 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 14).

Toda ação do sujeito é mediada por ferramentas, como a linguagem, que permite a comunicação. O conhecimento, dentro da relação histórica, por meio da atividade prática, das interações sociais, da relação do homem com a natureza, permite o nascimento do desenvolvimento das funções psíquicas.

Conforme Vigotski (2002), a consciência é aspecto da atividade laboral e está relacionada com a atividade prática do sujeito. Para esse estudioso, é na atividade externa que se efetivam: primeiro, a apropriação da cultura e as funções psíquicas superiores mediadas pela comunicação com os outros sujeitos, segundo, da internalização pela atividade individual de cada sujeito, regulada pela consciência.

Nesse processo de internalização da atividade ocorre a mediação da linguagem (os signos adquirem significado e sentido). A apropriação da cultura acontece na comunicação com os outros sujeitos. Estamos diante do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, um princípio filosófico materialista dialético da atividade externa. Como toda atividade é orientada por objeto, cabe ressaltar a importância de estabelecer esse conteúdo objetal.

Para Libâneo (2004), o ensino é a forma social de organizar a apropriação, pelo sujeito, da capacidade histórica, e é objetivado na cultura material e na cultura espiritual.

Sobre a cultura e seu papel relevante, afirma Davidov:

A apropriação das formas da cultura pelo indivíduo é, a nosso juízo, o caminho já elaborado de desenvolvimento de sua consciência. Aceita esta proposição, a tarefa fundamental da ciência será a de determinar como o conteúdo do desenvolvimento espiritual da humanidade se transforma em suas formas de desenvolvimento espiritual e como a apropriação dessas formas pelo indivíduo se transforma no conteúdo do desenvolvimento de sua consciência. (DAVIDOV, 1988b, p. 61 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 8).

A apropriação é um processo que resulta em uma reprodução, pelo sujeito, de suas capacidades e procedimentos próprios dos humanos. É o caminho de desenvolvimento de sua consciência.

As pesquisas sobre a Teoria Histórico-Cultural da Atividade são raras no Brasil, principalmente relacionadas aos estudos de Davidov. De acordo com Libâneo (2004):

As avaliações críticas envolvendo a relação entre a psicologia histórico-cultural e a Teoria da Atividade mostram que há pontos comuns entre os psicólogos russos, mas há também consideráveis divergências, por exemplo, na interpretação da expressão “determinação histórica e social da mente humana” ou do papel da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano. (LIBÂNEO, 2004, p. 10).

A essas divergências Daniels (2002) chama de estudos pósvygotskianos, na tentativa de deslindar algumas das complexidades e tensões no uso dos termos social, cultural e histórico em relação à análise de ação e atividade.

Conforme Leontiev (1983, p.75), o psicólogo que sistematizou a Teoria da Atividade Verbal, a atividade humana é “[...] sopro vital do sujeito corpóreo”. Dessa forma, temos o caráter objetual desse sujeito, o que, para a THC, é a necessidade que o sujeito possui de transformar a natureza e de se transformar, conforme sua necessidade.

De acordo com Davidov:

Diante dos psicólogos há um problema fundamental: que é encontrar de que maneira a dialética universal do mundo se converte em patrimônio da atividade dos indivíduos e como esses indivíduos se apropriam das leis universais do desenvolvimento de todas as formas da prática social e da cultura espiritual ⁶. (DAVIDOV, 1988, p. 23).

⁶ No original: “Ante los psicólogos se plantea un problema fundamental: encontrar de qué manera la dialéctica universal del mundo se convierte en patrimonio de la actividad de los individuos, cómo éstos se apropian de las leyes universales del desarrollo de todas las formas de la práctica social y de la cultura espiritual”. (DAVIDOV, 1988, p. 23). Tradução livre da autora.

Davidov (1988, p. 27) acrescenta, ainda, que: “A categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda prática humana universal, que tem um caráter histórico social”⁷.

Leontiev (1978) defende que a análise da atividade constitui o ponto decisivo, bem como método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico da consciência. Para tanto, analisa a vida cotidiana da sociedade, as formas de produção e do sistema de relação social no qual o sujeito está inserido. “As significações são a cristalização da experiência humana, representam as formas como o homem apropria-se da experiência humana generalizada”. (LEONTIEV, 1978, p. 94).

O sentido consciente é criado na relação objetiva que se reflete no cérebro do sujeito. A partir da sua necessidade é que o homem age sobre aquilo que necessita. Para tanto, esse homem se orientará imediatamente. (Leontiev, 1978).

Por um lado, temos como condição primordial a atividade como necessidade, para Leontiev.

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Por outro lado, não basta a necessidade. Precisamos de educação, de ensino e de outros fatores. De acordo com Libâneo (2004), para Davidov, a educação e o ensino do sujeito nada mais são do que sua apropriação, a reprodução das capacidades dadas histórica e socialmente. São consideradas formas universais de desenvolvimento mental humano e não podem atuar como independentes dos processos de apropriação e desenvolvimento. É preciso estudar a estrutura da consciência do homem, como esta se desenvolve por meio da atividade.

De acordo com Leontiev (1978, p. 92), “[...] estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade”.

A história da humanidade não pode ser singular. Deve partir da significação social e não somente do sentido pessoal. A atividade docente, no ambiente escolar e fora dele, precisa de motivações e ações que mantenham sua existência, de forma a garantir o direito e a igualdade de ensino a todos, sem distinção, sem preconceitos. A preocupação de Vigotski não

⁷ No original: “La categoría filosófica de actividad es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico social”. (DAVIDOV, 1988, p. 27). Tradução livre da autora.

era com a transmissão e a aquisição de informações, mas com o fornecimento, pela educação, de ferramentas técnicas e operações intelectuais que auxiliem o desenvolvimento do sujeito.

O produto cultural deve ser de apropriação de todos, dentro do ambiente escolar. O docente, dentro e fora do ambiente escolar, deve funcionar, de acordo com Vigotski e Leontiev, como mediador no processo de aprendizagem.

Dadas essas premissas teóricas sobre a atividade do professor em situação de formação continuada, o fato de considerar a natureza e os aspectos específicos da atividade infantil não implica a contraposição entre o desenvolvimento e a educação, mas a introdução, no processo pedagógico, da condição mais importante para a concretização de suas finalidades.

Segundo Vigotski (1996, p. 210), “É através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos que pretendemos obter uma idéia clara da essência da Psicologia individual e social”.

Resumindo, Vigotski, embasado na abordagem do marxismo, não só comprova fragilidades na psicologia tradicional, como traz uma teoria que aprofunda os estudos do comportamento humano, sem negar as leis biológicas e a sócio-histórica. O homem se constitui nas relações sociais, pela atuação no trabalho e, de geração em geração, repassa suas experiências, que são “melhoradas”. E assim, sucessivamente, a historicidade da humanidade é explicada.

1.4 RELAÇÃO EDUCAÇÃO, TEORIA DA ATIVIDADE E PROFESSOR

É um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria... Não tenho dúvida nenhuma de que inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura curiosos e não puros objetos do processo, programados, mas para aprender. (FREIRE, 1997, p. 65).

A proposta de Vigotski, na atualidade, é referência em trabalhos educacionais. Não se pode negar sua contribuição à área, pela teoria da atividade, pois é na atividade que o sujeito se constitui e ocorre sua aprendizagem cotidiana.

Passamos pelas bases teóricas, pelos conceitos principais da THC e vimos que a relação com a educação sempre foi essencial nos estudos vigotskianos. O processo apresentado na Figura 1 (p. 25) “A Teoria Histórico-Cultural: pressupostos e conceitos” serve de fio condutor de nosso pensamento, para entender a aprendizagem e a constituição do

sujeito professor em situação de formação continuada. Pelos pressupostos temos o desenvolvimento dos processos psicológicos e a natureza social que permitem ao homem interagir com os outros e com a sociedade, pela prática, pelo trabalho que força o sujeito à comunicação e à interação na sociedade mediada pelos signos e instrumentos. Assim ocorrem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Falar em aprendizagem na educação é outro destaque da teoria Histórico-Cultural. Na escola, novos elementos são acrescentados ao desenvolvimento do sujeito, por meio das interações sociais que abrem espaços a novas aprendizagens.

Percebemos a relação da educação com a teoria da atividade e o professor como coautores do processo de desenvolvimento da constituição do sujeito pela construção das bases para o desenvolvimento do psiquismo. Ressaltamos o papel da educação como social.

Nos estudos de Vigotski, o conteúdo e a forma estão ligados, enquanto nas escolas definem modos de participação social. Forma e conteúdo são correlacionados no processo de desenvolvimento do sujeito.

A Teoria da Atividade oferece elementos significativos para compreendermos a aprendizagem e a organização do ensino de conceitos científicos. Ao apropriar-se dos conhecimentos, o sujeito reproduz ou se apropria de capacidades históricas em sua atividade como humano. Esta apropriação é atividade que é movida por necessidade.

Descreve Leontiev:

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo [...] Um outro traço psicológico importante da atividade é que ela está especificamente associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos. (LEONTIEV, 1978, p. 296-297).

A atividade e ação são processos distintos. Podemos inferir que a Teoria da Atividade possui elementos que formam uma estrutura (necessidade, motivo, finalidade e componentes). O desenvolvimento do sujeito é revelado pela atividade, ação e operação contínuas. O movimento entre linguagem, pensamento e ação resulta na consciência e no domínio do conceito científico para o sujeito.

A atividade educativa deve estar atenta à sua intencionalidade e aos instrumentos adequados para que seu propósito seja alcançado, e não pode ser inflexível, precisa atender as necessidades de aprendizagens dos sujeitos.

Ao professor cabe ser o diferencial nesse processo de ensino e de aprendizagem, pois deve pensar teoricamente a prática pedagógica, o que pode ser revisto dentro das formações continuadas.

Pelas assertivas dos estudos de Vigotski, após uma leitura da Teoria Histórico-Cultural, temos: o sujeito é histórico-cultural; o sujeito se constitui nas interações sociais (elemento mediador, a linguagem); a atividade mental resulta das relações sociais e pertence ao sujeito, sempre mediada por signos; o desenvolvimento ocorre pela filogênese, pela sociogênese e pela ontogênese; as FPS (internalização é histórica) se formam e se desenvolvem pelo mediador da linguagem. Ressaltamos que a aprendizagem antecede o desenvolvimento.

Dessa forma, Vigotski formula sua teoria para explicar as funções psicológicas do sujeito (elementares e superiores) e a consciência. Por meio de sua teoria é possível explicar as funções complexas.

Em resumo, podemos compreender por “Uma leitura da Teoria Histórico-Cultural”, de Vigotski (2002), que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre quando o sujeito realiza a apropriação da cultura a partir de sua interação com o outro e com a sociedade da qual faz parte. Primeiro as FPS ocorrem na atividade externa (interpessoal) e depois na atividade interna (interpessoal), regulada pela consciência e mediada pela linguagem. Os signos adquirem significados e sentidos.

O desenvolvimento da atividade psíquica possui origem nas relações sociais, estabelecidas pelos sujeitos com o mundo exterior. Estamos diante das formas universais e necessárias ao desenvolvimento mental, a educação e o ensino.

De acordo com Davidov:

Uma análise da abordagem de Vygotski e Leontiev sobre o problema do desenvolvimento mental permite que cheguemos às seguintes conclusões. Primeiro, no sentido mais amplo, a educação e o ensino de uma pessoa não é nada mais que sua “apropriação”, a “reprodução” por ela das capacidades dadas histórica e socialmente. Segundo, a educação e o ensino (“apropriação”) são formas universais de desenvolvimento mental humano. Terceiro, a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, pois se correlacionam como a forma e o conteúdo de um único processo de desenvolvimento mental humano. (DAVIDOV, 1988a, p. 54 *apud* LIBÂNEO, 2004, p.12).

Inferimos da citação de Davidov que o objetivo da atividade da aprendizagem é o domínio do conhecimento teórico, a partir da capacidade do sujeito de apropriar e reproduzir socialmente.

No capítulo II deparamo-nos com dados sobre a constituição e a aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada. É possível polarizar a sua constituição? Está nas relações sociais ou em sua prática pedagógica? Podemos separar as relações sociais da prática pedagógica? Como este sujeito se constitui em situação de formação continuada? E como ocorre a sua aprendizagem?

São alguns questionamentos que podem direcionar o pensamento sobre a leitura do próximo capítulo, por compreendermos a importância de se estudar o sujeito em sua atividade prática, para melhor compreensão de sua constituição e aprendizagem ao apropriar-se do significado e das experiências realizadas no programa Gestar II. Passamos, então, ao próximo capítulo, em que abordamos a relevância da relação entre educação, TA e o professor, sujeito primordial na área educacional.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR E SUA APRENDIZAGEM EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias com a alternativa humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX; ENGELS, 1993, p. 12).

Neste capítulo, focalizamos o sujeito professor, visto como o profissional que ensina. Também apresentamos a sinalização das pesquisas sobre a aprendizagem do professor, que são dados do inventariado “Estado da Arte” sobre a aprendizagem do adulto a partir de três descritores. Fazemos interlocuções com Huberman (1995) e Cruz (1995), sobre o ciclo de vida humana, e com Carretero (1997, p.16), especificamente sobre a aprendizagem em que o “aprender é sinônimo de compreender”. Pelos estudos de Marin (1995), abordamos as fases referentes às terminologias dadas às formações continuadas, como capacitação, reciclagem e outras. Nos estudos de Veenman (1984) e de Silva (1997) referimo-nos ao “choque com a realidade” que afeta professores iniciantes e professores experientes dentro e fora dos ambientes escolares.

Acrescentamos interlocuções com Hernández (1996) a respeito de como aprendem os docentes dentro dos novos enfoques e das novas propostas da sociedade e discussões sobre os ciclos de vida do adulto e a aprendizagem do professor em situação de formação continuada. O homem é conhecido em sua atividade, pelo que produz e reproduz em seu trabalho; não é produto de circunstâncias materiais.

2.1 O SUJEITO PROFESSOR

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. (VIGOTSKI, 2000, p. 150).

De acordo com Vigotski, “Uma palavra sem significado é um som vazio”. Não podemos deixar esta palavra, professor, neste sentido metaforicamente vazio. Estamos diante de um profissional da área da educação cuja atividade, cujo trabalho pedagógico o torna conhecido cada vez mais dentro de sua sociedade. Afinal, todas as profissões passam pelas mãos de um professor.

Tornar-se sujeito por meio de sua atividade faz da profissão docente uma forma de constituir-se.

A gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola pois, desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais tempo e energia à atividade docente. É uma ação de longa duração, realizada no seio de algumas congregações religiosas, ao longo da qual os docentes tendem a abandonar suas múltiplas atividades para se concentrar sobre o ensino, diferenciando assim a função docente de toda uma série de outras funções e erigindo o campo educativo em domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo. (NÓVOA, 1991, p. 118).

De acordo com Nóvoa (1991), o professor é visto como o profissional que ensina. No final da Idade Média, no século XVI, surgiu a palavra professor. A igreja, não conseguindo dar conta de atender às crianças, devido à grande demanda, contratou pessoas para a missão de professar os desígnios de Deus.

A imagem do professor transformou-se na imagem de funcionário, a partir da ‘passagem’ do domínio da igreja ao estado, o que, por um lado, valorizou a profissão por estatuto.

Os docentes vão aderir a este projeto, na medida em que eles propõem um estatuto de autonomia e de independência frente aos párocos, aos notáveis locais e às populações, de uma forma que eles não tinham nunca experimentado: de agora em diante, eles são funcionários do Estado, com todos os direitos e deveres que isto implica. É preciso, portanto, considerar a funcionarização como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado, o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar. (NÓVOA, 1991, p. 121).

Essa visão da profissão de professor leva a diversos debates, de diferente natureza, sobre inúmeros aspectos. Contudo, a autonomia dessa profissão foi sempre necessária e continua sendo, pois o sujeito constitui-se por meio de sua relação com a sociedade da qual faz parte. É na relação dialética com o outro que o sujeito se constitui, na atividade, no trabalho, no cotidiano. Para entender como se constitui o sujeito professor, devemos partir de estudos aprofundados da sua atividade cotidiana.

Ao apropriar-se dos conhecimentos, nas diferentes relações sociais, o professor vai se constituindo. Ressaltamos como espaços de aprendizagem a formação continuada, os cursos, a prática pedagógica, as vivências e outras atividades relacionadas à sua inserção na sociedade. Ao internalizar essas experiências, o sujeito constitui-se, e é por meio da atividade que o psiquismo humano se desenvolve.

A docência possui suas especificidades, como as demais profissões. Cabe somente ao professor decidir sobre sua prática pedagógica.

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 1999, p. 78).

É preciso enxergar o sujeito professor como ser essencialmente social, e não como ser abstrato ou essencialmente intelectual. (GATTI, 2003). De acordo com Nóvoa (1991), a partir do século XVIII o professor passou à profissão de funcionário burocrático. A própria expansão da sociedade fez com que o aumento de escolas e de professores os tornasse assalariados. Junto com esse crescimento acelerado, veio a desvalorização salarial. Para Nóvoa, a profissão de professor pode ser vista como aquela em que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Temos, de acordo com Beatón (2005), aplicações ou adequações mais importantes do enfoque Histórico-Cultural de Vigotski, que podem subsidiar a compreensão da constituição do sujeito professor:

A fonte de desenvolvimento psicológico humano está no social e cultural do contexto que influi sobre a pessoa em formação e desenvolvimento, mas o desenvolvimento e a formação se produzem como consequências da acumulação da experiência individual, produto das vivências de acordo com as leis internas do desenvolvimento. (BEATÓN, 2005, p. 277).⁸

⁸ No original: “La fuente del desarrollo psicológico humano, está en lo social y cultural del contexto que influye sobre la persona en formación y desarrollo, pero el desarrollo y la formación se produce como consecuencia de la acumulación de la experiencia individual, producto de las vivencias y de acuerdo con las leyes internas del desarrollo”. (BEATÓN, 2005, p. 277). Tradução livre da autora.

Vigotski (2003) expressa-se sobre a natureza psicológica do trabalho docente, mas antes adverte que, para se ter um estudo completo e unilateral, faz-se necessário, dentro do processo educacional, levar em conta não somente a psicologia sobre o educando, mas o trabalho docente, cabendo à psicologia pedagógica estudar e aprofundar esse aspecto. Dessa forma Vigotski destaca que:

A ciência ainda não chegou aos dados e às descobertas que lhe permitiriam encontrar a chave para a psicologia do professor. Dispomos apenas de dados fragmentários, observações descontínuas ainda não organizadas em um sistema, e algumas tentativas de natureza puramente prática relacionadas à seleção psicotécnica dos professores. Cabe observar que, também no campo da psicotécnica, a elaboração de um psicograma do professor apresenta maiores dificuldades que para as demais profissões. (VIGOTSKI, 2003, p. 295).

Estudos sobre a constituição do professor em formação continuada devem ser aprofundados na sua própria cotidianidade, ou seja, em sua atividade pedagógica. É nessa relação professor e aluno ou professor e formador que temos a constituição desse profissional da área da educação.

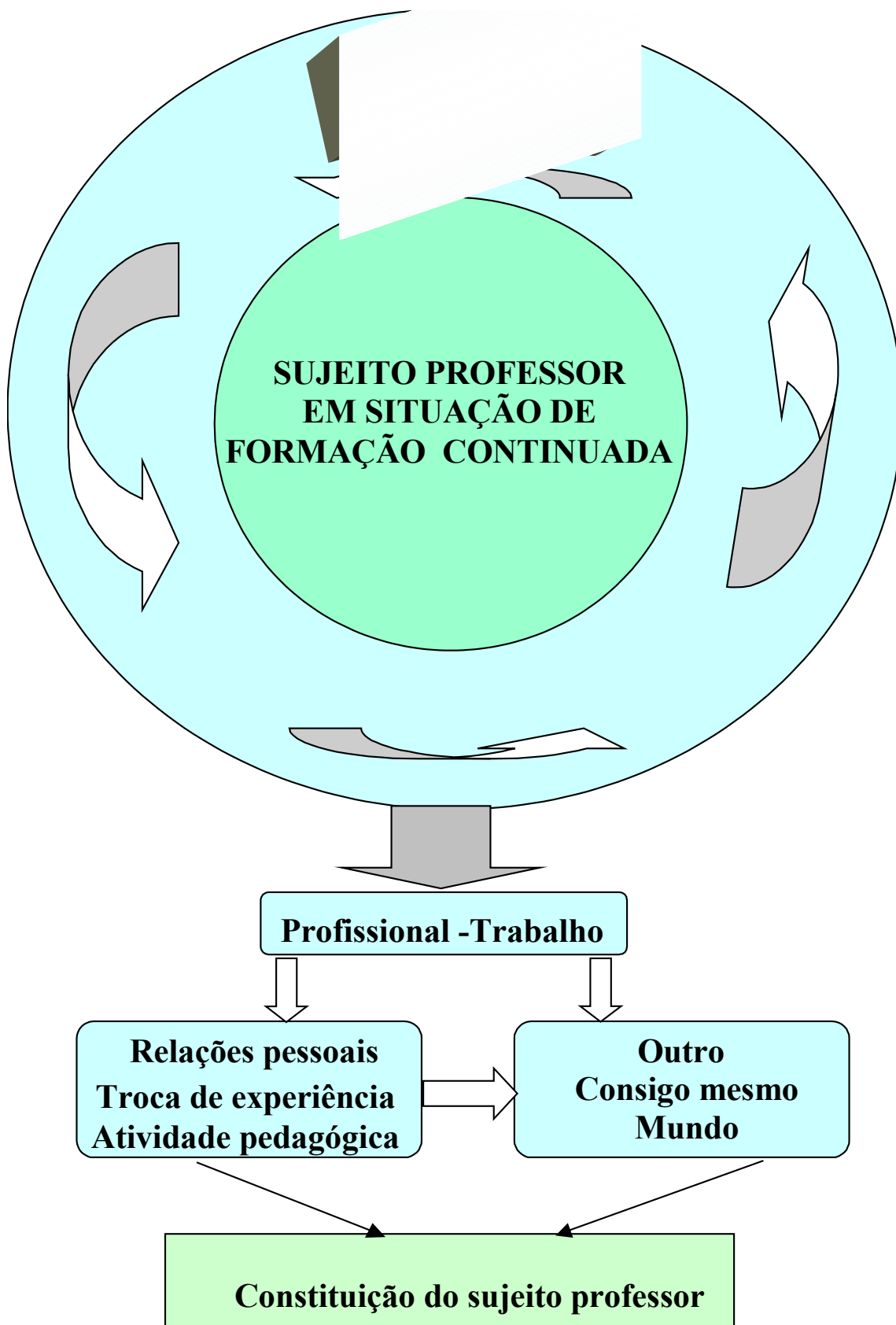
A rigor, a constituição do homem está na interação social, logo, o biológico e o social não estão separados, e sim ligados um ao outro. Espera-se que o profissional da área da educação proporcione ao sujeito o acesso à cultura, ao social e ao conhecimento histórico acumulado ao longo dos anos em nossa sociedade.

A constituição do sujeito como humano perpassa por diversas fases, mas todas estão imbricadas em instrumentos, nas relações com outros seres humanos e com o ambiente à sua volta, histórica, social e cultural. De acordo com Vigotski (2002), a relação social do indivíduo com o seu meio externo é fundamental; o ser humano é considerado ativo e não produto de seu meio somente.

O trabalho social, o emprego dos instrumentos e o surgimento da linguagem permitem aos homens, de geração em geração, desenvolver-se e apropriar-se da cultura para sua sobrevivência. A evolução da humanidade continua com o passar dos anos; o aperfeiçoamento e o comportamento humano são dinâmicos.

A seguir, deparamo-nos com a Figura 5 (p. 52), “O sujeito professor e sua constituição em formação continuada”, construída a partir da relação histórica, social e cultural dentro da THC em que o sujeito se constrói a partir das relações sociais na sociedade em que vive.

Figura 5 - Sujeito professor: constituição em formação continuada



2.2 SINALIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

Pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educando e meducando. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32).

Iniciamos esta seção trazendo dados, do inventário conhecido como “Estado da Arte” acerca das pesquisas a respeito da aprendizagem do professor em situação de formação continuada.

Encontramos produções que abordam formação continuada, especificamente como a de André et al (1999), “Estado da arte da formação de professores no Brasil”, os quais sintetizam o conhecimento dessas produções em dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996, em Programas de Pós-graduação no Brasil, artigos publicados em dez periódicos da área do período de 1990 a 1997 e pesquisas apresentadas na ANPEd, no período de 1992 a 1998.

Desse estudo, é possível abstrairmos que a identidade e a profissionalização docente são incluídas em somente 9,2% das pesquisas na área; 76% tratam da formação inicial e 8% abordam a formação continuada.

Gatti (2003), em seu estudo “Formação continuada de professores: a questão psicossocial” teve como objetivo analisar em que condições podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais, por meio de programas de formação continuada em serviço. A sugestão da autora é que haja entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial, para que ocorra a formação continuada com mudanças profissionais.

Para tanto, empreendemos nossa busca, no ano de 2010 com os seguintes descritores: a) Aprendizagem adulto/professor; b) Aprendizagem adulto/professor abordagem Histórico-Cultural, c) Aprendizagem adulto/professor formação continuada, no Banco da CAPES (analisamos resumos de dissertações e teses entre os anos de 2006 e 2009), no SciELO, no BDTD e na Revista da ANPEd.

No Banco da Capes, deparamo-nos com 02 (dois) trabalhos, um da autora Cristiane Marcela Pepe (2007) e outro da autora Rosimeri de Oliveira Dias (2008) que abordam sobre a aprendizagem do adulto, embora nenhum dos trabalhos esteja embasado na Teoria Histórico-Cultural, ambos atendem ao descritor Aprendizagem adulto professor.

De acordo com a autora Pepe (2007), em seu trabalho “Processo de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental I”:

A hipótese que a norteia é a de que processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar os (as) professores (as) para novas aprendizagens e para mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas. São questões a serem investigadas: O que motiva os professores alfabetizadores a novas aprendizagens sobre a profissão? Como suas biografias pessoais influenciam em seus processos de aprendizagem e motivação? Como os cursos de Formação Inicial e Continuada de professores motivam esses profissionais para a aprendizagem de novos conteúdos e como entendem e trabalham com esse processo de aprendizagem? Qual a imagem que os professores possuem de si próprios enquanto aprendizes? Como aparece nos textos oficiais para formação de professores a questão da aprendizagem desses profissionais? – e objetivos a serem alcançados na pesquisa: investigar como professores de Ensino Fundamental I percebem e expressam sua motivação e aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, identificando elementos presentes nesses processos que contribuam para compreensão do processo de formação de professores como aprendizes adultos. (PEPE, 2007, p. 1).

O trabalho da autora Pepe (2007) traz questões relevantes sobre a aprendizagem do professor em formação continuada e a hipótese de que os processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar professores a novas aprendizagens.

Na sequência, confirma Pepe (2007)

o que tem sido produzido sobre aprendizagem profissional docente não menciona, ou menciona apenas de passagem, a questão da aprendizagem do adulto, quando há enfoque nessa direção, ele se refere à formação do adulto em geral e não dele – professor – enquanto aprendiz adulto, isto é, sabemos que aprendemos para a vida toda, que somos “eternos aprendizes”, não importa a idade, mas, na profissão docente, como é que fica esse processo de aprendizagem? (PEPE, 2007, p.11).

Em “Deslocamentos na Formação de Professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas”, (Dias, 2008) afirma que:

Este trabalho apresenta alguns deslocamentos no modo de pensar a aprendizagem de adultos e a formação de professores, abordando os movimentos vividos na trajetória da pesquisa, pensando-a como uma descontinuidade, ou seja, como uma experiência que produz intervalo, diferença, abertura para encontros que estão por vir.[...] Os capítulos da tese operam por deslocamentos que exploram os limites, as condições e as exigências para se pensar a formação de professores como uma experiência. [...]. A conclusão é que os deslocamentos na formação de professores são constituídos na experiência, na descontinuidade do tempo e em passagens

abertas, que arriscam modificar os aspectos cristalizados na formação de professores. (DIAS, 2008, p.1).

Dias (2008) aborda sobre os deslocamentos no modo de pensar a aprendizagem do adulto e a formação de professor como descontinuidade, deve-se pensar a formação de professores como experiência, arriscando modificar aspectos cristalizados na formação de professores. Para a autora a formação de professores articula-se a problema do conhecer (no seio das ciências cognitivas), não reside nos produtos a serem alcançados.

Na Revista Brasileira de Educação (ANPEd), no endereço eletrônico: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm> encontramos três produções que atendem aos critérios dessa investigação. Os trabalhos de Brzezinski e Garrido (2001), Tanuri (2000) e Libâneo (2004).

Para Brzezinski e Garrido (2001) em “Anais dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998” abordam que o estudo refere-se a trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, durante as reuniões anuais da ANPEd. Os setenta trabalhos analisados constituem amostra da produção do GT.

Apesar de estes textos terem passado por um processo seletivo e terem sido apresentados nas reuniões anuais, não foram arquivados ou publicados e não puderam ser recuperados. Além disso, foi necessário limitar o alcance desta pesquisa ao período 1992-1998, pois não foi possível localizar grande parte da produção apresentada desde 1983, ano da criação do GT licenciaturas, nome original do GT Formação de Professores. (BRZEZINSKI, GARRIDO, 2001, p. 82).

Os 70 trabalhos analisados por Brzezinski e Garrido (2001) foram organizados a partir de cinco descritores, aqui reescritos com as respectivas porcentagens: formação inicial de professores (40%), formação continuada (24%), práticas pedagógicas (14%), profissionalização docente (16%) e revisão da literatura (6%).

Para o primeiro descritor “formação inicial” as autoras concluem em suas análises de que estes trabalhos

oferecem perspectivas para uma nova concepção de formação inicial do profissional da educação. As relações entre os referenciais teóricos e a prática neles expressas permitiram constatar que o saber se articula ao saber fazer e ao saber ser. Desse modo, conhecimento, experiência, valores e compromissos integram-se. (BRZEZINSKI, GARRIDO, 2001, p. 86).

A partir do ano de 1996, de acordo com Brzezinski e Garrido (2001, p. 87) a formação continuada “centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas

escolares” há uma busca para a criação de alternativas transformadoras com base no professor reflexivo.

De acordo com as autoras Brzezinski e Garrido (2001, p. 87) esta concepção de formação continuada “vai sendo ultrapassada a idéia de que a formação em serviço seja realizada em treinamentos”. Há rejeição de cursos rápidos e intensivos e de “pacotes encomendados” que não sejam produzidos em sala de aula, a partir da vivência, dos problemas enfrentados pelos professores.

Concluem as autoras que a formação continuada obteve trabalhos “pautados pela valorização da identidade e desenvolvimento da profissionalização docente”. (BRZEZINSKI, GARRIDO, 2001, p. 90).

Para o descritor “Práticas pedagógicas” novamente as autoras reafirmam que os trabalhos voltam-se para “reafirmação da identidade profissional, contra a expropriação do trabalho docente”. (BRZEZINSKI, GARRIDO, 2001, p. 90).

Para o descritor “Profissionalização docente” deparamo-nos com análises voltadas para a crise vivida pelo professorado e pesquisas que tentem superá-la. E, por último, no descritor “Revisão de literatura” as autoras abordam a questão de análise da produção de conhecimento sobre a formação de professores com a proposta de analisar “a produção de outros investigadores à luz de suas descobertas”. (BRZEZINSKI, GARRIDO, 2001, p. 94).

No período de 1992-1998 Brzezinski e Garrido (2001) mostram a riqueza e diversidade de investigações, teorias, metodologias e contribuições à temática formação de professores, os trabalhos apresentam o conhecimento do professor que é produzido em sua prática docente. Emudecem trabalhos sobre carreira docente, valorização profissional e políticas públicas de formação docente.

Brzezinski e Garrido (2001, p. 96) terminam seu texto com o seguinte questionamento: “Que formação dar ao educador para que ele possa ser um efetivo agente social transformador inserido nos contextos culturais contemporâneos?”.

Para Tanuri (2000), o trabalho “História da formação de professores” resume informações sobre a formação de professor, embora requeira aprofundamentos sobre este tema na atualidade. Para a autora:

Cumpré ressaltar que o presente artigo procurará apresentar uma síntese da evolução do ensino normal da perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida. Isso não significa que se subestimem as novas abordagens, objetos e temáticas que hoje estão sendo ensaiados. Entretanto, esta é a síntese que nos foi possível – e que acreditamos poder esclarecer a discussão atual sobre a questão da formação de professores –

tendo em vista o conhecimento acumulado pela historiografia e as grandes lacunas ainda existentes no campo. (TANURI, 2000, p. 61).

O trabalho de Tanuri (2000) retrata a história da formação de professor, sugere que para investigar a aprendizagem do professor, em situação de formação é preciso ir as origens dessa formação.

Observamos, nos estudos de Tanuri (2000) que o início da carreira profissional dos professores foi criada na Província do estado do Rio de Janeiro e neste período tínhamos um ou dois professores para todas as disciplinas.

As escolas normais dessa época não tiveram sucesso e foram rejeitadas por presidentes da Província e inspetores de Instrução, consideradas como “ensaios rudimentares e mal sucedidos”. Afirma Tanuri.

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. (TANURI, 2000, p. 65).

De acordo com Tanuri, as transformações podem ser vistas:

A partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de idéias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes” [...]. (TANURI, 2000, p. 66).

Com a disseminação do ensino as escolas normais passam a ter êxitos. Nas duas décadas finais do império contávamos com um total de 22 (vinte e dois) estabelecimentos de ensino. (TANURI, 2000).

Mais adiante, a autora confirma a necessidade de formação, de preparo, na fase final do regime monárquico, ao afirmar que:

Pode-se dizer que ao menos no nível das aspirações e nas proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular. À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário. (TANURI, 2000, p. 67).

Como vimos, nas palavras de Tanuri (2000) ao final do regime monárquico o professorado já merecia preparo, neste caso, a qualificação é essencial no magistério, sendo responsabilidade da República esta tarefa.

Na produção de Libâneo (2004), em seu artigo “A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov”, partindo de uma parte específica sobre a Teoria da Atividade e o debate da escola de Vigotski aborda sobre as diferenças entre os estudos de Vigotski e de Leontiev.

Enquanto para Vigotski a consciência é mediada pela cultura, para Leontiev é por ferramentas e objetos. Dessa forma, acentua-se a atividade prática para Leontiev e a cultura, a linguagem, a mediação simbólica para Vigotski, em relação às operações mentais.

Há divergência entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, embora ambas passem pelas atividades interna e externa, o problema da primeira está na mediação da mente e da consciência, enquanto na segunda, o problema está na orientação objeto.

Tais diferenças de abordagem, acentuando-se ora o significado ora a ação, ora a atividade orientada a objetos ora o sentido, são, obviamente, de cunho filosófico, gerando diferentes conseqüências teóricas e práticas. Zinchenko sugere que se dê continuidade às pesquisas e que olhemos para as duas linhas como complementares, uma se enriquecendo na outra, até que se possa chegar ao desenvolvimento de uma psicologia histórico-cultural da consciência e da atividade. (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

O objetivo de Libâneo (2004) foi de explorar contribuições teóricas da THC e da TA e da Teoria do Ensino Desenvolvimental para a didática da aprendizagem do pensar e do aprender embasado nos estudos de Davidov.

De acordo com Libâneo:

A Teoria da Atividade de aprendizagem tem como premissa uma afirmação bem pontual de Davydov (1988a, p. 9): “é possível, por meio do ensino e da educação, formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais”. Uma análise concreta do mundo atual põe-nos ante problemas reais, como as mudanças nos processos de produção e nas demandas de qualificação profissional, o desenvolvimento da microeletrônica, a complexificação dos meios de comunicação e informação, o poder desmedido das mídias na formação das subjetividades, a intelectualização do processo produtivo. (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Ao final de seu texto, Libâneo (2004, p. 22) afirma que os “objetivos de aprendizagem que esperamos dos alunos devem ser, antes objetivos da formação de professores”.

Via *internet* deparamo-nos com 05 (cinco) artigos, no *site Google*, com o descritor Aprendizagem do adulto. São eles: “*Ciclos de vida profesional de los profesores*” de M. Fernandez Cruz (1995); *¿Cómo aprenden los docentes?* De Fernando Hernández Sánchez (1996); *¿Cómo aprenden los maestros?* De Pablo Latapí Sarre (2003); *Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas* de Manuel Pintor García e Carmen Vizcarro Guarch (2005) e, por último, “Aprendizagem da docência: professores formadores” de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2005-2006).

Cruz (1995) em seus estudos “*Ciclos de vida profesional de los profesores*” aborda a vida profissional dos professores pelos componentes: trajetória, perfil e ciclo de vida do professor.

A trajetória é construída a partir dos relatos biográficos do profissional (vida privada, pública e história coletiva). O perfil profissional é a sua atualidade com base em sua trajetória de vida. Cruz (1995, p. 175) afirma que são três aspectos que incluem o perfil profissional: identidade, conhecimento e cultura. E, os ciclos de vida enfatizam⁹ o valor da idade/tempo ocorrido como índice capaz de sinalizar as mudanças importantes na orientação da carreira dos professores.

No artigo de Hernández (1996, p. 42): *¿Cómo aprenden los docentes?* “O autor destaca a ausência de estudos sobre esta problemática e aponta algumas linhas de trabalho para explorá-la¹⁰”. Este autor aponta que em suas investigações, na década de 1983-1993 deparou-se com temas sobre professores em exercício tais como: formação permanente, satisfação profissional e estudos sociológicos e atuação docente e que em todos estes trabalhos não se deparou com o tema sobre a aprendizagem dos docentes, como aprendem estes professores. Encontrou trabalhos voltados para o pensamento prático e reflexão, bem como outros temas, mas nenhum sobre como os docentes aprendem.

A aprendizagem para Hernández (1996, p.42) é: “Alguém aprende quando está em: condições de transferir a uma situação nova (por exemplo, a prática docente) o que se tem conhecido em uma situação de formação¹¹[...]”. Para este autor é necessário fazer reflexão e aprofundar os estudos e conhecimentos sobre como aprendem os professores e melhorar a prática pedagógica é desafio para a educação.

⁹ No original: “[...] enfatizan el valor de la edad/tiempo transcurrido como índice capaz de señalar los cambios importantes en la orientación de la carrera de los profesores”. (CRUZ, 1995, p. 179). Tradução livre da autora.

¹⁰ No original “El autor destaca la ausencia de estudios sobre esta problemática y apunta algunas líneas de trabajo para explorarla”. (HERNÁNDEZ, 1996, p. 42). Tradução livre da autora.

¹¹ No original: “Alguien aprende cuanto está en: condiciones de transferir a una situación nueva (por ejemplo, a la práctica docente) lo que se ha conocido en una situación de formación [...]”. (HERNÁNDEZ, 1996, p. 42). Tradução livre da autora.

Sarre (2003) *¿Cómo aprenden los maestros?* Apresenta em seu texto três perguntas importantes: Primeira pergunta: O que é ser professor hoje? Aponta a insatisfação com a formação e atualização do magistério e questiona como aprendem os professores. De acordo com este autor, embora a formação e a atualização do magistério aparecem em programas da área educacional não há soluções satisfatórias.

A segunda pergunta: convida a reflexão sobre este tema da aprendizagem do professor. Aponta que a profissão de professor possui duas faces: a luminosa e a escura comparando com a lua. No lado escuro, no sentido da não valorização profissional, da falta de materiais, instalações adequadas, apoios didáticos, pressões burocráticas dentre outras dificuldades específicas da área da educação.

No lado luminoso aponta o amor aos alunos no desejo de ajudá-los no processo de ensino e aprendizagem. O autor relembra partes de sua trajetória como professor.

Sobre a insatisfação com a formação e atualização aponta a diversidade do sistema de formação e atualização que não possuem consenso sobre os caminhos que devem empreender.

E, a terceira pergunta: aponta Sarre (2003) que a reflexão aos problemas encontrados na área educacional devem partir da pergunta: Como aprendem os professores? Os problemas enfrentados precisam partir dessa análise, de perguntas como aprendem, quando aprendem e com que condições aprendem os professores.

Podemos resumir a discussão de Sarre (2003) a partir da formação inicial e da atualização em serviço. Para este autor dentro da atualização há três oportunidades de aprendizagem. A aprendizagem na formação inicial, primeira oportunidade, que reúne quatro componentes: formação humana integral; sólida preparação nas disciplinas específicas, conhecimentos e habilidades relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem e introdução da prática de ensino.

Os ambientes de aprendizagem dos professores em serviço, segunda oportunidade, os professores aprendem em sua prática cotidiana. Cursos de atualização que os professores fazem, aprendem fora do ambiente escolar com seus familiares e outras pessoas de sua comunidade. E o autor afirma que “A condição essencial para que o professor aprenda é que tenha disposição a aprender¹²”. (SARRE, 2003, p. 18). Aprender significa assumir riscos, o novo deve ser confrontado. É preciso que o aluno pense, pesquise, descubra coisas novas que o professor talvez ignore.

¹² No original: La condición esencial para que el maestro aprenda es que tenga disposición a aprender”. (SARRE, 2003, p.18). Tradução livre da autora.

O autor termina seu texto citando quatro sugestões de respostas à pergunta: Como aprendem os professores? As quais resumimos assim: primeiro, para aprender é preciso querer aprender. Segundo tem que dedicar tempo ao que se deseja aprender. Terceiro é preciso analisar as necessidades da aprendizagem e quarto cada professor deve criar seu próprio ambiente de aprendizagem. Afirma Sarre (2003, p. 22) “Não deve esperar que alguém crie esses ambientes para você; é tarefa eminentemente pessoal¹³”.

García e Guarch (2005) *Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas*. A pretensão desses autores foi de um estudo para refletir como os professores constroem sua aprendizagem, além das diferentes formas de concepção de aprendizagem e das práticas docentes. Afirmam que a aprendizagem tem invadido todos os âmbitos da vida. Para tanto, neste estudo analisaram 54 entrevistas com professores do ensino fundamental e da universidade. Seguiram três concepções de aprendizagem: Empirista, Construtivista e a Sociohistórica.

Afirmam os autores que “Os professores possuem uma forma peculiar de aprender e de conceber a aprendizagem que provavelmente lhes diferencia da sustentada por outros profissionais¹⁴”. (GARCÍA, GUARCH, 2005, p. 642).

Mizukami (2005), em seu artigo “Aprendizagem da docência: professores formadores” apresenta aspectos relacionados a características e papéis voltados aos formadores de professores. Em sua opinião os quatro aspectos apresentados neste artigo “deveriam ser considerados por políticas públicas educacionais”.

Resumimos os quatro aspectos de Mizukami (2005) em: base de conhecimento sólida e flexível; construção de estratégias de desenvolvimento profissional; construção de comunidades de aprendizagem; consideração da atitude investigativa como eixo da formação do formador.

A autora cita dois focos importantes para a comunidade de professores:

Dois focos básicos devem ser considerados em uma comunidade de professores: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas no longo de sua vida. Como tais, devem crescer em conhecimentos, amplitude e compreensão, assim como acompanhar o processo de produção de conhecimento nas suas áreas de conhecimento específico. (MIZUKAMI, 2005, p. 14).

¹³ No original: “No debe esperar que alguien cree esos ambientes por él; es una tarea eminentemente personal”. (SARRE, 2003, p. 22). Tradução livre da autora.

¹⁴ No original: “Los profesores tienen una forma peculiar de aprender y de concebir el aprendizaje que probablemente les distingue de la sustentada por otros profesionales”. (GARCÍA, GUARCH, 2005, p. 642). Tradução livre da autora.

Ressaltamos a ideia de Mizukami (2005) como um marco inicial de investigação por ascender à preocupação de considerar em comunidade de professores como a melhoria da prática profissional e a crença de que o professor é estudante ao longo de sua vida. Sem estes dois focos será que avançaremos neste campo? Como de fato este estudante aprende em situação de formação ao longo de sua vida?

O artigo de Mizukami (2005) apresenta análises de uma formadora e não teorias de processos de aprendizagem de professor formador. São suas experiências de formadora, professora, de ensino a distância, de participação em projetos de pesquisa que corroboraram para a construção das discussões desse artigo.

E a autora termina seu texto afirmando a necessidade de políticas públicas educacionais direcionadas aos processos formativos do formador, a partir da construção de comunidades de aprendizagem.

É cedo para responder a estas e outras perguntas sobre a aprendizagem do adulto professor, em situação de formação continuada. Os dados revelam-nos que há uma timidez realmente, nesta área educacional de pesquisas voltadas para esse campo.

Vigotski (1977) já abordava sobre a falta de estudos sobre a aprendizagem do adulto em relação às diferenças entre aprendizado de criança e de adulto.

Após o inventariado “Estado da Arte” parecem que os dados encontrados encaixam-se na investigação da tese, como vimos nas interlocuções com Hernández (1995), Cruz (1995), Sarre (2003) e outros sobre a preocupação em aprofundar estudos voltados para a aprendizagem do professor em situação de formação continuada. Quem é este professor? Como ocorre sua aprendizagem? As análises voltadas para estudos sobre formação continuada, a partir dessas perguntas podem ampliar estas discussões e auxiliar o profissional da área da educação. A seguir, adentramos ao estudo sobre ciclo de vida do adulto e sua aprendizagem.

2.3 CICLOS DE VIDA DO ADULTO E A APRENDIZAGEM

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem voluntariamente em circunstâncias livremente escolhidas; ao contrário, eles encontram as circunstâncias feitas, dadas, herança do passado. (MARX; ENGELS, 1993, p.35).

A afirmação de Marx; Engels (1993) permite-nos inferir que a história, o ciclo de vida, não ocorre a partir de “circunstâncias livremente escolhidas”, embora o homem faça a sua

própria história a partir da relação com os outros e com o mundo que vive, ou seja, em circunstâncias prontas.

Cruz (1995) apresenta cinco fases de desenvolvimento do professor, do início ao término da carreira, que concebe como ciclos de vida, por idade cronológica, na fase adulta. Embora não ocorram para todos os professores estas fases, de acordo com Cruz (1995), estudos recentes usam essa estrutura. A título de exemplo, vejamos:

a) o primeiro ciclo compreende dos 21 aos 28 anos, que marca o início da carreira dos professores e que se caracteriza pela suposição de ingresso no mundo adulto; b) o segundo ciclo, dos 28 aos 33 anos de idade, caracteriza a transição até «trinta» com sentimento de urgência da pessoa que se supõe para docentes; c) o terceiro ciclo, entre 30 e 40 anos de idade, que se define pela energia, compromisso e grau de implicação profissional que pode desenvolver-se a esta idade; d) o quarto ciclo, que reúne professores de 40, 50 ou 55 anos de idade; e) o último ciclo, entre 50 ou 55 anos [...].¹⁵ (CRUZ, 1995, p. 182).

Vale esclarecer, de acordo com Cruz (1995), que no último ciclo de vida encontram-se os professores com maior satisfação. Em relação aos companheiros, possuem melhores estratégias de formação e maior capacitação. Dentre outras qualidades, possuem consideração social da profissão.

Cruz (1995) apresenta algumas das desconfiças e da necessidade que têm os professores de serem convencidos a aprender. Ele aborda cinco desconfiças, que reproduzimos neste texto para tentar compreender seus estudos sobre a aprendizagem dos docentes: a) Refúgio ao impossível – os professores não possuem tempo; b) O incômodo em aprender – os docentes reclamam do esforço, dizem que são tratados como crianças; c) A revisão da prática não soluciona problemas – refletir e revisar a própria prática é perder tempo, querem tudo pronto; d) Aprender ameaça a identidade – o professor constrói sua identidade ao ensinar. Assim, trocar significa romper com o esforço de um longo tempo e também com seus conhecimentos. E, por último, e) Acentua-se a separação entre a fundamentação e a prática – volta para a universidade, como o aluno aprende o que se pretende ensinar. Assim, para o autor, se o docente conseguisse romper com essas

¹⁵ No original: “a) un primer ciclo de edad, comprendido entre los 21 y los 28 años, que marca el inicio de la carrera de los profesores y que se caracteriza por suponer el ingreso en el mundo adulto; b) un segundo ciclo, entre los 28 y los 33 años de edad, caracterizado por la transición de hacia «los treinta» con el consiguiente sentimiento de urgencia en lo personal que supone para los docentes; c) un tercer ciclo, entre los 30 y 40 años de edad, que se define por la energía, el compromiso y el grado de implicación profesional que puede desarrollarse a esta edad; d) un cuarto ciclo, que agrupa a los profesores de entre 40 y 50 ó 55 años de edad; e) un último ciclo, entre los 50 ó 55 años [...]”. (CRUZ, 1995, p.182). Tradução livre da autora.

resistências, poderia melhorar a aprendizagem dos alunos também, além de parar de negar a possibilidade de aprender.

Cruz (1995) aponta três dimensões de aproximação geográfica ao desenvolvimento dos professores: a trajetória profissional, o perfil profissional e o ciclo de vida. Para a trajetória profissional, parte-se da identidade (autoimagem, autoestima, autopercepção, motivação, desenvolvimento futuro, necessidades de formação). Para o perfil profissional, parte-se do conhecimento (modelo de ensino e a aprendizagem profissional). E, para o ciclo de vida, parte-se da cultura (valores compartilhados, compromissos institucionais, colaboração, relações a sua volta).

Reescrevemos, de forma resumida, os conceitos das dimensões de aproximações geográficas ao desenvolvimento dos professores (Trajetória profissional, Perfil profissional e o Ciclo de vida), de acordo com Cruz.

Trajetória profissional – a trajetória profissional é construída a partir dos relatos biográficos sobre os acontecimentos mais relevantes que ocorrem na vida profissional do professor. A trajetória deve proporcionar uma visão que integre três âmbitos de sua biografia: a vida particular, a vida pública e a história coletiva.¹⁶ [...]. (CRUZ, 1995, p. 158-159).

Perfil profissional – Como já anunciamos, a segunda dimensão de aproximação biográfica constitui o perfil profissional que na atualidade ostenta o professor e é fruto de sua trajetória. Três aspectos incluímos no perfil profissional: identidade, conhecimento e cultura.¹⁷ [...]. (CRUZ, 1995, p. 175).

Ciclo de vida – Frente aos outros modelos de fases no desenvolvimento profissional dos docentes, as teorias sobre os ciclos de vida do professor, enfatizam o valor de idade/tempo transcorrido como índice capaz de assinalar as trocas importantes na orientação da carreira dos professores.¹⁸ [...]. (CRUZ, 1995, p. 179).

Para Huberman (1995, p. 33): “O ciclo da vida humana, enquanto objecto de estudo científico, tem uma história relativamente recente”. Das oito questões consideradas

¹⁶ No original: Trayectoria – “La Trayectoria profesional se reconstruye a partir de relatos biográficos sobre los acontecimientos más relevantes ocurridos en la vida profesional del profesor. La trayectoria debe proporcionar una visión integradora de los tres ámbitos e su biografía: la vida privada, la vida pública y la historia colectiva”. (CRUZ, 1995, p. 158 -159). Tradução livre da autora.

¹⁷ No original: Perfil Profesional – “Como ya hemos anunciado, la segunda dimensión de la aproximación biográfica la constituye el perfil profesional que en la actualidad ostenta el profesor y que es fruto de su trayectoria. Tres son los aspectos que hemos incluido en el perfil profesional: identidad, conocimiento y cultura”. (CRUZ, 1995, p. 175). Tradução livre da autora.

¹⁸ No original: Ciclo Vital – “Frente a otros modelos de fases en el desarrollo profesional de los docentes, las teorías sobre los ciclos vitales del profesor, enfatizan el valor de la edad/tiempo transcurrido como índice capaz de señalar los cambios importantes en la orientación de la carrera de los profesores”. (CRUZ, 1995, p. 179). Tradução livre da autora.

apaixonantes por esse autor, reescrevemos a primeira, pelos questionamentos levantados a respeito de vida de professor:

Será que há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? (HUBERMAN, 1995, p. 35).

Embora existam diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1995) opta por “carreira”. Trata-se de carreira pedagógica, sobre aqueles que viveram em sala de aula, como professores.

Qual é, então, o “ciclo de vida” profissional destas pessoas? Que é que nós sabemos das “fases” ou dos “estádios” de vida em situação de sala de aula, e qual é a relação entre esse conhecimento e a literatura, de âmbito mais geral, sobre o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta? Começamos pela delimitação, acompanhada de análise, das fases perceptíveis da carreira do professor. (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Abordamos, de forma resumida, o ciclo, anos de carreira e suas fases, seguidas dos temas da carreira propostos por Huberman (1995, p. 47), que considera esquema especulativo e preconiza a linha que leva à fase de estabilização, em fase “única”.

De 1-3 (Entrada, Tacteamto); de 4-6 (Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico); de 7-25 (Diversificação, “Activismo” – Questionamento); de 25-35 (Serenidade, Distanciamento afectivo – Conservantismo) e dos 35-40 (Desinvestimento – sereno ou amargo). Para Huberman:

Uma das principais tarefas deste estudo seria “testar” a justeza deste modelo esquemático e, sobretudo, aferi-lo. Com efeito, há com certeza outros percursos e subgrupos de professores que seguem outros caminhos. No fundo, a identificação destas “subfamílias” de docentes teria mais significado do que a identificação de um percurso global, que não logra alcançar uma caracterização genérica sem sacrificar um bom número de particularidades essenciais. (HUBERMAN, 1995, p. 48).

Conforme Huberman (1995, p. 48), a partir dos 40 anos, é possível entender a fase: “Trata-se de uma introspecção mais funda, de uma sensibilização face às emoções e às reflexões que emergem do inconsciente, muitas vezes a partir do momento em que as pessoas se dispõem a fazer o “balanço” das suas vidas em função do “tempo que ainda falta”.

A outra fase ocorre por volta dos 50 anos, “[...] quando as pessoas atingem os seus máximos, em termos de progressão profissional e de proventos materiais, as preocupações seguiriam forçosamente outra direcção”. (HUBERMAN, 1995, p. 49).

Diante do exposto, as fases ou ciclos podem ou não ocorrer, dependendo da organização da vida profissional e do próprio sujeito. Nem todos são iguais. Embora haja traços comuns, os meios sociais são diferentes. “É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajectória profissional é a pessoa que a viveu”. (HUBERMAN, 1995, p. 55).

A partir do exposto da trajetória profissional, “Retoma-se, assim, uma perspectiva hegeliana; o nosso passado constitui menos uma realidade do que uma série de ideias sobre essa realidade; ideias que se modificam imperceptivelmente com o tempo”. (HUBERMAN, 1995, p. 58).

Para Huberman (1995, p. 59), precisamos ter consciência dos limites, trabalhar mais objetivamente com os dados, pois são frutos de “[...] subjectividade rica e complexa”.

Conforme Oliveira (1999), o adulto atua no mundo do trabalho e nas relações interpessoais diferentemente da criança e do adolescente.

Embora nos falte uma boa psicologia do professore a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

A aprendizagem do adulto não parte do zero. A cada aprendizagem, outra se forma. O adulto é capaz de ser crítico, de criar, de inovar suas atividades pedagógicas a partir da interação com o outro, que pode ser o aluno, os colegas de trabalho ou outros sujeitos da sua comunidade.

Para investigar a aprendizagem do professor em situação de formação continuada, consideramos os estudos de Vigotski pela assertiva de que: “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. (VIGOTSKI, 2002, p. 85-6).

Nessa linha de pensamento, temos que a unidade não pode ser dividida; pois:

Com o termo unidade queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca. A chave para a compreensão das propriedades da água são as moléculas e seu comportamento, e não seus elementos químicos. A verdadeira unidade da análise biológica é a célula viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo. (VIGOTSKI, 1991a, p. 4).

Estabelecemos, dessa assertiva, que a base dos estudos sobre a aprendizagem docente deve partir de seu desenvolvimento em formação continuada, nesse momento de mudança, na atividade prática do cotidiano.

De acordo com González Rey (2006), a aprendizagem é produção subjetiva. Em seus estudos, desenvolveu a categoria sentido subjetivo, que abre possibilidade para integrar a significação da aprendizagem:

Os sentidos subjetivos, pelo contrário, são expressões de uma teia simbólico emocional na qual as emoções, sentidos e pessoas simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos de atividades humanas. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 35).

O sentido subjetivo é inseparável da complexidade e da subjetividade do sujeito nos diferentes tipos de atividade humana. Cabe ao professor ser facilitador no processo de ensino e aprendizagem. “A aprendizagem, em seus diferentes níveis deve procurar a atividade criativa do aluno”. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 41).

González Rey (2006) remete-nos à investigação da aprendizagem do adulto, ressaltando que esse tema não encontrou subsídio em teorias dominantes do cenário da aprendizagem até os dias de hoje.

O espaço de apropriação do conhecimento é visto como transmissor de conhecimento. A escola tem passado, ultimamente, por esse acúmulo de conhecimentos – aluno, professor e comunidade escolar praticamente enxergam como obrigação o cumprimento desses acúmulos.

Desaparece a figura do professor ‘transmissor’ de conhecimento. Talvez esteja nesse sentido de transmissor o problema da aprendizagem do adulto. Será que o professor aprende por meio de transmissão ou é capaz de aprender sozinho? Para que servem as formações continuadas, se o sujeito já se encontra formado?

Conforme Carretero (2003, p. 12):

Por enquanto, destaquemos apenas que a forma criativa e antidogmática como Vigotski conseguiu aplicar as ideias marxistas básicas para facilitar a compreensão dos fenômenos educativos e da aprendizagem não só é de enorme pertinência em nível internacional, mas mostra ao mesmo tempo o esgotamento de fórmulas clássicas na psicologia educativa, que têm considerado tradicionalmente que a aprendizagem é um fenômeno solitário que ocorre *somente na cabeça do aprendiz*. Em nossa opinião, a capacidade visionária de Vigotski ao vislumbrar que a aprendizagem se produz em um contexto microssocial e interativo – *em que o olhar do outro se constitui em fazedor de nós mesmos* -, sem o qual não se podem entender cabalmente os fenômenos da aquisição de conhecimento, é uma das principais razões de sua atual aceitação. [...] a obra de Vigotski conseguiu instaurar, tanto entre os pesquisadores quanto entre os professores, duas ideias essenciais, entre muitas outras: que deve haver a criação e a manutenção de *comunidades de aprendizagem* para que esta seja uma realidade individual e institucional, e que as relações entre o desenvolvimento cognitivo e a educação devem ser consideradas a partir de um ponto de vista dialético, como o que está presente na *zona de desenvolvimento proximal*.

Como vimos, na citação de Carretero, Vigotski conseguiu romper com conceitos tradicionais a respeito da significação para o termo aprendizagem, e que o fenômeno solitário só acontecia na cabeça de aprendiz. Conforme Vigotski, a aprendizagem ocorre em contexto microssocial e interativo. Cabe considerar as relações entre o desenvolvimento cognitivo e a educação como processos dialéticos.

Tacca (2006) trata da questão das estratégias pedagógicas, trazendo para reflexão o conceito de prática pedagógica, na visão de Abreu e Mazetto (1990):

Abreu e Mazetto (1990, p. 50) trazem a seguinte conceituação: meios que o professor utiliza na sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso. (TACCA, 2006, p. 47).

Tacca (2006, p. 48) evoca um conceito diferente dos autores citados, não segue na mesma direção, enfoca a compreensão do conceito de estratégias pedagógicas “[...] acopladas, enraizadas e nitidamente implicadas com as relações sociais estabelecidas”. São recursos relacionais, canais dialógicos aos professores que permitem conhecer interligações da cognição e do afeto. Dessa forma: “A estratégia pedagógica não pode ser simplesmente um recurso externo, algo que movimenta o aluno em direção ao conhecimento”. (TACCA, 2006, p. 48).

A estratégia pedagógica volta-se para o sujeito que aprende e não para o que deva ser aprendido. Cabe ao professor dialogar com o aluno para esclarecer equívocos. É preciso ter os conteúdos como meios e não como fins da aprendizagem.

É na relação dialética que ocorre a aprendizagem. Na relação social, na troca de experiências com o outro principalmente entre adultos em situação de formação continuada que se solidificam os conhecimentos e se amplia a aprendizagem individual e no grupo.

É possível desvelar um pouco dessa aprendizagem, dessa forma de aprender em situação de formação continuada, porque partimos do cotidiano do professor cursista do Gestar II. Ao trocar as ideias na oralidade e em grupos, permite-se ao outro desvelar como, de fato, se aprende em situação de formação continuada.

Conforme Tacca (2006), a aprendizagem ocorre de fato quando professor e aluno compreendem-se em sintonia de pensamento, por meio do diálogo, do debate, das discussões entre ambos na relação pedagógica. Para a autora, “[...] reside aí a chave mestra de um recurso que visa a aprendizagem”. (TACCA, 2006, p. 49). Ela considera, ainda, que o processo de aprendizagem deve ser pensado a partir de relação entre pessoas em que o eixo não seja o processo dialógico. É preciso ter em vista uma construção conjunta de conhecimento:

No entanto, para acontecer esse tipo de relação, faz-se necessário que cada interlocutor se disponha a entrar em relação com o outro, procurando uma compreensão que muitas vezes vai acontecer além das palavras, pois alcança os motivos de cada um. Isso significa que os sentidos subjetivos (González Rey, 1997, 2003) compõem o processo relacional, o que nos traz de volta a afirmação de Vygotsky (1987) de que, para ensinar alguém, antes de tudo é necessário identificar seus motivos e de que, nas situações de aprendizagem, há sempre uma convergência entre pensamento e emoção. Todo processo reflexivo traz em si um aspecto motivacional. (TACCA, 2006, p. 47).

Para que a estratégia pedagógica funcione adequadamente, é necessário o processo comunicativo efetivo. Comunicar o próprio pensamento é difícil, mas o diálogo é o cerne nessa relação de aprendizagem. Não podem ocorrer situações constrangedoras; é preciso confiança e troca de ideias entre todos.

A importância dos fatores culturais, de acordo com Palacios (1995, p. 315), pode ser analisada:

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. [A forma como esses dois fenômenos ocorrem] e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais.

Deparamo-nos, novamente, com os dois fenômenos que são importantes e dependentes da relação histórico-cultural e social para o indivíduo. Nesse caso, as atividades e a relação dialética no mundo são essenciais no desenvolvimento humano. O mesmo autor, a respeito do desenvolvimento intelectual do adulto, explicita que:

[...] as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (PALACIOS, 1995, p. 312).

O psiquismo humano estrutura-se partindo das apropriações sócio-históricas da cultura humana. A estrutura da consciência é condicionada pela estrutura da atividade social. O pensamento está objetivado na linguagem durante a apropriação do processo de formação. O psiquismo é produto da experiência humana. (LEONTIEV, 1978).

Como produto da experiência humana, o psiquismo está determinado pelas condições sociais em que o indivíduo está inserido e interage. Assim, pode reproduzir ou sintetizar características do cotidiano. A estrutura objetiva corresponde à estrutura subjetiva a partir da afetividade, da intelectualidade e do próprio comportamento.

De acordo com Vigotski, a atividade psicológica humana:

[a psique] é uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como a própria natureza, não tem sido criada, pois tem surgido em um processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva se mantêm as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas. (VIGOTSKI, 1991a, p. 99-100).

A citação de Vigotski evidencia a complexidade da atividade psicológica. O autor defende “[...] a tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo”. (VIGOTSKI, 1996, p. 149).

Essa afirmação de Vigotski é referência ao marxismo. O social e a natureza não são considerados dados, mas surgem do processo histórico. Ainda para o autor:

[...] o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma modificação importante. Já desde o princípio o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Dito de outro modo, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo [...]. (VIGOTSKI, 1991a, p. 156).

As relações sociais são fundamentais no processo de humanização. A apropriação dessa realidade pode proporcionar saltos qualitativos nestas relações sociais.

De acordo com Bakhtin (2006), a atividade psíquica é feita pela sua significação. Se abstrairmos a significação, perdemos a substância da vida psíquica interior. As contribuições de Vigotski, na perspectiva educacional em que valoriza o trabalho pedagógico dos professores, estão na formação dos processos psicológicos superiores e na formação dos conceitos científicos. Criticando a velha psicologia subjetiva empirista, podemos encontrar, nos estudos de Vigotski, sua base no marxismo.

Para Facci (2004), um dos pontos de valorização do trabalho do professor está subentendido na valorização da intervenção do adulto no processo de apropriação do conhecimento e do desenvolvimento da criança. O esvaziamento que a autora menciona está relacionado ao “[...] professor reflexivo, ao construtivismo e mesmo nas produções iniciais de Vigotski”. (FACCI, 2004, p. 199).

Dentro da abordagem Histórico-Cultural devemos compreender os fatores biológicos a partir da ontogênese e da filogênese. A existência do homem está no trabalho, na atividade com os outros, pelas próprias necessidades, na transformação da natureza. E o homem, por sua vez, utiliza o instrumento linguagem, que permite a hominização. A evolução dessa existência humana determina o desenvolvimento da consciência.

A aptidão para compreender e utilizar a linguagem permite ao homem generalizar e transmitir a experiência da prática histórico-cultural da humanidade, por meio do processo de apropriação. Nas palavras de Facci (2004, p. 204):

O desenvolvimento das mãos e do cérebro, assim como o desenvolvimento psicofisiológico, é a premissa imprescindível para seu desenvolvimento psicológico cultural. Filogeneticamente, o homem já nasce hominizado, mas é o convívio com outros homens, a interação e apropriação dos bens culturais, no desenvolvimento ontogenético, que permitirão que haja o desenvolvimento do complexo psiquismo humano.

Os processos psicológicos superiores são desenvolvidos por mediações com signos e instrumentos utilizados pela humanidade. A interação do homem com a natureza e com a própria sociedade conduz à criação dos mediadores. Os signos estão relacionados à função psíquica e são criados artificialmente.

Já os instrumentos permitem ao homem realizar o trabalho com objetos e com a realidade exterior. Ambos são instrumentos mediadores na atividade humana e podem ampliar as possibilidades dos homens de transformar a natureza e transformar a consciência humana.

Embasada na Teoria Histórico-Cultural, Facci (2004, p. 205) escreve que:

Toda forma superior de conduta está ancorada nos processos psicológicos elementares. Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc. – são determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

Aportes da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski subsidiam o trabalho para a compreensão do processo de aprender, passando pelo desenvolvimento do psiquismo humano, da relação com a educação, das categorias centrais do humano, da atividade e a consciência como elementos fundamentais nesse processo de aprendizagem. É preciso romper com ideias fragmentadas a respeito das categorias centrais do humano, que necessitam de estudos a partir das transformações na constituição do sujeito.

O importante é a sociedade, como se constitui o sujeito nessas relações sociais. Tudo está na relação dialética. “Pela sua atividade os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função das suas necessidades”. (LEONTIEV, 1978a, p. 265).

A constituição do sujeito professor deve ser estudada e investigada a partir de suas práticas pedagógicas, pois é na relação social e no próprio trabalho que o ser humano se constitui. É preciso analisar de forma crítica o contexto em que o professor está inserido, sua prática pedagógica, sua realidade social. Ele vive em um espaço histórico determinado, é profissional concreto, possui saberes, dificuldades e angústias e o caminho que busca, no caso a formação continuada, deve pautar-se nessa prática social, pela mediação da teoria entre sua prática pedagógica tanto inicial quanto final.

O aprender do professor deve ser entendido, de acordo com Vigotski (1988), partindo de três momentos: a aprendizagem deve ser compreendida além do momento em que se está;

o processo de aprendizagem leva ao desenvolvimento da consciência; o processo de escolarização do sujeito. Passado e presente fundem-se em dois planos:

É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi. A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios mais primários. (VIGOTSKI, 2003, p. 85).

Sob essa perspectiva, as gerações deixam suas marcas; ao nos apropriarmos delas ficamos frente a frente com o que foi e com o que está sendo. É no desenvolvimento, na busca pelo aprimoramento pessoal e profissional que nos deparamos com diversos ciclos do desenvolvimento humano.

Discutir sobre a aprendizagem do professor não é tarefa simples. Há poucos trabalhos sobre esse assunto, principalmente em se tratando de aprendizagem de professor em situação de formação continuada.

Diversos autores foram citados nessa produção como embasamento para compreendermos a aprendizagem de adulto. Apesar de considerarmos as produções tímidas a esse respeito, na área educacional, assumimos a posição de que o tema é relevante para ser aprofundado e ampliado por meio de pesquisas na área, juntamente com a área da psicologia. Há produções a respeito desse tema, envolvendo crianças e adolescentes, mas sobre adulto, ainda são escassas.

Para compreender a aprendizagem do professor que se utiliza desse instrumento em sua comunicação, por meio da prática histórica da humanidade, trazemos a concepção de linguagem de Leontiev:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática histórica da humanidade; por consequência é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos dessa experiência e a forma de sua existência na consciência. (LEONTIEV, 1978b, p. 172).

Nos estudos de González Rey (2006) encontramos a questão da aprendizagem centrada no sujeito que aprende. Para esse autor:

[...] devem aparecer, com uma frequência cada vez maior na literatura sobre o tema, pesquisas orientadas à aprendizagem em sujeitos adultos, em um nível superior, assim como pesquisas que considerem o aspecto criativo do aprender, temas que não encontram subsídio nas teorias dominantes do cenário da aprendizagem até hoje. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 43).

Como postula Carretero, para Vigotski o sujeito é um ser social, que tem o conhecimento como produto social. “Ele sustenta que todos os processos psicológicos superiores (comunicação, linguagem, raciocínio, etc.), são adquiridos no contexto social e depois se internalizam.” (CARRETERO, 1997, p. 10).

Para Vigotski, o sujeito é social e o conhecimento é produto social. O autor defende que: “[...] todos os processos psicológicos superiores (comunicação, linguagem, raciocínio, etc.) são adquiridos, primeiro, num contexto social e, depois, se *internalizam*. Mas precisamente essa internalização é um produto do uso de um determinado comportamento cognitivo social”. (CARRETERO, 1997, p. 13).

O desenvolvimento cognitivo depende da aprendizagem social e não somente do individual, pois a interação social é fundamental para o processo da aprendizagem: “Igualmente, foram determinados alguns dos mecanismos de caráter social que estimulam e favorecem a aprendizagem, como o são as discussões que possuam distintos graus de conhecimento sobre um tema”. (CARRETERO 1997, p. 15).

2.4 A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

[...] a finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de conhecimentos que aumenta a consciência e a capacidade de iniciativas transformadoras dos grupos. (FREIRE, 1983, p. 10).

Para Hernández (1996), explicar “Como aprendem os docentes” é a mesma forma de dizer como compreendem e interpretam novos enfoques e novas propostas. Ressaltamos a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski para melhor compreender a aprendizagem de adulto, pois seu projeto consistia em estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano nas dimensões filogenética, histórico-social e ontogenética, seguindo o método dialético. Esse método não só explica, mas também descreve as funções psicológicas superiores.

Os estudos de Vigotski (2000) permitem-nos aprofundar nossa investigação sobre a aprendizagem de professores em situação de formação continuada por enxergarmos a relação social do sujeito com o meio externo como essencial. É na atividade pedagógica, nas trocas de experiências com os outros sujeitos que podemos desvelar essa aprendizagem – o ser humano é ativo e não produto de seu meio. Como ser ativo, a sua aprendizagem não pode ser eficiente quando se desenvolvem apenas atividades mecânicas ou de mera transmissão de conhecimentos:

Portanto, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno: “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo”. (VIGOTSKI, 2000, p. 72).

De acordo com o Hernández (1996), há diversos trabalhos na educação que tratam de formação docente. Contudo, especificamente para a questão de como os docentes aprendem, parece difícil dar uma resposta. O autor confirma sua informação com dados de um estudo de vários autores, no período de 1983-1993. Nesses estudos não há menção ao nosso questionamento de como aprendem os professores em situação de formação continuada.

Para Hernández (1996), a pessoa aprende quando se encontra em condições de transferir a outros o que aprendeu. Outra forma de aprender está voltada para o que conhece dentro do processo de formação, desde que de forma institucionalizada, em trocas com os colegas, em situações não formais e na própria experiência de vida. Conforme o autor, a partir do ano de 1993, 75% de professores realizaram cursos de atualização.

Hernández (1996) traz uma discussão sobre os programas de formação que não causam impacto nas práticas pedagógicas. Atribui esta situação às formações e também às condições de como os docentes aprendem.

De acordo com Hernández (1996), há diversas contribuições de outros autores a respeito do tema aprendizagem dos docentes, elucidando que o seu processo de aprendizagem ocorre por meio de experiências de interações vinculadas a situações de natureza pessoal prática e profissional.

Cruz (1995) aponta características sobre a aprendizagem docente, como, por exemplo, o próprio ingresso na carreira. O autor argumenta que o professor acaba por reproduzir o que aprendeu enquanto estudante. Após se formar, aplica as experiências que vivenciou durante a sua vida de estudante, com os professores que teve. Pelo menos parece que se utilizam dessa ação.

De acordo com Hernández (1996), faz-se necessário lembrar que os docentes também aprendem de forma diferente, o que geralmente não se leva em consideração durante os cursos de formação continuada. Essa questão acaba generalizando a sua aprendizagem, como se fossem iguais e como se aprendessem ao mesmo tempo. Essa parece ser uma questão de extrema importância.

Outra contribuição quanto a esse aspecto são os estudos de Placco e Souza (2006), ao discorrerem sobre a memória como constituinte da identidade do sujeito. De acordo com as

autoras, a memória faz e refaz, afasta e aproxima, logo, a memória é matéria-prima. Vê-se nela a possibilidade de transformação. “O adulto opera um vasto reservatório de lembranças. Utiliza-o de várias formas, ora para rejeitar, dissecar, comparar, descartar, ora para se aproximar de novas informações e experiências”. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 29). É preciso observar as diferenças de aprendizagem dos professores no processo de formação.

Para Hernández (1996), a aprendizagem não é só trajetória biográfica, pessoal e profissional. Nos anos 1960 houve um questionamento em relação ao investimento feito nas formações aos professores, porque perceberam, na avaliação das propostas, que não eram seguidas, e que os materiais eram adaptados para modificá-las. Foi um fracasso das políticas de formação, porque os docentes não aprendiam o que lhes pretendiam ensinar.

Dessa forma, elaboraram duas linhas de investigação para tentar descobrir o fracasso dessa política: os professores sabem o que fazer e conhecem a prática docente. Depois, a nova tendência de formação considera “[...] como um adulto, reflexivo e aberto a colaborar com seus companheiros”. (HERNÁNDEZ, 1996, p. 125)¹⁹.

Conforme Hernández (1996), são necessárias três implicações para planejar a formação²⁰:

- considerar que os professores não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência na qual têm adquirido crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
- conceitualizar a prática da formação a partir das experiências concretas e sua análise, reflexão e crítica.
- considerar a formação desde o contraste e questionamento da própria prática e em relação com os outros colegas. Isso exige, na formação, um componente de coordenação e colaboração. (HERNÁNDEZ, 1996, p. 125).

Cruz (1995) reporta-se ao fato de que a aprendizagem dos professores e a influência nessa aprendizagem podem ter duas conclusões: a importância de conhecer como pensam os professores e que teorias guiam suas práticas pedagógicas, e como foi sua aprendizagem quando aluno e agora como docente, enfim, como aprende, de fato, e interpreta novas

¹⁹ No original: “[...] como un adulto, reflexivo y abierto a la colaboración con sus compañeros”. (HERNÁNDEZ, 1996, p.125). Tradução livre da autora.

²⁰ No original:

- “considerar que los enseñantes no parten de cero, pues poseen una formación y una experiencia en la que han adquirido creencias, teorías pedagógicas y esquemas de trabajo;
- conceptualizar la práctica de la formación a partir de las experiencias concretas y su análisis, reflexión y crítica;
- considerar la formación desde el contraste y el cuestionamiento de la propia práctica y en relación con otros colegas. Esto exige en la formación un componente de coordinación y colaboración”. (HERNÁNDEZ, 1996, p. 125). Tradução livre da autora.

propostas. Saber qual teoria segue em sua prática não significa que terá que mudá-la, mas reconhecer que existem outras.

De acordo com Tacca (2006), a trilogia: objetivos de ensino, conteúdos e estratégias, em diferentes possibilidades, bastaria para a boa prática pedagógica, evidenciada na própria sala de aula em que o processo de ensino e aprendizagem deveria ocorrer bem, o que não tem acontecido, na maioria das vezes. Um dos motivos pode estar ligado aos objetivos, que não levam em consideração o sujeito do processo, e sim os conteúdos. Enxergamos, nessa discussão, o mesmo ponto de vista de González Rey (2003), que explicita que o sujeito do processo precisa ser considerado.

De acordo com Tacca (2006), outros discursos pedagógicos podem influir nas falhas encontradas no cenário educativo, por exemplo, inadequação de método e técnica. A solução estaria em aplicar novos procedimentos ou técnicas pedagógicas aos diferentes conteúdos e contextos? Para a autora, essa nova proposta repassada aos professores não daria a solução, embora deva ser considerada. Uma das direções a ser tomada está na compreensão partindo das relações sociais estabelecidas no cenário educativo. As relações sociais “[...] repousam em concepções, crenças, histórias de vida e outros aspectos emergentes no processo relacional, que geram as escolhas e opções a serem, necessariamente, feitas”. (TACCA, 2006, p. 47).

O mundo é dinâmico, o que garante ao professor não ser responsabilizado pelos ensinamentos feitos dentro e fora da escola aos seus alunos. Tudo poderá ser aproveitado ou não, dependendo da vida em sociedade.

A aprendizagem do professor ocorre por diversas formas, mas é na relação dialética que o sujeito transforma e é transformado. É no processo de internalização que o sujeito se constitui como sujeito do aprender. As apropriações ocorrem no contexto em que o sujeito está inserido e sua aprendizagem mediada o conduzirá ao desenvolvimento das FPS. Sob o ponto de vista da abordagem Histórico-Cultural, a apropriação pelo sujeito ocorre pela mediação simbólica, que possibilita a relação social e cristaliza as práticas sociais humanas.

Os processos de apropriação e de objetivação são essenciais no desenvolvimento histórico-cultural do sujeito e da sociedade. São processos realizados somente pelos sujeitos que fazem a mediação da cultura.

Para Vigotski (1988), o aprender do sujeito professor deve passar por três entendimentos: a aprendizagem deve ser compreendida além do momento em que se está, com vistas ao que pode ainda acontecer na vida do sujeito; o processo de aprendizagem leva ao desenvolvimento da consciência, que envolve compromisso social; o processo de escolarização tem papel essencial no desenvolvimento do sujeito.

Portanto, o sujeito professor é capaz de criar, ampliar, recriar situações pedagógicas a partir do contexto em que está inserido.

2.5 O PROFESSOR EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação dos professores e das professoras devia insistir na construção deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico – desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 1997, p. 155).

Antes de tratar do tema desta seção, ressaltamos a importância da discussão levantada por Marin (1995), a respeito das terminologias referentes à formação continuada. A autora destaca os vários termos associados: (a) reciclagem, (b) treinamento, (c) aperfeiçoamento, (d) capacitação, (e) educação permanente, (f) formação continuada, (g) educação continuada. Vejamos essas terminologias de forma resumida.

(a) Reciclagem: o termo surgiu por volta de 1980, embora pelo senso comum “[...] é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma”. (MARIN, 1995, p. 14).

Esse termo não deve ser usado para pessoas, sobretudo em discursos dos profissionais da área educacional, no sentido de formação continuada.

(b) Treinamento: de acordo com seu significado, como tornar apto, capaz etc., é visto como meio de modelar comportamentos. Assim, não deve ser usado para a atividade educativa. De acordo com Marin (1995, p. 15) “[...] no entanto, não é algo para ser rejeitado integralmente. É possível pensar ações de educação continuada em certas circunstâncias incorporadas desse significado”. A autora cita a necessidade do treinamento na área da educação física, mas admite ser inadequado para processos de educação continuada.

(c) Aperfeiçoamento, no sentido de tornar perfeito ou mais perfeito etc., é inadequado também “quando pensamos em educação e todos envolvidos nela”. (MARIN, 1995, p. 16).

Para Marin [...] “Não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano”. (MARIN, 1995, p. 16).

(d) Capacitação, tornar-se capaz, habilitar são conceitos aceitos pela autora para a educação continuada. “Há embutida nesse termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa [...]”. (MARIN, 1995, p. 17).

(e) Educação permanente, (f) Formação continuada e (g) Educação continuada: a autora coloca as três terminologias no mesmo bloco, pela similaridade a “[...] partir de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas”. (MARIN, 1995, p. 17). O eixo é o do conhecimento “[...] estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades”. (MARIN, 1995, p. 17). Para a autora, essa multiplicidade de terminologias pode ser usada; depende da circunstância e necessidade de cada formação continuada.

Vejam os a discussão de Imbernón (2006) sobre a retórica da profissão e da profissionalização sem reflexão crítica:

Atualmente, há uma retórica sobre a profissão e a profissionalização (aumentada nesta época de reforma, como ocorreu em outros países em períodos similares) desprovida de reflexão crítica. Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. (IMBERNÓN, 2006, p. 27).

Cabe ao professor participar da emancipação do sujeito, pelo fato de que o objetivo da educação é tornar o sujeito livre, sem dependência política, econômica ou social.

Nos espaços de formação, há que se considerar as igualdades e as diferenças como relações primordiais de ensino e de aprendizagem, para que haja manifestação do sujeito nesse exercício fundamental e essencial para sua vida pessoal e profissional. Crescemos com as diferenças. A igualdade provavelmente não despertará curiosidade; dentro dos espaços em situação de formação, as diferenças fazem o grupo avançar. E estas são expressas pelas experiências individuais, o que leva aos sentidos diversos nas atividades de formação.

Outra questão importante, na área de formação continuada, pode ser encontrada nos estudos de Veenman (1984) e Silva (1997) sobre “choque com a realidade”, característica percebida em professores iniciantes na carreira profissional. São problemas considerados relevantes para estudos nesta área, ao órgão promotor de formação. Sem recursos destinados

para este fim, torna-se difícil implementar programas de formação, inclusive quando não há um número excessivo de matrículas de professores, principalmente dos iniciantes.

Ressaltamos que a pesquisa de Veenman (1984) é bibliográfica e internacional, possui 83 estudos em diversos países (Estados Unidos, incluindo Porto Rico; Alemanha Ocidental; Reino Unido; Holanda; Austrália; Canadá; Áustria; Suíça; Finlândia). Os relatos dessa pesquisa não são diferentes de alguns resultados encontrados no Brasil. As pesquisas voltam-se para reclamações da maioria dos professores, como, por exemplo, em termos de classes numerosas, posição social insatisfatória, falta de interesse dos pais, influências educacionais, problemas de disciplina, obrigações extraescolares, materiais didáticos inadequados, dentre outros.

Segundo Veenman (1984), os relatos não são específicos de professores iniciantes. Docentes experientes também citam estes problemas. Na visão desse autor, os programas de formação para professores desprezam fenômenos sociológicos, antropológicos e culturais e o funcionamento real da escola como sistema social, enfatizando o desenvolvimento humano, a aprendizagem e os métodos de ensino.

Circunstâncias objetivas delimitam o campo e condicionam a atividade dos sujeitos. Por exemplo, o excesso de carga horária pode inferir em seu desenvolvimento, na situação de formação continuada, sem mencionar o excesso de alunos em sala, atualmente, no Brasil.

As preocupações dos professores no início da carreira não devem ser compreendidas como resultados de “interações estabelecidas linearmente entre o “eu” do professor e o contexto, entre o “eu” do professor e o processo de ensino e entre o “eu” do professor e o processo de aprendizagem, mas deverão entender-se circularmente”. (SILVA, 1997, p. 57).

Dessa forma, o choque provocado entre o mundo interior dos professores e a realidade que estão vivenciando provoca medo, frustração, insegurança. É preciso gestão adequada a esses dilemas, desenvolvendo autonomia profissional, desde o início da carreira. Inclusive a desmotivação profissional precisa ser gerida por esses profissionais.

Fundamenta Silva:

Para que os docentes, que se iniciam na profissão, aprendam a gerir os dilemas, próprios da sua actividade profissional, sem que se tornem numa fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional, torna-se necessário que os professores principiantes sintam necessidade de elaborar e desenvolver – em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a sua profissão – o seu próprio projeto de formação continuada que lhes permita, através da transformação do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, da sua auto-estima e autoconceito, tornarem-se mais

abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. (SILVA, 1997, p. 59).

Nessa linha de pensamento expõe Imbernón (2006, p.16):

A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais.

Mais adiante, garante Imbernón (2006, p. 32) “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Para tanto, o professor “[...] precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc.)”. (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

De acordo com Imbernón (2006):

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

É possível entender que o professor deve ser formado como um profissional prático-reflexivo e que deve ser investigador para tomar suas decisões.

Porto (2004, p. 11) ressalta: “A formação de professores assume, sem dúvida, posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora”. A formação continuada recebe destaque, associada ao processo de práticas formativas e pedagógicas.

A autora enfatiza que a busca pela renovação do saber-fazer educativo vai caracterizando nosso momento histórico. A formação continuada e a prática pedagógica não podem ser dissociadas. Como “formar” professores para este novo tempo? É hora de questionar a relação formação e prática.

De acordo com Porto (2004), podemos reunir as concepções sobre formação em duas tendências. A primeira, “estruturante” (formação tradicional, comportamentalista, tecnicista).

E a segunda, interativo-construtivista (dialética, reflexiva, crítica, investigativa). A formação acontece sem dissociá-la da experiência da vida. A formação não se conclui, deve assumir um “[...] caráter de recomeço/renovação/inação da realidade pessoal e profissional” (PORTO, 2004, p. 14).

Nessa linha de pensamento, Porto (2004) focaliza a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica. Ambas podem ser vistas sob a perspectiva da Dialética por duas condições essenciais, a objetiva e a subjetiva. A relação é reflexiva porque não se isola nem se exclui, mostra-se subjetiva e intersubjetiva; é inovadora, não associa inovar com mudar. São necessárias as seguintes perguntas: Quem inova? Como inova? A que inova? Por que inova? E, na Intercorrente, os ambientes de formação contribuem para a autonomia da autoformação? Não há como dissociar formação continuada de prática pedagógica.

Freitas (2002) comenta sobre formação de professor, sobre os dez anos de embate das políticas para formação, que atualmente se direciona cada vez mais de forma pragmática e conteudista.

Para traçar uma visão panorâmica da formação de professores em nosso país, tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feita pelos educadores (Freitas, L. C., 2000; Freitas, H., 1999; Kuenzer, 1998; Valle, 1999, 2000; entre outros) e por suas entidades organizativas – ANFOPE, FORUM-DIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, entre outras – no sentido de identificar os (des) caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso. (FREITAS, 2002, p. 138).

Em outro trecho, a autora ressalta a importância da luta dos professores, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980:

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. (FREITAS, 2002, p. 138).

Essa luta trouxe contribuições importantes à educação, à escola e principalmente ao trabalho pedagógico dos profissionais da área da educação. Colocou em evidência a relação educação e sociedade e sua organização geral.

A autora refere-se à existência de Fóruns de Licenciatura como espaços para discutir a formação de professores:

Há que ressaltar, no entanto, a intensa atividade dos *Fóruns de Licenciaturas*, espaços de discussão permanentes que se desenvolvem em inúmeras universidades, particularmente as públicas federais, que vêm investindo, desde o início da década de 1990, na criação e institucionalização desses espaços, contribuindo para aprofundar as discussões sobre formação de professores, principalmente na busca de superação do trágico “modelo” 3+1. (FREITAS, 2002, p. 141).

Nem sempre nos damos conta de que nossos caminhos, com objetivos claros e percursos definidos, estão entremeados de imprevistos, de tramas e arranjos bem mais complexos do que nos dispomos a enfrentar, e que conferem múltiplos sentidos à nossa experiência. (PLACCO; SOUZA, 2006).

A formação do professor e a formação continuada permitem ao profissional estar em constante aprendizagem. As formações, pelo menos nos últimos anos, têm se iniciado com todas as vagas preenchidas. Porém, ao longo dos encontros, ocorrem desistências.

De acordo com Gatti (2003), há cursos de formações que acreditam em mudanças na prática pedagógica do professor a partir de oferecimento de conteúdos e informações durante os encontros considerados como formações continuadas. No entanto, sabemos que o conhecimento pelo conhecimento não regeará mudança alguma no âmbito educacional. As formações continuadas precisam de reformulações e adequações.

Para Placco e Souza (2006, p. 43): “Enfim, pensamentos, sentimentos e emoções que fazem parte de qualquer grupo, o qual, uma vez articulado, nos prende, seduz e desafia, a ponto de sentirmos dificuldade de nos ausentar, de perder um encontro”. Esse é o caminho para a situação de formação, com menos desistências, e com a convivência salutar de divergências, riscos, dúvidas, angústias e outros sentimentos que possam fortalecer cada vez mais o grupo na busca da aprendizagem em coletivo.

Conteúdo e forma são elementos indissociáveis. Neste sentido, as autoras Placco e Souza (2006) aplicaram, em seu grupo de estudos, diversos recursos e materiais que comprovaram que o conteúdo e a forma têm de caminhar juntos. Elas trabalharam com adultos em situação de formação, por meio de textos teóricos, do sentir, do afetar-se, do emocionar-se e do diálogo com a literatura, a arte, a música e os filmes.

Duarte (1993) esclarece que a prática pedagógica, como processo educativo, é fundamental na ascensão à genericidade (pertencimento ao gênero humano e de sua relação com o cotidiano) para si. A escola pode contribuir, por meio da prática pedagógica na figura do professor, para transformar a estrutura social da sociedade, ao colocar de posse dos alunos o conhecimento Histórico-Cultural da humanidade.

De acordo com Facci (2004) é:

Na formação do professor, portanto, além do conhecimento de suas experiências pessoais e profissionais, dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do conhecimento cotidiano. A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social. (FACCI, 2004, p. 246).

Para Larroca (1999), há falta de relação entre a teoria e a prática, o que tem dificultado ao aluno formando perceber as funções sociais de conhecimento, nos cursos de formação de professores, além de outros problemas existentes. Para a autora Larroca, as falhas estão:

Inseridas no contexto de precariedade da preparação profissional para o magistério, encontram-se questões que não podem ser desconsideradas: descaracterização da identidade do curso de formação de professores, esvaziamento dos conteúdos, ensino superficial dos vários aspectos da Educação (entre eles, Psicologia), distanciamento da realidade do 1º Grau, fragmentação da formação, utilização de livros didáticos que transmitem conhecimentos pouco científicos e favorecedores da mecanização do ensino. (LARROCA, 1999, p. 25).

A autora expõe argumentos sobre a descaracterização da identidade do curso de formação de professores, esvaziamento de conteúdos, distanciamentos, fragmentações etc., que favorecem a mecanização do ensino.

Para Arroyo (2001, p. 29): “Sabemos pouco sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício”. Talvez se houvesse tempo suficiente para o estudo da própria história do desenvolvimento humano, da evolução da humanidade, dos usos de instrumentos como signo, da linguagem que permite ao homem utilizá-los, para transformar a natureza e ser transformado de acordo com suas necessidades, as relações entre os homens seriam diferentes.

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...]. Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos

pouco sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história. (ARROYO, 2001, p. 29).

Nas palavras de Arroyo, percebemos o quanto é preciso aprofundar estudos sobre o ofício de mestre, sobre a imagem que temos construída sobre o professor, que diferencia o seu verdadeiro significado para a sociedade e para nós mesmos. É preciso reconhecer essa imagem, bem como o seu verdadeiro ofício.

Retomando os estudos de Imbernón (2006)

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 2006, p. 46-47).

Ressaltamos a citação de um trecho da LDB, na Lei 9.394/96 que esclarece o direito de aprimoramento aos profissionais após a formação inicial, cabendo aos governos essa iniciativa. No Título VI, Dos Profissionais da Educação. Art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1998).

Os Dispositivos Constitucionais Pertinentes da Lei nº 9.394/96 permitem ao profissional em educação estar a par dos seus direitos e deveres e ampliar seus conhecimentos sobre a valorização profissional e o direito ao aperfeiçoamento. Muitos já são liberados para estudos com remuneração, dependendo do lugar em que se trabalhe. A outros, esse direito de aperfeiçoamento remunerado não é concedido, o que pode inviabilizar a continuidade dos estudos, aperfeiçoamentos. Em outras palavras, não se voltam à situação indicada no item II, do título VI “Dos profissionais da Educação” do Artigo 67 da LDB 9.394/96.

Foi o caso vivenciado pela autora desta tese: não lhe foi permitido o afastamento para estudos nos cursos de mestrado e de doutorado pelo estado de Mato Grosso do Sul (Anexos A/B- CD que acompanha a tese).

O profissional da área da educação precisa conhecer e buscar o seu direito. Infelizmente, ainda existem locais que não promovem seu profissional automaticamente, é necessário solicitar por escrito e comprovar o merecimento à promoção.

A importância de o professor buscar aperfeiçoamento pessoal e profissional não pode ser desestimulada pela burocracia de alguns governos. Precisamos investir, mesmo quando não somos reconhecidos ou remunerados, para estudos, pois é uma maneira de crescer e fortalecer a sociedade em que estamos inseridos. Reconhecemos nossos benefícios, titulações etc. Contudo, não seremos os únicos beneficiados, e sim toda a comunidade a que pertencemos, quando ampliamos nossos conhecimentos por meio de formações continuadas, principalmente com cursos de mestrado e doutorado.

Nas palavras de Arroyo (2001), a formação continuada e a aprendizagem são elementos complexos. O ofício precisa ser conhecido para que tenhamos profissionais reconhecidos, buscando aperfeiçoamento pessoal e profissional.

As observações de Hernández (1998) sobre formação continuada, que podem interferir na aprendizagem do docente são:

a. *refúgio no impossível*. Esta atitude ocorre quando dizemos que o que escutamos está certo, que é válido, mas utópico, pois exige tempo para elaborá-lo e refleti-lo, e os docentes não dispõem de tempo. Esta mesma linha de atitude argumenta que não é possível realizá-lo com tantos alunos ou nas circunstâncias em que se trabalha. Trata-se de uma argumentação que mostra também uma faceta contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se pedem exemplos sobre como agir (atitudes práticas), estas práticas não são adotadas nem adaptadas, porque se considera, de antemão, que não irão se adequar à situação específica de cada um. b. *desconforto de aprender*. O fato de reconhecer que não se sabe algo não desperta a um desejo de aprender, mas sim a um bloqueio diante do que é novo. Alega-se que aprender exige muito esforço, provoca desconforto e que somos tratados como se fôssemos uma criança, muitas vezes pelo simples fato de que o que está sendo colocado é a possibilidade de aprender. c. *A revisão da prática não resolve os problemas*. Quando a própria prática é usada como base para a aprendizagem, manifesta-se que a reflexão e a revisão do próprio trabalho são uma perda de tempo. Insinua-se, então, que o conveniente é dizer o que é preciso fazer. Assim, tem-se novamente a desculpa para não aprender, pois passa-se à situação descrita no item a. Inclusive, com frequência, há desconforto devido ao sentimento de que não se está fazendo as coisas corretamente ou que poderíamos fazê-lo de outra maneira. d. *Aprender ameaça a identidade*. Neste momento da profissão, o docente está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina. Talvez por isso considere que algo que o leve a mudar seja um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos.

Tal fato ocorre quando se exige uma proposta de formação para implantar uma inovação (por exemplo, os agrupamentos flexíveis), inspirada na idéia de que os alunos são capazes de transferir os conteúdos presentes nos exercícios por meio dos quais foram treinados. Quando se comprova que não é isso o que ocorre, manifesta-se o fato de que não se quer continuar com a colaboração para não perder todo o esforço realizado para preparar esses exercícios escolares. e. *A separação entre a fundamentação e a prática*. A idéia de que o professor é principalmente um prático vai adquirindo força com o tempo. Por isso, relacionar o trabalho com uma atitude investigadora que revise as suposições, que questione como o aluno compreende aquilo que se pretende ensinar, em vez de ser considerado um elemento necessário, é visto como uma interferência estranha: tal aspecto deve ser pesquisado pela universidade, que então nos dirá o que devemos fazer. Volta-se, assim, à situação indicada no item a, com a qual negamos a nós mesmos a possibilidade de aprender. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 2).

Como aspectos que constituem a aprendizagem do professor em situação de formação continuada, temos ora a memória, ora a subjetividade. Placco e Souza (2006) recorrem aos lexicógrafos para definir a palavra aprendizagem. Chegam ao consenso de que as definições dos dicionários “[...] remetem à aquisição de conhecimento e, algumas delas, ao estudo ou implicação”. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 17).

A aprendizagem do professor é resultado da interação entre os próprios adultos, e quando inseridos em situação de formação, temos as trocas de experiências em que as habilidades e o conhecimento são adquiridos, ‘trocados’ nas ações que se desencadeiam. É a relação social prevalecendo.

De um lado, temos alguns movimentos ou processos em que o adulto aprende em situação de formação, citados por Placco e Souza:

[...] no confronto de idéias e ações; experimentando, acertando e errando; ouvindo experiências de outros; recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos; estudando teorias, questionando, clareando posições; escrevendo sobre dado assunto; dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese); exercitando e refletindo sobre a prática; acumulando idéias e testando-as; pesquisando; refletindo sobre nosso próprio modo de aprender. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 18).

Por outro lado, existem fatores internos e externos que influenciam e interferem na aprendizagem do adulto. Criam-se condições como disponibilidade para o novo, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade no ato de aprender, que podem ou não aparecer durante o processo de aprendizagem do professor em situação de formação continuada.

Fatores internos “[...] desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que se faz, dimensionamento da tensão, preconceito, teimosia, emoções, vínculo, entusiasmo, alegria, euforia e determinação”. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 18).

Os fatores externos ou motivos que podem interferir nesse processo são:

[...] ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sociopolítico pedagógico, respeito à diversidade cultural, entre outros, que facilitam e medeiam essa aprendizagem. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 18).

Aprendemos de diversas formas e por meio de múltiplas relações, mas é no grupo que ocorre a interação, pois há confronto de sentidos. “No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados”. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 20).

Conforme Gatti (2008), dentro do guarda-chuva ‘educação continuada’, nos últimos dez anos as discussões vêm crescendo geometricamente. A autora sinaliza que:

[...] nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. (GATTI, 2008, p. 56).

O significado é amplo e genérico, mas para esta pesquisa abordamos, como atividade profissional do professor em situação de formação, a sua aprendizagem. Para Gatti (2008), o que oferece informação, reflexão, discussões e trocas, desde que favoreça o aprimoramento profissional, é rotulado como ‘educação continuada’.

Estamos diante de um rótulo difícil de ser compreendido, pois temos ora a formação continuada considerada pós-formação inicial, de graduação, ora a formação continuada como os cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), ora apenas cursos de aperfeiçoamento, quando os professores se reúnem para trocar ideias e experiências com o intuito de melhorar a prática pedagógica ou mesmo de melhorar a aprendizagem dos alunos. Preocupados com o essencial da educação, os profissionais professores que realmente ensinam e procuram os cursos de formações continuadas para ampliar seu conhecimento e aprimoramento pessoal e profissional têm sido deixados de lado por pesquisadores.

De acordo com Imbernón (2006), em uma de suas ideias-chave, devemos superar a dependência profissional.

Deve-se superar a dependência profissional. Basta de esperar que outros façam por nós as coisas que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, e também no debate entre o próprio grupo profissional. (IMBERNÓN, 2006, p. 110).

Placco e Souza (2006) comparam a função do formador de docentes com o papel de um regente de orquestra:

O formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 46).

O formador precisa reconhecer os saberes individuais de cada sujeito, nessa etapa, e auxiliá-lo na ressignificação que ocorre na interação com o grupo, em situação de formação, em que todos aprendem e se desenvolvem. Nesses grupos, em situações de formação, há avanços e retrocessos, movimentos que se associam à vida de cada sujeito. É preciso que o ambiente seja acolhedor, para facilitar o processo de expressão das experiências. Lida-se com adultos e com suas emoções o tempo todo.

A subjetividade deve ser valorizada nessa situação de formação, para se exercitarem a crítica e a reflexão, os anseios e outros desejos de cada participante, com a finalidade de resolver os problemas pelos quais alguns profissionais passam. Eles buscam resolver esses problemas por meio das discussões e trocas no grupo, o que requer confiança, no geral, não só do formador, mas a cumplicidade de todos que participam do evento.

Placco e Souza (2006, p. 46) analisam: “Nesse sentido, ao considerar a subjetividade, o formador é chamado a acolher o complexo, o diverso, o efêmero e a exceção, a contradição, o paradoxo”. Outro ponto forte nesta discussão é que há diversos setores no sistema público, estadual, municipal ou federal, com iniciativas nessa direção, oferecendo cursos aos seus profissionais. Na maioria há certificação ao final, o que não é gratuito. Surge da necessidade de enfrentar dificuldades no dia a dia.

Para Gatti (2008):

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. (GATTI, 2008, p. 58).

A formação continuada passa a ser vista como aprendizagem aprofundada e obrigatória, na formação dos profissionais e traz a ideia de atualização constante. No mundo dinâmico da contemporaneidade não é mais possível viver sem formação continuada, principalmente na área da educação.

Conforme a autora, muitas iniciativas públicas de formação continuada surgiram com o intuito de compensar, de suprir aspectos da má-formação anterior no setor educacional. Essa finalidade, infelizmente, opõe-se ao que se ouve em discussões internacionais, sobre a formação continuada com o objetivo de aprimoramento dos profissionais em avanços, renovações e inovações em suas atividades específicas. Gatti (2008) cita dois programas, um de São Paulo, Programa de Educação Continuada – PEC e o outro de Minas Gerais, Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, ambos financiados pelo BM com proposta de aprimoramento pessoal e profissional.

Houve pontos positivos apresentados em pesquisa sobre os programas: de acordo com Gatti (2008), em relação ao PEC, graças à tentativa de atendimento às necessidades locais e de inserção do professor como sujeito ativo na formação e na metodologia ação reflexão dentro da capacitação; quanto ao PROCAP, pelo compromisso de agências centrais e locais com a capacitação, proporcionando a criação de incentivo ao professor para participar.

Existem várias outras iniciativas: do MEC, com o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, que oferecia diplomas aos professores leigos até o ano de 2006 para as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Formação Universitária – PEC, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em convênio com USP, UNESP e PUC-SP e outros. O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED, em parcerias com estados e implementado desde 2001, além de outros programas.

Gatti menciona diferentes projetos:

MEC: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Proler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/ PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de língua portuguesa; e o Entre na Roda, do CENPEC, entre tantos e tantos outros que fica difícil nomear. (GATTI, 2008, p. 61).

Como vimos, são diversos programas em parcerias com instituições que demonstram preocupação com a área educacional, como CONSED, MEC, UNDIME, PEC, PROCAP, Progestão, GESTAR e outros. Gatti (2008) informa que é difícil nomeá-los, pois são muitas as instituições e os cursos que têm proporcionado aos profissionais da educação formações continuadas, como proposta de aprimoramento pessoal e profissional.

A autora avalia que, de um lado, em seus estudos, os profissionais apreciam as iniciativas de formações e sinalizam que, em outras circunstâncias, não conseguiriam realizar a formação. Eles valorizam os materiais recebidos, elogiam a troca de experiência e as parcerias, principalmente quando ocorrem com universidades. Por outro lado, há pontos críticos, às vezes quanto ao local do encontro, Polos, falha no apoio alimentar e locomoção, atraso no recebimento dos materiais etc. Houve problemas com tutores e/ou professores e dificuldade com a leitura de textos e da articulação entre a teoria e a prática.

Para Araújo e Moura, partindo de contribuições da:

[...] teoria histórico-cultural, podemos compreender a formação como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional, política e coletiva, sustentado pelas interações do professor com seu objeto de trabalho – o ensino – no qual está subjacente o conhecimento e que possibilita ao professor lidar analítica e sinteticamente com seu instrumento de trabalho – a atividade – na qual está subjacente o ensinar. (ARAÚJO; MOURA, 2003, p. 4).

É na atividade docente, no fazer pedagógico, que o professor interage com o aluno e vice-versa, como demonstram os autores Araújo e Moura (2003). Os autores criticam os cursos de formações continuadas em que se aplicam concepções empíricas.

De acordo com esses autores, está na contribuição da abordagem Histórico-Cultural a formação do processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional, política e coletiva. Ela ocorre por meio da interação do professor com seu objeto de trabalho, com o ensino, com a própria atividade cotidiana.

Como estabelece Imbernón (2006):

Enfim, a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. (IMBERNÓN, 2006, p. 40).

É uma conotação crítica, mas talvez esteja nessa concepção a nova proposta de formação aos professores, desde que se envolvam em tarefas de formação comunitária.

Como elucida Leontiev:

Pela sua atividade os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolve-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978a, p. 265).

Leontiev revela que é pela atividade que os homens se adaptam à natureza e a modificam de acordo com suas necessidades. O progresso advém pelo desenvolvimento da cultura dos homens e do conhecimento de mundo. Assim, enriquece, desenvolve sua cultura, sua arte e a ciência por meio de suas produções.

Resumindo, neste capítulo II, “A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada”, visto como o profissional que ensina permite-nos afirmar, a partir da sinalização do inventariado “Estado da Arte”, que as produções são recentes sobre este assunto e direcionam os estudos na área por ciclos de vida. Foram mantidos diálogos com estudos de Cruz (1995), ao apresentar cinco fases de desenvolvimento do professor e estudos de Huberman (1995), sobre os anos de carreira e suas fases, e outros.

Autores como Cruz (1995), Hernández (1996), Sarre (2003), e García e Guarch (2005) apontam que os problemas na área educacional devam partir da análise e da reflexão às perguntas: Como aprendem os professores? Em que condições ocorre sua aprendizagem?

Ressaltamos a importância de os cursos de formação e atualização adequarem-se à realidade dos profissionais da área da educação, que haja preocupação com o sujeito em formação, bem como reformular e adequar as formações continuadas.

Brzezinski e Garrido (2001, p. 95) abordam sobre as riquezas dos trabalhos no GT Formação de Professores, no período de 1992-1998. Esses trabalhos mostram “[...] luz sobre o conhecimento do professor, também produzido na prática [...]”. Assim, a prática pedagógica em atividade é práxis.

Os estudos de Tanuri (2000) contribuem com o tema formação de professores por meio da historiografia e das lacunas existentes nesse campo. A autora afirma que a:

[...] formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas conseqüências para a qualificação de docentes. (TANURI, 2000, p. 85).

No próximo capítulo, discutimos os dados da investigação, com a intenção de compreender como se constituem e aprendem os professores em situação de formação continuada. Pretendemos desvelar, por meio dos achados da pesquisa, o fenômeno investigado e, se possível, contribuir com pesquisas nessa direção.

CAPÍTULO III

CONSTITUIÇÃO E APRENDIZAGEM DO SUJEITO: ACHADOS DA PESQUISA

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196).

Neste capítulo, abordamos os pressupostos teórico-metodológicos, os procedimentos metodológicos, o contexto da pesquisa. Dividimos esta seção, contexto da pesquisa, em tópicos: cenário da pesquisa, sujeitos e instrumento utilizado para coleta de nossos dados. E, por último, analisamos os dados empíricos coletados dos 26 sujeitos da pesquisa, participantes do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II, do Ministério da Educação. Desenvolvemos a análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977).

Os achados desta pesquisa podem contribuir para as discussões sobre a problemática da aprendizagem dos adultos, e de sua constituição em relação à maneira como o professor de Língua Portuguesa aprende em situação de formação continuada.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As relações sociais que servem para mediar processos de transformação e mudança individuais são relações pedagógicas. Ainda sabemos muito pouco sobre a natureza e a extensão desses fatores sociais, culturais e históricos que moldam o desenvolvimento humano. (DANIELS, 2003, p. 224).

Neste capítulo discutimos algumas questões teórico-metodológicas da perspectiva Histórico-Cultural que permitem maior compreensão da investigação acerca da constituição e da aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada.

O estudo é de natureza qualitativa e foi aplicado um questionário (Apêndice C) como instrumento para a investigação. Discorreremos sobre o método adotado para a análise dos dados, fornecemos informações gerais nos apêndices e anexos (em CD que acompanha a tese) a respeito dos discursos dos sujeitos e do cenário de nossa pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. O ‘salto do reino da necessidade ao reino da liberdade’ colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. (VIGOTSKI, 1999, p. 417).

Nesta seção comentamos os procedimentos metodológicos utilizados para coleta e análise dos dados, ancorados na abordagem da Teoria Histórico Cultural e da análise de conteúdo de Bardin (1977). Utilizamos o instrumento questionário.

O objetivo da investigação é desvelar como o professor aprende e se constitui em situação de formação continuada. Para tanto, a análise foi construída a partir dos depoimentos coletados em questionário e agrupados em quadros ancorados na abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e de seus colaboradores como Leontiev e Luria em que a subjetividade dos sujeitos em suas concepções quanto às categorias elencadas para o instrumento questionário, permitem-nos partir do pressuposto de Vigotski (1999, p. 417) “Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível [...]”.

Acreditamos que as respostas possam fornecer dados sobre a investigação, ou seja, como esses profissionais aprendem em formações continuadas em exercício, principalmente quando a formação advém de órgão federal e como se constitui o sujeito que participa ativamente dessas formações em parcerias com diversos órgãos financiadores.

Organizamos a análise da seguinte forma: primeiramente, elaboramos um questionário e solicitamos aos formadores do Gestar II do município de Campo Grande-MS, especificamente os de Língua Portuguesa que indicassem seis professores, aleatoriamente de suas turmas e que quisessem participar da pesquisa. Eram cinco salas. Entregamos um total de trinta questionários, sendo seis para cada formadora. Tivemos o retorno de vinte e seis questionários respondidos.

Com os questionários recebidos, digitamos as respostas dos sujeitos e agrupamos os dados em quadros, para organizar a investigação com base na análise de conteúdo de Bardin (1977) de forma horizontal e vertical. Os dados coletados encontram-se em quadros, nos Apêndices da tese, armazenados em CD.

Construímos categorias com os discursos analisados para compreender o processo de constituição e de aprendizagem do professor em formação continuada, o que está implícito e explícito nos depoimentos dos professores, por acreditarmos que é na atividade desse sujeito

que encontraremos as respostas às dúvidas e incertezas da investigação proposta neste trabalho.

A partir do sujeito histórico concreto, partimos de sua atividade em seu cotidiano para desvelar sua constituição, como de fato aprende este adulto, nesta situação de formação. Partindo do singular que está dentro do universal, analisamos os dados coletados dos professores de Língua Portuguesa, cursistas do Gestar II (2009).

3.2.1 Contexto da pesquisa

A história de nossa pesquisa tem início pelo oferecimento do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar II) aos professores de Língua Portuguesa e de Matemática do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), das redes estadual e municipal de Campo Grande, na região Centro-Oeste, no ano de 2009/2010. Assim, este é o contexto da pesquisa, a condição necessária para viver a formação continuada por alguns professores.

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores da REME, de Língua Portuguesa. Lembramos que em momento algum o Programa Gestar é avaliado nesta investigação, pois o objetivo do trabalho é investigar a constituição e a aprendizagem do professor em situação de formação continuada, e não de avaliar o programa Gestar II do Ministério da Educação.

Coletamos dados escritos pelos profissionais da REME a respeito do perfil dos sujeitos, vida de professor, alguns conceitos sobre cultura, aprendizagem, formação e outros e atividade docente que dizem respeito à aprendizagem de adulto, conforme o questionário (Apêndice C). Os questionários foram entregues e os profissionais receberam um prazo para devolvê-los. Os recebidos foram agrupados aleatoriamente e digitados em quadros, conforme Apêndices e Anexos (em CD que acompanha a tese).

3.2.1.1 O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II

[No campo da educação], o exercício de uma prática-teórica – a produção da ciência – leva a uma teoria da prática pedagógica, que deve ser capaz de informar e transformar a prática social concreta da educação. (SEVERINO, 1993, p. 19).

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar é um projeto de formação continuada, destinado a professores de escolas públicas, das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme carga horária (Anexo D), em conformidade com os PCNs, de língua portuguesa e

de matemática. Possui público alvo, professores e alunos do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental.

Este programa inclui discussões práticas e teóricas e contribui para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sua prática pedagógica.

O Gestar II é oriundo do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA²¹), que por sua vez, possui acordo financeiro com o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação (MEC), a partir da adesão da Secretaria de Educação Básica (SEB) entre secretarias municipais e estaduais, desde que consubstanciadas no modelo do PDE, o Gestar pode ser implantado.

Atualmente (2012), o programa Gestar II possui adesão nas regiões do Nordeste, Norte e Centro-Oeste, que por meio do FUNDESCOLA III, a partir das propostas com respaldo na LDB (Lei n. 9394/96), propõe a organização do espaço físico e do trabalho pedagógico, além da participação de atores da escola e da comunidade escolar, conforme BRASIL (2008).

Outro embasamento é encontrado no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/01, por propor autonomia escolar, mediante descentralizar o financiamento da educação e administração do controle de recursos financeiros.

Para o PNE o Projeto Político Pedagógico (PPP) ou a Proposta Pedagógica é essencial para a gestão e autonomia escolar, desde que o PDE seja entendido como o “carro-chefe” do FUNDESCOLA, em outras palavras, a escola com foco no aluno. É proposta burocrática que se fortalece na instituição pelo PDE sobrepondo-se ao PPP.

Primeiramente o governo do Estado faz a adesão ao projeto, em seu estado, em conformidade com a SEB. Em seguida, ocorre a capacitação dos professores formadores, sob a supervisão de especialistas da Universidade de Brasília (UnB), para as escolas estaduais e municipais, apoiados pelas secretarias de educação Municipal e Estadual. Após capacitação dos tutores, estes passam a ser formadores dos cursistas, colegas da profissão, de acordo com as normas estabelecidas por sua secretaria de educação.

²¹ Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa oriundo de financiamento, entre o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação (MEC), por meio de parcerias com as secretarias municipais e estaduais dos estados que aderem ao programa. Este programa visa a gestão escolar, abrange as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Aprimora a prática pedagógica e profissional, ao longo de um ano. De acordo com o Brasil, no Guia Geral, (2008, p.7), documento que norteia todo este projeto, assinala que:

O nosso trabalho no Programa Gestar tem se orientado para a criação de uma nova escola, que contemple a complexidade do mundo contemporâneo articulando-o com a educação de nossos alunos. Uma escola mais democrática e amorosa, que vise à autonomia e à auto-realização de cada aluno e que, ao mesmo tempo, tenha como horizonte a justiça social, a felicidade e a emancipação da humanidade.

Neste sentido, a importância é a formação continuada “proporcionando espaços para o aperfeiçoamento do seu desempenho pessoal e acadêmico”. (BRASIL, 2008, p.7). O Guia Geral é composto por cinco Unidades, com suas respectivas seções (Anexo E), as quais conduzem a interação entre todos os envolvidos no projeto, como: Programa de Formação Continuada em Serviço; Proposta pedagógica do Gestar II; Implementação do Gestar II; Expectativas e mudanças e especificidades do Programa explicitadas a seguir.

O Programa de Formação Continuada em Serviço é oferecido a todos os profissionais da área da educação. Considerado programa de formação continuada semipresencial, mas há encontros quinzenais, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos envolvidos no projeto. Oferece estratégias de estudo individual e realizam atividades, como “troca de experiências e reflexão individual e em grupos; esclarecimentos de dúvidas e questionamentos; planejamento e elaboração de situações didáticas; análise crítica da prática em sala de aula e de atividades dos alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Por meio de ações sistêmicas, estratégia de estudo individual e de atividades presenciais ou coletivas, os professores cursistas são acompanhados pelos formadores e tutores em seu próprio local de trabalho.

O programa tem por finalidade “elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural”. (BRASIL, 2008, p.14).

Para tanto, os cursistas desenvolvem os estudos dos cadernos Teoria e Prática (TP) com oficinas coletivas e acompanhamento pedagógico, durante a vigência do Gestar II.

É formação continuada permanente, nesse período, totalizando 300h/a, oferecidas pela secretaria de educação pode haver certificação, ao final de cada ano, pela participação do cursista no Gestar II (frequência, conceitos emitidos pelo formador da Lição de Casa ou Transposição Didática, desempenho das Oficinas e avaliações, auto-avaliação e apresentação de um projeto na escola).

Ressaltamos que cada cursista recebe, individualmente um jogo completo do material impresso, contendo seis cadernos (TP); seis cadernos (AAA) Versão Professor e seis cadernos (AAA) Versão Aluno. O formador recebe todo esse material mais o Guia Geral e o Caderno do Formador.

Nos cadernos, “exploramos o texto como ferramenta de transformação, de problematização e de elaboração de conceitos”. (BRASIL, 2008, p. 15).

Os alunos que participam do programa são avaliados no início (avaliação diagnóstica) e no final do curso. A avaliação para o professor cursista volta-se para detectar avanços e necessidades de intervenções para correção do processo de ensino e de aprendizagem dentro da formação continuada.

Com base na abordagem Histórico-Cultural de Vigotski, (Brasil, 1998, p. 59) o trabalho do Gestar II, dos alunos e professores é de construir conhecimentos juntos, dentro e fora da sala de aula. O professor é um dos mediadores desse processo de ensino e de aprendizagem entre alunos e conhecimento histórico construído.

“A finalidade do programa é elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural”. (BRASIL, 1998, p. 14). Para tanto:

O trabalho do Gestar II se baseia na concepção sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão, alunos e professor constroem juntos o conhecimento em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e da atuação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído. Aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Em qualquer ambiente, a aprendizagem é um processo ativo que direciona as transformações da pessoa. (BRASIL, 1998, p. 22).

O Gestar II é implantado em escolas que aderiram ao PDE, sendo assim, faz-se necessário considerar a proposta pedagógica da escola. O PDE visa as necessidades das escolas, em parceria com o MEC, promove e organiza a escola para atender ao aluno.

Assim, a atuação do professor deve compreender 03 (três) itens: Na preparação de aulas; no desenvolvimento das aulas e a participação da comunidade escolar, vejamos o que corresponde cada item.

a) Na preparação de aulas:

- i) estudar e planejar o conteúdo antes de apresentá-lo a seus alunos, preparando as suas aulas, voltadas especificamente para as turmas com que

trabalha. Levar em conta o diagnóstico das turmas, as suas metas no processo de ensino-aprendizagem e os interesses dos alunos;

- ii) selecionar técnicas e materiais adequados ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos;
- iii) criar um ambiente propício à aprendizagem, em sala de aula, contando com a participação ativa e com a cooperação dos alunos.

b) No desenvolvimento das aulas:

- i) encorajar os alunos a pesquisarem dentro e fora de sala de aula sobre temas importantes a serem estudados;
- ii) construir uma postura investigativa diante dos fatos e eventos cotidianos ou novos;
- iii) proporcionar aos alunos a oportunidade para o trabalho individual e em grupo.

c) Na participação da comunidade escolar:

- i) articular-se com outros professores da escola em projetos comuns, envolvendo alunos de várias salas;
- ii) assumir papéis na comunidade escolar e promover o entrosamento de seus alunos com alunos de outras escolas. (BRASIL, 2008, p. 23).

As propostas do Gestar II têm como referência e origem a sala de aula, o que lhe permite ser efetivado. Ressaltamos a autonomia do professor cursista, de adequar ou não estas propostas a sua realidade pedagógica.

De acordo com Brasil (2008), no Guia Geral, a proposta do Gestar II é considerar o texto e as relações intertextuais sócio-histórica.

A nossa proposta parte do pressuposto de que a significação se produz na cultura. Sendo assim, a formação do professor e o desenvolvimento das ações de ensino-aprendizagem devem privilegiar o processo de significação que considere o texto e as relações intertextuais definidas sócio-historicamente pela cultura. (BRASIL, 2008, p. 36).

O Gestar II considera a aprendizagem como processo de interação sempre, sendo esta a concepção central desse material, principalmente em língua portuguesa. Valoriza o profissional, pois o professor é o que ensina, mas ao mesmo tempo está em processo de aprendizagem. A ementa para o programa de língua portuguesa encontra-se no Anexo F, desse trabalho.

Implementação do Gestar II, mas antes de abordar sobre este assunto, é preciso compreender os cadernos de Teoria e Prática (TP), todos os seis cadernos são divididos em quatro unidades e cada unidade contém três Seções, total de 12 (doze) seções em cada TP.

Assim, temos parte I (unidades), parte II (Lição de Casa ou Socializando: relato, por escrito de um Avançando na Prática, selecionado pelo cursista e entregue ao formador) e parte III (Oficinas ou Sessão Coletiva: encontros presenciais, quinzenais ou de três em três semanas, duração de 4h e são realizadas nas unidades pares).

No Guia Geral, de acordo com Brasil (2008), há inferências sobre a organização do tempo de estudo dos professores cursistas, bem como a organização dos espaços e tempos da formação continuada, para realização das atividades previstas em cada TP. No caso, do tempo, é preciso cinco horas por semana (estudo individual do TP), mais quatro horas, quinzenal ou de três em três semanas na escola ou em local determinado pela secretaria de educação, para as oficinas, reunião de trabalho etc.

E, vinte horas para elaborar o projeto de trabalho. Conforme “Anexo D”, desse trabalho, podemos inferir que a maior carga horária é destinada ao estudo individual.

As especificidades (modalidade, formador e cadernos TP) apontadas pelo programa Gestar II, que levam a mudanças foram resumidas a seguir.

a. **A modalidade:** ser programa de formação continuada em serviço e semipresencial; prever estudos individuais possibilita que o professor aprenda de forma autônoma e responsável; momentos de compartilhamento e aprendizagem intensa entre professores cursistas e formadores (encontros presenciais).

b. **O formador:** atua como intermediário entre Secretarias de Educação e escola, é mediador nos grupos de trabalho com professores, bem como orienta-os e avalia-os, além de caráter aberto que possibilita exercício de criatividade nas etapas de implementação.

c. **Os Cadernos de Teoria e Prática das áreas:** são materiais com propostas de currículos de Língua Portuguesa e de Matemática e pressupostos de ensino-aprendizagem que os fundamentam. Assim, a formação de professores de Língua Portuguesa e de Matemática são “carro chefe desta proposta de mudança”. Além, da apresentação do Gestar II à comunidade escolar, que dá legitimidade ao mesmo e esclarece papéis para sua implementação. (BRASIL, 2008, p. 59-60).

Nesta direção, o Gestar II sugere algumas posturas e ações que vão mudar o processo de ensino-aprendizagem de ambas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

O arranjo da sala de aula, a organização do tempo e do espaço pedagógicos, feita com a participação dos alunos; o contrato pedagógico e o código de conduta, construídos com cada turma; a contextualização dos conteúdos à experiência de vida dos alunos e à cultura; a proposta de estratégias de ensino-aprendizagem; o respeito às estratégias de aprendizagem de cada aluno; o empenho na construção de um vínculo de confiança entre os alunos e de cada um com o professor; o respeito à história do grupo e à história de cada aluno. (BRASIL, 2008, p. 61).

O Gestar II não é ação rígida, assim, as demais disciplinas e a comunidade escolar podem participar de todas as atividades e trocar experiências entre os diversos segmentos escolares, como grupos de professores, pais, alunos, equipe técnica da sociedade, e, outros, sempre visando o desenvolvimento global dos alunos e da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática.

O Gestar II só “ganha sentido em cada comunidade escolar e com cada professor e, em última instância, com cada aluno”. (BRASIL, 1998, p. 63) se houver a participação de cada membro da comunidade, na prática do projeto em sua sociedade.

3.2.1.2 Sujeitos

A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. Viver é muito perigoso; e não é não. Nem sei explicar estas coisas. Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor. (ROSA, J.G. 1980, p.24).

A partir do trecho de Guimarães Rosa, em que a vida “é mutirão de todos, por todos remexida e temperada [...]” selecionamos os sujeitos de nossa investigação. Pertencem ao quadro de professores da Secretaria Municipal de Campo Grande, do estado de Mato Grosso do Sul. São professores que ministram aulas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental e estiveram como cursistas na formação continuada do período de 2009/2010, do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar), oportunizado pela SEMED.

A caracterização específica dos sujeitos pode ser ilustrada no Quadro 1, transcrito nesta seção, “Perfil dos sujeitos colaboradores” a partir dos itens: sexo, faixa etária, instituição a qual pertence (municipal, estadual ou particular), regime jurídico, hora/aula e tempo de atividade docente.

Os dados podem ilustrar nossos relatos e auxiliar nas discussões sobre a constituição dos sujeitos que possuem semelhanças e diferenças neste estudo.

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos colaboradores

P	SEXO F/M	FAIXA ETÁRIA	M/E/P	REGIME JURÍDICO	H/A	TEMPO DE ATIV. DOCENTE
1	F	30 a 39 anos	E/M	Concursada	40h/a	11 a 13 anos
2	F	30 a 39 anos	E/M	Convocada	20h/a	4 a 7 anos
3	F	30 a 39 anos	M	Concursada	40h/a	11 a 13 anos
4	F	30 a 39 anos	M	Concursada	20h/a	11 a 13 anos
5	F	20 a 29 anos	E/M	Concursada	40h/a	4 a 7 anos
6	F	50 anos ou mais	M/P	Concursada	20h/a	4 a 7 anos
7	F	30 a 39 anos	M/P	Concursada	40h/a	11 a 13 anos
8	F	30 a 39 anos	M	Concursada	20h/a	4 a 7 anos
9	M	30 a 39 anos	M	Concursado	40h/a	8 a 10 anos
10	F	30 a 39 anos	E/M	Concursada	40h/a	4 a 7 anos
11	F	40 a 49 anos	M	Convocada	40h/a	4 a 7 anos
12	F	20 a 29 anos	M	Concursada	20h/a	4 a 7 anos
13	F	40 a 49 anos	M	Convocada	20h/a	4 a 7 anos
14	F	30 a 39 anos	M	Concursada	20h/a	8 a 10 anos
15	F	50 anos ou mais	M	Concursada	20h/a	15 a 17 anos
16	F	50 anos ou mais	M	Convocada	40h/a	4 a 7 anos
17	F	30 a 39 anos	M	Concursada	40h/a	8 a 10 anos
18	M	30 a 39 anos	M	Concursado	40h/a	4 a 7 anos
19	F	30 a 39 anos	E/M	Convocada	20h/a	1 a 3 anos
20	F	20 a 29 anos	E/M	Concursada	40h/a	8 a 10 anos
21	F	30 a 39 anos	M	Convocada	20h/a	4 a 7 anos
22	F	30 a 39 anos	M	Concursada	40h/a	8 a 10 anos
23	F	50 anos ou mais	M	Convocada	20h/a	mais 26 anos
24	F	20 a 29 anos	E/M	Concursada	40h/a	4 a 7 anos
25	F	30 a 39 anos	M	Concursada	20h/a	8 a 10 anos
26	F	30 a 39 anos	E/M	Concursada	40h/a	18 a 20 anos
Total de sujeitos colaboradores: 26						

Organização: Esbrana, 2009.

Os dados relacionados à Distribuição de docentes participantes da pesquisa por **Faixa Etária** (Quadro 1) revelam que 15,38% estão na faixa de 20 a 29 anos. Esse dado revela que são poucos os professores recém-formados no grupo investigado, somente quatro. Obtivemos a predominância dos sujeitos na faixa etária de 30 a 39 anos, com 61,5% do total, o que corresponde a 16 professores do total. Esse dado revela, a princípio, que os professores encontram-se no início de carreira.

Os dados parecem revelar que quanto maior a faixa etária, menos professores encontraremos na Rede Municipal de Ensino, conforme ilustração na Tabela 1 – Perfil dos Sujeitos (Apêndice D).

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos

FAIXA ETÁRIA		M/E/P		REGIME JURÍDICO		H/A		TEMPO DE ATIV. DOCENTE	
20 a 29 anos	15,38%	M	100%	Concursada	73,07%	20h/a	46,15%	1 a 3 anos	3,84%
30 a 39 anos	61,5%	E	30,76%					4 a 7 anos	46,15%
40 a 49 anos	7,69%							8 a 10 anos	23,07%
50 ou mais	15,38%	P	7,69%	Convocada	26,92%	40h/a	53,84%	11 a 13 anos	15,38%
								15 a 17 anos	3,84%
								18 a 20 anos	
								+ de 26 anos	3,84%
Total: 26 Sujeitos									

M/E/P – respectivamente: Municipal, Estadual, Particular.

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice D - Perfil dos sujeitos colaboradores)

Na sequência, para a faixa etária de 40 a 49 anos, foram 7,69% dos sujeitos, apenas dois professores, e 15,38% na faixa de 50 anos em diante. Embora as porcentagens de 20 a 29 anos e de mais de 50 sejam iguais, presume-se que os professores com mais idade estejam em fase de aposentadoria ou que aposentaram em um período e estão finalizando outro cargo de 20h/a.

A respeito da instituição Municipal, Estadual e Particular (M/E/P) conforme ilustra a Tabela 1, podemos afirmar que 100% dos sujeitos pertencem ao quadro da instituição Municipal, ou seja, 26 professores. Desses 26 professores, 08 sujeitos ministram aulas nas instituições do Estado, ou seja, 30,76%. E, os dados revelam que dois professores trabalham em instituição privada, o que corresponde a 7,69% do total.

Em relação à Distribuição de docentes participantes da pesquisa por **regime jurídico**, temos 73,07% dos sujeitos investigados são concursados pela REME. Apenas sete professores são convocados, ou seja, 26,92% do total. Este dado revela que a maioria dos professores de Língua Portuguesa da REME possui concurso na área de atuação.

Com referência à distribuição de docentes participantes da pesquisa por **carga horária**, 46,15% dos sujeitos possuem carga horária de 20h/a. Contudo, a maioria (53,84%) possui a carga horária de 40h/a.

Em relação à distribuição de docentes por **tempo de atividade**, os dados revelam-nos: que de 01 a 03 anos, temos um sujeito, o que corresponde a 3,84% do total; de 4 a 7 anos, 12 doze sujeitos, correspondente ao maior número de sujeitos nesse quesito, 46,15% do total; de 8 a 10 anos, seis sujeitos, correspondendo a 23,07% do total; de 11 a 13 anos, quatro sujeitos, o que equivale a 15,38% do total; de 15 a 17 anos, um sujeito, correspondente a 3,84%; de 18 a 20 anos, também um sujeito, com a mesma porcentagem de 3,84%; e com mais de 26 anos, também um sujeito, com 3,84% do total.

3.2.1.3 Instrumento

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. (VIGOTSKI, 2001, p. 481).

Para tentarmos esta compreensão do discurso do outro, de acordo com Vigotski (2001) Utilizamos o instrumento questionário (Apêndice C) para obtermos os dados dos sujeitos professores a respeito do fenômeno investigado e construímos o questionário por seções: A - Dados de identificação; B - Questões/Blocos, nesta seção, redividimo-la em mais cinco blocos: I - Vida de professor; II - Concepções (de educação, de professor, de aprendizagem, de mediação, de formação continuada, de cultura, de identidade e de linguagem); III - Atividade Docente; IV - Formação continuada em Exercício e, por último, V - Dados relacionados ao cotidiano.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

[...] as dimensões da subjetividade social aparecem de forma implícita e diferenciada nas expressões do sujeito e nos sentidos subjetivos que configuram sua subjetividade individual. (GONZALEZ REY 2004, p. 175).

Nos discursos, encontramos a marca das dimensões da subjetividade social, conforme González Rey (2004), de forma implícita e particular. A subjetividade individual é encontrada em nossos dados, que foram transcritos e agrupados em quadros, conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), ou seja, pelas técnicas de análise da comunicação. A “Pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. (BARDIN, 1977, p. 95).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 1977, p. 118).

Seguimos a linha do conceito de categorização e criamos nossas categorias. Partimos para o que havia em comum e agrupamos os dados nos quadros. Inicialmente. Criamos quatro colunas, com os seguintes títulos: a primeira com a letra P (Professor) e numeração (1-26), conforme recebimento dos questionários; a segunda, com a palavra Discurso (*ipsis litteris* do sujeito), onde transcrevemos os discursos de cada sujeito; a terceira, a Essência do Discurso (interpretação) e a quarta, a Síntese de todo o discurso.

Com os dados digitados nos quadros, interpretamos e criamos as categorias, revendo o discurso, a essência e a síntese, conforme Apêndices (D-R), gravados em CD que acompanha a tese.

3.3.1 Vida de professor

Seguindo a estrutura do instrumento de questionário, iniciamos na **seção I, “Vida de professor”**, nossa análise e colocamos na Tabela 2, como o sujeito define “Vida de professor”, por meio de seu discurso. Partimos da afirmação de Vigotski: “[...] o mecanismo de partida e execução, a vontade, é o produto de relações sociais” (VIGOTSKI, 1999, p. 42).

Observamos os sentidos estabelecidos pelos sujeitos que transcendem significados cristalizados e transformam o redimensionamento em projetos de vida. Ressaltamos que esses sentidos são construídos na dialética, em contexto histórico-cultural.

Os dados da Tabela 2 – Vida de professor – revelam, para a categoria Força de vontade, o maior número de respostas (26), ou 100% do total geral. A categoria Formação continuada aparece, em seguida, (23) ou 88,46% do total dos discursos. A categoria A-histórica é a terceira, com (15) discursos ou 11,21%, no geral. A categoria Outras, última categoria desta análise, obteve (06) ou 23,07% do total geral dos discursos analisados.

Tabela 2 – Vida de Professor

Categorias	Quantidade	%
Força de vontade	26	100
Formação continuada	23	88,46
A-histórica	15	57,69
Outras	06	23,07
Total²²	70	269,46

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice E - Vida de professor)

²² Há discursos dos sujeitos que pertencem a mais de uma categoria, logo, o número total pode ser maior ou menor que o total de 26 sujeitos. Assim, os números somados (total), devido à repetição em outras categorias, poderão apresentar diferenças nas tabelas.

Considerando o contexto indispensável, passamos à análise de conteúdo, Vida de Professor, memórias do percurso profissional, (Apêndice E). Antes, ressaltamos as seguintes palavras de Huberman: “Os estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que uma tal sequência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população”. (HUBERMAN, 1995, p. 37).

Com base nas palavras de Huberman (1995), vejamos as categorias a respeito de Vida de Professor, elencadas a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Na tabela 2, observamos o predomínio maior de discursos voltados para a desmotivação geral.

Nessa categoria “Força de vontade”, aglutinamos termos como: desilusão, lamentações, pesadelo, complicada, insegura, valorização e desvalorização, dentre outros. Nos últimos anos, pesquisas sobre a profissão de professor vêm evidenciado problemas que levam a desmotivações, desvalorização e outros, conforme estudos de Veenman (1984). Também encontramos a desvalorização da profissão. A título de exemplo: “Hoje, o que se percebe é uma total desvalorização desse profissional como educador, pessoa, ser humano”. (SUJEITO 17).

Em outro discurso, vê-se a questão da complicação acarretada pela própria profissão, acompanhada da mudança no sistema: “A vida profissional muitas vezes é complicada, porque tem situações que não estou preparada para enfrentar, não só em relação aos alunos, mas no sistema, de maneira geral, porque mudam muito as formas de trabalhar e isso gera insegurança [...]”. (SUJEITO 13).

A desilusão provocada pelo sistema pode ser vista no seguinte depoimento: “Iniciei minha vida profissional cheia de esperanças e expectativas que, com o passar do tempo, foram se dissipando devido ao sistema em que o ensino hoje é gerido [...]”. (SUJEITO 24).

Na categoria “Formação Continuada”, percebe-se que vida de professor é aperfeiçoamento constante, por meio de cursos, palestras, formações continuadas, reciclagem, dentre outras terminologias. Sendo a formação continuada essencial aos profissionais em geral, ressaltamos a importância de rever como ocorrem atualmente e que medidas devem ser tomadas para atender às necessidades de todos os profissionais participantes de estudos continuados.

Retomamos o posicionamento de Imbernón, quando ressalta a importância de fazermos algo para mudar nossa prática pedagógica, nosso profissionalismo a partir de nós mesmos: “[...] devemos superar essa dependência profissional”. (IMBERNÓN, 2006, p.110).

As respostas dos entrevistados indicam que as formações continuadas parecem não atender às necessidades reais da prática pedagógica:

[...] Acredito no poder que tem a educação, mas tenho os pés no chão e tenho lá minhas dúvidas em relação a muitos relatos de experiência que ouço nestas formações [...], parece que a minha realidade destoa daquilo tudo [...]. (SUJEITO 1).

[...] Quanto às formações, muitas são excelentes, outras não tanto. Talvez o foco esteja equivocado diante de tantos problemas que os professores enfrentam. Muitas vezes a formação visualiza diretamente a qualidade do ensino pensando em atividades dinâmicas, motivadoras [...], mas sinto que, para que isso aconteça, o foco deve estar na autoestima do professor [...]. (SUJEITO 7).

Na categoria “A-histórica”, observa-se a ausência da compreensão da história do trabalho docente, da trajetória de luta desse profissional que se constituiu em trabalhador assalariado e que reproduz, em sua prática, as condições concretas de vida a que está submetido. Esse a-historicismo é percebido nas falas dos sujeitos que concebem o ser professor como sacerdócio e salvador do mundo.

Dessa forma, os discursos são equivocados para determinado fenômeno. Como exemplo, a palavra sacerdócio, designada para a profissão de professor, antes “ministros de cultos divinos”, passa ao senso comum à pessoa que exerce atividade respeitável, com dedicação e abnegação.

Transcrevemos alguns discursos analisados, em que a atenção dos sujeitos, na seção Vida de professor, volta-se para o auxílio ao aluno e para a preocupação constante com a sua aprendizagem, para que seja capaz de ser crítico, de utilizar as ferramentas tecnológicas, de realizar o ideal de escritor, a busca pela estratégia que faça nascer no aluno a beleza do mundo, por meio das palavras etc., dentro e fora do ambiente escolar.

[...] quem sabe realizaremos o ideal de escritores nos ambientes escolares e fora das escolas. (SUJEITO 3).

[...] sigo buscando estratégias para fazer nascer, em cada aluno, a beleza do mundo por meio das palavras. (SUJEITO 4).

[...] tento deixar mais fácil a aquisição dos conteúdos ministrados, fazendo com que o aluno aprenda. (SUJEITO 8).

[...] o que posso melhorar, qual metodologia utilizar e como ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem. (SUJEITO 9).

[...] O educador deve preocupar com a finalidade educativa; ensinar com competência e qualidade, propondo uma maneira de comunicar e pensar [...] Procuro aprender, adaptar, buscar novos métodos e tecnologias de ensino para formar alunos capazes de buscar, selecionar e analisar de forma crítica, informações para melhorarem suas dificuldades. (SUJEITO 18).

Os discursos desvelam um sistema que exige do profissional um aprendizado eficiente e motivador aos seus alunos. A preocupação não se volta ao profissional em si, mas aos aprendizes que estão no ambiente escolar. Como exemplo: “Gostei muito de trabalhar na prefeitura, embora cobre mais [...]”. (SUJEITO 18).

Em outro discurso, encontramos a frustração das expectativas da carreira de professor:

[...] dissipando devido ao sistema em que o ensino hoje é gerido. Profissionais que deveriam subsidiar a prática docente são meros cobradores de tarefas, tomam atitudes impositivas e não conseguem fazer com que os segmentos da escola encontrem atitudes democráticas. (SUJEITO 24).

Para a categoria “Outras”, agrupamos os sujeitos que deixaram as respostas em branco. Talvez essa atitude comprove a afirmação de Santos (2002). Para o autor, há três procedimentos sociológicos como crítica ao modelo de racionalidade cosmopolita. A sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Utilizaremos apenas o procedimento referente à sociologia das ausências, devido ao fato de que os discursos que abrangem a categoria “Outras” são ausentes, com respostas em branco (SUJEITOS: 5, 6, 12, 14, 16 e 26). Santos escreve: “Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências”. (SANTOS, 2002, p. 239).

Sob essa perspectiva, a “[...] sociologia das ausências se move no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais”. (SANTOS, 2002, p. 257). Adiante, Santos explica a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Ambas as sociologias estão associadas.

Também aqui se trata de investigar uma ausência, mas enquanto na sociologia das ausências o que é activamente produzido como não existente está disponível aqui e agora, ainda que silenciado, marginalizado ou desqualificado, na sociologia das emergências a ausência é de uma possibilidade futura ainda por identificar e uma capacidade ainda não plenamente formada para a levar a cabo. (SANTOS, 2002, p. 258).

Perante a imprevisibilidade do silêncio produzido nos discursos, consideramos as respostas de alguns sujeitos insondáveis para se tornarem presentes nesta investigação. Como afirma Santos (2002, p. 269): “Os silêncios que produzem são demasiado insondáveis para serem objecto de trabalho de tradução”. Neste caso, é provável que nem a sociologia das ausências possa torná-los presente, para esse momento de investigação.

3.3.2 Aprendizagem adulto professor: características como modelo de análise

Na sequência da análise, iniciamos a discussão pelos estudos de Placco e Souza (2006), por definirem quatro características de aprendizagem de adultos.

Utilizamos-las por identificarem características da aprendizagem de adultos, após interlocuções com autores que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

* A Experiência é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se fala de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas idéias. * O significativo aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem de fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas. * O proposital: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver. * A deliberação aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo. (PLACCO & SOUZA, 2006, p. 19).

Os quatro aspectos relevantes no processo de aprendizagem do adulto são: a experiência, o significativo, o proposital e a deliberação, sendo os dois últimos considerados semelhantes em seus estudos, como algo que envolve a consciência, a necessidade de “[...] mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos”. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19).

Nessa linha de pensamento, criamos a Figura 6 (p.113), **Concepções: conhecimentos pessoais e sociais**, uma analogia com os estudos de Placco e Souza (2006), a respeito da aprendizagem do adulto (Experiência, Significativo, Proposital e a Deliberação), para melhor compreensão e visualização de nossas oito concepções, consideradas como abertura a respeito dos dados empíricos de nossa investigação, pois os sujeitos, ao interagirem com outros, no mundo, “[...] compõem as cenas de ensino e de aprendizagem, configurando novos significados [...]”. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 41).

Evidenciamos que o processo de aprendizagem do adulto se baseia em referências pessoais, a partir de associações, compreensões e de apropriações. As experiências, as interações pessoais permitem construções, desconstruções, críticas, conceitos de colocar em prática ou não a meta a ser atingida.

A linguagem é primordial na comunicação. Assim, utilizamos alguns símbolos que julgamos necessários para nossa compreensão, como cores, setas, circunferências e retângulos, na construção da Figura 6 (p.113), como fio condutor de nosso pensamento. Consideramos, para as cores, os fenômenos subjetivos, embora, neste trabalho sejam interpretadas como a diversidade e a subjetividade do sujeito.

As setas, por sua vez indicam os caminhos que percorrem estes sujeitos na formação continuada. Todos acabam ligados de um ponto ao outro, de um conceito ao outro e assim sucessivamente. É a continuidade, nada é descontínuo, pronto, acabado. É o ciclo em contínuo desenvolvimento pessoal e profissional.

As circunferências indicam a representatividade do mundo, permitem-nos ampliar os conhecimentos, ao buscar o desconhecido, o fenômeno investigado, o sujeito em meio às concepções de educação, mediação, culturas, identidade, professor, linguagem, formação continuada, aprendizagem, dentro do universo que o cerca por instrumentos e signos que permitem seu desenvolvimento social, cultural e histórico.

Cada circunferência recebe um nome, gerador de um conceito principal, na atividade pedagógica dos professores, que indica a meta a ser atingida, impulsiona ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada cursista do Gestar II. Mas, que elementos são estes que podem auxiliar no processo educativo? O que de fato é necessário trabalhar na formação desse profissional para favorecer a sua aprendizagem?

Embora fragmentemos as explicações da Figura 6 (p.113), inferimos que representa o universo de nossa investigação, como se constitui e aprende o sujeito professor nessas relações sociais. Incluímos a formação continuada, por meio de sua atividade pedagógica, de seu contexto vivenciado e pelo discurso, ao conceituar algumas concepções em nosso questionário. Valorizamos suas contribuições e respeitamos sua subjetividade, demonstrada por sua experiência e vivência dentro do contexto analisado. Conforme González Rey “[...] são as combinações das emoções com outros elementos da vida psíquica [...]” que aparecem nestas relações sociais. (2004, p. 61).

Uma das características demonstradas por Placco e Souza (2006) aponta a experiência, como ponto de partida e de chegada da aprendizagem, as possibilidades de escolhas desse profissional.

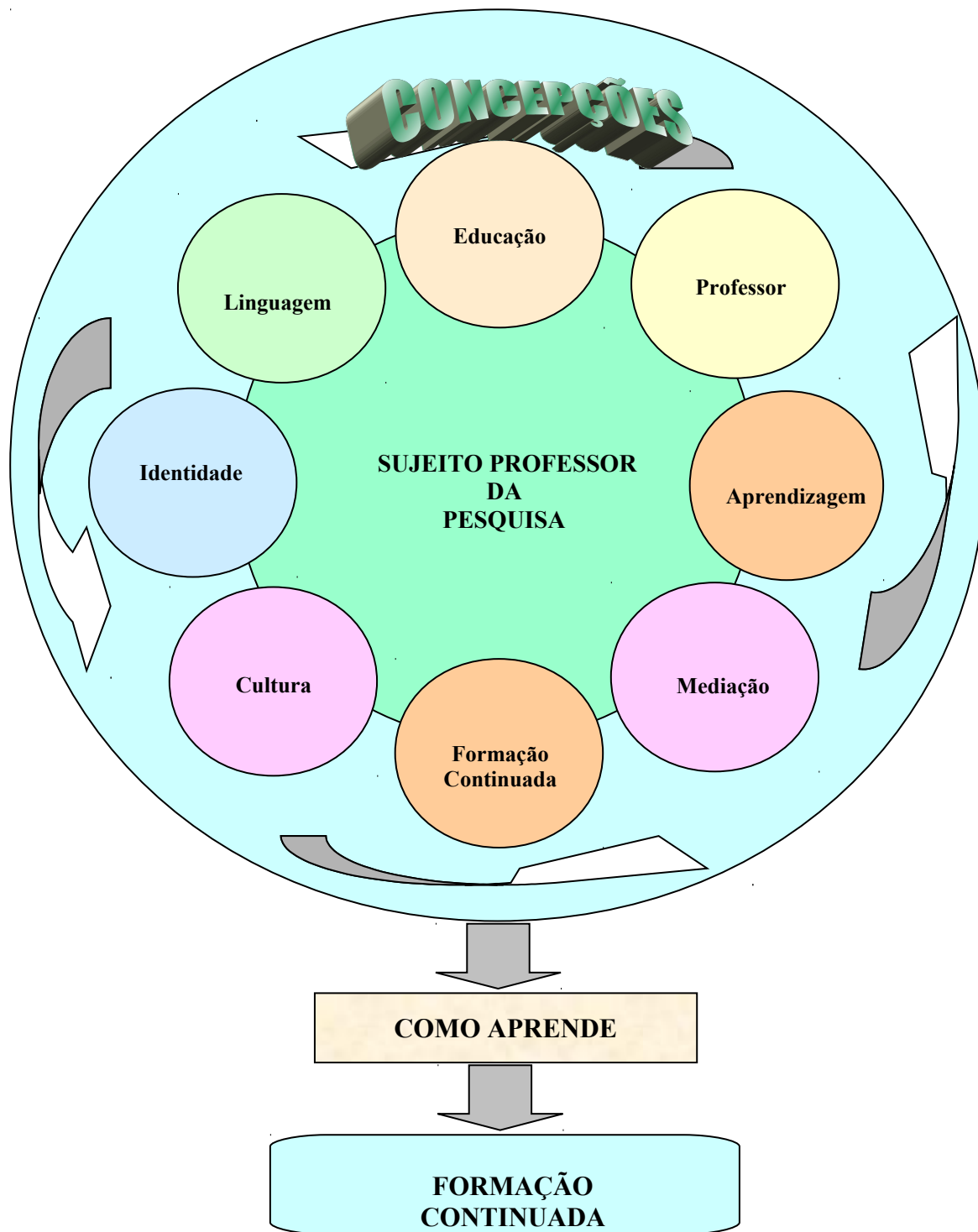
Pelos conceitos, trabalhamos com a constituição e a aprendizagem dos sujeitos, em situação de formação continuada. Outra característica de Placco e Souza (2006) que alocamos nesta parte dos conceitos é a significativa, pela interação dos significados cognitivos e

afetivos. É preciso que a aprendizagem tenha sentido para o sujeito; acreditamos que os conceitos permitem esse sentido mais amplo.

Os retângulos sintetizam formas de aprendizagem para o sujeito em interação social: depende dele se quer aprender ou não. É escolha deliberada, participa ou não do processo em andamento. Para tanto, utilizamos em nossos retângulos as quatro características de Placco e Souza (2006), por considerarmos essenciais no processo de aprendizagem do adulto. A partir das características de Placco e Souza, podemos vislumbrar encaminhamentos para o entendimento da aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada.

Vejamos a estrutura da Figura 6 (p. 113) como visão ampla de nosso fenômeno investigado, a partir do sujeito e do cenário no qual está inserido, como definem algumas concepções pela subjetividade e experiência aprendida ao longo de sua vida.

Figura 6 - Concepções: conhecimentos pessoais e sociais



Organização: Esbrana, 2012.

3.3.3 Concepções dos sujeitos professores

Na sequência do questionário, **seção II – “Concepções”**, analisamos os dados referentes às concepções: Educação; Professor; Aprendizagem; Mediação; Formação Continuada; Cultura; Identidade e Linguagem dos discursos dos 26 sujeitos da investigação.

Gonzalez Rey observa que:

[...] são as combinações das emoções com outros elementos da vida psíquica e as sequências de desdobramentos que se produzem nessa relação que vão configurando novos sistemas de sentidos os quais estão além dos significados e das construções atuais do sujeito. (GONZALEZ REY, 2004, p. 61).

Ao interagir com os instrumentos culturais, ampliar conceitos e elaborar significados pela subjetivação, os sujeitos poderiam modificar sua vida em forma de experiências emocionais superiores, desde que mediadas pela cultura.

O conhecimento científico passa da descrição dos fenômenos e revela a essência dos dados, por meio de estudo da constituição e funcionamento dos objetos e dos fenômenos investigados. Assim, pretendemos não apenas descrever os discursos, mas ir além das aparências.

Nessa linha de pensamento, abordamos a **Concepção Educação**. A Tabela 3 mostra a distribuição, por categorias elaboradas a partir dos discursos dos sujeitos do Gestar II, no ano de 2009. Dentre as quatro categorias elencadas, Vida/Sociedade foi predominante, reuniu dez ou 38,46% do total pesquisado. Em segundo lugar, aparece a categoria Apropriação do Saber, com nove ou 34,61% dos discursos. Em terceiro lugar, aparece a categoria Outras, com sete ou 26,92% dos discursos analisados. E, por último, aparece a categoria Processo Ensino Aprendizagem, com seis ou 23,07% do conjunto dos discursos. Vejamos a Tabela 3.

Tabela 3 - Concepção Educação

Categorias	Quantidade	%
Vida/Sociedade	10	38,46%
Apropriação do Saber	09	34,61%
Outras	07	26,92%
Processo Ensino Aprendizagem	06	23,07%
Total: 04	32	123,06

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice F - Concepção Educação)

Para a categoria Vida/Sociedade agrupamos os discursos voltados para a família, evolução humana, ensino, valores e busca constante na vida. Na categoria Apropriação do

saber, agrupamos informações sobre apropriação do saber, cidadão reflexivo, desenvolvimento do indivíduo, aptidões, capacitações, etc. Na categoria Outras, listamos os discursos que não se encaixaram nas demais categorias. E, por último, na categoria Processo Ensino Aprendizagem, reunimos os discursos voltados para ensino e a aprendizagem, processo de aprender, processo de mediação, mais que ensino, transmissão de conhecimento e relação ensino-aprendizagem.

A “Concepção Educação” é predominante nos discursos dos sujeitos na categoria “Vida/Sociedade”, conforme exemplificação dos discursos dos sujeitos (1 e 15).

Formação institucional do indivíduo para a interação social e cultural. Deve possibilitar a comunicação eficiente oral e escrita; o acesso às ciências, às artes, às novas tecnologias, à formação política. (SUJEITO 1).

Faz parte de minha vida. Desde menina sempre me interessei por assuntos relacionados à educação. (SUJEITO 15).

Na categoria “Vida/Sociedade” aglutinamos os discursos dos sujeitos que definem Educação relacionada à vida, à sociedade da qual fazem parte.

Na categoria “Apropriação do Saber”, agrupamos dados referentes a cidadãos críticos, que se apropriam da cultura em sua sociedade. Essa categoria pode ser ilustrada com o discurso: “Meio pelo qual o indivíduo se apropria da cultura, seja no ambiente escolar ou no convívio em sociedade e pelo qual se capacita para viver em grupo”. (SUJEITO 20).

Na categoria “Outras”, incluímos as falas voltadas para visão ingênua, família e sociedade. A título de exemplo: “É a chave do cidadão. Creio que ela deve vir de berço, de casa, na escola ele deve colocar em prática com as orientações do professor e com o meio no qual convive”. (SUJEITO 16).

Os dados agrupados em “Processo Ensino Aprendizagem” concebem a educação como processo, transmissão de conhecimento numa relação de ensino e de aprendizagem. Conforme ilustração: “É um processo de ensino aprendizagem. A educação não é exclusividade somente da escola, fazem parte desse processo a família e a sociedade como um todo”. (SUJEITO 2). “Além de transmitir conhecimento e capacitar os alunos a construir seu próprio conhecimento, a educação também é desenvolver aptidões, atitudes e valores morais visando à formação integral de uma pessoa ao longo da vida”. (SUJEITO 18).

O elemento mediador essencial, na proposição da educação, na abordagem vigotskiana, é a linguagem. Sob essa perspectiva, a construção do conhecimento ocorre na interação do sujeito histórico-cultural, em seu ambiente. A interação social é indispensável

para a aprendizagem. Faz-se necessário resolver as questões da vida e, assim, solucionamos os problemas da educação.

Freire (1983) propõe que a educação implica a negação do homem abstrato, isolado, bem como a negação do mundo como realidade ausente aos homens. O autor critica a educação bancária, onde ocorre o depósito do conhecimento. É preciso uma educação libertadora, em que há diálogo constante entre professor e aluno, na busca para transformar a realidade. Em ambas as visões, de Vigotski e de Freire, temos a educação como ato de produção, de reconstrução do saber e de prática libertadora.

De acordo com Freire (1999), a concepção educação é vista como esperança e tem a necessidade de:

[...] que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos [...] abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1999, p. 136).

Freire (1997, p. 18) ainda postula que: “Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação [...]”, o que mostra a importância de educar-se para evitar problemas maiores.

Para Duarte (1993), a educação escolar na formação do indivíduo tem o seguinte papel:

O processo de formação do indivíduo para-si envolve um conjunto complexo de fatores, não sendo possível dizer que este ou aquele seja o mais importante. Mas é possível afirmar-se que determinados fatores são indispensáveis a esse processo. A relação consciente com as objetivações genéricas para-si é um desses fatores indispensáveis à formação do indivíduo para-si. Nesse ponto chamo a atenção para uma questão sobre a qual não poderei deter-me aqui: cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para-si). (DUARTE, 1993, p. 185).

Embora esse processo seja complexo, a mediação na relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas é indispensável para a formação educacional do indivíduo. Ao mediar essa relação, o processo educativo escolar pode ser considerado um processo criador de conhecimentos aos indivíduos.

Para Saviani (1989, p. 82), a educação é vista como “[...] atividade mediadora no seio da prática social global”. Dessa forma, a prática pedagógica transforma a prática social global por meio da mediação da transformação dos sujeitos na prática social. Saviani (1993, p. 45) também avalia: “O concreto é histórico e para dar conta da problemática concreta da educação é necessário assumir a postura histórica”.

Para Saviani (1989, p. 73), “[...] a educação, portanto, não transforma de modo indireto e imediato e sim de modo indireto e imediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. Cabe à educação esse processo de transformação do sujeito na prática social.

Nos estudos de Freire:

A educação é permanente, não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico assim o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais’. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Assim, depreendemos, dos estudos de Saviani (1989) e de Freire (1997), que a educação é contínua, age sobre os sujeitos na prática, o que fortalece a formação permanente. É preciso aprofundar estudos na área de formação continuada, para que possa ser transformada e assim transformar a prática social dos profissionais envolvidos, e para que o foco seja o sujeito que participa dessa atividade em busca de aprendizagem, aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Na **Concepção Professor** (Apêndice G), elencamos seis categorias, de acordo com os discursos analisados, conforme demonstramos na Tabela 4. Na categoria Favorece a aprendizagem, obtivemos 23 ou 88,46% das respostas. Na categoria “Forma cidadão”, temos nove ou 34,61% dos discursos no geral. A categoria “A-histórico” inclui oito ou 30,76% das respostas. A categoria “Aprende/adquire conhecimento” abrange um total geral de seis ou 23,07% das respostas. A categoria “Transmissão de conhecimento” e a categoria “Indefinidas” possuem a mesma porcentagem de respostas, quatro discursos ou 15,38% do total geral.

Tabela 4 - Concepção Professor

Categorias	Quantidade	%
Favorece a aprendizagem	23	88,46
Forma cidadão	09	34,61
A-histórico	08	30,76
Aprende/adquire conhecimento	06	23,07
Transmissão de conhecimento	04	15,38
Indefinidas	04	15,38
Total: 06	54	207,66

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice G - Concepção Professor)

A categoria com maior predomínio das respostas, “Favorece a aprendizagem” aglutina os discursos dos sujeitos como mediador, ajuda, facilitador, coopera, desperta, instiga, provoca o aluno para o ensino e a aprendizagem. Vejamos alguns discursos.

O professor é mediador, é aquele que favorece a aprendizagem, estimula, coopera e desperta o educando, interagindo com ele na busca de novos conhecimentos. (SUJEITO 8).

O elemento mediador para a produção de conhecimento. Essa mediação pode ser realizada através da oralidade, da escrita e do uso de tecnologias. (SUJEITO 9).

Aquele que ajuda no processo de desenvolvimento dos seres em formação, independente da idade. (SUJEITO 12).

Mediador no processo de aprendizagem, por isso, indispensável. (SUJEITO 26).

A categoria “Forma cidadão” reúne as respostas dos sujeitos voltadas para a imagem do professor que deve ser reflexo (espelho), aquele que prepara para a cidadania, o que é importante, indispensável na vida de todos.

Na categoria “A-histórico” constam as falas voltadas para o que educa, o mestre, demonstra amor e paixão, profissão linda, antiga, milagres, boa influência, o mensageiro, o companheiro, enfim, aquele que acredita no que faz. O termo é bastante antigo, de uma época em que se via o professor não como profissional, mas como a pessoa que possui vocação para a arte de ensinar. Tais ideias ficaram, por muito tempo, arraigadas e condecoradas pela sociedade.

A categoria “Aprende/adquire conhecimento” inclui os discursos voltados para os vocábulos aprende e adquire. É possível aprender e adquirir conhecimento sendo professor. A categoria Transmissão de conhecimento abrange os termos: transmite, passa, ministra conhecimento aos alunos. Nessa categoria, o professor é visto como o ser que apenas transmite conhecimento aos alunos. E, por último, a categoria “Indefinidas” traz os discursos que não se encaixaram nas demais categorias.

Como lembra Arroyo:

Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens. (ARROYO, 2001, p. 29).

Inferimos dessa citação que as imagens sociais produzidas sobre os educadores influem sobre quem somos, a partir dos discursos analisados.

Para ampliar a discussão da categoria A-histórica, trouxemos a influência religiosa, encontrada nos estudos de Arroyo (2001):

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. Discursos esquecidos, talvez, mas traços culturais ainda tão presentes. O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam trabalhadores traços sociais afetivos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam [...]. (ARROYO, 2001, p. 33).

Na abordagem Histórico-Cultural, deparamo-nos com a seguinte postura de Vigotski (2003), a respeito do papel do professor:

A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência. (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Em outro trecho, ainda sobre o papel do professor, o autor explicita: “Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado”. (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

Sob essa perspectiva, o professor é o organizador do ambiente escolar. Cabe ao profissional ter objetivos, saber o que vai ensinar e para quem vai ensinar, no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o professor não é mero mediador desse processo, vai além de mediar. Alguns sujeitos interpretam a abordagem Histórico-Cultural de Vigotski de forma equivocada, o que se constata em alguns dos discursos analisados, conforme Tabela 4.

Como vimos anteriormente, Gatti (2003) considera alguns aspectos básicos que estão consolidados na psicologia social, ou seja, a questão de ver os professores como seres essencialmente sociais.

Defendemos o ponto de vista de que o professor possui carreira, como qualquer outra profissão. Estuda, aperfeiçoa e está em constante formação, ampliando seus conhecimentos pessoais e profissionais. Neste sentido, deve ser visto como ser social.

Dessa forma, adotamos também a concepção de trabalho educativo, elaborada por Saviani (1995) em nossa pesquisa, por permitir que o indivíduo se aproprie do conhecimento de forma cultural e histórica:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17).

Para Saviani, “Clássico na escola é a transmissão assimilação do saber sistematizado”. (SAVIANI, 1995, p. 23). O professor precisa dominar, primeiramente, o conhecimento específico de sua própria disciplina, seguido de um conhecimento dialético curricular, o saber pedagógico na compreensão da condição Histórico-Cultural. É preciso ter o saber atitudinal.

Freire garante a inserção do homem na realidade, ao demonstrar o caráter contemplativo da teoria:

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...]. (FREIRE, 1979, p. 93).

Logo, a teoria será identificada se tiver caráter transformador; quem precisa dela somos nós. Sobre a prática, afirma Freire (1983, p. 21), é preciso agir sobre o mundo para transformá-lo: “[...] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Se não houver a separação entre teoria e prática, o caráter é libertador.

Aos sujeitos que concebem o professor como aquele que deve formar cidadão, temos a afirmação de Paulo Freire, que nos permite inferir sobre esse posicionamento, ou seja, a função da escola não se encerra em formar o cidadão.

Os dados mostram na categoria “Formar cidadão” uma imposição à atual sociedade, pois não cabe esse papel ao professor ou à escola. Para essa tarefa, há outras instituições na sociedade. À escola cabe o papel de ampliar os conhecimentos, partindo dos conteúdos específicos de cada disciplina.

Freire (1983) aponta seis itens que nos reportam à necessidade da práxis que deve acontecer por meio do diálogo:

1. O amor ao mundo e aos homens como um ato de criação e recriação; 2. A humildade, como qualidade compatível com o diálogo; 3. A fé, como algo que se deve instaurar antes mesmo que o diálogo aconteça, pois o homem precisa ter fé no próprio homem. Não se trata aqui de um sentimento que fica no plano divinal, mas de um fundamento que creia no poder de criar e recriar, fazer e refazer, através da ação e reflexão; 4. A esperança, que se caracteriza pela espera de algo que se luta; 5. A confiança, como consequência óbvia do que se acredita enquanto se luta; 6. A criticidade, que percebe a realidade como conflituosa, e inserida num contexto histórico que é dinâmico. (FREIRE, 1983, p. 94-97).

Depreendemos da citação de Freire (1983) que não se trata de sentimento, deve ficar no plano divino, mas de ação e reflexão constantes nos diálogos de toda práxis.

Na **Concepção Aprendizagem**, (Tabela 5) registramos quatro categorias. Na primeira, Aquisição de conhecimento, aparecem 13 ou 38,23% dos discursos analisados, (Apêndice H). Em segundo lugar, a categoria Processo traz nove ou 26,47% das respostas dos sujeitos. Em terceiro lugar, a categoria Mudança de comportamento, com oito ou 23,52% das respostas dos sujeitos. Em quarto lugar, a categoria Indefinidas, com quatro ou 11,76% das respostas.

Tabela 5 – Concepção Aprendizagem

Categorias	Quantidade	%
Aquisição de conhecimento	13	38,23
Processo	09	26,47
Mudança de comportamento	08	23,52
Indefinidas	04	11,76
Total: 04	34	99,98

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice H - Concepção Aprendizagem)

A aprendizagem é vista como Aquisição de conhecimento. Agrupamos, nessa categoria, os discursos voltados para aquisição de conhecimentos, absorção, apropriação, transformação, assimilação e outros. Podemos exemplificar, a partir dos seguintes discursos, a categoria “Aquisição de conhecimento”:

Atingir certo grau de conhecimento e saber aplicar o que aprendeu. (SUJEITO 5).

É aquisição de conhecimentos, construção do significado. (SUJEITO 10).

Aprendemos de várias maneiras: em sociedade, trocando conhecimentos, só fazendo leituras, observando o grupo do qual fazemos parte. (SUJEITO 13).
Forma como o indivíduo constrói os conhecimentos adquiridos, associando-os a conhecimentos prévios, à sua realidade, assim, edificando respostas para suas angústias. (SUJEITO 20).

Na categoria Processo, constam as respostas voltadas para processo contínuo, busca, trocas, interação, exemplificadas pelos seguintes discursos:

É um processo de mudança de comportamento através de experiências adquiridas ao longo da vida escolar, pessoal e profissional. (SUJEITO 2).
É um processo que está numa via de mão dupla e que requer compromisso dos dois lados. (SUJEITO 3).
A aprendizagem acontece diariamente, é um processo contínuo. (SUJEITO 7).

Mudança de comportamento: nessa categoria estão os dados voltados para experiências adquiridas, mudança, saber aplicar o que aprendeu, modificação, construção e interesse, por exemplo, em: “Acontece quando quem ensina consegue despertar o interesse de quem precisa aprender”. (SUJEITO 26).

Na categoria “Indefinidas”, listamos os dados que não se encaixaram nas anteriores. Podemos exemplificar a partir do discurso: “Saber que o dinheiro não compra e a morte não tira. Fenômeno que ocorre entre o conteúdo e a pessoa, que muita gente tenta e quase ninguém consegue explicar”. (SUJEITO 1).

De maneira geral, a aprendizagem segue o desenvolvimento. Ocorre de forma espontânea e independe de ação ou de provocação do sujeito, mas depende do meio social, conforme visto nos estudos de Vigotski (1988).

O desenvolvimento das funções mentais superiores está na premissa de que o homem é um ser social, produto histórico social e sujeito ativo das relações sociais, incluindo a natureza social. (LURIA, 1979). Para esse autor, a atividade consciente do homem possui três fontes: os programas hereditários, a experiência individual e a assimilação da experiência de toda a humanidade dentro do processo Histórico-Cultural. Temos, assim, que o curso do desenvolvimento precede o da aprendizagem.

O meio social é elemento essencial nesse percurso, o que talvez venha ao encontro das divergências das respostas analisadas dos discursos dos sujeitos.

Existe uma barreira nos processos de aprendizagem e de construção científica, criada a partir do medo de enfrentar a natureza humana, afirma González Rey (2006).

Para o autor,

[...] o medo de enfrentar a natureza humana e complexa da aprendizagem, apoiado em fortes tradições institucionalizadas de ensino que, por sua vez, se apóiam em um imaginário instrumentalista e despersonalizado de ciência, levanta uma verdadeira barreira entre os processos de construção científica e os de aprendizagem. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 33).

Como o sujeito só aprende e se desenvolve mediante tensão de sua produção singular, voltamos à nossa análise de conteúdo, partindo das produções singulares dos sujeitos, referentes às concepções que possuem sobre algumas categorias elencadas a respeito de temas da educação. O sujeito “[...] aprende como sistema e não só como intelecto”. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 33).

Hernández (1998) compreende a aprendizagem deste modo:

[...] alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não formais e em experiências da vida diária. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 1).

A aprendizagem do adulto, conforme González Rey (2006, p. 43), deve ser tratada com maior frequência na literatura, “[...] devem aparecer, com uma frequência cada vez maior na literatura sobre o tema, pesquisas orientadas à aprendizagem em sujeitos adultos, em um nível superior [...]”. A nossa pesquisa qualitativa é um dos trabalhos que busca desvendar como o adulto aprende em situação de formação. Realmente temos poucas produções nessa área.

Na **Concepção Mediação**, elencamos quatro categorias. Na categoria Ajuda, aparecem 22 ou 36,06% das respostas dos discursos analisados, sendo esta a categoria predominante. Na categoria Indefinidas, o resultado mostra 16 ou 26,22% das respostas. Na categoria Interação, 13 ou 21,31% das respostas dos discursos analisados. Na categoria intervenção, listam-se dez ou 16,39% das respostas dos discursos dos sujeitos.

Tabela 6 – Concepção Mediação

Categorias	Quantidade	%
Ajuda	22	36,06
Indefinidas	16	26,22
Interação	13	21,31
Intervenção	10	16,39
Total: 04	61	99,98

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice I - Concepção Mediação)

A mediação é a relação que se estabelece entre o mundo e o ser humano. A Tabela 6 aponta diferenças sobre a concepção de mediação para este grupo, bem como a nitidez de que ainda não há um consenso para o conceito de mediação no processo de ensino e de aprendizagem.

Nossas respostas demonstram que o termo mediação (Apêndice I) é usado como sinônimo de ajuda entre o professor e o aluno. Assim, restringe-se às relações interpessoais, como, por exemplo, nos discursos transcritos:

O professor ajuda na construção do conhecimento. (SUJEITO 10).
Momentos em que o professor estende a mão e ajuda o aluno a chegar a determinado fim, e vice-versa [...]. (SUJEITO 20).

Para a categoria Indefinidas, exemplificamos alguns dos discursos:

Conceito abstrato demais para ser entendido por alfabetizadores, por exemplo. Com criança é ensinar mesmo, mediar é para alunos mais amadurecidos. (SUJEITO 1).
Possível de ser realizada na sala de aula faz parte da rotina diária. (SUJEITO 4).
A melhor maneira de se trabalhar em sala e poder proporcionar a construção do saber pelo aluno agente. (SUJEITO 22).

Os dados mostram, também, que há sujeitos que concebem mediação como espontaneísta, ou seja, não houve superação dessa concepção de aprendizagem, embora seja considerada relevante no que diz respeito a valorizar o profissional da educação. Nesse caso, os sujeitos acreditam que o aluno deve construir seu conhecimento e ao professor cabe acompanhar este processo. “Fazer com que o aluno tenha contato e conhecimento do objeto de estudo, porém permitindo que ele desenvolva seu conhecimento, fazendo as intervenções necessárias”. (SUJEITO 5).

As respostas demonstram que existe um equívoco sobre o conceito de mediar, pelas diferenças analisadas nos discursos. Alguns acreditam que a mediação é a interação entre aluno e professor. Como exemplo, “Interação entre: professor, aluno, escola, família e sociedade”. (SUJEITO 6). Na verdade, a mediação está na relação sujeito-conhecimento-sujeito, sendo um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Os discursos dos professores, conforme a Tabela 6, trazem uma concepção de mediação como relação entre professor e aluno no ambiente escolar. Questionamos: onde fica o conhecimento mediador dessa relação? Este dado abrange a maioria das respostas, um número considerado relevante, do total geral dos discursos analisados.

Em outras palavras, percebe-se, pelos discursos, que o conceito mediação ainda não é usado de forma adequada pelos profissionais da área educacional ou que, talvez, ainda não tenha havido compreensão do conceito de mediação em que organiza melhor o ensino, de acordo com a abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e de seus seguidores.

Nos últimos anos, o termo mediação tem aparecido em vários discursos educacionais, na formação de professores, devido à influência da abordagem Histórico-Cultural. Contudo, é um termo bastante ambíguo no meio educacional. Fundamenta Vigotski que:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VIGOTSKI, 1993, p. 50).

Como vimos, a formação de conceito é resultado de atividade complexa e não pode ser reduzida à formação de imagens. Precisa do uso do signo que conduz as nossas operações mentais, nesse caso, o uso da mediação é importante nesse processo.

De acordo com Leontiev (1978), a diferença encontrada na abordagem Histórico-Cultural está em que o desenvolvimento da criança ocorre quando "[...] o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social [...]" é internalizado. (LEONTIEV, 1978, p. 319). O autor expõe que as aptidões, os conhecimentos e a técnica desenvolvidos na produção da vida material cristalizam-se nos produtos materiais, intelectuais e ideais.

Leontiev (1978, p. 320) realça ser necessária a "[...] reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humano formados historicamente [...]". Compreende-se que não está no sujeito o conhecimento, mas nos objetos e no conhecimento sistematizado para que o sujeito se aproprie dele. "Para se apropriar de um objeto ou fenômeno, há que se efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado". (LEONTIEV, 1978, p. 321).

Partindo desses pressupostos, os dados revelam diferenças na "concepção mediação". Por exemplo, na categoria "mediação social", é relevante o discurso do sujeito que concebe mediação social como ações compartilhadas entre sujeitos e elementos mediadores: "É a concepção de construção do conhecimento mediada por várias relações, entre o homem por

meio de objetos, organização do ambiente e do mundo cultural que rodeia o indivíduo”. (SUJEITO 21).

Referindo-se à mediação como internalização e objetivação, Vigotski (1987) argumenta que ocorre por meio de instrumentos e signos e que a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da atividade humana. Pela mediação simbólica, na abordagem Histórico-Cultural, a apropriação ocorre e possibilita a relação social, cristalizando as práticas sociais humanas.

O conhecimento não está no sujeito, e sim externo a ele. Pela mediação é possível internalizar, apropriar-se desses conhecimentos dentro da sociedade em que se insere. O processo de mediação pode organizar o ensino. Para tanto, é primordial conhecer e entender esse processo sob a ótica da abordagem Histórico-Cultural. Segundo Oliveira (2005, p. 26), “[...] mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser ‘direta’ e passa a ser ‘mediada’ por esse elemento”.

Em relação à **Concepção Formação Continuada**, (Apêndice J), conforme ilustração na Tabela 7, a seguir, elaboramos quatro categorias, a partir dos discursos dos sujeitos. A categoria predominante inclui 30 ou 57,69% das respostas dos sujeitos: Crescimento pessoal e profissional. A categoria Essencial ao profissional da educação possui 14 ou 26,92% do total geral dos discursos analisados. A categoria Qualificação profissional e a categoria Indefinidas possuem empate, cinco ou 9,61% das respostas dos sujeitos analisados.

Tabela 7 - Concepção Formação Continuada

Categorias	Quantidade	%
Crescimento pessoal e profissional	30	57,69
Essencial ao profissional da educação	14	26,92
Qualificação profissional	05	9,61
Indefinidas	05	9,61
Total: 05	52	103,83

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice J - Concepção Formação Continuada)

Na categoria predominante, “Crescimento pessoal e profissional”, agrupamos respostas com vocábulos como: subsídio, apreender, renova, atualiza, fortalece, apóia, mais capaz, troca, auxílio dentre outros. Exemplificam alguns dos discursos:

É de suma importância para o aperfeiçoamento e a qualificação profissional do educador. A Formação Continuada é um mecanismo de ações para o fortalecimento do currículo escolar, o desenvolvimento de metas para a melhoria quantitativa e qualitativa dos resultados das avaliações externas e, principalmente, de reflexão e troca de vivências da prática pedagógica. (SUJEITO 9).

Subsídios possíveis para melhoria da qualidade do ensino. O professor consciente compreende que sua formação não termina na faculdade. Adquire-se maturidade em trocas, tecnologias, concepções [...]. (SUJEITO 23).

Na categoria “Essencial ao profissional da educação”, estão as respostas voltadas para importante, necessário, ideal e excelente, exemplificados pelos discursos: “Importante para o desempenho e rendimento das aulas – Renovação”. (SUJEITO 4). E também “Necessária para melhorar os conhecimentos, atualizar-se, trocar experiências, auxiliar na prática pedagógica”. (SUJEITO 1).

Na categoria “Qualificação profissional” listam-se os discursos dos sujeitos como capacitação e qualificação.

Atualizar-se sempre durante o desempenho de sua função para aperfeiçoá-la. (SUJEITO 5). “Capacitação de trabalhadores que querem e precisam estar sempre atualizados para ministrar um bom trabalho”. (SUJEITO 12).

E, por último, na categoria “Indefinidas”, aparecem os discursos que não foram definidos. “A título de exemplo: Término no 1º semestre da pós-graduação em comunicação e linguagem”. (SUJEITO 11).

Patto (2004, p. 77) pensa em uma nova concepção de formação docente, que parte de uma nova concepção de educador. Esse profissional deve ser “[...] formado como *trabalhador intelectual*, pois só assim pode fazer a sua parte na realização histórica da humanização da vida”.

Dialogando com o texto de Freire (1997), temos que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, considerada por nossos sujeitos como essencial a todos os profissionais da educação. Por meio dela podemos melhorar nossos conhecimentos.

Anteriormente, neste trabalho, mencionamos os estudos de Gatti (2003), em que a formação continuada de professores é percebida como questão psicossocial. De modo geral, podemos inferir que a formação continuada é vista pelos professores como aperfeiçoamento pessoal e profissional. Nesse caso, não houve divergências entre os sujeitos.

Antes de tratarmos da concepção cultura, cabe uma ressalva de Vigotski. Para ele, a cultura é elemento determinante na formação dos processos psicológicos superiores.

[...] as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de

modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde dominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção propriamente dita do termo. (VIGOTSKI, 2000, p. 12).

Na **Concepção Cultural** (Apêndice K), de acordo com a Tabela 8, a predominância ocorre para a categoria Padrão de comportamento da sociedade/Tradição, com 19 ou 73,07% da representação total dos discursos analisados. Na categoria Conhecimentos adquiridos, constam 17 ou 65,38% das respostas e a Categoria Indefinidas exibe sete ou 26,92% dos discursos. Na categoria Outras, surgem quatro ou 15,38% das respostas em branco.

Tabela 8 – Concepção Cultural

Categorias	Quantidade	%
Padrão de comportamento da sociedade/Tradição	19	73,07
Conhecimentos adquiridos	17	65,38
Indefinidas	07	26,92
Outras	04	15,38
Total: 04	47	180,75

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice K - Concepção Cultural)

Como vimos, a “Concepção cultura”, (Apêndice K) obteve 04 (quatro) categorias. A categoria predominante, “Padrão de comportamento/Tradição”, tem como complexos os padrões de comportamento da sociedade, por meio de crenças, manifestações em geral etc. A cultura aparece como senso comum.

Os discursos voltados para essa categoria trazem: família, indivíduo, carrega a cultura, preservação de costume, identidade coletiva, expressão das pessoas, crenças, valores, dinâmica, modos de agir, gerenciar e outras.

Necessidade de preservação de um costume, crença ou tradição de um povo. (SUJEITO 2).

São costumes, modos de agir e de pensar, que caracterizam comunidades específicas. (SUJEITO 10).

Modos de vida da sociedade ou de grupos para valorizar seu meio, costume, entre outros. (SUJEITO 19).

Na categoria “Conhecimentos adquiridos”, encontram-se os dados voltados para aquisição de conhecimento, internalização, erudição, cognitivo, conhecimento, saber universal e outras. Demonstramos alguns discursos:

Acredito que podemos definir cultura como aquilo que possuímos internalizado e que pode ser tanto de âmbito artístico, literário, culto, quanto de cunho popular. (SUJEITO 3).

É tudo aquilo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade. (SUJEITO 21).

Conjunto de saberes universais. (SUJEITO 25).

Na categoria “Indefinidas”, agrupamos os demais discursos que não se encaixaram nas categorias anteriores. Na categoria “Outras”, os discursos em branco.

A matriz de referência de onde Vigotski fala é o materialismo histórico e dialético. A existência social humana tem a ver com a ordem natural que segue para a ordem cultural. Assim, as categorias social e cultural, na obra de Vigotski, merecem aprofundamento e compreensão de seus significados dentro do contexto em que estejam inseridas.

De acordo com Vigotski (1995, p. 34):

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento. É um fato fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada, convence-nos disso. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

A discussão do termo cultura passa pela definição de história; para Vigotski há duas significações, abordagem dialética e história humana. Apóia seus estudos em Marx, para quem a única ciência é a história, logo, deve ser produto da atividade humana. O conhecimento é processo histórico e segue as leis da dialética. Portanto, o desenvolvimento humano é cultural, é histórico.

Assim, tudo que é cultural é social, mas o que é social não é cultural. O social é condição essencial para aparecer a cultura.

De acordo com Vigotski, cultura é produto da vida social e da atividade do homem em sociedade. A cultura é prática social (relações sociais).

Continuamos as discussões a respeito da concepção cultura pelas palavras de Leontiev:

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Pelos pressupostos de Leontiev (1978), em que aborda a questão essencial da humanidade, o que temos da natureza não é suficiente para tornar humano, mas sim nas relações sociais que vamos desenvolvendo histórica e socialmente esta natureza.

O essencial das discussões científicas incidiu antes sobre o papel dos caracteres e das dificuldades biológicas inatas do homem. Uma grosseira exageração do seu papel serviu de fundamento teórico às teses pseudobiológicas mais reacionárias e mais racistas. A orientação oposta, desenvolvida pela ciência progressista, parte, pelo contrário, da idéia de que o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Postula Leontiev (1978): “As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas [...]”. É como se as gerações passassem o testemunho da humanidade às próximas.

Não podemos desvincular a concepção cultura do homem. Ambos caminham juntos, é de geração em geração que ocorre o desenvolvimento do homem, ligado ao desenvolvimento da cultura e da sociedade. Partindo desses pressupostos, deparamo-nos com a questão arraigada sobre a preservação de costume.

Nos discursos analisados, alguns sujeitos concebem cultura ligada à tradição, assunto sempre abordado em pesquisas – como o homem ainda abraça a concepção de cultura como a preservação de costume apenas.

A maioria dos sujeitos define cultura como diferença entre grupos de pessoas, de determinado país. No entanto, na THC, a cultura é compreendida como algo que fornece ao sujeito os sistemas simbólicos de interpretação da realidade, do processo de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significações. De acordo com Vigotski (1999), a cultura e o contexto são essenciais quando se considera que as FPS possuem suas origens nas relações entre os sujeitos, nos ambientes culturais organizados com base nas operações com signos. Os processos de FPS são fornecidos pela cultura mediada por instrumentos e signos.

Ainda citando Vigotski, “[...] as formas culturais de conduta não surgem só como simples hábitos externos, mas se convertem em parte inseparável da personalidade, incorporam a ela novas relações e criam um sistema completamente novo”. (VIGOTSKI, 1995, p. 133).

Esta discussão permite-nos tecer ligações entre a aprendizagem e posicionamentos de nossos sujeitos frente aos discursos analisados, evidenciando-se a necessidade de aprofundar

conhecimentos teóricos sobre alguns conceitos que parecem simples, mas são complexos, como é a concepção de cultura, por exemplo.

Ao se apropriar dos instrumentos, permite-se ao homem operações motoras. Como afirma Leontiev (1978, p. 270):

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” a sua esfera motriz. Isto aplica-se igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Assim, a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações [...].

Como vimos, o processo de apropriação consiste em criar no sujeito novas aptidões e novas funções psíquicas, o que o torna diferente, em sua aprendizagem, dos animais. A assimilação do homem é um processo de reprodução das propriedades e aptidões históricas da espécie humana. (LEONTIEV, 1978, p. 271): “O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade”. Tais aquisições resultam “[...] do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia [...]”. Tudo depende da cultura humana e do apropriar-se dela.

Na **Concepção identidade** (Apêndice L), elaboramos quatro categorias. A categoria “Particularização do ser” aparece em 19 ou 73,07 % das respostas, sendo a predominante nos discursos. A categoria Herança Cultural está em sete ou 26,92% das respostas analisadas. A categoria Indefinidas evidencia-se em seis ou 23,07% dos resultados. Para a última categoria, incluem-se quatro ou 15,38% das respostas. Conforme ilustra a Tabela 9.

Tabela 9 – Concepção Identidade

Categorias	Quantidade	%
Particularização do ser	19	73,07
Herança Cultural	07	26,92
Indefinidas	06	23,07
Outras	04	15,38
Total: 04	36	138,44

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice L - Concepção Identidade)

Verificamos que os sujeitos concebem a identidade como característica que diferencia o ser humano de outras espécies, como os animais e as plantas. Afirmam que é pessoal, individual, é particularização do ser.

Na categoria “Particularização do ser”, agrupamos dados como: caracteriza, difere, pessoa, particularidades, exclusivas do ser, voltada para o ser, profissão e propriedades. Como exemplificação:

Como o próprio nome já diz, é o que nos identifica, nos difere dos demais e nos caracteriza como indivíduos, mesmo que incluídos em grupos sociais (família, escola, trabalho, religião). (SUJEITO 1).

Conjunto de características próprias de uma pessoa. (SUJEITO 2).

A identidade é o que nos diferencia do outro. São as características próprias e exclusivas do ser humano, animais, plantas e objetos inanimados, é a particularização do ser. (SUJEITO 8).

Já na categoria “Herança Cultural”, surgiram discursos como construído, vivência, tradições, cultura e costumes. Podemos exemplificar pelos discursos:

A identidade está relacionada à herança cultural, à pluralidade cultural que é a escola e ao processo de formação do caráter. É uma função específica do ensino fundamental. (SUJEITO 9).

Identidade pode ser características específicas e pode significar diversos sentidos. Herança cultural etc. (SUJEITO 12).

As demais foram agrupadas em Indefinidas por não combinarem com as categorias anteriores. A título de exemplo, “Aquilo que temos em nós e que pode ser construído a partir da nossa vivência”. (SUJEITO 3). Na categoria Outras, encaixam-se os discursos em branco.

Parece um termo simples de definição. Contudo, a identidade tem sido discutida e abordada recentemente em diversas pesquisas educacionais. Deve-se, aqui, considerar a diversidade e singularidade de cada sujeito, pois o desenvolvimento psicológico do ser humano processa-se de forma diferente. É na dialética, no meio social e natural que o sujeito aprende e apreende a atividade, o uso de instrumentos, de signos, sem contarmos os valores e crenças da sociedade em que está inserido.

A identidade, para González Rey (2003, p. 230), é “[...] o sentido de reconhecimento que o sujeito experiencia no curso regular e contraditório de suas próprias ações”.

Para Ciampa (1987), a identidade é

[...] definida como uma categoria científica, ao lado de atividade e consciência, central para a Psicologia Social. É considerada como um processo, ao qual o autor dá o nome de metamorfose, que descreve a constituição de uma identidade, que representa a pessoa e a engendra. (CIAMPA, 1987, p. 243).

É pelo movimento e superação que se constitui a identidade, no processo, na metamorfose, pela história vivida de cada sujeito. Como afirma Ciampa (1987, p. 243) “[...] a identidade é científica”. É vista como questão política, o que permite a

[...] cada instante da minha existência como indivíduo é um momento de minha concretização (o que me torna parte daquela totalidade), em que sou negado (como totalidade), sendo determinado (como parte); assim, eu existo como negação de mim-mesmo, ao mesmo tempo em que o que estou-sendo sou eu-mesmo. (CIAMPA, 1987, p.68-9 *apud* LANE et al 1987).

Ciampa (1987), em seus estudos sobre identidade, nos ensina que é sempre um jogo de igualdades e de diferenças. Tanto a igualdade como a diferença acontecem ao mesmo tempo. A dialética está presente na “metamorfose que é a identidade” (CIAMPA, 1987, p. 128) do sujeito. Assim identidade é metamorfose, é transformação.

De acordo com o autor, a identidade é história, e toda história é acompanhada de personagens e de um enredo. Não tem como dicotomizar; história e personagens são concomitantes, “[...] ao menos a história humana”. (CIAMPA, 1987, p. 157).

Essa visão não aparece totalmente nos dados coletados. As respostas parecem divergir, nesse aspecto, pois a diferença é ressaltada pelos sujeitos como o que nos separa das demais espécies.

Pontos de complexidade e de contradição podem ser percebidos em algumas das respostas de nossos sujeitos, que articulam as subjetividades individual e social analisadas por González Rey.

A ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata nesse contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203).

Os processos de subjetivação são preservados de acordo com o espaço social. Assim, esses momentos sociais podem gerar crescimento social e individual ou não.

Ressaltamos a importância da mediação semiótica, um dos instrumentos, no caso a linguagem, por ser produzida social e historicamente como instrumento fundamental no processo de constituição do sujeito, além de ser considerada, nos estudos vigotskianos, como o instrumento mais importante de mediação semiótica. Dessa forma, o comportamento

humano só pode ser entendido pela história de vida de cada sujeito, pelo componente social, cultural e histórico.

Na **Concepção Linguagem** (Apêndice M), os dados revelam empate para as categorias Meio de expressão/comunicação e Categoria Códigos, ambos com 12 ou 46,15 % das respostas dos discursos analisados. Para a categoria Outras, são quatro ou 15,38% dos discursos analisados. E, por último a categoria Indefinidas traz dois ou 7,69% do total dos discursos analisados. Conforme ilustra a Tabela 10.

Tabela 10 – Concepção Linguagem

Categorias	Quantidade	%
Meio de expressão/comunicação	12	46,15
Códigos	12	46,15
Outras	04	15,38
Indefinidas	02	7,69
Total: 04	30	115,37

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice M - Concepção Linguagem)

Como vimos, as quatro categorias elencadas podem trazer indícios de aprendizagem pelos sujeitos da investigação. A maioria dos sujeitos, embora na mesma situação de trabalho e atividade exercida como professores de Língua Portuguesa que participam de atividades semelhantes, possui diferenças em suas concepções.

Percebemos claramente o quanto a marca da subjetividade pode alterar as FPS de cada sujeito e que o processo Histórico-Cultural de cada um influencia o desenvolvimento do psiquismo.

A categoria “Meio de expressão/comunicação” possui linguagem como processo de comunicação/interação, o que não é equivocado. A linguagem, porém, vai além de simples comunicação/interação; permite à humanidade a sua evolução. Para essa categoria, agrupamos discursos como essencial, instrumento, fácil acesso, interação, dinâmica, comunicar, conectividade, expressar, falar e escrever, transmissão, exemplificados a seguir.

A linguagem deve ser de fácil acesso aos alunos, pois falar difícil não é sinônimo de conhecimento. (SUJEITO 7).

A linguagem na ponta da língua tão fácil de falar e de entender, como dizia Drummond no seu poema “Aula de Português”. A linguagem é fácil, é dinâmica, linguagem verbal e não verbal. Faz-nos interagir com o outro, comunicar de maneira mais formal e em outros momentos com mais informalidade. A linguagem encerra em si a conectividade das pessoas. (SUJEITO 8).

Na categoria, “Código”, incluímos os discursos como signo, conjunto, sistema de sinais, variedade do código, elementos verbais, sinais vocais, gestos e imagens. Conceito comum utilizado dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

A título de exemplo, apresentamos dois discursos para a categoria “Código”: “Todo e qualquer signo que serve para a comunicação entre os seres”. (SUJEITO 2). “Código (ou conjunto de códigos) utilizado(s) como meio de comunicação”. (SUJEITO 5).

De acordo com Santos (2002), a ausência das respostas pode ser explicada por diversos motivos, por isso esse dado não deve ser menosprezado. Nesse caso, agrupamos os discursos em branco na categoria Outras.

A interação social e a convivência não são suficientes para aprendermos tudo da mesma maneira. Não somos como a personagem de “Charlie Chaplin” que, ao fazer a mesma atividade rotineira, acaba por apertar porcas, mesmo não estando na fábrica. Isso comprova que os humanos diferenciam-se dos animais pela capacidade de raciocinar e desenvolver-se sempre.

Na categoria “Indefinidas”, registramos os seguintes discursos: “Parte da vida social, fundamental e capaz de nos tornar” gente “. Objeto de estudo e de ensino na escola”. (SUJEITO 4). “A linguagem deve ser de fácil acesso aos alunos, pois falar difícil não é sinônimo de conhecimento”. (SUJEITO 7). Esses discursos são diferentes dos demais.

A linguagem é tratada por diversos autores específicos da Língua Portuguesa, com referência aos sinais e aos códigos.

O termo linguagem expressa a marca da subjetividade humana. Por expressar a subjetividade humana e por ser matéria prima e elemento constituinte, alicerça e sustenta todas as funções superiores do comportamento. Tudo depende da atividade produtiva.

Conforme Palangana (1996, p. 27),

[...] a psique, em toda sua complexidade e mutabilidade, origina-se, no plano social, graças à atividade produtiva. Individualiza-se pelas interações – que têm na linguagem o veículo fundamental – e, novamente, pelos mesmos meios, socializa-se. Em resumo, é essa a dialética responsável pelo “milagre” do psiquismo humano.

A linguagem permite transmitir a experiência da prática histórico-cultural da humanidade. Esse instrumento concomitante com o trabalho é fundamental para o conhecimento humano. Dessa forma, a condição essencial para o desenvolvimento da consciência individual e social dos homens passa pelo instrumento linguagem.

De acordo com Vigotski (2003), na indústria contemporânea o trabalhador transforma-se em organizador da produção e em diretor da máquina. Logo, seguindo esse pensamento, temos, na função pedagógica do docente:

Da mesma forma, o professor é o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio. Sempre que substitui os livros, os mapas, o dicionário, um colega, [o professor] atua como um puxador de riquixá que substitui o cavalo. Nesse caso, assim como o puxador de riquixá, o professor assume o papel de uma parte da máquina educativa e não atua como educador, do ponto de vista científico. Só age como tal quando, distanciando-se, incita a atuação das poderosas forças do meio, as dirige e as obriga a servir à educação. (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Portanto, é papel do professor organizar e regular o ambiente de aprendizagem do aluno, pois a educação é “[...] realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente”. (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Como afirma González Rey (2003), a subjetividade permite inferir conceitos apreendidos ao longo dos anos de forma pessoal e individual. O comportamento humano e a mediação pela linguagem – é a lógica dialética.

De acordo com Vigotski (2002), a linguagem é um meio poderoso de induzir sobre a conduta dos outros. O ser humano, em seu processo de desenvolvimento, pode até dominar os meios que foram utilizados para poder orientar-se em seu comportamento dentro e fora da sociedade à qual pertence.

Vigotski (2002, p. 38) compara: “[...] assim como um molde dá forma a uma substância, as palavras podem moldar uma atividade dentro de uma determinada estrutura”. A linguagem é de capacidade humana somente, diferencia-nos dos animais.

3.3.4 Atividade Docente I: aspectos positivos e negativos

A primeira pergunta da seção III, **Atividade docente 1** (Apêndice N) foi: **Para você, quais são os fatores que interferem, tanto de forma positiva como de forma negativa, em sua atividade docente? Justifique cada um.** A Tabela 11 reúne os fatores positivos e negativos. A categoria Trabalho gratificante é predominante nos discursos analisados, com 25 ou 96,15% das respostas do total dos fatores positivos. A categoria Interação social traz 13 ou 50% das respostas analisadas. A categoria Formação continuada inclui 12 ou 46,15% das respostas analisadas. A categoria Interesse da família lista seis ou 23,07% das respostas. A

categoria Outras traz quatro ou 15,38% do total dos fatores positivos analisados. Na categoria Indefinidas estão duas ou 7,69% das respostas coletadas, fechando os fatores positivos.

Quanto aos fatores negativos: em Burocracia documental, 19 ou 73,07% das respostas analisadas. Em Desvalorização profissional, estão 13 ou 50% do total dos discursos analisados. Na categoria Indisciplina, constam oito ou 30,76% das respostas. A categoria Excesso de alunos em sala lista sete ou 26,92% do total. A categoria Ausência familiar tem seis ou 23,07% das respostas analisadas. E, a categoria Outras inclui três ou 11,53% das respostas coletadas. Conforme ilustra a Tabela 11.

Tabela 11 – Atividade Docente 1

Categorias positivas/negativas	Quantidade	%
POSITIVAS		
Trabalho gratificante	25	96,15
Interação social	13	50
Formação continuada	12	46,15
Interesse da família	06	23,07
Outras	04	15,38
Indefinidas	02	7,69
Total: 06	62	238,44
NEGATIVAS		
Burocracia documental	19	73,07
Desvalorização profissional	13	50
Indisciplina	08	30,76
Excesso de alunos em sala	07	26,92
Ausência familiar	06	23,07
Outras	03	11,53
Total: 06	26	215,35

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice N - Atividade Docente 1)

Com base na Tabela 11, em relação à Atividade docente 1 (Apêndice N), aparecem como pontos positivos na atividade docente: Formação continuada (GESTAR II, pós-graduações e outras terminologias), apoio da escola, descoberta da linguagem, mais acesso às tecnologias nas escolas, investimento na formação do professor, alunos vindos de família estruturada e a tendência de projetos no ambiente escolar.

De um lado, a título de exemplo de ponto positivo: “[...] formação continuada dentro e fora da escola; gestões democráticas; grupo de colegas (professores, coordenadores, administrativos) comprometidos com a educação”. (SUJEITO 1).

Por outro lado, como pontos negativos, registram-se: diários manuscritos, falta de companheirismo, indisciplina, sobrecarga das horas atividades, problemas de voz, estresse da profissão, falta de momentos para trocas de ideias durante os planejamentos, alunos que não querem estudar, burocracia, número excessivo de alunos em sala, ausência da família de

alguns alunos e a falta de reconhecimento do valor da profissão docente. Como aspecto negativo, exemplificamos o discurso do mesmo sujeito:

[...] diários manuscritos; cobrança exagerada e algumas vezes, desnecessária, por planejamentos (diários, quinzenais, mensais, bimestrais, anuais); pressão psicológica para resultados em provas oficiais (SAEB, Avaliação Externa, Prova Brasil); salas lotadas; “Picuinhas” e “adulação” em certas escolas. (SUJEITO 1).

A insatisfação é geral sobre alguns temas pertinentes à educação. Nossas autoridades insistem no não cumprimento de regras básicas para melhoria da educação, conforme a LDB 9.394/96, tais como menor número de horas/aulas, mais planejamentos aos profissionais e demais benefícios.

Outro tópico negativo abordado nos discursos refere-se à falta de valorização profissional, por exemplo, principalmente na questão da carga horária.

Sobrecarga de trabalho, pois normalmente o professor de Língua Portuguesa fica responsável pelo desenvolvimento da maioria dos projetos da escola. Além disso, precisa escolher se usa o tempo de planejamento para suas aulas, para desenvolvimento de projeto, correção de atividade, provas ou para estudos pessoais. (SUJEITO 17).

Trazemos à discussão pontos levantados por Hernández (1998), para atribuir às nossas formações continuadas, por exemplo,

[...] os docentes, quando aprendem, não tendem a fazê-lo em termos de teorias, mas sim vinculando a aprendizagem à sua prática em sala de aula, e que esse fato constitui um fator da sua identidade profissional em função da tradição que os "apresenta" principalmente como práticos. Talvez seja esse o motivo pelo qual o professorado se pergunte, diante da formação que recebe: o que poderá usar, dentro daquilo que está sendo dito, no seu trabalho, e até que ponto isso será útil para solucionar seus problemas na prática. O corpo docente não pergunta se há contradições nas propostas que escuta para agir de forma conseqüente. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 5).

A aprendizagem do professor ocorre quando vinculada à sua prática em sala de aula, o que constitui sua identidade profissional. As formações continuadas precisam dessa prática, pois a teoria, como defende o autor, não é o caminho para a aprendizagem dos professores. Surgem os questionamentos quando as formações partem para estudos teóricos, porque os docentes querem saber como solucionar os problemas encontrados no seu cotidiano.

Para Imbernón, “Um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim como

facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos”. (IMBERNÓN, 2006, p. 41). Demonstra ainda o autor:

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. (IMBERNÓN, 2006, p. 45).

Nessa visão de que o professor precisa de novos sistemas de trabalho, bem como de novas aprendizagens dentro de sua profissão, não se apresenta solução satisfatória para problemas antigos, como salários defasados, excesso de alunos em sala, carga horária lotada, o que dificulta estudo e pesquisa para que o profissional se mantenha em contínua formação, explicita o autor acima mencionado.

De acordo com Porto (2004):

[...] a reflexão está impregnada, em todos os momentos, de valores, interesses, percursos que circunstanciam e configuram a própria experiência da formação e da prática pedagógica. Nesse entendimento, amplia-se, cada vez mais, a proposta de formação do profissional reflexivo – aquele que reflete-na-ação, interrogando e interrogando-se sobre práticas, avaliando-as e inovando-as. (PORTO, 2004, p. 23).

Para a autora, a inovação na educação volta-se para fatores endógenos. Assim:

Destaca-se que a inovação em educação, nesse sentido, procura potencializar a escola e os professores como agentes de mudança (desenvolvimento pessoal, redefinição profissional, reestruturação organizacional). Essa mudança exige a implantação de novos modos de pensar e fazer a educação no âmbito de uma instituição historicamente resistente à inovação: novos modos de trabalho cooperativo, estrutura menos rígida, redução da burocracia, professores inovadores. Investe-se, pois, na escola e no professor como agentes inovadores de mudança. (PORTO, 2004, p. 25).

Como vimos, a importância da formação continuada e de estudos aprofundados para essa perspectiva em inová-los está longe de ser assumida. Marin (1995) aponta que:

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar

profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. (MARIN, 1995, p. 19).

Como se vê, Marin (1995) ressalta a atividade profissional dos educadores como algo contínuo e que se refaz mediante processos educacionais formais e informais. É preciso incorporar a vivência e a experiência no conjunto dos saberes da profissão.

Pelo fato de que o nosso contexto é de formação de professor, assumimos a ZDP desenvolvida por Vigotski (2002), como possibilidade para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de nosso sujeito professor em situação de formação continuada. Lembramos que essa aprendizagem docente está relacionada com a mediação semiótica, apresentada pela própria prática pedagógica desse profissional.

Nessa linha de pensamento, entendemos, neste trabalho, formação como aprendizagem e não como certificação etc. Assim, a formação do professor é vista como a aprendizagem e seu desenvolvimento: “[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”. (VIGOTSKI, 1991, p. 17). A aprendizagem desencadeia processos internos de desenvolvimento. É processo histórico-cultural. É na ZDP que deve incidir a aprendizagem.

Nessa abordagem, a aprendizagem do professor ocorrerá do externo – interno (interpsicológico e intrapsicológico). A qualidade de aprendizagem do professor relaciona-se com a qualidade da mediação. O conhecimento do professor adquirido ao longo do tempo encontra-se no nível real e potencial, assim, a ZDP será a formação.

Nesse momento, espera-se que o conhecimento do professor seja ampliado a partir da mediação da ZDP. Vejamos as análises dos discursos dos sujeitos quando responderam à pergunta: Como você aprende?

3.3.5 Atividade Docente II: Como você aprende?

A segunda pergunta da seção III, **Atividade docente 2** (Apêndice O): **Como você aprende?** Aparece na Tabela 12. Elencamos sete categorias para este estudo. A predominância das repostas está na categoria Meio instrumental, com 33 ou 126,92% das repostas. A categoria Encontros registra 19 ou 73,07% das repostas apresentadas. A categoria Experiência/vivência/cotidiano inclui 14 ou 53,84% das repostas. A categoria Interação social abarca 13 ou 50% das repostas. A categoria Criticidade/necessidade encontra-se em 12 ou 46,15% das repostas. A categoria Uso dos sentidos está em três ou 11,53% do total, empatando com a categoria Indefinidas. Conforme ilustra a Tabela 12.

Tabela 12 – Atividade Docente 2

Categorias	Quantidade	%
Meio instrumental	33	126,92
Encontros	19	73,07
Experiência/vivência/cotidiano	14	53,84
Interação social	13	50
Criticidade/necessidade	12	46,15
Uso dos sentidos	03	11,53
Indefinidas	03	11,53
Total: 07	97	373,04

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice O - Atividade Docente 2)

A título de exemplo, reescrevemos alguns dos discursos sobre a categoria “Meio instrumental”, como forma de aprender apontada pela maioria dos sujeitos.

Principalmente durante aulas, palestras e debates com pessoas gabaritadas para falar dos assuntos. Exemplos práticos: Gestar II de Língua Portuguesa; Cursos de Pós-graduação; semanas pedagógicas de Universidades; Programas de TV voltados para a educação. (SUJEITO 1).
Lendo e tendo tempo para refletir sobre a leitura e desenvolvendo, colocando em prática o que recebeu de informação teórica. (SUJEITO 3).

Na categoria “Encontros” registram-se diversos discursos. Reescrevemos um deles:

Através de pesquisas, leitura, planejamento, cursos de formação continuada, palestras, seminários, encontros (Polo), Gestar II, na prática docente (com estudo e também com os alunos), em reuniões pedagógicas, troca de experiências, trabalho em equipe. (SUJEITO 18).

Os dados sobre a Atividade 2 enfatizam a necessidade de que os cursos de formação continuada sejam modificados e adequados caso contrário as práticas pedagógicas dos profissionais da área da educação não serão alteradas.

Não finalizamos esta discussão, mas reescrevemos, de forma resumida, a seguir, algumas características²³ levantadas por Hernández (1996) que podem contribuir com nossa investigação a respeito de como os adultos, em situação de formação continuada, aprendem:

[...] o professor situa-se diante da informação e das novas situações de maneira fragmentária [...]; Os docentes possuem visão prática de sua ação e de seu saber [...]; Os que ensinam possuem perspectiva funcional [...]; O profes-

²³ No original: “el profesorado se sitúa frente a la información y las nuevas situaciones de manera fragmentaria [...]; Los docentes tienen una visión práctica de su actuación y de su saber [...]; Los enseñantes tienen una perspectiva funcional [...]; el profesorado tiene una visión dicotomizada entre la teoría y la práctica, y entre lo que hace y lo que fundamenta la enseñanza. Los docentes tienen una visión generalizadora de las prácticas [...]; finalmente, [...] éstos tienden a basar sus actuaciones en su experiencia y en argumentaciones de sentido común”. (HERNÁNDEZ, 1996, p. 5-7). Tradução livre da autora.

sor possui visão dicotomizada entre teoria e a prática, e entre o que faz e o que fundamenta o ensino; Os docentes possuem visão generalizadora das práticas [...]; finalmente, [...] eles têm como base suas ações e experiência e argumentações de senso comum. (HERNÁNDEZ, 1996, p. 5-7).

As características levantadas por Hernández (1996) contribuem com nossa investigação, pois são consideradas como hipóteses a serem mais aprofundadas. Partindo da visão de que os docentes visam à prática, este trecho resume o que a maioria dos professores demonstra em situação de formação, de como aplicar, em sua prática, no seu cotidiano, o que se aprende em formação continuada: “Os professores possuem uma perspectiva funcional (o que se aprende deve servir para algo) na formação profissional²⁴”. (HERNÁNDEZ, 1996, p.7).

Ratificamos a importância da formação continuada. No entanto, a forma como vem sendo aplicada nas instituições é que precisa ser repensada. Pode-se, por exemplo, partir para trocas de experiências, procurar conhecer os docentes a respeito das dificuldades na prática pedagógica, entender como aprendem nas formações continuadas para que, de fato, sejam auxiliados constantemente.

Dentre as diversas contribuições de Hernández (1998), acrescentamos esta a seguir, que nos parece um despertar para a aprendizagem. Em formação continuada, principalmente quando viabilizamos o aprendizado em conjunto, solicitamos, por escrito ou oralmente, avaliações sobre o que se desenvolveu, com o objetivo de melhorar no próximo encontro.

Deparamo-nos, às vezes, com avaliações negativas ou falta total de sugestões. Isso desanima o formador e seus colegas de profissão.

Parece-nos que o desejo de aprender vai adormecendo pouco a pouco, até chegar a uma letargia irrecuperável. Então, pensamos que é uma grande responsabilidade que nós que nos dedicamos a ensinar a outros renunciemos e deixemos de aprender, e que esqueçamos que preparar para o futuro significa preparar para continuar aprendendo por toda a vida. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 8).

De acordo com Vigotski, a educação é importante para transformar o humano.

Devemos levar em consideração que a educação sempre e em todas partes teve um caráter classista, ainda que seus defensores e apóstolos não se dessem conta disso. O que acontece é que, na sociedade humana, a educação é uma função social totalmente determinada, que sempre se orienta em prol dos interesses da classe dominante, e a liberdade e independência do pequeno meio educativo artificial com relação ao grande meio social são, na ver-

²⁴ No original: “Los enseñantes tienen una perspectiva funcional (lo que se aprende ha de servir para algo) en la formación profesional”. (HERNÁNDEZ, 1996, p.7). Tradução livre da autora.

dade, uma liberdade e uma independência muito relativas e condicionais, convencionais, dentro de estreitas fronteiras e limites. (VIGOTSKI, 2003, p. 80).

Mesmo sabendo que a educação sempre teve caráter classista, na sociedade humana ela é função social, determinada, orientada pela classe dominante. Talvez por esse motivo se tenha liberdade relativa. Continuando sobre a questão da educação:

Portanto, a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem. (VIGOTSKI, 2003, p. 81).

3.3.6 Atividade Docente III: O que falta na formação continuada?

A terceira pergunta da seção III, **Atividade docente 3** (Apêndice P) foi: O que falta no processo de Formação Continuada, em sua opinião? Elencamos quatro categorias para os discursos dos sujeitos. A predominância dos discursos está para a categoria Política de valorização profissional, com 23 ou 88,46% do total. A categoria Carga horária aparece em segundo lugar, com sete ou 26,92% dos discursos. A terceira categoria, Ambiente Virtual, empata com a segunda categoria. Na última categoria, Outras, listamos três ou 11,53% dos discursos analisados. Conforme ilustra a Tabela 13.

Tabela 13 – Atividade Docente 3

Categorias	Quantidade	%
Política de valorização profissional	23	88,46
Carga horária	07	26,92
Ambiente Virtual	07	26,92
Outras	03	11,53
Total: 04	40	153,83

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice P - Atividade Docente 3)

Nesta questão: O que falta no processo de Formação Continuada, em sua opinião? verifica-se diversidades nas respostas dos sujeitos, embora para os sujeitos 6 e 10 não falte nada, pois escreveram, respectivamente “Nada” e “Acho ótimo, nada a relatar”. Outros, como os sujeitos 4 e 9, alegam pouca carga horária, como explicitados em seus discursos, respectivamente: “Mais encontros, mais tempo para as trocas entre os professores” e “A carga horária é muito limitada”.

A maioria dos sujeitos solicita, de acordo com seus discursos, a diminuição da carga horária em formação continuada, pois há poucos momentos de estudos, a título de exemplo:

O que falta é que seja realmente no horário de trabalho e que esteja voltada às necessidades do professor. (SUJEITO 3).

Mais encontros, mais tempo para as trocas entre os professores. (SUJEITO 4).

A carga horária é muito limitada. (SUJEITO 9).

Mais formação quero dizer, um tempo maior por dia, uma manhã é muito pouco. (SUJEITO 13).

Mais tempo, ser mais próximos, demora muito, as aulas parecem ser pequenas. Quando pensa que não, já acabou, não dá tempo para tanta coisa que precisamos aprender. Tirando isso, estão ótimas, elas são muito bacanas, nos ajudam muito. (SUJEITO 16).

Falta um pouco mais de tempo disponível para estudar os TPs, no caso do Gestar II, pois muito deixo a desejar pela falta de uma leitura mais calma das sugestões de aulas. (SUJEITO 22).

Na categoria Ambiente Virtual, (Sujeitos 7 e 11) sugerem o uso das ferramentas do ambiente virtual, como fóruns e *blogs*. É relevante a solicitação dos sujeitos para que as formações continuadas ocorram em horário de trabalho, por exemplo, no horário de planejamento.

Acredito na Educação a distância. Acho que falta um ambiente virtual com fóruns, com debates sobre temas inovadores e que complementem os encontros presenciais, como por exemplo, o ambiente do E-proinfo. (SUJEITO 7).

Falta a criação de um *blog* para compartilharmos os planejamentos, as ideias, pois ainda não recebi a maioria dos planejamentos dos encontros. (SUJEITO 11).

Deparamo-nos com insatisfações quando indagamos sobre a carga horária e a formação continuada. Embora na LDB 9.394/96 (Artigo 67. Inciso II) conste a necessidade e a obrigatoriedade de se investir cada vez mais no profissional, por meio de formações, é preciso rever o tempo e o preparo e ter como foco o sujeito que participa desses eventos. Não é fácil conciliar estudos e aulas em nossa sociedade, o que acaba por refletir no ensino do país. É preciso urgentemente rever a carga horária desse profissional. O que determina a lei? Governantes cumprem-na? Ou estamos diante de um impasse que não tem solução, a carga horária do profissional da área de educação.

3.3.7 Atividade Docente IV: Aprendizagem na formação continuada

A quarta pergunta da seção III, **Atividade docente 4** (Apêndice Q): **Nos cursos de formação continuada, como o corre a sua aprendizagem? Como, de fato, você se apropria dos conhecimentos? Como aprende nessas relações sociais?**

Elencamos 04 (quatro) categorias para os discursos dos sujeitos (Apêndice Q), alocados na Tabela 14. A maioria dos discursos encaixa-se na categoria “Dinâmicas/interação social”, com 15 ou 57,69% das respostas analisadas. Na categoria “Prática pedagógica/interesse”, deparamo-nos com 11 ou 42,30% dos discursos analisados. A categoria “Mediação do formador” inclui sete ou 26,92% das respostas analisadas. Em “Outras”, encontram-se duas ou 7,69% das respostas analisadas.

Os dados ressaltam que a formação continuada proporciona aprendizagem por meio de trocas de experiências. A título de exemplificação, temos:

Ocorre de maneira satisfatória e efetiva na troca de experiência, na mediação das formadoras, nas dinâmicas realizadas. A apropriação ocorre quando aplico as dicas na prática com os alunos e realmente funciona. (SUJEITO 1). Aprendo muito com a troca de experiência. Às vezes penso que não seria capaz, mas quando ouço algum colega relatar tal fato, vejo que também tem dificuldades e que não são muito diferentes de mim. Considero isso muito importante, também procuro me atualizar lendo. (SUJEITO 2).

Aprendo vendo como podem ser realizadas as atividades na prática, o que facilita muito nosso aprendizado e aplicação na nossa prática pedagógica. A troca de experiências com colegas da mesma área também auxilia muito o nosso aprendizado. (SUJEITO 5).

Através da troca de experiências com os formadores e colegas que participam dos encontros Gestar, Polo, etc. (SUJEITO 6).

Através da leitura e da troca de experiências. Afinal, em nossos encontros, sempre temos contato com atividades diferentes de colegas, ideias e outros. (SUJEITO 7).

Procuro participar de todas as oficinas e trocar experiências com os colegas docentes. Procuro adaptar essas oficinas à minha prática pedagógica. (SUJEITO 9).

Através de vivências, experiências adquiridas. Nos encontros trocamos experiências, por meio das oficinas, em que somos incentivados a planejar aulas diversificadas. (SUJEITO 10).

Como vimos, a troca de experiência é essencial nos discursos dos sujeitos. A partir dos encontros e formações, é possível a aprendizagem mais significativa. Passamos à análise da Tabela 14, sobre formação continuada, em Atividade Docente 4: Nos cursos de formação continuada, como o corre a sua aprendizagem? Como, de fato, você se apropria dos conhecimentos? Como aprende nessas relações sociais?

Tabela 14 – Atividade Docente 4

Categorias	Quantidade	%
Dinâmicas/interação social	15	57,69
Prática pedagógica/interesse	11	42,30
Mediação do formador	07	26,92
Outras	02	7,69
Total: 04	35	134,6

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice Q - Atividade Docente 4)

Mesmo incluindo mediação, leituras, práticas, esses professores acreditam que a aprendizagem do professor ocorre por meio da troca de experiências entre os colegas e formadores. A apropriação do conhecimento ocorre por meio de leituras e práticas pedagógicas, quando aplicam o que aprenderam nas formações continuadas em suas práticas e estas são significativas para seus alunos. Apenas os sujeitos 4 e 8 acreditam que a aprendizagem ocorre pela leitura.

Mais encontros, mais tempo para as trocas entre os professores. (SUJEITO 4).

No processo de Formação Continuada, faltam palestras no decorrer do ano, com profissionais de outras instituições, com pesquisas recentes. Falta propiciar ao educador da Rede seminários e/ou semana de encontro, nos quais ele possa expor suas pesquisas, seus trabalhos. Ressaltando que há necessidade da Rede fornecer o professor substituto. (SUJEITO 8).

Enfatizamos, entretanto, que na fase adulta é possível aprender e que existem diversas maneiras de aprender. Tudo depende da condição do sujeito, das necessidades, da vontade e de outros aspectos não menos importantes.

É no social, na interação com o outro, na atividade cotidiana, que o sujeito se constitui. De acordo com o seu objetivo, o professor poderá aprender ou não. Não é por ser professor que a aprendizagem se torne mais fácil. O professor também encontra dificuldades, mas nessa fase de desenvolvimento superior é possível compreender algumas das situações complexas que se enfrentam.

Em se tratando de aprendizagem de adulto, professor em situação de formação, apontamos como dificuldade de aprendizagem o acúmulo de atividades, como a carga horária, o excesso de alunos por sala. Isso gera maior trabalho aos profissionais da área educativa fora do ambiente escolar, ultrapassando a carga horária, constantemente, além de outros fatores que impossibilitam ao professor aprender de forma significativa, tanto pessoal como profissionalmente.

Conforme Duarte (1996):

Um dos aspectos da teoria das objetivações do gênero humano que consideramos de particular interesse para a análise da prática pedagógica como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano é a categoria de processo de homogeneização e, como parte desse processo, o momento da catarse. Para se compreender o significado do processo de homogeneização é necessário vê-lo como um processo que se efetiva enquanto superação da heterogeneidade da vida cotidiana. A esfera da vida cotidiana é uma esfera heterogênea, enquanto que as esferas não cotidianas, como a ciência e a arte, são esferas homogêneas. Isso significa que a ciência, por exemplo, possui um sentido em si mesma, constitui em si mesma um valor para o gênero humano. É claro que isso não significa que a ciência exista independentemente da prática social, mas sim que a construção do conhecimento científico não está imediatamente atrelada às necessidades da prática social. A busca do conhecimento científico possui uma relativa autonomia em relação às necessidades da prática social. (DUARTE, 1996, p. 61).

Como vimos, o processo de homogeneização é necessário como superação da heterogeneidade da vida cotidiana. Concordamos com Duarte, quando explicita que a busca pelo conhecimento científico não está atrelada às necessidades da prática social, mas que existe uma autonomia nessa busca.

Dessa forma, entendemos que a catarse é a liberação de pensamentos e ideias que estavam no inconsciente. Questionados a respeito de como aprendem em situação de formação continuada, a resposta foi, para a maioria, que a aprendizagem ocorre pela troca de experiências. Entendemos que o sujeito é histórico e concreto, portanto, o indivíduo apropria-se das forças essenciais humanas que existem na sociedade e que podem ser objetivadas de acordo com suas necessidades sociais.

O processo educativo permite ao indivíduo assimilar as formas de pensar e de agir necessárias ao seu desenvolvimento, não realizando de forma homogênea. Por meio da educação, essas formas de pensar e de agir em sociedade podem ampliar os conhecimentos de todos. É na relação dialética que a pessoa se constitui como sujeito ativo, deixando de ser mero receptor de informações, principalmente no ambiente escolar.

Para Duarte (1996 p. 62): “A busca do conhecimento científico possui uma relativa autonomia em relação às necessidades da prática social”. Ao abordarmos a questão da prática social, pensamos ser relevante analisar o discurso dos professores a respeito de alguns dados relacionados ao seu cotidiano social, cultural e histórico.

3.3.8 Atividade Docente V: Cotidiano e tecnologia na prática pedagógica

A quinta pergunta da seção III, **Atividade docente 5** (Apêndice R): **Você tem acesso ao computador fora da escola? E a internet? Como você considera o uso dessas ferramentas em sua prática pedagógica e em sua aprendizagem pessoal?**

As categorias elencadas para os discursos dos sujeitos (Apêndice R) aparecem na Tabela 15 e revelam a predominância para a categoria Questão relacionada à internet fora da escola, com 18 ou 69,23% das respostas analisadas. A categoria Questão relacionada ao uso da ferramenta computador na prática pedagógica abrange 13 ou 50% dos discursos analisados. A categoria Questão relacionada à aprendizagem pessoal inclui 12 ou 46,15% do total dos discursos analisados. E, por último, a categoria Outras, com duas ou 7,69% das respostas analisadas. Conforme ilustra a Tabela 15.

Tabela 15 – Atividade Docente 5

Categorias	Quantidade	%
Questão relacionada à internet fora da escola	18	69,23
Questão relacionada ao uso da ferramenta computador na prática pedagógica	13	50
Questão relacionada à aprendizagem pessoal	12	46,15
Outras	02	7,69
Total: 04	45	173,07

Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice R - Atividade Docente 5)

As respostas dos sujeitos, conforme Tabela 15, permitem afirmar o quanto as propostas de formação continuada precisam de transformações, adequações de políticas voltadas para o profissional, valorizando-o, permitindo que amplie seus conhecimentos pessoais e profissionais constantemente. Fazemos parte de uma sociedade dinâmica, não podemos parar no tempo (Apêndice R).

Na categoria “Questão relacionada à internet fora da escola”, reescrevemos alguns dos discursos que apontam o uso dessa ferramenta fora do ambiente escolar.

Tenho acesso ao computador e à internet. Faço pesquisas para provas e trabalhos; para informação; em poucos casos para divulgação de atividades; para preenchimento de diários; apresentação de aula (*Datashow*). (SUJEITO 1).

Sim, eu tenho acesso e considero como mais uma ferramenta de apoio para o ensino e a aprendizagem, tanto para mim quanto para meus alunos. Como sou da sala de tecnologia, sou convidada a estar em formação continuada com cursos a distância. (SUJEITO 3).

Tenho computador em casa. Para mim, é o alimento diário, já não sobrevivo sem ele. Faz parte de tudo: planejamento das aulas e lazer. (SUJEITO 4).

Na formação do Gestar II, em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, os professores criaram vínculos uns com os outros desde o primeiro encontro, com intensa troca de experiências. Durante o curso, alguns se queixaram da ausência de colegas que haviam desistido. Mesmo não sendo o foco desta investigação, foi possível inferir que, quanto mais professores participam do grupo, maiores divergências e verossimilhanças aparecem.

Para a categoria “Questão relacionada ao uso da ferramenta computador na prática pedagógica”, podemos afirmar que a utilização ocorre, mas ainda é tímida, pois alguns professores reclamam do funcionamento da sala apropriada para o uso dessas ferramentas, por exemplo: “Sim, tenho em casa, mas seria necessário ter acesso na escola. Na sala de tecnologia temos, mas sempre tem aula e, no meu caso, necessito de silêncio para fazer uma boa leitura”. (SUJEITO 7). Outros sujeitos utilizam e consideram-no necessário no ambiente escolar:

Sim. O uso do computador é necessário em todas as áreas da educação. A internet é, sem dúvida, uma ferramenta importantíssima, afinal, vivemos em tempo real. (SUJEITO 6).

Tenho acesso e considero ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem. (SUJEITO 10).

Sabemos da importância, para a aprendizagem pessoal, da utilização da ferramenta computador no mundo contemporâneo. Assim, não foram diferentes as respostas dos sujeitos sobre a aprendizagem com essa ferramenta, por exemplo: “Sim! Tenho acesso à internet na minha residência. Estou realizando minha 2ª pós-graduação no modo EAD. Utilizo-me da *Internet* e de outras tecnologias para tornar minhas aulas mais atrativas para os alunos”. (SUJEITO 9). O discurso evidencia a aprendizagem pessoal, preocupada em tornar suas aulas mais atrativas também. A categoria “Outras” agrupa os discursos em branco.

Abordar sobre o cotidiano do sujeito professor em formação nos levou a alguns questionamentos, como: Qual a situação dos profissionais que não conseguem administrar o pouco tempo que possuem entre aulas, cursos, família, atividade cotidiana dentro e fora do ambiente escolar, além de outros fatores? Cabe o cumprimento da LDB 9.394/96 (Art. 67), pelo menos em relação à diminuição de carga horária, para melhor aproveitamento pessoal e profissional dos professores em geral, nos cursos de aperfeiçoamento, o que, infelizmente, algumas autoridades insistem em não cumprir, sem mencionar o número de alunos em sala, desvalorizações etc.

3.3.9 Articulando Formação Continuada e Aprendizagem do Professor: uma síntese

Neste momento, seguindo a ordem do questionário (Apêndice C), tecemos alguns comentários sobre os discursos analisados, como: **Vida de Professor**, as oito **Concepções**, as perguntas sobre **Atividade Docente, Formação continuada em exercício e Dados relacionados ao cotidiano**. Os dados podem revelar a articulação entre formação continuada e a aprendizagem do professor na investigação presente.

Em “Vida de Professor” (Apêndice E), revela-se que a profissão docente, segundo os professores não é tarefa fácil. É uma vida movimentada, cheia de desafios, alguns dados revelam que há problemas a serem enfrentados no cotidiano: o “amor” à profissão – é manifestado e alguns afirmam que: ministrar aulas não é ruim. O problema para eles está no sistema, na burocracia, no excesso de carga horária e em outros fatores. Os dados sugerem também que a leitura é o caminho para a aprendizagem dos alunos e dos professores. A maioria dos dados revelam que a participação em encontros, projetos, formações continuadas, cursos colabora com a constante aprendizagem do professor.

Hernández (1996), como já apontamos, em seus estudos cita características dos professores que podem auxiliar nessa reflexão. Uma delas corrobora, o que verificamos: os professores situam-se de forma fragmentária, diante de novas situações e também uma outra que aponta que possuem visão dicotomizada entre teoria e prática.

Para a concepção “**Educação**” (Apêndice F), seguindo a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) Análise vertical, parece que os discursos revelam que educação está vinculada a transformar o cidadão para viver na sociedade de forma diferenciada; a partir da educação, o cidadão será promovido. Outros discursos apontam que a educação vem de casa, da família; Outros discursos atribuem à Educação o despertar do espírito científico.

Na concepção “**Professor**” (Apêndice G), os dados apontam dois conceitos fossilizados, também: de que professor é sacerdócio, vocação. Afirmam também aspectos romantizados e ingênuos acerca da profissão: que é profissão linda, é exemplo, é paixão, é capaz de fazer milagres.

Outra concepção presente é de professor mediador do processo de ensino e de aprendizagem. É o que transmite conhecimentos, ajuda, instiga, orienta o aluno no ambiente escolar, dá vida aos conteúdos acadêmicos.

Os professores consideram a categoria Professor como mediador – o professor é fundamental como mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Esse profissional

mediador precisa permitir o acesso aos instrumentos mediadores e ao conhecimento científico.

Entendem o professor como instigador. Quando deixamos de ser ‘meros transmissores’ do saber, de fato teremos resultados mais significativos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que almejamos.

De acordo com Saviani (1995), podemos inferir que a transmissão do conhecimento precisa ser sistematizada, organizada na prática pedagógica e acessível aos alunos.

Ainda segundo Saviani (1997), o conhecimento específico e o conhecimento dialético-curricular de sua disciplina são necessários ao professor. O saber pedagógico, na compreensão da condição histórico-cultural, é preciso ser atitudinal.

Na concepção “**Aprendizagem**” (Apêndice H), os discursos apontam a maioria das respostas dos sujeitos referem-se a “mudança de comportamento” e “aquisição de conhecimentos”.

Deparamo-nos com a marca da subjetividade, conforme González Rey (2006). Embora tenha havido pouca margem para compreender os aspectos subjetivos e sociais que fazem parte do processo de aprender. A visão instrumental resultou em um sujeito não visto como produtor de conhecimento, não reconhecido em sua dimensão cognitiva, logo, o aprender “[...] que a ciência implica foi considerado como o resultado da coleção de evidências por meio dos métodos empregados”. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 30).

Dessa forma a aprendizagem possui dimensão subjetiva envolvida com a ação singular do próprio sujeito que aprende. Os sujeitos professores, ao responderem às questões, acabam por demonstrar, em suas respostas, ‘recortes de sua vida’, a dimensão subjetiva de cada sujeito. Para o autor, a Psicologia não deu atenção merecida à aprendizagem na produção do conhecimento científico. Predomina na educação a visão de aprendizagem como reprodução e não como discussão e reflexão dos conteúdos, o que desmotiva a curiosidade e o interesse do aprendiz. “O termo aprendizagem é reduzido à reprodução” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 30). Considerada sob esse ponto de vista, a aprendizagem dissocia-se do desenvolvimento humano, fica na dimensão cognitivo-reprodutiva.

Outra crítica feita por de González Rey (2006, p. 31) está no fato de que as teorias de aprendizagem desconsideram “[...] a orientação à produção, à definição de alternativas e caminhos diferentes sobre o que se aprende a estimulação à formulação de hipótese e de suposições” essenciais à aprendizagem do sujeito.

A categoria “Sentido Subjetivo”, desenvolvida por González Rey (2006), representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, de forma recíproca. Os

sentidos subjetivos constituem sistemas motivacionais (representam o envolvimento afetivo do sujeito). Têm-se, como configuração única, os sentidos subjetivos, as emoções e os processos simbólicos que resultam da subjetivação, da história individual de cada sujeito concreto. Para o autor, “[...] os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito”. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 36).

Essa categoria, sentido subjetivo, abre possibilidades para integrar, na significação da aprendizagem, aspectos ignorados anteriormente. Logo, é representação “[...] diferente da aprendizagem com importantes consequências para a prática profissional nos diferentes campos da atividade humana”. (GONZÁLEZ REY, 2006 p. 37). Aprender é produção subjetiva.

Saviani (1987) aborda a questão da passagem do senso comum à consciência filosófica, em que se deve “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. (SAVIANI, 1987, p. 10). Isso permitiria à educação ser transformadora, priorizada e valorizada em nossa sociedade. Não percebemos nos depoimentos de nossos sujeitos esses enfoques de articulação e consciência dela e da produção de seu sentido subjetivo na aprendizagem.

Na concepção “**Mediação**” (Apêndice I), os discursos parecem revelar uma tentativa de superação com conceitos fossilizados, pois a maioria sugere que mediação é processo, interação entre professor e aluno no ambiente escolar, principalmente em sala de aula. O professor ensina o aluno, direciona-o, facilita e ajuda em sua aprendizagem. Os discursos parecem revelar que falta conhecimento do conceito de mediação.

Mediação é um dos conceitos-chave na teoria de Vigotski. É por meio da mediação que os indivíduos agem sobre fatores sociais, culturais e históricos; sobre a própria ação é que ocorre o desenvolvimento do humano. A mediação não só, mas também é feita por signos e símbolos.

O conceito de mediação explica a relação do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos. É pelo processo de mediação que as FPS se desenvolvem. A partir da combinação entre o instrumento e o signo na atividade do sujeito. O sujeito não tem acesso direto ao objeto e sim acesso mediado à realidade. Não é ação do sujeito sobre a realidade, mas por recortes do real. Os instrumentos servem para realizar a atividade humana. Neste sentido, o sujeito é capaz de criar seus instrumentos de acordo com suas necessidades, bem como conservá-las para outros.

Na concepção “**Formação Continuada**” (Apêndice J), os dados parecem revelar, de um lado, que a formação continuada avançou, pois o professor reconhece a necessidade e a importância dessa formação em seu cotidiano, a partir dos discursos como “é necessária, é fundamental, é importante, é essencial à sua prática pedagógica”.

Por outro lado, verificamos que é preciso avançar, adequar, pois a forma como é implementada a formação continuada em diversos locais ainda não atinge seu objetivo primordial, o de atender às necessidades específicas dos profissionais de cada região. Muitas expectativas na formação continuada continuam com lacunas, conforme apontado pela literatura e pelas pesquisas na área.

A esse respeito, trazemos duas afirmações sobre formação continuada, de Patto (2004) e de Marin (1995), para ampliarmos esta discussão. Patto (2004, p. 77) pensa em uma nova concepção de formação docente que parta de uma nova concepção de educador. Esse profissional deve ser “[...] formado como *trabalhador intelectual*, pois só assim pode fazer a sua parte na realização histórica da humanização da vida”.

Para Marin (1995),

No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada. (MARIN, 1995, p. 16).

Em ambas as discussões, é necessária mudança na formação continuada, tanto na concepção do educador como na própria formação. Há acertos e erros nesse processo educativo.

Na concepção “**Cultura**” (Apêndice K), indica-se que se pode definir cultura como preservação de costume, que passa de geração em geração, (erudição). Também é vista como a história da nação e como conhecimento geral (aquisição de conhecimento) pelos discursos dos sujeitos. Dessa forma, observamos que a concepção cultura ainda precisa ser estudada e aprofundada, em formação continuada. É possível perceber o quanto precisa de maiores esclarecimentos.

Na concepção “**Identidade**” (Apêndice L), os sujeitos resumem identidade às características individuais de uma pessoa. Parecem revelar que são características inerentes a

cada ser, individual. Embora houve dados referentes à construção ao longo do tempo, em contato com o meio, a predominância parece voltar-se para características específicas do ser.

No processo de constituição da identidade, o sujeito assume diversos papéis durante sua vida que podem fazer parte dessa constituição. Ciampa (1987) define identidade como “Metamorfose” pelo processo constante de mudança em que o sujeito passa durante sua existência humana. O autor aborda a identidade como categoria da Psicologia Social, o que o torna referência nesta área, por ter base teórica no materialismo histórico e no método dialético.

Para Ciampa (1987, 161) a construção da identidade acontece na dinâmica do envolvimento dos níveis pessoal (processo biológico, pela corporeidade), intraindividual (envolve a consciência e a atividade do indivíduo) e interindividual (relações entre sujeito e grupos). Este movimento constante gera relações de oposição e “com-posição” entre elementos subjetivos e objetivos que marcam a historicidade dos indivíduos em sua biografia pessoal e enquanto membros de grupos sociais. (CIAMPA, 1987, p. 145).

A manifestação do ser é sempre atividade: “o indivíduo é o que faz, uma personagem ativa, traduzível por proposições verbais” (CIAMPA, 1987, p.133 – 135).

Segundo Ciampa (1987, p. 155) há autoria coletiva da história e “uma autoria individual, invenção assinada, que é daquele personagem chamado autor e que, de fato, sempre é um narrador, um contador de histórias”. Ressaltamos o interesse pelo estudo da identidade, de acordo com os estudos de André (1999) ao apontar 13% de interesse nesse campo, o que vem aumentando nos últimos anos estudos da identidade docente.

A concepção “**Linguagem**” (Apêndice M) é vista como a comunicação entre os seres por meio do código (signo) verbal e não verbal. O termo linguagem expressa a marca da subjetividade humana. Por expressar a subjetividade humana e por ser matéria prima e elemento constituinte, alicerça e sustenta todas as funções superiores do comportamento. “Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele”. (LEONTIEV, 1978b, p. 85).

Tudo depende da atividade produtiva. Conforme Palangana (1996, p. 27):

[...] a psique, em toda sua complexidade e mutabilidade, origina-se, no plano social, graças à atividade produtiva. Individualiza-se pelas interações – que tem na linguagem o veículo fundamental – e, novamente, pelos mesmos meios, socializa-se. Em resumo, é essa a dialética responsável pelo “milagre” do psiquismo humano.

As oito concepções elencadas podem trazer indícios de aprendizagem pelos sujeitos desta investigação. Embora se encontrem na mesma situação de trabalho, pois todos são professores de Língua Portuguesa e participam de atividades semelhantes, há diferenças em suas concepções, o que envolve a subjetividade e fatores sociais de cada sujeito. A interação social e a convivência não são suficientes para aprendermos tudo da mesma maneira. Afirma Ciampa (1987) que as diferenças e igualdades estão sempre juntas. A história de vida e as experiências levam à metamorfose do ser na sociedade constantemente; nada é estático. A apropriação da cultura se dá a partir do social, mas a internalização é pessoal.

A respeito das cinco perguntas, primeiramente em relação à **Atividade docente 1**, (Apêndice N), de um lado, encontramos como pontos positivos a formação continuada (GESTAR II, pós-graduações e outros), o apoio da escola, a descoberta da linguagem, mais acesso às tecnologias nas escolas, mais investimento na formação do professor, alunos vindos de família estruturada e a tendência de projetos no ambiente escolar.

Por outro lado, como pontos negativos: diários manuscritos, falta de companheirismo, indisciplina, sobrecarga das horas atividades, problemas de voz, estresse da profissão, falta de momento para trocas de ideias durante os planejamentos, alunos que não querem estudar, burocracia, número excessivo de alunos em sala, ausência da família de alguns alunos e a falta de reconhecimento do valor da profissão docente.

Quanto à **Atividade docente 2**, (Apêndice O), ao responder à indagação Como você aprende?, os discursos levam-nos à compreensão de que os professores aprendem por diversos instrumentos. Registram a aprendizagem por meio da leitura, de ouvir pessoas com mais experiências, pelas pesquisas, estudando, refletindo, em cursos, palestras, formação continuada. Aprendem também quando estão ensinando e com seus alunos.

Retomando alguns estudos, ressaltamos os de Vigotski (1988), Hernández (1996) e Sarre (2003), que avaliam que, para aprender, é preciso primeiramente querer aprender. A aprendizagem não ocorre somente por instrumentos; é complexa, contínua, tem a ver com a experiência de cada sujeito dentro da sociedade a qual pertence. O ciclo de vida demonstra a aprendizagem por idade do ser. É preciso estudar, aprofundar este tema de como o sujeito se apropria da aprendizagem, como, de fato, aprende em seu cotidiano.

Em **Atividade docente 3**, (Apêndice P), indagou-se: O que falta no processo de Formação Continuada, em sua opinião? As respostas são parecidas: a maioria dos sujeitos solicita mais palestras, oficinas, troca de experiência. Há falta de tempo para estudos; é preciso que haja incentivos aos profissionais, para que não desistam de aperfeiçoamentos.

Podemos sintetizar que o processo de Formação Continuada precisa melhorar, adequar-se não só na REME, mas na educação em geral. Precisamos ampliar horários de estudos e trocas de experiências entre colegas da mesma disciplina, valorizar os profissionais da área da educação e reduzir a carga horária de sala de aula. Hoje há lei que ampara a diminuição da carga horária em sala, ampliando o tempo de dedicação para planejamento.

A mudança na carga horária em sala de aula, no município de Campo Grande-MS, pode ser o início de uma mudança para melhorar a educação do estado e a autoestima dos profissionais da área da educação. Investir em qualidade profissional requer tempo e preparo e atualmente, com a atual carga horária dos profissionais em educação, fica difícil conciliar estudos, aulas e outras atividades do cotidiano.

Em **Atividade docente 4**, (Apêndice Q), em relação à questão sobre como ocorre a aprendizagem e como de fato se dá a apropriação dos conhecimentos em cursos de formação continuada os dados revelam, de acordo com os discursos dos sujeitos, que a formação continuada proporciona aprendizagem por meio de trocas de experiências.

É possível observar, pelo tempo de profissão, que o menor número de professores atuando na REME está no grupo de 15 a 17 ou mais de 26 anos de profissão, conforme dados inseridos (Apêndice D).

Os dados revelam uma tendência de que, quanto maior a experiência profissional, menos professores na REME encontraremos, no grupo analisado. Vê-se o maior número de professores por tempo de atividade na faixa de 4 a 7 anos, tempo de início de carreira – os docentes foram aprovados recentemente em concurso.

Em síntese, essa tese volta-se para a seguinte questão: como ocorre a aprendizagem do professor em situação de formação continuada? Por que sua prática pedagógica não é alterada, mesmo após as “ditas” formações continuadas, em que condições o profissional aprende nas formações continuadas.

A análise dos resultados permite-nos deduzir que os sujeitos da investigação, participantes do Programa de Aprendizagem Escolar II do Ministério da Educação, se veem como aprendizes, embora as formações não estejam dando conta de amenizar os problemas enfrentados no seu cotidiano. Apontam-se elementos como: as formações continuadas não atendem completamente às necessidades dos profissionais, a prática pedagógica não se modifica, mesmo com tantos encontros de formações continuadas. Entretanto, afirmam gostar de participar das atividades propostas pelos formadores, talvez pelo aspecto das trocas afetivas e do material proporcionado pelo Gestar II. É preciso que ocorram mudanças efetivas

em suas práticas pedagógicas. Para tanto, é preciso ver o professor como adulto aprendiz, nas formações continuadas.

Os professores participam de encontros, oficinas, cursos, formação etc, mas ainda não atendem às necessidades específicas dos profissionais envolvidos; há “pacotes” prontos na educação que não condizem com a realidade da área educacional.

Como vimos nesta investigação, o estudo voltado especificamente para a aprendizagem do professor em situação de formação continuada é recente. O que se tem são pesquisas voltadas para aprendizagem da criança e do adolescente, mas o professor também é um eterno aprendiz. De acordo com Nóvoa (1992), a ausência de uma teoria que seja específica do adulto compreenderia este sujeito como profissional e ajudaria a mudar as práticas educativas, bem como as formações continuadas. É preciso compreender esse sujeito profissional como um aprendiz permanente.

Em Atividade docente 5 (Apêndice R), as respostas apontam que os sujeitos utilizam o computador fora do ambiente escolar constantemente. É o “pão diário”, considerado ferramenta útil ao ensino e à aprendizagem. Embora alguns discursos, entretanto, evidenciem a falta de acesso ao ambiente escolar, pois há escolas que utilizam essa tecnologia para diários *online*, apenas na proposta, pois esta tecnologia não está disponível em sala de aula.

Estamos no século XXI e o computador com acesso à rede mundial de computadores (Internet) é fundamental para a sociedade, principalmente no ambiente escolar, locus considerado por excelência de aprendizagem.

Essas são algumas sínteses e considerações que conseguimos estabelecer e articular entre a Aprendizagem do professor e a Formação Continuada, por meio da análise de suas concepções e posições.

Na sequência, trazemos as nossas considerações finais. Nesta seção retomamos algumas das discussões da investigação a respeito da constituição e aprendizagem do professor, no cenário do Gestar II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa tese, investigamos a constituição e a aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada, por meio dos participantes do programa Gestão da Aprendizagem Escolar II do Ministério da Educação, em Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul. Participaram dessa investigação os professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, do ano de 2009 da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A dinâmica do mundo, a nossa volta e as diversas atividades da esfera humana, nos levam a dominar parte de um conhecimento específico da área que nos propusemos a estudar e aprofundar nossos conhecimentos. Sendo humanos, conseguimos discernir algumas atividades e aprendemos com os outros, com os signos e com o ambiente do qual fazemos parte, por exemplo, em formação continuada. Os grupos de estudos têm possibilitado trocas de experiências, permanente autoeducação e questionamentos constantes.

A interface entre a Psicologia e a Educação pode auxiliar na compreensão de determinados problemas educacionais. Assim, embasamos nossos estudos investigativos na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e de seus colaboradores, por partirem da premissa de que o sujeito é histórico e concreto. É na relação dialética que se desenvolve e se constitui como sujeito.

Dessa forma, nessa tese, aprofundamos estudos segundo essa teoria, para analisar as concepções sobre aprendizagem, consciência, atividade, função superior psíquica, linguagem, trabalho, dentre outras, com o objetivo de compreender o fenômeno investigado, ou seja, a aprendizagem do professor em situação de formação continuada e sua constituição nesses espaços educativos.

Defendemos que a linguagem, concomitantemente com o trabalho, é um dos instrumentos fundamentais na comunicação humana. Por meio dela é possível superar limites e atribuir significados às palavras. Assim, a condição essencial para o desenvolvimento da consciência individual e social dos homens passa pelo instrumento linguagem.

Os resultados dos dados empíricos analisados levaram-nos a concluir que os sujeitos professores da investigação buscam aperfeiçoamento pessoal e profissional e acreditam na formação continuada. Sugerem mais investimentos na profissão, embora a formação continuada não atenda completamente o cotidiano desse profissional.

A respeito das concepções analisadas, houve diferenças e semelhanças nos discursos analisados, fruto da subjetividade de cada profissional. Como descrito nesse trabalho, os dados foram divididos em cinco seções, para melhor compreensão e exposição do nosso pensamento. Na primeira seção da análise, tratamos do perfil dos sujeitos da pesquisa, de acordo com a faixa etária, a instituição que ministra aulas, o regime jurídico, a carga horária e o tempo de atividade docente dos profissionais dessa pesquisa. Os dados parecem revelar que quanto maior a faixa etária, menos professores encontraremos na Rede Municipal de Ensino e a maioria não é recém-formado. A respeito da carga horária, prevalece a de 40h/a.

Na segunda seção da análise, tratamos de questões específicas como vida de professor e 08 (oito) concepções. A respeito de vida de professor os dados parecem revelar que é “força de vontade” esta profissão. Há o aperfeiçoamento constante, trocas de experiências, além de desmotivações durante o ciclo de vida. A respeito das concepções, os dados parecem revelar divergências pelas marcas de subjetividade do próprio ser.

Na terceira seção, abordamos questões sobre a atividade docente, nesta seção, os dados parecem revelar a profissão de professor como gratificante, embora há desmotivações pelo excesso de alunos em sala, pelas formações continuadas oferecidas, descumprimento de lei e outros fatores negativos.

Na quarta seção, tratamos de questões sobre a formação continuada em exercício, nesta os dados podem revelar um ganho pela existência das formações continuadas, contudo não como estas vem sendo desenvolvidas.

O processo de homogeneização é necessário para a superação da heterogeneidade da vida cotidiana. Ao serem questionados sobre como aprendem em formação continuada, a resposta da maioria dos sujeitos foi de que a aprendizagem ocorre pela troca de experiência e pela leitura. Como entendemos que o sujeito é histórico-concreto, o indivíduo apropria-se das forças essenciais humanas que existem na sociedade e que podem ser objetivadas.

E, na última seção tratamos dos dados relacionados ao cotidiano. Em resposta à pergunta, sobre o uso do computador/Internet, a maioria informou que se utiliza dessa tecnologia, como “pão diário” em sua residência, muitas vezes por falta dessa ferramenta, de uso específico aos profissionais da área da educação, dentro da própria escola. Ressaltamos a importância dessa ferramenta computador/*Internet* como fundamental no ambiente escolar, principalmente de uso ao profissional professor, afinal estamos no século XXI e a escola é o *locus* por excelência de aprendizagem para todos.

A partir do acróstico SER, onde o fonema /S/ representa “sentido de presença”, o fonema /E/ representa “Efetividade de ação” e o fonema /R/ representa “Realidade”, temos o

efeito de sentido do ser na situação do contexto de aprendizagem. A realidade é histórica e cultural, no caso, o sujeito professor em sua atividade cotidiana. É este ser em situação de formação continuada que se constitui e aprende no seu fazer pedagógico.

Estes três eixos “Sentido de Presença”, “Efetividade de ação” e “Realidade” podem ser explicados a luz da teoria Histórico-Cultural no sentido de que não podemos separá-los, juntos efetivam a constituição do sujeito em seu cotidiano. É a relação com o meio e com os outros, esta relação social que origina o processo psicológico superior, por meio da atividade humana que ocorre a comunicação e a organização do trabalho entre os sujeitos.

Há pouca produção a respeito da aprendizagem desses profissionais em situação de formação continuada. Como esse professor se constitui e aprende durante as formações, dentro e fora do ambiente escolar? Estaria na responsabilidade do formador a aprendizagem do adulto? E quem promove os cursos de formação, tem se preocupado com o sujeito professor que busca investimento pessoal e profissional? As formações continuadas atendem à prática pedagógica dos profissionais da área da educação? Esses foram nossos questionamentos, continuam sendo nossas inquietações... Mas, agora estamos munidas de um novo olhar, de um novo conhecimento e prontas para continuar no processo investigativo e na busca...

Portanto, na tese investigamos a constituição e a aprendizagem do professor em situação de formação continuada, considerando que sua prática pedagógica parece não ser atingida pelas formações continuadas de que participa. O que também precisa ser transformado, mudado, é a forma como as formações continuadas vem sendo desenvolvidas em nossa sociedade, no Brasil, de maneira geral, pois atualmente a formação não atende completamente as necessidades dos profissionais da área da educação. Muito mais do que isso parece ser a questão da não internalização da formação continuada...Nós mapeamos um pouco, tentando juntar: aprendizagem do professor – teoria histórico-cultural e formação continuada...Continuaremos a estudar essa temática sob esse olhar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

ARAÚJO, E. S; MOURA, M. O. **A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2003.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70,1977.

BEATÓN, G. A. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR. Gestar II. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, 76 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Curitiba: Gráfica e Ed. Popular, 1996.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1988**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.18, p. 82-100, set./dez.2001.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Introdução. IN: Vigotski, L. S. **Psicologia pedagógica**. (Tradução de Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 11-13.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social**. Brasiliense. S.P, 1987.

_____. Identidade. In: LANE, S. T; CODO, W. (Org.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo, 1987, p. 58-75.

CRUZ, F.M. **Ciclos de vida profesional de los profesores**. Revista Educación, n. 306. 1995. p.153-203.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988. IN; LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n. 27, p. 5-24. ISSN 1413-2478.

_____. **The content and unsolved problems of activity theory**, artigo apresentado em 22 de maio de 1990 no 2º Congresso Internacional sobre Teoria da Atividade, Lahti, Finlândia, 1990.

DIAS, R.O. **Deslocamentos na Formação de Professores**: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, Rio de Janeiro, BR-RJ.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, In Y. Engeström, R. Miettinen e R. L. Punamaki (orgs.), Perspectives on Activity Theory, Cambridge, Cambridge University Press. IN: DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton. C. M. Edições Loyola. São Paulo, 2003.

FACCI, M. G. D. **Formação de professores**: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, H.C.L. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos e formação. Educação e Sociedade, Campinas. v. 23, n.80, p.136-167, 2002.

FREIRE, P. R. N. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCÍA, M.P., GUARCH. C.V. **Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas**. Revista Complutense de Educación. Vol. 16 Núm. 2, 2005, p. 623-644.

GATTI, B. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n. 119, 2003.

_____. **A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, v. 13, n. 37, p. 57-70. ISSN 1413-2478.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson Learning. 2003.

_____. Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In: ROSSETI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. e CARVALHO, A.M.A. (orgs) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O sujeito que aprende - desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica.** Campinas: Alínea, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **¿Cómo aprenden los docentes?** In: Dossier. Universidad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Kikiriki Cooperación Educativa, 1996, 42/43, p. 1-8.

_____. **A importância de saber como os docentes aprendem.** Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, fev/abr 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores,** Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Sobre o desenvolvimento histórico da consciência.** IN: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 89-142.

_____. **Actividad, consciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

_____. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. **Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski.** In: VIGOTSKI, L.S. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIBÂNIO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n. 27, p. 5-24. ISSN 1413-2478.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro:, Civilização Brasileira, 1979, v. I.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARIN, A. J. **Educação Continuada**: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papirus, n.36, 1995.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Hucitec, 1993.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência**: professores formadores. Revista ECurriculum. São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, n. 4, 1991, p.109 – 139.

_____. **A formação de professores e a profissão docente. Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. XXII Reunião Anual da Anped, [online]. Caxambu, MG, 1999. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf> . Acesso em 10 out 2010.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2005.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência In COLL,C., PALACIOS, J. e MARCHESE, A. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1. Tradução de Marcos A. G. Domingues, 1995.

PALANGANA, I. C. **Trabalho, linguagem e consciência**: uma mediação que fundamenta a prática escolar. IN: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). Trama & texto. São Paulo: Plexus, 1996.

_____. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 2.ed. São Paulo: Plexus, 1998.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-78.

PEPE, C.M. **Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental I**. Tese. Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. UNESP-FCL/Ar, 2007.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PORTO, Y.da S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. **Educação Continuada**. São Paulo: Papirus, 2004.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, p. 237-280, outubro, 2002.

SARRE, P.L. **¿Cómo aprenden los maestros?** Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

_____. **Escola e democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Autores Associado, 1993.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 5. ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

_____. **A função docente e a produção do conhecimento**. Educação e Filosofia, v.11, n.21/22, p.127-140, jan-jun e jul.-dez 1997.

SEVERINO, A. J. O compromisso da pós-graduação em educação com o conhecimento e com a prática da formação do professor. In BICUDO, M. A. V. et al. **Pensando a pósgraduação em educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1993, p.17-19.

SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997, p.53-80.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p.61-88, mai/jul/ago. 2000.

URT, S. C. **Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens**. 1992. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

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

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

_____. **Imagination and creativity in childhood**. Soviet psychology. N. 1, jan/fev. V. 28, p. 84-96. 1990.

_____. **Obras escogidas I:** problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1991a.

_____. **Obras escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas IV:** Madrid: Visor, 1996.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001 a. (Trabalho original publicado em 1934).

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Secretaria Municipal de Educação está sendo convidada a participar de uma pesquisa com os professores cursistas/formadores do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) em Língua Portuguesa. O/A Senhor (a) professor (a) precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte, ao responsável pelo estudo, qualquer dúvida que o/a senhor (a) tiver. Este estudo, conduzido por **Marcia Vanderlei de Souza Esbrana** e orientado pela Prof.^a Dr.^a **Sônia da Cunha Urt**, é referente ao curso de Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Declaro que estou ciente das seguintes informações em relação à pesquisa intitulada “A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada”, **sob a responsabilidade de Marcia Vanderlei de Souza Esbrana (mesbrana@gmail.com)**.

A Tese justifica-se pela necessidade de pesquisas voltadas para a Constituição do sujeito professor em formação continuada, principalmente na região Centro-Oeste. Os objetivos são diversos. Um deles é desvelar a constituição do sujeito professor em formação continuada e ampliar a pesquisa nesse campo dentro da região Centro-Oeste. Divulgar o trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação que investe em seus profissionais constantemente, por meio de formações/encontros e parcerias como a do Ministério da Educação.

Haverá um questionário e um memorial uma vez que temos um número excessivo de profissionais no processo de Formação Continuada em Exercício em Língua Portuguesa. Se for preciso, alguns professores do 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/Formadores serão entrevistados pessoalmente, pela pesquisadora Marcia Vanderlei de Souza Esbrana sob a orientação da Professora Doutora Sônia da Cunha Urt.

A análise dos resultados será efetuada pela professora responsável pela pesquisa, com o auxílio da professora orientadora.

Os benefícios esperados são vários: poder contribuir com o processo de Formação Continuada em exercício oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Universidade Federal de Brasília (UnB) e MEC; Divulgar o trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, no quesito Formação Continuada em Exercício oportunizado pela SEMED; contribuir com pesquisa desse porte à região Centro-Oeste, desvelar a constituição e a aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada, dentre outros.

Os sujeitos da pesquisa não serão, em hipótese alguma, prejudicados pela sua realização e poderão afastar-se dela quando assim o desejarem.

Nos instrumentos de pesquisa não constará o nome do entrevistado, apenas um código de identificação. A pesquisadora responsável garante a confidencialidade das informações coletadas e a preservação do anonimato dos participantes, quando da divulgação dos resultados da pesquisa.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que permito, sendo professor desse processo do GESTAR II em Língua Portuguesa/SEMED do período de 2009-2010 fazer parte neste estudo/Investigação.

Assinatura do Professor (a) _____ Data...../...../.....

Nome e telefone _____ e _____
(se possível obter uma forma para que o sujeito da pesquisa possa ser contactado)

Assinatura do pesquisador _____ Data...../...../.....

Obrigada pela sua colaboração. Sucesso!

Apêndice B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Secretária Municipal de Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Secretaria Municipal de Educação está sendo convidada a participar de uma pesquisa com os professores cursistas/formadores do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) em Língua Portuguesa. A Secretária de Educação precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo, qualquer dúvida que a senhora tiver. Este estudo está conduzido por **Marcia Vanderlei de Souza Esbrana** e orientado pela Prof.^a Dr.^a **Sônia da Cunha Urt** referente ao curso de Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Declaro que estou ciente das seguintes informações em relação à pesquisa intitulada “A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada”, sob a responsabilidade de Marcia Vanderlei de Souza Esbrana.

O trabalho justifica-se pela necessidade de pesquisas voltadas para Formação Continuada em Exercício e a constituição do sujeito e sua aprendizagem neste espaço de formação, principalmente na região Centro-Oeste. Os objetivos são diversos, um deles é contribuir com o processo de Formação Continuada em exercício e ampliar a pesquisa nesse campo dentro da região Centro-Oeste. Divulgar o trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação que investe em seus profissionais constantemente, por meio de parcerias com o Ministério da Educação (MEC).

A coleta de dados será feita por questionário, uma vez que temos um número excessivo de profissionais no processo de Formação Continuada em Exercício em Língua Portuguesa. Se for preciso, alguns professores do 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/Formadores serão entrevistados pessoalmente, pela pesquisadora Marcia Vanderlei de Souza Esbrana sob a orientação da Professora Doutora Sônia da Cunha Urt.

A análise dos resultados será efetuada pela professora responsável pela pesquisa, com o auxílio da professora orientadora.

Os benefícios esperados são vários: poder contribuir com o processo de Formação Continuada em exercício oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Universidade Federal de Brasília (UnB) e MEC; Divulgar o trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, no quesito Formação Continuada em Exercício oportunizado pela SEMED; contribuir com pesquisa desse porte para a região Centro-Oeste, dentre outros.

Os sujeitos da pesquisa não serão, em hipótese alguma, prejudicados pela sua realização e poderão afastar-se dela quando assim o desejarem.

Nos instrumentos de pesquisa não constará o nome do entrevistado, apenas um código de identificação. A pesquisadora responsável garante a confidencialidade das informações coletadas e a preservação do anonimato dos participantes, quando da divulgação dos resultados da pesquisa.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que permito que a Secretaria Municipal de Educação, na representação dos professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano que participam do GESTAR II em Língua Portuguesa, no período de 2009-2010 façam parte neste estudo.

Assinatura da Secretária de Educação _____ Data...../...../.....

Nome e telefone _____ e _____
(se possível obter uma forma para que o sujeito da pesquisa possa ser contactado)

Assinatura do pesquisador _____ Data...../...../.....

Obrigada pela sua colaboração. Sucesso!

Apêndice C – Questionário



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES CURSISTAS DO GESTAR II (L.P)

Este questionário é parte da pesquisa de Doutorado: “A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada”, sob minha responsabilidade e orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia da Cunha Urt, referente ao Curso de Doutorado da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Conto com sua compreensão e agradeço sua participação nesta fase da pesquisa.

Atenciosamente,

Prof.^a. Me. Marcia Vanderlei de Souza Esbrana _____

A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- Sexo

() Masculino () Feminino

2- Faixa etária

() 20 anos () 20 a 29 anos () 30 a 39 anos () 40 a 49 anos () 50 anos ou mais

3- Instituição em que trabalha

() Estado () Município () Particular

4- Regime Jurídico

() Concursado(a) () Convocado(a) () CLT

5- Carga horária

() 20h/a () 30h/a () 40h/a () 60h/a

6- Tempo de atividade docente

() menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 7 anos () 8 a 10 anos () 11 a 13 anos
() 15 a 17 anos () 18 a 20 anos () 21 a 25 anos () mais de 26 anos

B - QUESTÕES/BLOCOS

I – VIDA DE PROFESSOR

1- Escreva sobre sua vida profissional e como você aprende na formação continuada.

II – CONCEPÇÕES

1- Educação

2- Professor

3- Aprendizagem

4- Mediação

5- Formação Continuada em Exercício

6- Cultura

7- Identidade

8- Linguagem

III – ATIVIDADE DOCENTE

1- Para você, quais são os fatores que interferem, tanto de forma positiva como de forma negativa, em sua atividade docente? Justifique cada um.

2- Como você aprende?

IV- FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO

1 – O processo de Formação Continuada em Exercício/SEMED tem auxiliado você na sua atividade docente? Como? Exemplifique.

(Obs: retiramos as análises da questão 1, por serem específicas do programa Gestar, o que não é investigação nossa nesse momento).

2 – O que você gosta da Formação Continuada do Programa GESTAR II? Por quê?

(Obs: retiramos as análises da questão 2, por serem específicas do programa Gestar, o que não é investigação nossa nesse momento).

3- O que falta no processo de Formação Continuada, em sua opinião?

4- Aponte dificuldades e pontos negativos do não sucesso dos cursos de Formação Continuada em Exercício (pela REME) e da não aplicabilidade das Formações Continuadas em Exercício. (Obs: retiramos as análises da questão 2, por serem específicas do programa Gestar, o que não é investigação nossa nesse momento).

5- Nos cursos de formação continuada, como ocorre a sua aprendizagem? Como, de fato, você se apropria dos conhecimentos? Como aprende nessas relações sociais?

V – DADOS RELACIONADOS AO COTIDIANO

1- Você tem acesso ao computador fora da escola? E a internet? Como você considera o uso dessas ferramentas em sua prática pedagógica e em sua aprendizagem pessoal?

Obrigada pelas respostas. Serão analisadas e a devolutiva ocorrerá em um encontro com os professores de língua portuguesa/SEMED. Avisaremos com antecedência.

Apêndice D - Perfil dos sujeitos colaboradores

P	SEXO F/M	FAIXA ETÁRIA	M/E/P	REGIME JURÍDICO	H/A	TEMPO DE ATIV. DOCENTE
1	F	30 a 39 anos	E/M	Concursada	40h/a	11 a 13 anos
2	F	30 a 39 anos	E/M	Convocada	20h/a	4 a 7 anos
3	F	30 a 39 anos	M	Concursada	40h/a	11 a 13 anos
4	F	30 a 39 anos	M	Concursada	20h/a	11 a 13 anos
5	F	20 a 29 anos	E/M	Concursada	40h/a	4 a 7 anos
6	F	50 anos ou mais	M/P	Concursada	20h/a	4 a 7 anos
7	F	30 a 39 anos	M/P	Concursada	40h/a	11 a 13 anos
8	F	30 a 39 anos	M	Concursada	20h/a	4 a 7 anos
9	M	30 a 39 anos	M	Concursado	40h/a	8 a 10 anos
10	F	30 a 39 anos	E/M	Concursada	40h/a	4 a 7 anos
11	F	40 a 49 anos	M	Convocada	40h/a	4 a 7 anos
12	F	20 a 29 anos	M	Concursada	20h/a	4 a 7 anos
13	F	40 a 49 anos	M	Convocada	20h/a	4 a 7 anos
14	F	30 a 39 anos	M	Concursada	20h/a	8 a 10 anos
15	F	50 anos ou mais	M	Concursada	20h/a	15 a 17 anos
16	F	50 anos ou mais	M	Convocada	40h/a	4 a 7 anos
17	F	30 a 39 anos	M	Concursada	40h/a	8 a 10 anos
18	M	30 a 39 anos	M	Concursado	40h/a	4 a 7 anos
19	F	30 a 39 anos	E/M	Convocada	20h/a	1 a 3 anos
20	F	20 a 29 anos	E/M	Concursada	40h/a	8 a 10 anos
21	F	30 a 39 anos	M	Convocada	20h/a	4 a 7 anos
22	F	30 a 39 anos	M	Concursada	40h/a	8 a 10 anos
23	F	50 anos ou mais	M	Convocada	20h/a	mais 26 anos
24	F	20 a 29 anos	E/M	Concursada	40h/a	4 a 7 anos
25	F	30 a 39 anos	M	Concursada	20h/a	8 a 10 anos
26	F	30 a 39 anos	E/M	Concursada	40h/a	18 a 20 anos
Total de sujeitos colaboradores: 26						

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice E – Vida de professor

	Discurso	Essência do Discurso	Síntese
1	<p>Minha vida de professora é bastante movimentada. Trabalho 40h em sala de aula em 2 instituições diferentes, com públicos diferentes e mantenedoras diferentes. No período matutino sou efetiva na rede estadual e leciono Língua Portuguesa para o Ensino Médio; à tarde sou efetiva da REME e tenho turmas de sétimo a nono ano. Não sigo uma única linha didática específica. Às vezes recorro a Paulo Freire para inserir um conceito, uma utilidade para o estudo em si; em outras penso no Construtivismo como uma teoria que funciona em longo prazo com os menores e com um pouco de autonomia, que nem sempre temos; em outras sou tradicionalista e meia (principalmente nas aulas que tenho após a Educação Física, num calor de 40 graus na sombra entre 16 e 17h das sextas-feiras) para manter um mínimo de organização e lucidez.</p> <p>Acredito muito no poder da leitura e sempre trabalho com esta numa perspectiva que varia entre a obrigação, diversão, gosto pessoal, estética literária e ampliação de vocabulário. Participo de alguns projetos interdisciplinares, principalmente os ligados ao Meio Ambiente, Consciência Negra e humanitários em geral. Aprendo bastante nas formações continuadas, mesmo que seja a partir dos devaneios de outros professores. Acredito no poder que tem a educação, mas tenho os pés no chão e tenho lá minhas dúvidas em relação a muitos relatos de experiência que ouço nestas formações... parece que a minha realidade destoa daquilo tudo, não tenho alunos tão maravilhosos assim, nem experiências tão bem sucedidas, e a escola em que trabalho aprovou 5 alunos na última seleção de bolsas para o Ensino Médio da UCDB e teve a 3ª nota estadual</p>	<p>Vida de professor é bastante movimentada. Não sigo uma única linha didática específica, recorro a Paulo Freire, outras, vou ao construtivismo como teoria que funciona em longo prazo. Sou tradicionalista. Acredito no poder da leitura. Participo de diversos projetos interdisciplinares. Aprendo bastante nas formações continuadas. Acredito no poder da educação. O que ouço nas formações destoa da minha realidade.</p>	<p>Movimentada. Disciplinador. Recorre a Paulo Freire Construtivismo Participar de projetos Acredita na leitura Acredita na educação. As formações não condizem com a realidade. Pouca autonomia</p>

	<p>na Prova Brasil 2009! Os pontos altos das formações são as dicas de atividades práticas e factíveis que recebemos, pois além de facilitarem o nosso trabalho, ainda fogem daqueles textos enormes que direta ou indiretamente culpam os professores por todo e qualquer fracasso escolar.</p>		
2	<p>Vida de professor é árdua. Trabalho de formiguinha. Aprendo com trocas de experiências e lendo.</p>	<p>É árdua é trabalho de formiguinha. Aprendo com trocas de experiências e lendo.</p>	<p>É árdua. Troca de experiências e leitura.</p>
3	<p>A vida de professor é uma constante aprendizagem, pois o tempo todo devemos estar antenados às novidades para que possamos caminhar lado a lado com os alunos, que atualizados às novas tecnologias aprendem coisas inéditas e se utilizam delas para socializarem-se, para interagir e se colocarem na sociedade, se reafirmando através daquilo que sabem, conhecem e dizem.</p> <p>Desta forma, para que não fiquemos alheios ao que eles sabem e falam, e como se comunicam, precisamos estar aprendendo tudo o que está ao nosso redor, não ficar apenas nos clássicos, pois só eles não nos garantem uma boa comunicação com os alunos de hoje, o que pode dificultar o entendimento, a interação e o aprendizado, já que sabemos que se conseguirmos envolver nossos alunos mais eles aprenderão porque estão fazendo parte e não apenas assistindo, meros espectadores.</p> <p>Nesse sentido, a formação continuada auxilia para que possamos conhecer novas metodologias e realizar o trabalho de maneira mais interessante aos olhos daqueles que pretendemos atingir. A formação continuada, então, deve estar focada à atualidade, a esta nova geração que precisa de um professor mais ativo, de uma aula mais dinâmica, envolvente e interessante. Assim, aprendo na formação continuada a</p>	<p>Constante aprendizagem. Aprende pelas trocas de experiências entre os colegas, das novidades que mediadores trazem. Formação precisa focar a realidade.</p>	<p>Constante aprendizagem. Trocas de experiências Preocupação com os alunos</p>

	partir das trocas de experiências entre os colegas, das novidades que os mediadores trazem à luz do nosso conhecimento e encontrando novas maneiras de explicar um conteúdo fechado, como a gramática, por exemplo, de maneira mais envolvente e prazerosa, caminhando para o aprendizado aliado à vontade de aprender, fazer e participar por parte do aluno.		
4	Vida de professora... "é matar um leão a cada dia", é uma vida com muitos desafios. Acho que com mais problemas do que soluções, cansativa e perigosa, tornou-se uma atividade muito perigosa, o exercício de ser professor é maravilhoso, eu gosto, mas não gosto de fazer o papel de disciplinar o tempo todo e isso que acontece, mais disciplinamos do que ensinamos. A vida de professora não tem sido fácil, acompanho muitos colegas doentes, frustrados e esse clima vai enredando a todos, porém há sempre uma luz no fim do túnel.	Vida de professora ... "é matar um leão a cada dia", é uma vida com muitos desafios. Acho que com mais problemas do que soluções, cansativa e perigosa, tornou-se uma atividade muito perigosa, o exercício de ser professor é maravilhoso, eu gosto, mas não gosto de fazer o papel de disciplinar o tempo todo e isso que acontece, mais disciplinamos do que ensinamos.	É desafio, perigosa, disciplinador. O exercício é maravilhoso. A vida de professor não é fácil.
5	Em branco	-	-
6	Em branco	-	-
7	Sou uma eterna apaixonada pela educação, sou professora de Língua Portuguesa, efetiva com 40h na REME, já tive a experiência de ficar 2 anos na coordenação pedagógica de uma escola particular, mas entre a sala de aula e a coordenação, fico com a sala de aula, mesmo com todos os problemas que enfrentamos hoje. Trabalho com alunos de 6º e também de 9º ano na periferia mesmo, temos problemas com tráfico, pais presos, mães ausentes, crianças sem limite, mas ainda sonho com uma educação em que uma parcela significativa estude, realize tarefas, reflita e que possa se destacar no mundo do trabalho se formando um cidadão de bem. Quanto às formações, muitas são excelentes, outras não	Sou uma eterna apaixonada pela educação, sou professora de Língua Portuguesa. Enfrentamos problemas. Algumas formações são boas outras não.	Eterna apaixonada pela educação Enfrentar problemas no cotidiano, desmotivação profissional, lamentações. Motivar alunos. (preocupação com os alunos) É preciso focar a autoestima do professor nas formações continuadas. Formações continuadas fora da realidade do professor

	<p>tanto; Talvez o foco esteja equivocado diante de tantos problemas que os professores enfrentam; muitas vezes a formação visualiza diretamente a qualidade do ensino pensando em atividades dinâmicas, motivadoras [...], mas, sinto que para que isso aconteça o foco deve estar na autoestima do professor; se nós estamos motivados, felizes, já que estamos na linha de frente, com certeza nossas aulas serão motivadoras e dinâmicas. Enquanto professores podemos motivar nossos alunos, mas deixo uma pergunta: Quem irá nos motivar? Penso nisso porque encontro muitos colegas nas capacitações, e as lamentações são as mesmas, e muitas vezes choramos as mesmas lamentações e acabamos desistindo de nós mesmos.</p>		
8	<p>Este pequeno relato, sobre minha vida profissional, retrata a concepção do ensino de Língua Portuguesa, na qual a entendo como interação de sujeitos sociais, esses sujeitos professor-aluno que, inseridos no ambiente escolar, compartilham informações. Na minha prática pedagógica, tento deixar mais fácil a aquisição dos conteúdos ministrados, fazendo com que o aluno aprenda.</p>	<p>Minha vida profissional retrata concepção do ensino de Língua Portuguesa na qual a entendo como interação de sujeitos sociais, inseridos no ambiente escolar, compartilham informações.</p>	<p>É interação com sujeitos no ambiente escolar Preocupação com a aprendizagem do aluno.</p>
9	<p>A minha vida de professor é cheia de desafios todos os dias. Sempre procuro fazer reflexão sobre as minhas aulas anteriores e das atividades diagnósticas, o que posso melhorar, qual metodologia utilizar e como ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem ou até mesmo os que apresentam desvios de disciplina. Porém, confesso que é muito pouco tempo para refletir e planejar essas ações mediadoras. Sem comentar a pesquisa na biblioteca, na internet e reserva de tecnologias para as aulas seguintes.</p> <p>Contudo, posso afirmar-lhe que é uma profissão excepcional, principalmente devido ao componente curricular Língua Portuguesa que está inserido em todas</p>	<p>A minha vida de professor é cheia de desafios todos os dias. Sempre procuro fazer reflexão sobre as minhas aulas anteriores e das atividades diagnósticas, o que posso melhorar, qual metodologia utilizar e como ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem ou até mesmo os que apresentam desvios de disciplina. Profissão excepcional.</p>	<p>Cheia de desafios, reflexões. Ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem. (preocupação com alunos) É pouco tempo para refletir e planejar ações mediadoras. Profissão excepcional.</p>

	as áreas do conhecimento humano.		
10	Procuro sempre direcionar meus alunos para a leitura e revisão textual. Quando não apresentam em forma de seminário para socializarem, eles trocam os textos e um corrige o do outro com o auxílio de dicionários e com meu auxílio também. É muito proveitosa a aula.	Procuro sempre direcionar meus alunos para a leitura e revisão textual.	Direcionar os alunos para leitura. (preocupação com os alunos)
11	É uma atividade profissional que está em pauta na mídia, no cenário político e disseminada sobre vários pontos de vista na sociedade. Estudo, criatividade e versatilidade são características chaves para o profissional adequado para este século, principalmente, no processo ascensão de economia emergente. Por outro lado, vivencia todos os dias o estereótipo de uma sociedade de capitalismo selvagem e de perda de valores, excepcionalmente, a célula família.	Atividade profissional que está em pauta na mídia, no cenário político e disseminada sobre vários pontos de vista na sociedade. Estereótipo de uma sociedade de capitalismo selvagem e de perda de valores, excepcionalmente, a célula família	Atividade profissional que está em pauta na mídia, cenário político. Criatividade e versatilidade são chaves para este profissional. Vivenciar estereótipo da sociedade de capitalismo selvagem, perda de valores.
12	Em branco	-	-
13	A vida profissional muitas vezes é complicada, porque tem situações que não estou preparada para enfrentar, não só em relação aos alunos, mas no sistema de maneira geral, porque mudam muito as formas de trabalhar e isso gera insegurança, mas como disse Piaget, “tudo que é novo assusta”.	A vida profissional muitas vezes é complicada, porque tem situações que não estou preparada para enfrentar, não só em relação aos alunos, mas no sistema de maneira geral.	Complicada, gera insegurança. Piaget “tudo que é novo assusta”. Despreparo profissional. Mudanças na forma de trabalhar geram insegurança.
14	Em branco	-	-
15	Eu [...], comecei a trabalhar em 1987 como professora substituta e não parei mais. Prestei concurso no estado e passei. Trabalhei com o ensino fundamental e depois com ensino médio até me aposentar. Na rede estadual tive pouca formação continuada e em 1994 mudei-me para Campo Grande e prestei concurso para a prefeitura. Assumi e tomei posse em 1995. Gostei muito de trabalhar na prefeitura, embora cobre mais, mas grande parte do que sei em língua portuguesa aprendi na formação continuada, o que contribuiu muito	Comecei a trabalhar em 1987 como professora substituta e não parei mais. Tive pouca formação continuada. Gostei muito de trabalhar na prefeitura, embora cobre mais, mas grande parte do que sei em língua portuguesa aprendi na formação continuada, o que contribuiu muito para a minha prática pedagógica. quando parar sentirei falta dos cursos, convivência com os alunos e escola. “Tudo vale a pena se alma é pequena”.	Gosta do que faz. Cobranças burocráticas. Fernando Pessoa “Tudo vale a pena se a alma é pequena”. Formação continuada contribui.

	para a minha prática pedagógica. Agora, resta pouco tempo para eu me aposentar e acho que quando parar sentirei falta dos cursos, convivência com os alunos e escola. Esqueci-me de mencionar que vim de São Paulo, trabalhei na USP por dez anos, fiz curso técnico em Química Industrial e depois faculdade de Letras. Portanto, este é o meu relato e voltando a Fernando Pessoa “Tudo vale a pena se a alma é pequena”.		
16	Em branco	-	-
17	<p>É assim que, é em nossa sociedade, “ser professor”, “educar” e “formar educadores”, por exemplo, à primeira vista, antigamente eram valorizadas, ou sejam, dignas de muito respeito naquela época.</p> <p>Hoje, o que se percebe é uma total desvalorização desse profissional como educador, pessoa, ser humano.</p> <p>É dessa maneira, pois, que, em face de sua desmedida missão civilizadora, a tarefa de educar tornou-se para muitos “pesadelo”, podendo facilmente associar a idéia de um soldado o salvador, que vai para guerra ganhar ou morrer ou retornar como salvador de muitas vidas. O exercício do magistério, para mim, é um sacerdócio, pois exige do candidato Amor, Dedicação, Sabedoria, Paciência e Fé, sobretudo.</p>	<p>Ser professor é educar e formar educadores.</p> <p>Hoje é desvalorização desse profissional como educador, pessoa, ser humano.</p> <p>Desmedida missão civilizadora.</p> <p>Tarefa que se tornou pesadelo.</p> <p>O exercício do magistério, para mim, é um sacerdócio, pois exige do candidato Amor, Dedicação, Sabedoria, Paciência e Fé, sobretudo.</p>	<p>É educar e formar educadores.</p> <p>Desvalorização profissional</p> <p>Pesadelo.</p> <p>Sacerdócio (exige amor, dedicação, sabedoria, paciência e fé)</p> <p>Missão civilizadora</p>
18	Ser professor de língua portuguesa é ser um aprendiz como meus alunos. Sabemos que não só eles, como principalmente nós, necessitamos também aprender, transformar nossa maneira de pensar, agir, fazer uma reflexão das nossas atitudes e experiências através da formação continuada, cursos, palestras em que todos tenham a oportunidade de participar na caminhada do ensinar e aprender. Vivemos com as inovações tecnológicas e temos que agir pedagogicamente com essa realidade, onde a nossa capacitação deve seguir as novas tendências de informação, integrando e	<p>É ser aprendiz como os alunos.</p> <p>Necessitamos aprender, transformar nossa maneira de pensar, agir, fazer uma reflexão das nossas atitudes e experiências através da formação continuada, cursos, palestras em que todos tenham a oportunidade de participar na caminhada do ensinar e do aprender.</p> <p>Temos que agir pedagogicamente com as ferramentas tecnológicas.</p> <p>Capacitações devem atender às novas tendências de informação, integrando e capacitando nossos alunos</p>	<p>Ser aprendiz.</p> <p>Transformar nossa maneira de pensar, agir, fazer reflexão.</p> <p>Formação continuada precisa mudar oportunizar participação de todos no ensinar e aprender.</p> <p>Capacitar alunos (preocupação com o aluno)</p> <p>Compartilhar informações e dificuldades</p>

	<p>capacitando nossos alunos para utilizarem esse recurso educacional de acesso à informação para transformá-las em conhecimento. É necessário compartilharmos informações, dificuldades e também aprendermos e desenvolvermos uma prática interativa com nossos alunos. Não é fácil ser Professor. Procuo aprender, adaptar, buscar novos métodos e tecnologias de ensino para formar alunos capazes de buscar, selecionar e analisar de forma crítica, informações, para melhorarem suas dificuldades. Nossa conduta e motivação contribui para que o aluno perceba que estudar para aprender é melhor que a indisciplina; desta forma, eles motivam seus colegas para trilharem no processo de aprendizagem, independente das dificuldades que apresentarem. Para o uso do computador em sala de aula ou à distância, é necessário avaliar o real valor de seu uso, a adequação e consequências de tal procedimento. O educador deve preocupar com a finalidade educativa; ensinar com competência e qualidade, propondo uma maneira de comunicar e pensar.</p>	<p>para utilizarem esse recurso educacional de acesso à informação para transforma-las em conhecimento. Compartilhar informações, dificuldades e aprender a desenvolver prática interativa com os alunos. Não é fácil ser professor. Procuo aprender, adaptar, buscar novos métodos e tecnologias de ensino para formar alunos capazes de buscar, selecionar e analisar de forma crítica, informações para melhorarem suas dificuldades.</p>	<p>Desenvolver prática interativa com nossos alunos. Não é fácil ser professor.</p> <p>Aprendo buscando novos métodos e tecnologias de ensino. É ter conduta e motivação. (volta-se muito para o aluno)</p> <p>O educador dever preocupar com a finalidade educativa, ensinar com competência e qualidade, propor maneira de comunicar e pensar.</p>
19	<p>Trabalho na área educacional há três anos. Gosto muito do que faço. Sou formada em Letras com habilitação em português e inglês, e no momento faço pós em comunicação.</p>	<p>Trabalho na área educacional há três anos. Gosto muito do que faço.</p>	<p>Gosto muito do que faço.</p>
20	<p>A vida do professor não é este sacerdócio que todos pensam e falam, e sim uma profissão como todas, que exigem sacrifícios e semeiam recompensas; O diferencial é que vivemos ao lado de mentes em formação, isto promove os conflitos e todo o professor deve estar preparado para administrar essas situações-problemas.</p>	<p>A vida do professor não é este sacerdócio que todos pensam e falam, e sim uma profissão como todas, que exigem sacrifícios e semeiam recompensas.</p>	<p>Não é sacerdócio. Exige sacrifícios e semeiam recompensas Estar preparado para situações problemas</p>
21	<p>A formação de um professor é um processo contínuo. O momento de seu ingresso ao curso de formação inicial é apenas um marco numa trajetória de crescimento que,</p>	<p>A formação de um professor é um processo contínuo. O momento de seu ingresso ao curso de formação inicial é apenas um marco numa</p>	<p>Processo contínuo. Aprimoramento e aperfeiçoamento na profissão.</p>

	<p>somado ao trabalho diário, alicerça o que viveu durante a faculdade, como as teorias pedagógicas, estágios etc. Os cursos de Formação são feitos de forma dinâmica, utilizando, inclusive, o repertório de críticas e sugestões feitas nos encontros anteriores. A avaliação feita pelos cursistas contribuiu como norteadora de ações futuras, tendo em vista nosso aprimoramento e o aperfeiçoamento no desempenho de nossa profissão. Os debates, estudos e oficinas favoreceram a circulação de ideias novas entre todos os participantes. Outro fator que achei interessante: professores da mesma área, funcionários da própria rede, ministrando as oficinas, aprofundam seus conhecimentos e apresentam suas experiências pedagógicas aos demais. Isso favorece o crescimento dos demais, resgata sua autoestima e o ajuda a (re)descobrir sua competência profissional. Esse reconhecimento é necessário para que possa acreditar no seu potencial e desencadear um processo de mudanças, que farão toda a diferença no processo educacional e pessoal.</p>	<p>trajetória de crescimento que, somado ao trabalho diário, alicerça o que viveu durante a faculdade, como as teorias pedagógicas, estágios etc.</p>	<p>Debates, estudos e oficinas</p>
22	<p>Iniciei minha vida profissional muito cedo, mais precisamente, aos 16 anos de idade, mas logo vi que a Educação Infantil não era bem "a minha praia". A partir de então, ingressei-me no Ensino Fundamental II, ainda na escola particular. Mas posso dizer que encontrei, verdadeiramente, minha vocação de Educadora ao ingressar-me na REME e na SED. Nunca contentei em ficar restrita às quatro paredes da sala de aula, ao contrário, sempre procurei me especializar, com cursos de curta, média e longa duração. E o mais importante é que pude constatar, felizmente, como essas formações faziam a diferença, positivamente, em</p>	<p>Hoje posso dizer que gosto muito da vida de professora, com seus altos e baixos, com seus prós e contras, como em toda profissão, mais ainda: quero melhorar, mais e mais</p>	<p>Gosto muito da vida de professora</p>

	<p>minha prática pedagógica. É bem verdade que por vezes tinha que fazer algumas adaptações, visto que, a realidade apreendida nos cursos nem sempre condiz com a realidade da sala de aula.</p> <p>Hoje posso dizer que gosto muito da vida de professora, com seus altos e baixos, com seus prós e contras, como em toda profissão, mais ainda: quero melhorar, mais e mais, pois, quanto mais aprendo mais tenho consciência do quanto, ainda, devo aprender e, sobretudo, reaprender.</p>		
23	<p>Durante o curso de letras tive o privilégio de ler vários livros, que muito me auxiliaram na minha vida acadêmica e hoje profissional, foram experiências gratificantes onde descobri o quanto eu gostava de estar inserida no mundo de leituras. Antes mesmo de me formar, já comecei a lecionar, no início como em tudo o que fazemos não foi nada fácil, requer muita segurança, didática e habilidade, mas aos poucos fui tomando gosto e segurança no que estava fazendo e me sentia muito bem em passar para os alunos um pouco de conhecimento que adquiri. Desde então senti vontade e necessidade de ir mais adiante, iniciei o mestrado, já concluí todos os módulos, resta-me apenas defender minha dissertação. Trabalho em sala de aula com meus alunos semanalmente produção de textos, leitura e estamos com um Projeto de poesias. Sinto-me honrada de poder cooperar com os futuros profissionais e quem sabe mais tarde eles se lembrarão de mim com carinho. Meu objetivo agora é defender minha dissertação, para que eu possa continuar realizando meu trabalho. Aprender cada vez mais e nunca deixar de estudar, porque nesta nossa área precisamos estar sempre atualizados, sempre que possível fazer uma reciclagem</p>	<p>Durante o curso de letras tive o privilégio de ler vários livros, que muito me auxiliaram na minha vida acadêmica e hoje profissional, foram experiências gratificantes onde descobri o quanto eu gostava de estar inserida no mundo de leituras. [...] Antes mesmo de me formar, já comecei a lecionar, no início como em tudo o que fazemos não foi nada fácil, requer muita segurança, didática e habilidade, mas aos poucos fui tomando gosto e segurança no que estava fazendo e me sentia muito bem em passar para os alunos um pouco de conhecimento que adquiri.</p>	<p>Estar inserido no mundo das leituras. Lecionar não é fácil requer muita segurança, didática e habilidade. Gosta do que faz. Sinto-me honrada de poder cooperar com os futuros profissionais. Aprender cada vez mais e nunca deixar de estudar. Estar atualizado. Fazer reciclagem. Cooperar com a educação de qualidade.</p>

	para que eu possa sempre desenvolver um trabalho onde eu possa cooperar com uma educação de qualidade.		
24	Iniciei minha vida profissional cheia de esperanças e expectativas que, com o passar do tempo, foram se dissipando devido ao sistema em que o ensino hoje é gerido. Profissionais que deveriam subsidiar a prática docente são meros cobradores de tarefas, tomam atitudes impositivas e não conseguem fazer com que os segmentos da escola encontrem atitudes democráticas. Hoje, com os pensamentos mais maduros, vejo que se não houver uma mudança no sistema educacional, vários professores desistirão da tarefa. É triste pensar assim, porém, é a mais pura verdade.	Iniciei minha vida profissional cheia de esperanças e expectativas que, com o passar do tempo, foram se dissipando devido ao sistema em que o ensino hoje é gerido. Profissionais que deveriam subsidiar a prática docente são meros cobradores de tarefas, tomam atitudes impositivas e não conseguem fazer com que os segmentos da escola encontrem atitudes democráticas.	Esperanças e expectativas Sistema dissipa a esperança Falta democracia no ambiente escolar. Desmotivação.
25	Hoje, destino meu: sou professora de língua portuguesa [...]. É preciso desenvolver nas pessoas o interesse pelos livros, nas crianças principalmente, para que possam ser futuros leitores e sentir o prazer da leitura. Estou sempre em busca de leituras, tentando preencher as lacunas que foram deixadas e sempre orientando meus alunos para esse caminho de descobertas.	É preciso desenvolver nas pessoas o interesse pelos livros, nas crianças principalmente, para que possam ser futuros leitores e sentir o prazer da leitura. Estou sempre em busca de leituras, tentando preencher as lacunas que foram deixadas e sempre orientando meus alunos para esse caminho de descobertas.	Desenvolver nas pessoas o interesse pelos livros. Busca de leituras Orientar alunos para descobertas.
26	Em branco	-	-

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice F - Concepção educação

P	DISCURSO	Essência do Discurso	Síntese
1	Formação institucional do indivíduo para a interação social e cultural. Deve possibilitar a comunicação eficiente oral e escrita; o acesso às ciências, às artes, às novas tecnologias, à formação política.	Formação institucional do indivíduo para a interação social e cultural.	Formação institucional para a interação social e cultural
2	É um processo de ensino e aprendizagem. A educação não é exclusividade somente da escola, fazem parte desse processo família e sociedade como um todo.	É processo de ensino e aprendizagem, fazem parte desse processo à família e a sociedade.	Processo Faz parte à família e a sociedade.
3	Referência para a vida. Através dela é possível mudar uma realidade, conhecer o que não se conhecia e poder intervir de maneira positiva junto à comunidade, família, ou seja, junto aos seus.	Referência para a vida. É mudar a realidade, intervir de maneira positiva junto à comunidade.	Referência para a vida. Mudar a realidade. Intervir de maneira positiva à comunidade.
4	Sistemática, transformadora e fundamental para a vida, de forma que todos devem buscar.	Sistemática, transformadora e fundamental para a vida.	Sistemática Transformadora para a vida.
5	Formação de cidadãos.	Formação de cidadãos.	Formação de cidadãos
6	Processo de formação do homem. Preparação do homem para um mundo melhor. Processo de desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física do ser humano.	Processo de formação do homem. Preparação do homem para um mundo melhor. Processo de desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física do ser.	Processo de formação Preparação para o mundo. Processo de desenvolvimento intelectual.
7	A educação é um processo contínuo. Acredito que não sabemos quase nada, estamos em constante processo de aprendizagem. A educação é isso, uma busca constante em nossas vidas, tanto no âmbito social quanto no profissional.	Processo contínuo. Processo de aprendizagem. Busca constante no âmbito social e profissional.	Processo contínuo. Processo de aprendizagem. Busca constante social e profissional.
8	A educação no ambiente escolar é acompanhar significativamente os aprendizes na jornada, possibilitando que sigam apreendendo e reaprendendo. Educar é um ato social, não se dá somente na família do educando, se forma na sociedade. A educação na escola compartilha e influencia os educandos, tornando-os cidadãos esclarecidos e reflexivos.	É acompanhar significativamente os aprendizes. Educar é ato social, se forma na sociedade. Compartilhar e influenciar os educandos para serem cidadãos esclarecidos e reflexivos.	Acompanhar significativamente os aprendizes Ato social Compartilhar e influenciar os educandos para serem esclarecidos e reflexivos.
9	Processo de mediação, troca e produção de conhecimento.	Processo de mediação, troca e produção de conhecimento.	Processo de mediação Troca e produção de conhecimento.

10	Está relacionada com conceitos, hábitos, atitudes, valores. Não se reduz ao ensino, porém, o ensino é educação.	Relacionada com conceitos, hábitos, atitudes e valores, não se reduz ao ensino.	Conceitos, hábitos, atitudes, valores não reduzidos ao ensino.
11	A educação é à base de uma sociedade, é tudo que promove a aquisição do conhecimento e o despertar do espírito científico.	A educação é à base da sociedade. Promove a aquisição do conhecimento e desperta o espírito científico.	Base da sociedade. Aquisição do conhecimento. Desperta o espírito científico.
12	É o processo pelo qual passa o homem e se modifica, visando a uma melhor atuação na sociedade.	É o processo pelo qual passa o homem e se modifica na atuação da sociedade	Processo de modificação do homem.
13	Vem de casa, vamos às aulas buscar cultura.	Vem de casa, vamos às aulas buscar cultura.	Vem de casa. Buscar a cultura.
14	95% de minha educação corresponde à rede pública. Ainda não tenho especialização em minha área, somente a graduação. Educação: A Educação é “o” caminho. Aquele que não vê dessa forma, com certeza está em um grande problema. A vida exige uma formação.	É caminho. A vida exige formação.	Caminho Exigir formação.
15	Faz parte de minha vida. Desde menina sempre me interessei por assuntos relacionados à educação.	Faz parte de minha vida. Sempre me interessei por assuntos relacionados à educação.	Vida
16	É a chave do cidadão, creio que ela deve vir de berço, de casa. Na escola ele deve colocar em prática com as orientações do professor e com o meio no qual convive.	É a chave do cidadão, vem de berço, de casa.	Chave do cidadão Vem de berço, de casa.
17	Valores e conceitos são os alicerces.	Valores e conceitos são os alicerces.	A alicerce: valores e conceitos.
18	Além de transmitir conhecimento e capacitar os alunos a construir seu próprio conhecimento, a educação também é desenvolver aptidões, atitudes e valores morais visando à formação integral de uma pessoa ao longo da vida.	Transmitir conhecimento e capacitar os alunos a construir seu próprio conhecimento. Desenvolver aptidões, atitudes e valores morais visando à formação integral da pessoa ao longo da vida.	Transmissão de conhecimento. Capacitar alunos para construção do próprio conhecimento. Desenvolver aptidões, atitudes e valores morais.
19	Ação que uma pessoa tem o complemento na escola, lembrando que a base de tudo é a família.	Ação que uma pessoa tem o complemento na escola, lembrando que a base de tudo é a família.	Ação da pessoa. Base é a família.
20	Meio pelo qual o indivíduo se apropria da cultura, seja no ambiente escolar ou no convívio em sociedade e pelo qual se capacita para viver em grupo.	Meio pelo qual o indivíduo se apropria da cultura.	Apropriação da cultura.
21	É o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual ou moral da criança ou ser humano, visando à sua melhor integração	É o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual ou moral	Processo de desenvolvimento da capacidade física,

	individual e social.	da criança ou ser. Visa à integração individual e social.	intelectual ou moral do ser. Integração individual e social.
22	Caminho para alternativas de mudança da sociedade. Engloba muitos conceitos, mas acredito que seja uma porta de entrada e também de saída para a construção do conhecimento.	Caminho para alternativas de mudança da sociedade. Muitos conceitos, porta de entrada e saída para a construção do conhecimento.	Caminho, mudança da sociedade. Porta de entrada para construção do conhecimento.
23	Processo de formação de indivíduos no percurso social de valores a construção da personalidade moral, ética e cultural de cada sujeito. Situação na qual ocorre a relação ensino-aprendizagem, formal e informal. (prática)	Processo de formação de indivíduos no percurso social de valores a construção da personalidade moral, ética e cultural de cada sujeito. Situação que ocorre a relação ensino-aprendizagem formal e informal.	Processo de formação de indivíduos. Construção da personalidade moral, ética e cultural do sujeito. Situação de relação ensino-aprendizagem.
24	É um processo contínuo e gradual de evolução pessoal e um meio de ascensão social. Instrumento fundamental na promoção de cidadãos que realmente saibam interagir com a comunidade em que estão inseridos e que façam a diferença no que concerne à sua sociedade.	É processo contínuo e gradual de evolução pessoal e meio de ascensão social. Instrumento fundamental na promoção do cidadão. Interagir com a comunidade e que façam a diferença na sociedade.	Processo contínuo e gradual de evolução pessoal. Meio de ascensão social. I. Instrumento de promoção do cidadão. Interação e diferença na comunidade.
25	Mecanismo de inserção cultural e social do indivíduo.	Mecanismo de inserção cultural e social do indivíduo.	Mecanismo de inserção cultural e social.
26	Elemento indispensável na evolução humana.	Elemento indispensável na evolução humana.	Elemento indispensável na evolução humana.
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice G - Concepção professor

P	DISCURSO	Essência do Discurso	Síntese
---	----------	----------------------	---------

1	Aquele ou aquela que dá vida aos conteúdos acadêmicos, que mostra aplicabilidade, traz para o concreto, exemplifica, orienta e ensina a clientela a aprender.	Aquele ou aquela que dá vida aos conteúdos acadêmicos, que mostra aplicabilidade, traz para o concreto,	Dá vida
2	Deveria ser uma pessoa que transmitisse conhecimento em sua área de saber, que aprendesse também com seu aluno e que acima de tudo ministrasse aula com amor e paixão pelos educandos.	Deveria ser uma pessoa que transmitisse conhecimento em sua área de saber.	transmissor
3	É a peça fundamental para que se dê o processo de ensino-aprendizagem, visto que aprendizagem não está mais apenas no rol dos conteúdos sistematizados e que pode ser o reflexo para a vida de tantos outros, pois a afetividade é capaz de promover milagres e a empatia de promover barbáries.	É a peça fundamental para que se dê o processo de ensino-aprendizagem, visto que aprendizagem não está mais apenas no rol dos conteúdos sistematizados.	É a peça fundamental
4	Profissão linda, apesar de todos os obstáculos para se atingir a plenitude.	Profissão linda, apesar de todos os obstáculos.	Profissão linda
5	Prepara os alunos para exercer sua cidadania. Não concordo com a concepção de professor como “educador”, pois acredito que tal concepção transferiu para a escola uma responsabilidade que era da família: a de educar.	Não concordo com a concepção de professor como “educador”, pois acredito que tal concepção transferiu para a escola uma responsabilidade que era da família: a de educar.	Preparador
6	O ser que está disposto a aprender todos os dias e que busca os meios de ampliar os conhecimentos.	O ser que está disposto a aprender todos os dias.	Ser
7	O professor deve orientar seus alunos, instigar e provocar situações que os deixem em constante conflito, gerando assim a pesquisa, as dúvidas e as soluções dos problemas.	O professor deve orientar seus alunos, instigar e provocar situações que os deixem em constante conflito.	Instigador e provocador
8	O professor é mediador, é aquele que favorece a aprendizagem, estimula, coopera e desperta o educando, interagindo com ele na busca de novos conhecimentos.	O professor é mediador, é aquele que favorece a aprendizagem, estimula, coopera e desperta o educando.	Mediador
9	O elemento mediador para a produção de conhecimento. Essa mediação pode ser realizada através da oralidade, da escrita e do uso de tecnologias.	O elemento mediador para a produção de conhecimento.	Mediador
10	É o mediador.	É o mediador.	Mediador
11	A ação docente é fundamental no processo da aprendizagem, pois é um elo entre o conhecimento e o aprendizado na relação professor-aluno.	A ação docente é fundamental no processo da aprendizagem, pois é um elo entre o conhecimento e o aprendizado na relação professor-aluno.	Elo
12	Aquele que ajuda no processo de desenvolvimento dos seres em	Aquele que ajuda no processo de	Ajudante

	formação, independente da idade.	desenvolvimento dos seres em formação, independente da idade.	
13	É o mediador mais importante da sociedade, pena que não somos valorizados à altura.	É o mediador mais importante da sociedade, pena que não somos valorizados à altura.	Mediador
14	O professor tem papel importantíssimo na formação do cidadão. A educação acontece por meio dele, que será uma boa influência na sociedade, ou não.	O professor tem papel importantíssimo na formação do cidadão. A educação acontece por meio dele, que será uma boa influência na sociedade, ou não.	Influência
15	Quando criança brincava de ser professora. Com o tempo, me tornei uma delas.	Quando criança brincava de ser professora. Com o tempo, me tornei uma delas.	Tornar-se professor
16	Ele deve ser o mediador, orientador, o mensageiro, companheiro, amigo do aluno. Isso ajuda na aprendizagem, motiva a vontade de estudar, pois o aluno se espelha muito no seu mestre.	Ele deve ser o mediador, orientador, o mensageiro, companheiro, amigo do aluno.	Mediador, orientador, mensageiro, companheiro, amigo
17	Alguém que acredita no que faz.	Alguém que acredita no que faz.	Acredita no que faz.
18	Profissional de ensino que deve estar preocupado com o aprendizado do aluno. Deve aprender continuamente, estimular e utilizar as tecnologias disponíveis na escola no processo ensino-aprendizagem.	Profissional de ensino que deve estar preocupado com o aprendizado do aluno,	Profissional de ensino
19	Aquele que tem a possibilidade de passar os conhecimentos adquiridos e automaticamente adquirir novos conhecimentos também.	Aquele que passa conhecimentos e adquire novos conhecimentos também.	Transmissor e receptor
20	Indivíduo que, na escola, transfere saberes a alguém, seja por meio da passagem de informações ou (sobre) pela incitação à reflexão sobre determinado assunto, (investigação), podendo atuar com facilitar no processo da busca por respostas.	Indivíduo que, na escola, transfere saberes a alguém.	Transmissor
21	É o profissional que ministra aulas. É a profissão mais antiga e mais importante, tendo em vista que as demais, em sua maioria, dependem dela. O professor tem um papel importante na formação do cidadão.	É o profissional que ministra aulas. É a profissão mais antiga e mais importante.	Profissional que ministra aulas
22	“Tecnologia”- principal frente ao desenvolvimento do saber sistematizado. Pouco valorizado, mas em sua maioria esforçado e capaz de milagres quando se propõe a fazer algo com dedicação.	“Tecnologia”- principal frente ao desenvolvimento do saber sistematizado.	Tecnologia
23	Mediador: aluno – objetivo – conteúdo.	Mediador: aluno – objetivo – conteúdo.	Mediador
24	É o profissional mais importante que existe, pois por meio dele se derivam os outros. Pessoa com muita garra e vontade de fazer a diferença, com grande responsabilidade, pois, além de servir como	É o profissional mais importante que existe, pois por meio dele se derivam os outros.	Profissional

	exemplo (espelho) para os alunos, ainda tem o dever de conseguir cumprir seu papel de promover educação à sociedade.		
25	Agente ativo da formação cultural e social do indivíduo.	Agente ativo da formação cultural e social .	Agente
26	Mediador no processo de aprendizagem, por isso, indispensável.	Mediador no processo de aprendizagem	Mediador
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice H - Concepção aprendizagem

P	DISCURSO	Essência do Discurso	Síntese
1	Saber que o dinheiro não compra e a morte não tira. Fenômeno que ocorre entre o conteúdo e a pessoa, que	Fenômeno que ocorre entre o conteúdo e a pessoa que muita gente tenta e quase ninguém consegue explicar	Fenômeno

	muita gente tenta e quase ninguém consegue explicar.		
2	É um processo de mudança de comportamento através de experiências adquiridas ao longo da vida escolar, pessoal e profissional.	É um processo de mudança de comportamento através de experiências adquiridas.	Processo
3	É um processo que está numa via de mão dupla e que requer compromisso dos dois lados.	É um processo que está numa via de mão dupla.	Processo
4	A motivação, para muitos, não é vista assim. Talvez venham daí tantos problemas que a escola enfrenta.	A motivação, para muitos, não é vista assim.	Motivação
5	Atingir certo grau de conhecimento e saber aplicar o que aprendeu.	Atingir certo grau de conhecimento.	Conhecimento
6	A busca do saber sempre mais e melhor.	A busca do saber sempre mais e melhor.	Busca
7	A aprendizagem acontece diariamente, é um processo contínuo.	A aprendizagem acontece diariamente, é um processo contínuo.	Processo
8	Aprendizagem significa modificação de comportamento, no qual alguém que ensina produz em alguém que aprende.	Aprendizagem significa modificação de comportamento.	Modificação
9	Todo processo de aprendizagem se dá através da leitura. Desde o nível simples até o de grande complexidade.	Todo processo de aprendizagem se dá através da leitura.	Processo
10	É aquisição de conhecimentos, construção do significado.	É aquisição de conhecimentos.	Aquisição conhecimento
11	Deve ser constante, autônoma, criativa, contextualizada.	Deve ser constante, autônoma, criativa, contextualizada.	Constante, autônoma, criativa, contextualizada.
12	Processo de aquisição de conhecimento significativo para o desenvolvimento humano.	Processo de aquisição de conhecimento significativo para o desenvolvimento humano.	Aquisição
13	Aprendemos de várias maneiras: em sociedade, trocando conhecimentos, só fazendo leituras, observando o grupo do qual fazemos parte.	Aprendemos de várias maneiras: em sociedade, trocando conhecimentos, só fazendo leituras, observando o grupo do qual fazemos parte.	Trocas de conhecimentos
14	É um processo ao longo da vida. Relacionada à educação, a aprendizagem também é um processo em que o aluno tem a oportunidade de ter construído seu conhecimento.	É um processo ao longo da vida.	Processo
15	Acontece na teoria e na prática. Mais na prática, pois quando você cai em uma sala de aula, aí é que tem que mostrar o que aprendeu.	Acontece na teoria e na prática. Mais na prática, pois quando você cai em uma sala de aula, aí é que tem que mostrar o que aprendeu.	Acontece na teoria e na prática.
16	Acredito que a aprendizagem torna-se efetiva a partir do momento que o aluno desperta o interesse pela aula e pelo conteúdo e questiona. Seus olhos brilham e consegue	Acredito que a aprendizagem torna-se efetiva a partir do momento que o aluno desperta o interesse pela aula.	Despertar

	realizar as atividades.		
17	É todo processo de aquisição informal e formal.	É todo processo de aquisição informal e formal.	Processo de aquisição
18	É absorver informação, criar e recriar, mudança de comportamento.	É absorver informação, criar e recriar, mudança de comportamento.	Absorção
19	É o resultado de um trabalho em conjunto trabalho árduo, contínuo e recíproco.	É o resultado de um trabalho em conjunto trabalho árduo, contínuo e recíproco.	Trabalho árduo
20	Forma como o indivíduo constrói os conhecimentos adquiridos, associando-os a conhecimentos prévios, à sua realidade, assim, edificando respostas para suas angústias.	Forma como o indivíduo constrói os conhecimentos adquiridos,	Aquisição
21	É um processo de mudança de comportamento, obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, ambientais e relacionais. É o resultado da interação entre as estruturas mentais e o meio ambiente.	É um processo de mudança de comportamento, obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, ambientais e relacionais.	Processo de interação
22	É um processo que se desenvolve através do envolvimento, da vontade ou até mesmo da necessidade.	É um processo que se desenvolve através do envolvimento,	Processo
23	Conjunto de métodos e práticas aplicáveis em toda ou a todas as disciplinas para que o aprendizado se efetue com mais eficiência (planejamento – execução – avaliação)	Conjunto de métodos e práticas.	Conjunto de métodos e práticas
24	Processo de apropriação do conhecimento; de transformação de conhecimento empírico em científico.	Processo de apropriação do conhecimento.	Processo de apropriação
25	Processo de assimilação dos conteúdos formadores culturais do indivíduo.	Processo de assimilação dos conteúdos.	Processo de assimilação
26	Acontece quando quem ensina consegue despertar o interesse de quem precisa aprender.	Acontece quando quem ensina consegue despertar o interesse de quem precisa aprender.	Despertar interesse
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice I - Concepção mediação

P	DISCURSO	Essência do Discurso	Síntese
1	Conceito abstrato demais para ser entendido por alfabetizadores, por exemplo. Com criança é ensinar	Conceito abstrato para ser entendido por alfabetizadores. Ensinar é para criança, mediar é	Conceito abstrato. Ensinar é para criança, mediar é para aluno

	mesmo, mediar é para alunos mais amadurecidos.	para alunos mais amadurecidos.	amadurecido.
2	É o processo de divisão ou troca de conhecimento com pessoas de diversos meios e cultura.	É o processo de divisão ou troca de conhecimento.	Processo de divisão
3	A mediação é uma forma positiva de conseguir chegar à aprendizagem. É o mesmo que ensinar a pescar e não dar o peixe já frito. Acredito que os profissionais da educação já devam estar mais inteirados deste processo e conseguindo intervir mais pela mediação que pela exposição de conteúdos.	Acredito que os profissionais da educação já devam estar mais inteirados deste processo e conseguindo intervir mais pela mediação que pela exposição de conteúdos.	Processo
4	Possível de ser realizada na sala de aula faz parte da rotina diária.	Possível de ser realizada na sala de aula	Rotina
5	Fazer com que o aluno tenha contato e conhecimento do objeto de estudo, porém permitindo que ele desenvolva seu conhecimento, fazendo as intervenções necessárias.	Fazer com que o aluno tenha contato e conhecimento do objeto de estudo.	Intervenção
6	Interação entre: professor, aluno, escola, família e sociedade.	Interação entre: professor, aluno, escola, família e sociedade	Interação
7	A mediação entre professorXalunoXconteúdo deve acontecer de forma objetiva, transparente, visando sempre a proporcionar momentos agradáveis em sala de aula.	A mediação entre professorXalunoXconteúdo deve acontecer de forma objetiva, transparente.	Proporcionar momentos
8	Mediar é dialogar, é perguntar e ouvir respostas para que se possa refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto do conhecimento.	Mediar é dialogar, é perguntar e ouvir respostas para que se possa refletir em conjunto.	Dialogar
9	Mediação é o ato de orientar, fornecer subsídios materiais ou abstratos para a produção do conhecimento. Nesse processo o professor não transfere diretamente conhecimento ao aluno, mas gerencia mecanismos que tornam o discente autônomo e dinâmico à produção de conhecimento.	Mediação é ato de orientar, fornecer subsídios materiais ou abstratos para a produção do conhecimento.	Mediação é ato de orientar
10	O professor ajuda na construção do conhecimento.	Professor ajuda na construção do conhecimento	Ajudar
11	O processo da mediação entre professor e aluno é extremamente importante, vai além dos bancos escolares. O aluno deve ver seu professor como um exemplo de afetividade, amor e carinho.	O processo da mediação entre professor e aluno é extremamente importante.	Processo

12	Papel que faz o professor com o aluno, em relação aos conteúdos ou conhecimentos transmitidos.	Papel que faz o professor com o aluno, em relação aos conteúdos ou conhecimentos transmitidos.	Transmissão
13	É a busca do conhecimento orientada pelo professor, por pai e mãe, pastor, padre, etc e a maneira que se ensina para os alunos buscarem a aprendizagem.	A busca do conhecimento orientada pelo professor.	Orientação
14	A mediação faz parte do processo ensino-aprendizagem.	A mediação faz parte do processo ensino-aprendizagem.	processo
15	Quando preciso de ajuda recorro à Supervisão e Orientação Escolar.	Quando preciso de ajuda recorro à Supervisão e Orientação Escolar.	Ajuda
16	É a partir de quando o professor orienta o aluno nas atividades, fazendo com que ele descubra sozinho o caminho para realizar as atividades, em como fazer uma leitura, produção e outros.	É a partir de quando o professor orienta o aluno nas atividades.	Orienta
17	Direcionamento de caminhos a serem percorridos com maior sucesso. Quando não alcançados, que sejam retomados.	Direcionamento de caminhos a serem percorridos com maior sucesso.	Direcionamento de caminhos
18	O professor é um mediador – facilitador entre o conhecimento (conteúdo) e o aluno, contribuindo em sua formação, na construção de sua aprendizagem.	O professor é um mediador – facilitador entre o conhecimento (conteúdo) e o aluno.	Mediador
19	Professor e aluno, pois o papel do professor é ser o mediador do conhecimento e do aluno de ser o alvo da aprendizagem.	O papel do professor é ser o mediador do conhecimento.	Mediador
20	Momentos em que o professor estende a mão e ajuda o aluno a chegar a determinado fim, e vice-versa. Deve-se deixar o aluno agir sobre o objeto, fazendo inferências para que ele construa, através de hipóteses, o conhecimento real.	Momentos em que o professor estende a mão e ajuda o aluno a chegar a determinado fim.	Ajudante
21	É a concepção de construção do conhecimento mediada por várias relações, entre o homem por meio de objetos, organização do ambiente e do mundo cultural que rodeia o indivíduo.	Concepção de construção do conhecimento mediada por relações, entre o homem por meio de objetos.	Mediação
22	A melhor maneira de se trabalhar em sala e poder proporcionar a construção do saber pelo aluno agente.	Maneira de se trabalhar em sala e poder proporcionar a construção do saber pelo aluno agente.	Maneira
23	Plano de curso, de unidade e de aula - todos os	Plano de curso, de unidade e de aula - todos os	Plano de curso

	trabalhos escolares devem ser planejados, a fim de serem evitadas improvisações que tanto prejudicam a eficiência do ensino.	trabalhos escolares devem ser planejados.	
24	Atitude de intermédio entre o professor e o aluno que se dá a fim de propiciar uma aprendizagem real.	Atitude de intermédio entre o professor e o aluno.	Intermediador
25	Interferência de ensinar, conduzir e nortear temas.	Interferência de ensinar, conduzir e nortear temas.	interferente
26	É através do processo de mediação que o indivíduo se relaciona com o seu meio social. É relevante observar que, através da mediação simbólica, é que os homens têm possibilidades de desenvolver suas funções psicológicas.	Processo de mediação em que o indivíduo se relaciona com o seu meio social.	Mediar
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice J -Concepção formação continuada

P	DISCURSO	Essência do Discurso	Síntese
1	Necessária para melhorar os conhecimentos, atualizar-se,	Necessária para melhorar os conhecimentos, atualizar-se,	Necessária

	trocar experiências, auxiliar na prática pedagógica.	trocar experiências.	
2	Excelente, pois nos ajuda muito no nosso cotidiano, não só em sala de aula como na vida pessoal e no aprendizado.	Excelente, pois nos ajuda muito no nosso cotidiano.	Excelente
3	É o que seria ideal, muito importante, mas que pouco acontece. O GESTAR II já é uma realidade que está acontecendo, mas também é bastante trabalho para ser feito e a realidade na escola, às vezes, há a realização dos trabalhos cobrados.	É o que seria ideal, muito importante, mas que pouco acontece. O Gestar já é uma realidade.	Ideal
4	Importante para o desempenho e rendimento das aulas - Renovação.	Importante para o desempenho e rendimento das aulas.	Importante
5	Atualizar-se sempre durante o desempenho de sua função para aperfeiçoá-la.	Atualizar-se sempre.	Atualizar-se
6	Ponto de apoio e equilíbrio para que os professores possam trabalhar melhor com seus alunos. Uso de novas estratégias de ensino.	Ponto de apoio e equilíbrio para os professores.	Apoio e equilíbrio
7	A Formação continuada é muito importante porque proporciona aos professores novas ideias, atividades diferentes e, o mais importante, acredito ser os excelente momentos de reflexão.	É muito importante porque proporciona aos professores novas ideias, atividades diferentes e, o mais importante, acredito ser os excelente momentos de reflexão.	Importante/Reflexão
8	A formação continuada é necessária sempre, já que o professor e/ou qualquer outro profissional não é um ser humano acabado, pronto e estático que estudou há anos e neste estudo adquiriu todo e qualquer conhecimento. Na jornada, o educador apreende novos conhecimentos, compartilha o que aprendeu e aprende com outros.	A formação continuada é necessária sempre, já que o professor e/ou qualquer outro profissional não é um ser humano acabado, pronto e estático que estudou há anos e neste estudo adquiriu todo e qualquer conhecimento.	É necessária sempre
9	É de suma importância para o aperfeiçoamento e a qualificação profissional do educador. A Formação Continuada é um mecanismo de ações para o fortalecimento do currículo escolar, o desenvolvimento de metas para a melhoria quantitativa e qualitativa dos resultados das avaliações externas e, principalmente, de reflexão e troca de vivências da prática pedagógica.	É de suma importância para o aperfeiçoamento e qualificação profissional do educador. A Formação Continuada é um mecanismo de ações para o fortalecimento do currículo escolar.	É de suma importância
10	De suma importância para o profissional que pretende estar atualizado.	De suma importância para o profissional.	Importante
11	Término no 1º semestre da pós-graduação em comunicação e	Término no 1º semestre da pós-graduação em	Terminar

	linguagem.	comunicação e linguagem.	
12	Capacitação de trabalhadores que querem e precisam estar sempre atualizados para ministrar um bom trabalho.	Capacitação de trabalhadores que querem e precisam estar sempre atualizados para ministrar um bom trabalho.	Capacitar
13	São cursos de formação, leitura, trocas de experiências, observação das mudanças sociais e da cultura de cada sociedade.	São cursos de formação, leitura, trocas de experiências, observação das mudanças sociais e da cultura de cada sociedade.	Trocas de experiências
14	Através dela o profissional pode enriquecer sua formação e tornar-se mais capaz em sua função.	Através dela o profissional pode enriquecer sua formação e tornar-se mais capaz em sua função.	Enriquece
15	Desde que entrei na prefeitura, participo de todas elas e isso tem me ajudado muito no meu trabalho.	Desde que entrei na prefeitura, participo de todas elas e isso tem me ajudado muito no meu trabalho.	Ajuda
16	É muito importante para o professor, pois sempre aprendemos muito em cursos, a troca de experiência, os relatos. Inova o nosso currículo, também voltamos com muitas ideias e vontade de ensinar, motivados.	É muito importante para o professor, pois sempre aprendemos muito em cursos, a troca de experiência, os relatos.	Troca de experiência
17	Necessária, a vida é que conduz os caminhos e está em constante mutação. É preciso o tempo inteiro se adequar aos novos anseios da comunidade.	Necessária, a vida é que conduz os caminhos e está em constante mutação.	Necessária
18	Processo de desenvolvimento ao longo da vida profissional, voltada para a qualificação do professor, tendo como objetivo a melhoria de sua prática docente.	Processo de desenvolvimento ao longo da vida profissional.	Processo
19	Cursos de ótima qualidade, possibilitando aos docentes a prática diferenciada e criativa, sem contar com o saber adquirido que é válido para toda a vida.	Cursos de ótima qualidade, possibilitando aos docentes práticas diferenciadas e criativas,	Cursos
20	Processo pelo qual o professor tem oportunidades de avaliar sua prática, pois está em constante capacitação. Assim, recebe o apoio de outros profissionais, reflete a partir de outros pontos de vista e preenche lacunas que a graduação não pôde atingir.	Processo pelo qual o professor tem oportunidades de avaliar sua prática	Processo
21	A formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Oportuniza ao professor não só o saber em sala de aula, mas abrange questões sobre educação, práticas pedagógicas e a perspectiva sociocultural.	Oportuniza ao professor não só o saber em sala de aula, mas abrange questões sobre educação, práticas pedagógicas e a perspectiva sociocultural.	Oportunidade
22	Importantíssima, desde que bem direcionada voltada à realidade da escola e precisa urgentemente sair do papel de	Importantíssima.	Importantíssima

	proposta pedagógica, para ser posta em prática.		
23	Subsídios possíveis para melhoria da qualidade do ensino. O professor consciente compreende que sua formação não termina na faculdade. Adquire-se maturidade em trocas, tecnologias, concepções...	Subsídios possíveis para melhoria da qualidade do ensino.	Subsídios
24	É uma atitude essencial e emergente que todos os profissionais ligados diretamente à educação devem tomar. Por meio desse processo se dá a aquisição de novos conceitos e, com isso, a transformação na educação pode ser palpável.	É uma atitude essencial e emergente que todos os profissionais ligados diretamente à educação devem tomar.	Atitude essencial
25	Procedimentos didáticos, inovadores e lógicos, práticos e teóricos de preparação cultural do indivíduo.	Procedimentos didáticos e lógicos, práticos e teóricos de preparação cultural do indivíduo.	Procedimentos didáticos
26	A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente. A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.	A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas	A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice K - Concepção cultura

P	DISCURSO	Essência do Discurso	Síntese
---	----------	----------------------	---------

1	Tema amplo que não aceita definições ou delimitações. Cada indivíduo carrega suas culturas (familiares, geográficas, étnicas, ideológicas, acadêmicas, de massa) e como tal deve ser respeitado. Não existe cultura ruim!	Tema amplo que não aceita definições ou delimitações. Cada indivíduo carrega suas culturas. Não existe cultura ruim!	Tema amplo. Cada indivíduo carrega a sua cultura.
2	Necessidade de preservação de um costume, crença ou tradição de um povo.	Necessidade de preservação de um costume, crença ou tradição do povo.	Preservação de costume
3	Acredito que podemos definir cultura como aquilo que possuímos internalizado e que pode ser tanto de âmbito artístico, literário, culto, quanto de cunho popular.	Aquilo que possuímos internalizado e que pode ser tanto de âmbito artístico, literário, culto, quanto de cunho popular.	Internalização
4	Individual e possível de ser “medida”.	Individual e possível.	Individual e possível de medida.
5	Identidade coletiva de uma sociedade ou de um grupo social que identifica esse determinado grupo.	Identidade coletiva de uma sociedade. Identifica o grupo	Identidade coletiva Identifica grupo.
6	A história de uma nação e expressão das pessoas.	A história de uma nação. Expressão da pessoa	História da nação. Expressão da pessoa.
7	A cultura deve ser valorizada a cada momento, pois devemos preservar o que o ser humano traz de bagagem para a sala de aula.	A cultura deve ser valorizada e preservada	Preservação e valorização
8	O conceito de cultura é bastante complexo. Dizemos comumente que cultura está relacionada à erudição. Conhecimentos adquiridos por meio de mecanismos diversos, principalmente o estudo. Mas cultura engloba um conjunto de diversos aspectos, como crenças, valores, costumes, leis, dentre outros. Estes aspectos são modificados e alterados pelo homem.	Conceito de cultura é bastante complexo. Está relacionada à erudição. Conhecimento adquirido. Conjunto de diversos aspectos, como crenças, costumes, leis dentre outros alterados pelo homem.	Complexo. Erudição. Conhecimento adquirido. Conjunto de diversos aspectos.
9	A cultura está relacionada diretamente no cognitivo do aluno e de uma comunidade escolar. Devido à nossa pluralidade cultural, as instituições possuem autonomia para gerenciar seu currículo.	A cultura está relacionada diretamente no cognitivo do aluno e de uma comunidade escolar. pluralidade cultural, as instituições possuem autonomia para gerenciar	Cognitivo do aluno. Pluralidade cultural
10	São costumes, modos de agir e de pensar, que caracterizam comunidades específicas.	São costumes, modos de agir e de pensar, que caracterizam comunidades específicas.	Costumes Modos de agir e de pensar. Comunidade específica.
11	É conhecimento geral. Tudo que envolve o desenvolvimento humano.	Conhecimento geral. Envolve desenvolvimento humano	Conhecimento geral. Desenvolvimento humano.
12	Processo de aprendizagem humana, o conhecimento adquirido ao longo do tempo na sociedade em que vive.	Processo de aprendizagem humana. Conhecimento adquirido ao longo do tempo	Processo de aprendizagem humana. Conhecimento adquirido.
13	Que passa de geração em geração, o aprendizado como um todo.	Passa de geração em geração. Aprendizado	Passa de geração em geração. Aprendizado.
14	É processo ao longo do tempo, passa de geração em geração.	Processo ao longo do tempo, passa de geração em	Processo ao longo do tempo.

		geração.	Passa de geração em geração.
15	É o conhecimento adquirido através da observação (leitura, filme, livros, revistas, teatro, shows).	Conhecimento adquirido pela observação	Conhecimento adquirido.
16	Em branco	-	-
17	Em branco	-	-
18	Conjunto de ideias, costumes e comportamento de um determinado povo, inserido na sociedade.	Conjunto de ideias, costumes e comportamento de um povo	Conjunto de ideias e costumes. Comportamento de um povo.
19	Modos de vida da sociedade ou de grupos para valorizar seu meio, costume, entre outros.	Modos de vida da sociedade. Valorizar seu meio, costume.	Modos de vida da sociedade. Valorização do meio.
20	Saber construído pela sociedade ao longo dos anos, como um todo ou apenas por determinado grupo, este saber é transmitido nas relações sociais, mas vale considerar sempre que a sociedade e a cultura são dinâmicas e que quem ensina, deve estar preparado para lidar com esta mudança de valores e com o multicultural em sala de aula.	Saber construído pela sociedade ao longo dos anos, como um todo ou apenas por determinado grupo. Saber transmitido nas relações sociais. A sociedade e a cultura são dinâmicas. Mudança de valores e com multicultural em sala.	Saber construído. Saber transmitido. Sociedade e cultura são dinâmicas. Mudança de valores e com multicultural em sala.
21	É tudo aquilo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade.	É tudo aquilo que inclui o conhecimento. Hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade.	Inclui conhecimento. Hábitos e aptidões.
22	É o conjunto de conhecimentos de um povo, bem como valores e crenças.	Conjunto de conhecimentos de um povo.	Conjunto de conhecimento.
23	É todo conhecimento adquirido durante o tempo em diversas circunstâncias, de acordo com seu convívio político social e econômico.	Conhecimento adquirido durante o tempo pelo convívio político, social e econômico.	Conhecimento adquirido.
24	Em branco	-	-
25	Conjunto de saberes universais.	Conjunto de saberes universais.	Conjunto de saberes.
26	Em branco	-	-
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice L - Concepção identidade

P	DISCURSO	Essência do Discurso	Síntese
1	Como o próprio nome já diz, é o que nos identifica, nos difere dos demais e nos caracteriza como indivíduos, mesmo que incluídos em grupos sociais (família, escola, trabalho, religião).	É o que nos identifica, nos difere dos demais e nos caracteriza como indivíduos.	Identificação de indivíduo. Caracteriza como indivíduos.
2	Conjunto de características próprias de uma pessoa.	Conjunto de características próprias.	Conjunto de características de uma pessoa.
3	Aquilo que temos em nós e que pode ser construído a partir da nossa vivência.	Temos em nós. Pode ser construído a partir da nossa vivência.	Constrói pela vivência.
4	Reveladora e única.	Reveladora e única.	Reveladora. Única.
5	Atribuições que identificam ou determinam um ser em suas particularidades.	Atribuições que identificam ou determinam um ser.	Identificação do ser
6	A história de uma nação, a expressão das pessoas.	História de uma nação. Expressão das pessoas.	História de uma nação. Expressão das pessoas.
7	Acredito que a identidade está voltada para a identificação do professor x profissão. Afinal, quem se realiza no trabalho deixa transparecer sua identidade como educador.	A identidade é deixada transparecer na profissão	Transparece na profissão.
8	A identidade é o que nos diferencia do outro. São as características próprias e exclusivas do ser humano, animais, plantas e objetos inanimados, é a particularização do ser.	A identidade é o que nos diferencia do outro (...). É a particularização do ser.	Características do ser. Particularização do ser.
9	A identidade está relacionada à herança cultural, à pluralidade cultural que é a escola e ao processo de formação do caráter. É uma função específica do ensino fundamental.	A identidade está relacionada à herança cultural, à pluralidade cultural. Formação de caráter.	Herança cultural. Pluralidade cultural. Formação de caráter.
10	O ser, o individual, o que é próprio de cada um, construído ao longo do tempo em contato com os seus e o seu meio.	O ser, o individual. Próprio de cada um. Construído ao longo do tempo pelo meio.	O individual. Construção no meio social.
11	Caracteres que identificam um ser, um objeto, uma cultura de uma determinada sociedade.	Caracteres que identificam um ser, um objeto, uma cultura de uma determinada sociedade.	Caracteres de uma sociedade.
12	Identidade pode ser características específicas e pode significar diversos sentidos. Herança cultural etc.	características específicas e pode significar diversos sentidos. Herança cultural etc.	Características específicas. Herança cultural
13	É a imagem geral do ser que o diferencia dos demais.	Imagem do ser.	Imagem do ser.
14	É a identificação que cada pessoa possui, sua descrição que o diferencia dos demais.	identificação que cada pessoa possui, sua descrição que o diferencia dos demais	Identificação e descrição da pessoa.
15	É o relacionamento como pessoa por suas habilidades.	Relacionamento como pessoa	Relacionamento Habilidade.
16	Em branco	-	-
17	Em branco	-	-
18	Junção de elementos característicos de valores ou crenças que	Valores que diferenciam na sociedade	Valores que diferenciam na sociedade.

	permitem diferenciar uma pessoa ou uma comunidade.		
19	Perfil de cada indivíduo, individualidade.	Perfil de cada indivíduo.	Perfil do indivíduo.
20	Identificar-se com tradições, culturas e estilos, identificar-se a ponto de trazer opiniões, costumes e verdades, para dentro de sua realidade; Mudar seus conceitos tornar-se diferente por conta de si mesmo ou do meio, porque conheceu e comparou, para então até ser um líder, um formador de opiniões.	Identificar-se com tradições, culturas e estilos. Costumes Mudar seus conceitos.	Identificação: tradições, culturas e estilos. Costumes. Mudar seus conceitos.
21	Identidade é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se podem diferenciar pessoas, animais, plantas e objetos inanimados uns dos outros, quer diante do conjunto das diversidades, quer ante seus semelhantes.	Conjunto de caracteres próprios que diferenciam pessoas de animais e plantas.	Conjunto de caracteres próprios.
22	Características inerentes a cada indivíduo. Elas podem ser psicológicas e físicas.	Características inerentes a cada indivíduo.	Características do indivíduo.
23	Reconhecer-se como alguém capaz de interagir, de forma lógica e consciente contribuindo para seu crescimento e sua comunidade.	Reconhecer-se como alguém capaz de interagir de forma consciente e que contribua para o crescimento da comunidade.	Reconhecimento de si Contribuição à comunidade.
24	Em branco	-	-
25	Conjunto de propriedades que determinam as características individuais de uma pessoa.	Conjunto de propriedades que determinam as características individuais.	Conjunto de propriedades. Característica individual.
26	Em branco	-	-
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice M - Concepção linguagem

P	DISCURSO	Essência do Discurso	Síntese
1	Característica ambivalente dos seres humanos. Ora é um instrumento de interação social, ora é uma arma. Adaptando o velho ditado: “O falante morre pela boca”.	Característica ambivalente dos seres humanos. Instrumento de interação.	Característica ambivalente do ser. Instrumento de interação.
2	Todo e qualquer signo que serve para a comunicação entre os seres.	Todo e qualquer signo que serve para a comunicação.	Signo
3	É o modo como se dá a comunicação, ou seja, ela é o elo para que possamos transmitir o que queremos e ser entendidos.	É o modo como se dá a comunicação. Elo para transmissão.	Comunicação Elo
4	Parte da vida social, fundamental e capaz de nos tornar “gente”. Objeto de estudo e de ensino na escola.	Parte da vida social. Objeto de estudo e de ensino na escola.	Parte da vida social. Objeto de estudo e de ensino.
5	Código (ou conjunto de códigos) utilizado(s) como meio de comunicação.	Código utilizado como meio de comunicação.	Código
6	Capacidade dos seres humanos de exprimirem seus pensamentos e de comunicá-los por meio de um sistema de sinais vocais.	Capacidade dos seres humanos de exprimirem seus pensamentos. Sistema de sinais vocais	Capacidade de exprimir pensamentos. Sistema de sinais.
7	A linguagem deve ser de fácil acesso aos alunos, pois falar difícil não é sinônimo de conhecimento.	A linguagem deve ser de fácil acesso aos alunos	Acesso fácil
8	“A linguagem na ponta da língua tão fácil de falar e de entender”, como dizia Drummond no seu poema “Aula de Português”. A linguagem é fácil, é dinâmica, linguagem verbal e não verbal. Faz-nos interagir com o outro, comunicar de maneira mais formal e em outros momentos com mais informalidade. A linguagem encerra em si a conectividade das pessoas.	A linguagem é fácil, é dinâmica, linguagem verbal e não-verbal. Esta nos faz interagir com o outro, comunicar de maneira mais formal e em outros momentos com mais informalidade. Conectividade das pessoas.	Fácil, é dinâmica. Verbal e não-verbal. Interação. Comunicação. Conectividade.
9	A linguagem é o mecanismo de comunicação do ser humano. Pode se manifestar através da fala, gestos, escrita, imagens, etc. A diversidade cultural, fator social, fator econômico, localidade, idade, entre outros, estão diretamente relacionados à variedade linguística do código. O estudo da linguagem, de seu código e dos processos de comunicação e de grande complexidade, porém vasto, inteligível e dinâmico.	A linguagem é o mecanismo de comunicação do ser humano. Manifesta pela fala, gestos, escrita, imagens etc. Diversidade cultural, fator social e econômico. Código.	Mecanismo de comunicação. Manifesta pela fala, gestos, escrita, imagens etc. Diversidade cultural, fator social e econômico. Código.
10	Instrumento de comunicação individual influenciado pelo meio e pelas circunstâncias.	Instrumento de comunicação.	Instrumento de comunicação.
11	Meio pelo qual as pessoas se comunicam, conseguem trocar informações.	Meio de comunicação.	Comunicação.
12	Sistemas complexos de comunicação. É fundamental na comunicação humana.	Sistemas complexos de comunicação	Sistemas complexos de comunicação.
13	Linguagem é o modo de cada ser expressar-se, tanto verbal	Expressão, comunicação do ser verbal e não-verbal	Expressão, comunicação verbal e não-

	como não-verbal. É a comunicação como um todo.		verbal.
14	Forma de comunicação entre os humanos.	Comunicação humana	Comunicação humana
15	É a comunicação verbal ou não verbal que usamos no dia a dia para nos comunicar.	Comunicação verbal e não-verbal	Comunicação verbal e não-verbal.
16	Em branco	-	-
17	Em branco	-	-
18	Sistema organizado de símbolos que permite ao homem comunicar as suas experiências e transmitir os seus saberes.	Sistema organizado de símbolos que permite à comunicação humana.	Sistema de símbolos. Transmissão de saberes.
19	Meio de comunicação dos seres humanos, sociedade, grupo, países.	Meio de comunicação.	Meio de comunicação.
20	Este mecanismo que usamos para nos expressar e que nos liga ao mundo é biológico, mas foi desenvolvido socialmente; logo entendemos por linguagem não só o ato de falar ou escrever, mas também os códigos criados para expressão de sentimentos, os sinais, as imagens, tudo que em nós provoca reação. É por meio da linguagem que transmitimos os conhecimentos historicamente construídos às gerações, logo esta é essencial para a Educação.	Mecanismo para expressão. Biológico e social Códigos Transmissão de conhecimentos historicamente construídos.	Mecanismo de expressão. Biológico e social. Código Transmissão de conhecimento.
21	Linguagem é qualquer e todo sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos através de signos convencionados, sonoros, gráficos, gestuais etc., podendo ser percebida pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguirem-se várias espécies. Embora os animais também se comuniquem, a linguagem verbal pertence apenas ao Homem.	Linguagem é qualquer e todo sistema de signos que serve de meio de comunicação. A linguagem verbal pertence apenas ao homem	Sistema de signos. Específica do homem.
22	É um meio de interação entre as pessoas, de um modo geral. Há diferentes tipos de linguagem.	Meio de interação entre as pessoas.	Interação.
23	É toda forma de comunicação tanto verbal como não verbal para interação do ser humano.	Comunicação verbal e não-verbal.	Comunicação verbal e não-verbal.
24	Em branco	-	-
25	Processo estabelecido por elementos verbais e não verbais que tem por principal função a comunicação entre as pessoas.	Processo estabelecido por elementos verbais e não verbais. Comunicação.	Processo verbal e não verbal. Comunicação.
26	Em branco	-	-
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice N - Atividade docente 1

P	Discurso Atividade docente 1	Essência do Discurso	Síntese
1	<p>Positivamente: formação continuada dentro e fora da escola; gestões democráticas; grupo de colegas (professores, coordenadores, administrativos) comprometidos com a educação.</p> <p>Negativamente: diários manuscritos; cobrança exagerada e algumas vezes, desnecessária, por planejamentos (diários, quinzenais, mensais, bimestrais, anuais); pressão psicológica para resultados em provas oficiais (SAEB, Avaliação Externa, Prova Brasil); salas lotadas; “Picuinhas” e “adulação” em certas escolas.</p>	<p>Formação continuada</p> <p>diários manuscritos; cobrança exagerada e algumas vezes, desnecessária por planejamentos.</p>	<p>P: Formação continuada, grupo de colegas</p> <p>N: Diários manuscritos, cobranças exageradas, salas lotadas.</p>
2	<p>Os fatores positivos são: Apoio da escola (equipe técnica). Colaboração dos colegas de profissão. Interesse dos pais em relação à vida escolar de seus filhos.</p> <p>Os fatores negativos são: Falta de companheirismo (colegas de escola). Ausência dos pais na escola.</p>	<p>Apoio da escola</p> <p>Ausência dos pais na escola</p>	<p>P: Apoio da escola, colaboração dos colegas de profissão</p> <p>N: Falta de companheirismo</p> <p>Ausência dos pais.</p>
3	<p>Sobrecarga de trabalho, pois normalmente o professor de língua portuguesa fica responsável pelo desenvolvimento da maioria dos projetos da escola. Além disso, precisa escolher se usa o tempo de planejamento para suas aulas, para desenvolvimento de projeto, correção de atividade, provas ou para estudos pessoais.</p>	<p>Sobrecarga de trabalho</p>	<p>N: Sobrecarga de trabalho</p>
4	<p>Indisciplina – atrasa o processo.</p> <p>Falta de suporte – indiferenças da equipe de trabalho e da família.</p> <p>A descoberta da linguagem – é prazeroso acompanhar e vivenciar quando tal ocorre em sala de aula.</p> <p>Problemas de saúde, cansaço pela profissão: voz, estresse, cansaço e insatisfação.</p>	<p>Falta de suporte – indiferenças da equipe de trabalho e da família.</p> <p>Descoberta da linguagem.</p>	<p>N: Indisciplina indiferenças da equipe de trabalho.</p> <p>P: Descoberta da linguagem</p>
5	<p><u>Fatores positivos</u>: mais acesso às tecnologias nas escolas, a melhora na infraestrutura e dos materiais de uso didático, o investimento na formação de professores. Todos esses fatores nos auxiliam</p>	<p>Acesso às tecnologias.</p>	<p>P: Acesso às tecnologias, mais aperfeiçoamento.</p> <p>N: falta de oportunidade para trocas de ideias.</p>

	<p>aperfeiçoar nossa metodologia de ensino.</p> <p><u>Fatores negativos:</u> a falta de oportunidade de uma “troca de ideias” no momento do planejamento na escola. Gostaria de que esse momento fosse muito mais que um momento de “prestação de contas”.</p>	A falta de oportunidade de uma “troca de ideias”.	
6	<p>Positivos: alunos vindos de famílias bem estruturadas, que participam da aprendizagem dos filhos. Nesse caso todos ganham, alunos, professores, etc.</p> <p>Negativos: alunos que não querem estudar ou não sabem o porquê do estudo. Geralmente são filhos de famílias não estruturadas.</p>	<p>Famílias bem estruturadas.</p> <p>Alunos que não querem estudar.</p>	<p>P: Família estruturada</p> <p>N: alunos que não querem estudar.</p>
7	<p>Infelizmente temos, como ponto negativo fundamental, a burocracia de documentos, pois em nossos planejamentos temos que preencher tantos papéis que deixamos de planejar algo novo para nossos alunos, mas regras são regras e devemos cumpri-las.</p> <p>Como ponto positivo, temos a nova tendência de projetos, pois podemos focar as forças entre as disciplinas voltadas para resolver uma problemática.</p>	<p>Burocracia de documentos.</p> <p>Projetos.</p>	<p>N: Burocracia de documentos</p> <p>P: Tendências a Projetos</p>
8	<p>A formação no exercício profissional como Pós-Graduação e, também, a formação por meio de Polos e Gestar são fatores que interferem positivamente na atividade docente, pois o educador relaciona seu meio e dialoga, trocando experiências com demais profissionais da mesma área. Um dos fatores que interferem negativamente na prática pedagógica é a sala de aula com número excessivo de alunos, a precariedade da visão da família de alguns que se contentam com apenas a conclusão do Ensino Médio. Outro aspecto negativo são as horas de planejamento que se tornam poucas, em virtude da demanda.</p>	<p>A formação no exercício profissional.</p> <p>Número excessivo de alunos, a precariedade da visão da família de alguns que se contentam com apenas a conclusão do Ensino Médio.</p> <p>Horas de planejamento que se tornam poucas.</p>	<p>P: Formação em exercício (pós-graduação)</p> <p>N: Excesso de alunos</p>
9	<p>Os fatores que interferem de forma positiva são: formação continuada, assessoramento da Direção e Equipe Pedagógica e o acompanhamento familiar do aluno.</p>	<p>Formação continuada, assessoramento da Direção e Equipe Pedagógica e o acompanhamento familiar do aluno.</p> <p>Excesso de alunos por sala falta de</p>	<p>P: Formação continuada</p> <p>N: Excesso de alunos por sala.</p>

	Fatores Negativos: excesso de alunos por sala falta de comprometimento dos responsáveis, falta de coesão e harmonia da comunidade escolar e poucas horas para o planejamento.	comprometimento dos responsáveis.	
10	Fatores positivos: alguns incentivos cedidos pelo município (Gestar, possibilidade de fazer Pós-graduação gratuitamente), os recursos cedidos pelas escolas municipais, etc. Fatores negativos: nossa profissão não ser reconhecida como deveria.	Alguns incentivos cedidos pelo município. Nossa profissão não ser reconhecida como deveria.	P: Incentivos formações N: Falta Reconhecimento
11	Não vejo esses fatores como interferências, acredito que tudo é um processo e faz parte da ação docente.	Tudo é um processo, e faz parte da ação docente.	Tudo é Processo
12	Fatores positivos: vontade de apresentar um bom trabalho e disponibilidade para ensinar e aprender; Fatores negativos: falta de uma sequência lógica e pouca disponibilidade dos educandos para o aprendizado (indisciplina, apatia, desânimo).	Vontade de apresentar um bom trabalho. Indisciplina, apatia, desânimo.	P: vontade pelo Trabalho N: Indisciplina e pouca vontade de aprender dos alunos
13	Forma positiva: os cursos de formação são muito importantes para o professor, porque o deixam mais seguro. Forma negativa: são poucos os cursos de formação, o que deixa a aprendizagem deficiente.	Cursos de formação. São poucos os cursos de formação.	P: Cursos de formação N: São poucos os cursos de formação
14	Forma positiva: atuação efetiva da equipe técnica da escola: formação continuada; participação da família na vida escolar do aluno. Dessa forma, o professor tem o respaldo necessário para educar com eficiência. Forma negativa: Abandono intelectual; falta de material pedagógico; desinteresse do educando. Isso desmotiva e interfere muito no trabalho do professor.	Formação continuada. Participação da família. Abandono intelectual. Falta de material pedagógico.	P: Formação continuada Participação da família N: Abandono intelectual Falta de material pedagógico.
15	Falta de material pedagógico – quero trabalhar um texto com os alunos, principalmente do Gestar II, e é difícil tirar xérox. Retroprojetor quebrado. Tenho trabalhado os textos na sala de informática. Indisciplina por parte dos alunos – conto com a ajuda da supervisão e orientação.	Falta de material pedagógico. Indisciplina por parte dos alunos.	N: Falta de material pedagógico Indisciplina por parte dos alunos

16	Um dos fatores positivos é quando você percebe que o aluno gosta de assistir à sua aula e consegue aprender, isso é muito gratificante. Quando estou explicando o conteúdo, os olhos deles brilham. Fatores negativo são vários, é quando você não é valorizado, o seu trabalho não é reconhecido e tudo por motivo pessoal e não profissional.	Aluno gosta de assistir à sua aula e consegue aprender. Você não é valorizado, o seu trabalho não é reconhecido e tudo por motivo pessoal e não profissional.	P: Prazer pelas aulas N: Desvalorização profissional
17	Positivo – O relacionamento humano, pois é bom conhecer, aprender e ensinar outras pessoas. Negativo – a desvalorização do profissional da educação. Deveríamos ser mais valorizados.	Relacionamento humano. Desvalorização do profissional.	P: Relacionamento humano N: Desvalorização do profissional
18	Pontos positivos: trabalho gratificante (atingir os objetivos – aprendizagem do aluno); crescimento intelectual (estudamos e aprendemos com os alunos); Reconhecimento dos pais e alunos (os pais e alunos valorizam nosso trabalho). Pontos negativos: Desvalorização da Direção Escolar (por mais que inovemos, trabalhem com tecnologias e material do Gestar, não somos valorizados. O único apoio é da Supervisão. A direção tem como objetivo apenas “índios” e “repasses de recursos”): Excesso de trabalho (não ter tempo para a família).	Trabalho gratificante. Não somos valorizados.	P: Trabalho gratificante N: Não somos valorizados
19	Na forma positiva, são os cursos ou oficinas realizadas pela secretaria e, nesses encontros, a troca de experiência. Acredito que esses dois fatores sejam essenciais para a nossa atividade docente. E de forma negativa é o pouco tempo para estudo.	Cursos ou oficinas realizadas. Pouco tempo para estudo.	P: cursos ou oficinas realizadas N: pouco tempo para estudo.
20	A graduação, pois não pôde atingir de forma pragmática o convívio escolar; A limitação de recursos que podem ser doados aos alunos, como exemplares de livros, revistas, jornais, e até mesmo material fotocopiado, em alguns casos; A indisciplina sob a cultura de violência em que vive nossa sociedade, com pais ausentes, alunos rebeldes que não veem um fim para o que estudam;	Indisciplina. Pais ausentes.	P: Indisciplina N: Pais ausentes
21	Boas condições de trabalho.	Boas condições de trabalho. Formação	P: Formação continuada

	<p>Formação continuada. Valorização do profissional. Bons salários e planos de carreira. Forma negativa: não valorização social e financeira, turmas turbulentas e problemáticas. Escolas precárias.</p>	<p>continuada. Valorização social e financeira.</p>	<p>Valorização profissional N: Não valorização</p>
22	<p>Positivo: gostar do que faço, querer inferir na realidade do aluno (de forma positiva), formação continuada (fora da escola e do horário de serviço). Atuar às 40 horas na mesma escola. Envolvimento com a sala de informática. Negativo: tempo (o professor de Língua Portuguesa requer mais tempo para preparo de atividades/ aulas significativas, correção de textos, etc.).</p>	<p>Formação continuada. Gostar do que faço. Tempo.</p>	<p>P: formação continuada N: tempo</p>
23	<p>Positiva: Fazer o que gosto, desenvolver habilidades na arte, em práticas de função da linguagem (amo a língua portuguesa). Não quero pensar nos fatores que interferem. Tudo posso naqueles que não me interferem. Muitas vezes as interferências contribuem, pois fazem parte do processo de ensino. No meu ponto de vista nada se torna negativo, as negatividades veem e temos que saber superá-las.</p>	<p>Fazer o que gosto. Interferências.</p>	<p>P: Fazer o que gosto. N: Interferências</p>
24	<p>Ambiente familiar – depende de como é, o ambiente familiar dos alunos pode ser um ponto positivo ou negativo. O aluno negligenciando em casa tende a dar mais problemas de comportamento e déficit de aprendizagem, não possui concentração, e faz de tudo para chamar a atenção. Gestão escolar – também depende de sua atitude, se for democrática, ou pelo menos participativa, melhora o ambiente de trabalho e proporciona meios de desenvolvimento profissional na escola. Se não, frustra os planos dos professores e quebra de vez suas expectativas quanto à profissão.</p>	<p>Ambiente familiar – depende de como é, o ambiente familiar dos alunos pode ser um ponto positivo ou negativo. Atitude se for democrática, ou pelo menos participativa, melhora o ambiente de trabalho e proporciona meios de desenvolvimento profissional na escola.</p>	<p>Depende: Ambiente familiar Atitude democrática</p>
25	<p>Positivos: -Ser agente cultural em uma sociedade. (poucas profissões alcançam tamanha influencia positiva sobre o futuro das pessoas). Estar inserido em um processo de constante aprendizado (ser</p>	<p>Ser agente cultural em uma sociedade. (poucas profissões alcançam tamanha influencia positiva sobre o futuro das pessoas). Superlotação das salas de aula (inviabiliza e/ou</p>	<p>P: agente cultural N: Superlotação das salas</p>

	professor implica sempre aprender e progredir intelectual e culturalmente). <u>Negativos:</u> -Superlotação das salas de aula (inviabiliza e/ou compromete o atendimento individual ao aluno). -Leniência com a indisciplina.	compromete o atendimento individual ao aluno).	
26	Positivos: Formação continuada; Ambiente de trabalho agradável; Recursos pedagógicos; Alunado interessado na aquisição de conhecimento. Negativos: Baixa remuneração; Salas lotadas; Estresse e cansaço, devido .à carga horária pesada; Educar, formar e assistir, tendo em vista a realidade local.	Formação continuada. Baixa remuneração.	P: Formação continuada N: Baixa remuneração
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice O - Atividade docente 2

P	Discurso Atividade docente 2	Essência do Discurso	Síntese
1	Principalmente durante aulas, palestras e debates com pessoas gabaritadas para falar dos assuntos. Exemplos práticos: Gestar II de Língua Portuguesa; Cursos de Pós-graduação; semanas pedagógicas de Universidades; Programas de TV voltados para a educação.	Durante aulas, palestras e debates com pessoas gabaritadas para falar dos assuntos. Cursos de Pós-graduação.	Palestras, debates, cursos
2	Procuo estar sempre lendo (na medida do possível), estudo em casa, e converso com pessoas que possam me transmitir algum conhecimento.	Procuo estar sempre lendo.	Leitura
3	Lendo e tendo tempo para refletir sobre a leitura e desenvolvendo, colocando em prática o que recebeu de informação teórica.	Lendo e tendo tempo para refletir sobre a leitura.	Leitura
4	Vendo, ouvindo e sentindo. Todos os sentidos proporcionam aprendizagem. A vida, a experiência proporciona...	Vendo, ouvindo e sentindo. Todos os sentidos proporcionam aprendizagem.	Todos os sentidos
5	Por meio da leitura, anotações de explicação, resumindo o que leio, entre outras formas, dependendo do meio utilizado para estudar.	Por meio da leitura, anotações de explicação, resumindo o que leio.	Leitura
6	Analisando meus erros e acertos, só assim eu posso corrigir o que está errado e melhorar e ampliar os conhecimentos já adquiridos e, a partir dos resultados, buscar novos cursos de capacitação de acordo com as necessidades.	Analisando meus erros e acertos, só assim eu posso corrigir o que está errado e melhorar e ampliar os conhecimentos já adquiridos.	Erros e acertos
7	Através da leitura.	Através da leitura.	Leitura
8	Aprendo por meio da leitura, da pesquisa, do novo, do experimental, aprendo com o cotidiano. Quando escuto, observo e questiono. Aprendo por meio da teoria e da prática aprendo com meus colegas de trabalho, com meus alunos. Enfim, para aprender basta interagir com o outro.	Aprendo por meio da leitura, da pesquisa, do novo, do experimental, aprendo com o cotidiano.	Leitura
9	Através dos cursos de formação continuada, pós-graduação, reunião pedagógica, seminários, congressos, leitura de revistas direcionadas à educação e internet.	Através dos cursos de formação continuada, pós-graduação, reunião pedagógica, seminários, congressos, leitura de revistas direcionadas à educação e internet.	Cursos

10	Eu aprendo através de vivências, experiências adquiridas; através do estudo e aprimoramento, por meio de desafios. Existem várias formas de adquirir o aprendizado.	Eu aprendo através de vivências, experiências adquiridas; através do estudo e aprimoramento, por meio de desafios. Existem várias formas de adquirir o aprendizado.	Experiências
11	Através dos cursos de formações continuada, atividades direcionadas a minha área, com pesquisas, leituras, e no dia a dia.	Através dos cursos de formações continuada, atividades direcionadas a minha área, com pesquisas, leituras, e no dia a dia.	Cursos
12	Lendo, resumindo, participando de cursos de capacitação, pesquisando na internet, interagindo com colegas, alunos e outros. Estou sempre aprendendo...	Lendo, resumindo, participando de cursos de capacitação, pesquisando na internet, interagindo com colegas, alunos e outros. Estou sempre aprendendo...	Leitura e interação
13	Trocando experiências nos cursos de formação, lendo, assistindo a documentários, observando os professores com mais experiência, principalmente aqueles que inovam.	Trocando experiências nos cursos de formação, lendo, assistindo a documentários, observando os professores com mais experiência, principalmente aqueles que inovam.	Leitura, cursos de formação
14	Leitura; Concentração; Repetição; Experiências.	Leitura; Concentração; Repetição; Experiências.	Leitura; Concentração; Repetição; Experiências.
15	Lendo a revista Nova Escola, os livros do Gestar, a Revista Veja, Palestras que a prefeitura oferece, a formação continuada e quaisquer assuntos ligados à educação.	Lendo a revista Nova Escola, os livros do Gestar, a Revista Veja, Palestras que a prefeitura oferece, a formação continuada e quaisquer assuntos ligados à educação.	Leitura
16	Eu costumo dizer que aprendo todos os dias, com os alunos, colegas e até outras pessoas. Geralmente nas conversas com os colegas, sempre estamos comentando e trocando ideias de trabalho, principalmente aquelas que estão dando certo, resultados. Nos cursos sempre tem alguém que é legal e que lhe dá a maior força e apoio.	Eu costumo dizer que aprendo todos os dias, com os alunos, colegas e até outras pessoas.	Interação
17	Com a convivência e com os estudos.	Com a convivência e com os estudos.	Estudando
18	Através de pesquisas, leitura, planejamento, cursos de formação continuada, palestras, seminários, encontros (Polo), Gestar II, na prática docente (com estudo e também com os alunos), em reuniões pedagógicas, troca de experiências, trabalho em equipe.	Através de pesquisas, leitura, planejamento, cursos de formação continuada, palestras, seminários, encontros (Polo), Gestar II, na prática docente.	Leitura, cursos de formação, palestras, seminários, encontros.
19	Participando de Polos, oficinas e principalmente o	Participando de Polos, oficinas e principalmente o	Oficinas

	Gestar II, contudo isso tem que ter uma certa dedicação em casa também.	o Gestar II, contudo isso tem que ter uma certa dedicação em casa também.	
20	Através de assimilações, como uma coluna que divide o muro, então uma massa de conhecimento prévio será unida a conhecimentos novos a partir do momento em que o concreto, que se chama facilitador, fizer a ponte entre o que já conheço e algo mais complexo, que poderá acrescentar de forma produtiva minha vivência em sociedade;	Através de assimilações, como uma coluna que divide o muro, então uma massa de conhecimento prévio será unida a conhecimentos.	Assimilações
21	Através da reflexão do que é “Ser professor”, sobre os conhecimentos, a prática, a rotina de cada dia, e o mais importante: Estou contribuindo de forma positiva ou negativa para que a situação mude? O que eu posso fazer? O que eu poderia melhorar em relação à prática da docência, como eu poderia ajudar os meus alunos a progredir em seus conhecimentos, valores e atitudes? Estou exercendo realmente a cidadania?	Através da reflexão do que é “Ser professor”, sobre os conhecimentos, a prática, a rotina de cada dia.	Reflexão
22	Estudando o que tenho necessidade, reavaliando algumas atitudes, replanejando os objetivos e estratégias. Em síntese, procurando, pesquisando, lendo, agindo, refletindo sobre a ação e retomando as práticas de maneira diferenciada.	Estudando o que tenho necessidade, reavaliando algumas atitudes, replanejando os objetivos e estratégias.	Estudando
23	Buscando de diversas maneiras, pesquisando, lendo livros que propiciam exatidão, em coletividade, oficinas, observando, preparando, enfim... A vida é um aprender contínuo. Um processo de aprendizagem.	Buscando de diversas maneiras, pesquisando, lendo livros que propiciam exatidão, em coletividade, oficinas, observando, preparando.	Leitura, pesquisas
24	De diversas maneiras, entre elas, leituras científicas ou não, troca de experiências entre professores e alunos, filmes, séries, cursos de formação continuada.	De diversas maneiras, entre elas, leituras científicas ou não, troca de experiências entre professores e alunos, filmes, séries, cursos de formação continuada.	Leituras científicas
25	Ensinando e me atualizando no dia a dia.	Ensinando e me atualizando no dia a dia.	Atualizando
26	É assim que, em nossa sociedade “ser professor”, educar” e “formar educadores” antigamente eram valorizados, ou seja, dignos de muito respeito. Hoje, o que se percebe é uma total desvalorização desse profissional como educador, pessoa, ser	Antigamente eram valorizados, ou seja, dignos de muito respeito. É sacerdócio.	Desvalorização profissional atualmente. Ser professor hoje é sacerdócio.

	<p>humano. É dessa maneira, pois, que, em face de sua desmedida missão civilizadora, a tarefa de educar tornou-se, para muitos, “pesadelo”, podendo facilmente associar a ideia de um soldado ou salvador, que vai para guerra ganhar ou morrer ou retornar como salvador de muitas vidas.</p> <p>O exercício do magistério, para mim, é um sacerdócio, pois exige do candidato Amor, Dedicação, Sabedoria, Paciência e FÉ, sobretudo.</p>		

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice P – Formação continuada em Exercício 3

P	Discurso	Essência do Discurso	Síntese
1	Palestras; Oficinas pedagógicas voltadas à realidade escolar.	Palestras e oficinas	Palestras e oficinas
2	Palestras e oficinas.	Palestras e oficinas	Palestras e oficinas
3	O que falta é que seja realmente no horário de trabalho e que esteja voltada às necessidades do professor.	O que falta é que seja realmente no horário de trabalho e que esteja voltada às necessidades do professor.	Horário de trabalho
4	Mais encontros, mais tempo para as trocas entre os professores.	Mais encontros, mais tempo para as trocas entre os professores.	Mais tempo
5	Transmitir, não só para os professores, mas para toda equipe pedagógica das escolas, a importância da aplicação do que aprendemos nas formações, para que haja apoio da parte deles e para que estejam inteirados da aplicação e da metodologia aplicada em nossas formações e, assim, terem certeza de seu efeito positivo.	Transmitir, não só para os professores, mas para toda equipe pedagógica das escolas a importância da aplicação do que aprendemos nas formações.	Transmissão aos professores e demais colegas
6	Nada.	Nada.	Nada.
7	Acredito na Educação à distância. Acho que falta um ambiente virtual com fóruns, com debates sobre temas inovadores e que complementem os encontros presenciais, como por exemplo, o ambiente do E-proinfo.	Acredito na Educação à distância, acho que falta um ambiente virtual com fóruns.	Ambiente virtual com fóruns
8	No processo de Formação Continuada, faltam palestras no decorrer do ano, com profissionais de outras instituições, com pesquisas recentes. Falta propiciar ao educador da Rede seminários e/ou semana de encontro, no qual ele possa expor suas pesquisas, seus trabalhos. Ressaltando que há necessidade da rede fornecer o professor substituto.	No processo de Formação Continuada, faltam palestras no decorrer do ano, com profissionais de outras instituições, com pesquisas recentes.	Palestras
9	A carga horária é muito limitada.	A carga horária é muito limitada.	Carga horária limitada
10	Acho ótimo, nada a relatar.	Acho ótimo, nada a relatar.	Nada
11	Falta a criação de um blog para compartilharmos os planejamentos, as ideias, pois ainda não recebi a maioria dos planejamentos dos encontros.	Falta a criação de um blog.	Falta a criação de um blog
12	Um cronograma, contendo o assunto, data, horário e	Um cronograma, contendo o assunto, data,	Cronograma

	conteúdos bem colocados e respeitados.	horário e conteúdos bem colocados e respeitados.	
13	Mais formação quero dizer, um tempo maior por dia, uma manhã é muito pouco.	Mais formação quero dizer, um tempo maior por dia, uma manhã é muito pouco.	Tempo maior
14	Mais troca de experiências, mais sugestões dos formadores para trabalharmos a língua portuguesa.	Mais troca de experiências, mais sugestões dos formadores para trabalharmos a língua portuguesa.	Sugestões
15	Maior entrosamento entre as colegas, pois quando se montam os grupos, normalmente fica-se com pessoas da mesma escola.	Maior entrosamento entre as colegas, pois quando se montam os grupos, normalmente fica-se com pessoas da mesma escola.	Entrosamento
16	Mais tempo, ser mais próximos, demora muito, a aulas parece ser pequenas, quando pensa que não, já acabou, não dá tempo para tanta coisa que precisamos aprender. Tirando isso, estão ótimas, elas são muito bacanas nos ajudam muito.	Mais tempo, ser mais próximos, demora muito.	Mais tempo
17	Planejamento de ações das oficinas. Seja o Gestar ou os polos, a impressão é que o tempo do professor deve ser ocupado sem folga como se fôssemos àquela sala de 6º ano agitada, que faz bagunça por causa de cinco minutos sem atividades. Seriam mais proveitoso com menos atividades e a sobra de tempo ocupada com diálogos, trocas de experiências, textos anexos, ouvir uma música ou qualquer outra metodologia.	Seria mais proveitoso com menos atividades e a sobra de tempo ocupada com diálogos, trocas de experiências, textos anexos, ouvir uma música ou qualquer outra metodologia.	Trocas de experiências
18	Trabalhar mais a interdisciplina.	Trabalhar mais a interdisciplina.	Trabalhar mais a interdisciplina.
19	Acredito que faltam mais atividades práticas.	Acredito que faltam mais atividades práticas.	Mais atividades práticas.
20	Se o MEC tivesse enviado essas cartilhas, não tão completas como são, mas apenas um exemplar que fosse, para cada aluno, o professor poderia fazer análises de textos mais aprofundadas, com textos diversos. Acredito que o colorido, a diversidade de textos produzidos na comunicação social e os implícitos aí presentes desenvolveriam, em nosso aluno, habilidades interpretativas e de produção textual admissíveis.	Se o MEC tivesse enviado estas cartilhas, não tão completas como são, mas apenas um exemplar que fosse para cada aluno.	Entregar material aos alunos
21	Mais Formação Continuada.	Mais Formação Continuada.	Mais Formação Continuada.
22	Falta um pouco mais de tempo disponível para estudar os TPs, no caso do Gestar II, pois muito deixo a desejar pela falta de uma leitura mais calma	Falta um pouco mais de tempo disponível para estudar os TPs.	Tempo para estudo

	das sugestões de aulas.		
23	Responsabilidade do cursista e mais texto cujos esclarecimentos pautados em fundamentação gramatical, que indica marcas, temporais, ação, intercalagem, determinação e muitos outros, fundamentados em linguagem. Existem educadores que, na maioria das vezes, entram na onda, não mudam a estratégia.	Responsabilidade do cursista e mais texto com esclarecimentos pautados em fundamentação gramatical	Responsabilidade do cursista
24	Maior incentivo para que os professores não desistam de fazê-la. Quando digo incentivo, quero dizer tanto financeira como pessoalmente, com a valorização do profissional em seu ambiente de trabalho.	Maior incentivo para que os professores não desistam de fazê-la.	Incentivo aos cursistas
25	Falta o formador simular ocorrências possíveis em sala de aula, para que possamos ter um acompanhamento técnico, e não só a teoria. Muitas vezes a socialização com os colegas professores não é suficiente, porque também estão em busca de mais prática.	Falta o formador simular ocorrências possíveis em sala de aula, para que possamos ter um acompanhamento técnico, e não só a teoria.	Prática
26	Como o próprio nome já diz - Formação Continuada – sempre faltará alguma coisa e isso dá continuidade ao processo. Falta perceber que educação não é algo acabado, é sempre um processo e um curso dará continuidade a outro.	Formação Continuada – sempre faltará alguma coisa; isso dá continuidade ao processo.	Educação não é algo acabado
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice Q - Formação continuada em Exercício - 5

P	Discurso	Essência do Discurso	Síntese
1	Ocorre de maneira satisfatória e efetiva na troca de experiência, na mediação das formadoras, nas dinâmicas realizadas. A apropriação ocorre quando aplico as dicas na prática com os alunos e realmente funciona.	Ocorre de maneira satisfatória e efetiva na troca de experiência, na mediação das formadoras, nas dinâmicas realizadas.	Troca de experiência, mediação e dinâmicas.
2	Aprendo muito com a troca de experiência. Às vezes penso que não seria capaz, mas quando ouço algum colega relatar tal fato, vejo que também tem dificuldades e que não são muito diferentes de mim. Considero isso muito importante, também procuro me atualizar lendo.	Aprendo muito com a troca de experiência. Às vezes penso que não seria capaz, mas quando ouço algum colega relatar tal fato, vejo que também tem dificuldades e que não são muito diferentes de mim.	Troca de experiência
3	A minha aprendizagem se dá de acordo com a prática, as leituras e a forma como essas formações são conduzidas. Às vezes estamos sem a mínima vontade de ficar cantando, representando, mas a formação exige isso, então fazemos sem entusiasmo, sem aquele brilho de realização.	A minha aprendizagem se dá de acordo com a prática, as leituras e a forma como essas formações são conduzidas.	Prática de leitura
4	Leituras diferentes de uma mesma realidade: a sala de aula.	Leituras diferentes de uma mesma realidade: a sala de aula.	Leituras
5	Aprendo vendo como podem ser realizadas as atividades na prática, o que facilita muito nosso aprendizado e aplicação na nossa prática pedagógica. A troca de experiência com colegas da mesma área também auxilia muito o nosso aprendizado.	Aprendo vendo como podem ser realizadas as atividades na prática, o que facilita muito nosso aprendizado e aplicação na nossa prática pedagógica. A troca de experiência com colegas da mesma área também auxilia muito o nosso aprendizado.	Vendo, troca de experiência.
6	Através da troca de experiências com os formadores e colegas que participam dos encontros Gestar, Polo, etc.	Através da troca de experiências com os formadores e colegas que participam dos encontros Gestar, Polo, etc.	Troca de experiência
7	Através da leitura e da troca de experiências. Afinal, em nossos encontros, sempre temos contato com atividades diferentes de colegas, ideias e outros.	Através da leitura e da troca de experiências. Afinal, em nossos encontros, sempre temos contato com atividades diferentes de colegas, ideias e outros.	Troca de experiência
8	Minha aprendizagem se dá pelo interesse em colocar na prática o que me foi passado na formação. Nem sempre funciona da maneira como se imagina, ou funciona muito bem numa turma e noutra não. Aproprio-me do conhecimento lendo e escrevendo, estudando e pensando na turma “será que isso dará certo?”. Nessa relação social, aprendo pela troca de experiências. Já tive a oportunidade de levar um DVD dos “Melhores do mundo” com o teatro “O assalto”, que discorre sobre erros da Língua Portuguesa em	Aproprio-me do conhecimento lendo e escrevendo, estudando e pensando na turma “será que isso dará certo?”.	Lendo e escrevendo, estudando. Troca de experiência

	um dos Polos para compartilhar com os colegas da área e assim, nessa interação social, apreendo e reaprendo.		
9	Procuro participar de todas as oficinas e trocar experiências com os colegas docentes. Procuro adaptar essas oficinas à minha prática pedagógica.	Procuro participar de todas as oficinas e trocar experiências com os colegas docentes. Procuro adaptar essas oficinas à minha prática pedagógica.	Trocas de experiências
10	Através de vivências, experiências adquiridas. Nos encontros trocamos experiências, por meio das oficinas, em que somos incentivados a planejar aulas diversificadas.	Através de vivências, experiências adquiridas. Nos encontros trocamos experiências.	Vivências e trocas de experiências.
11	Aprendo, nos cursos de formação continuada ouvindo, lendo, pesquisando, trocando conhecimentos com os colegas e questionando.	Ouvindo, lendo, pesquisando, trocas de experiências e questionamentos.	Trocas de experiências, pesquisas, questionamentos
12	Aprendo quando eu leio e resumo os textos dos cursos de capacitação, além de pesquisas via internet e interação com os colegas e outros, como disse estou “sempre” aprendendo.	Lendo e resumindo, além de pesquisas via internet e trocas com os colegas	Lendo e resumindo, na troca de experiências
13	Pelas trocas de experiências nos próprios cursos, além de ler, assistir a documentários, observar os que têm mais experiências, os que procuram inovar.	Pelas trocas de experiências nos próprios cursos e imitar os mais experientes	trocas de experiências e imitação dos mais experientes.
14	Pelas trocas de experiências com os colegas	Troca de experiências	Trocas de experiências
15	Por observação. Por prestar atenção e desenvolver o aprendido em sala de aula. Pela troca de experiências.	Observação e troca de experiências	Observação e troca de experiências
16	Em Branco	-	-
17	Em Branco	-	-
18	Sou um aprendiz assim como meus alunos. Sabemos que não só eles, como principalmente nós, necessitamos também aprender, transformar nossa maneira de pensar, agir, fazer uma reflexão das nossas atitudes e experiências através da formação continuada, cursos, palestras em que todos têm a oportunidade de participar na caminhada do ensinar e aprender. Minha aprendizagem nos cursos de formação continuada se dá através do trabalho em equipe, troca de experiência e ideias de como trabalhar diferentes conteúdos em sala de aula, inclusive utilizando a tecnologia disponível na escola, com o objetivo de encantar e despertar nos alunos o interesse pela prática da leitura e produção textual aliados ao conhecimento gramatical. Quero cada vez mais aprimorar minha prática pedagógica através de estudos, propiciando assim aos meus alunos um trabalho de qualidade e significativo para sua	Minha aprendizagem nos cursos de formação continuada se dá através do trabalho em equipe, troca de experiência e ideias de como trabalhar diferentes conteúdos em sala de aula, inclusive utilizando a tecnologia disponível na escola, com o objetivo de encantar e despertar nos alunos o interesse pela prática da leitura e produção textual aliados ao conhecimento gramatical. Quero cada vez mais aprimorar minha prática pedagógica através de estudos, propiciando assim aos meus alunos um trabalho de qualidade e significativo para sua aprendizagem.	Trabalho em equipe, troca de experiência e ideias de como trabalhar diferentes conteúdos em sala de aula.

	aprendizagem.		
19	Por meio da mediação e incentivo das formadoras e também a troca de experiência com os colegas. Pesquisando. Participando ativamente do que é proposto.	Mediação e troca de experiências	Mediação e troca de experiência
20	Aprendo com as aulas expositivas, com as conversas e trocas de experiência, com os materiais elaborados pelas instrutoras para leitura e discussão e com as atividades lúdicas, que eu adoro.	Aprendo com as aulas expositivas, com as conversas e trocas de experiência, com os materiais elaborados pelas instrutoras.	Aulas expositivas e trocas de experiências.
21	De forma bastante significativa, pois aproveito cada oportunidade que me é concedida, como esta, por exemplo. Aproveito as oportunidades para conhecer novos colegas, ampliar conhecimentos, buscar dicas de atividades, novidades em nossa área, enfim sugar tudo aquilo que é possível.	De forma bastante significativa.	De forma significativa aproveito as oportunidades e sugo tudo aquilo que é possível.
22	De maneira processual, alterando concepções tidas como exatas e assimilando-as de forma diferente, ou seja, construindo e desconstruindo saberes.	Processual, construindo e desconstruindo saberes	Processual, construindo e desconstruindo saberes
23	Através da troca de experiência, orientação do coordenador, ou ministrante e dos colegas. A prática auxilia e reforça a aprendizagem. A interação entre colegas e instrutores torna-se muito gratificante.	Troca de experiências, orientação do coordenador. A prática e a interação com colegas.	Troca de experiências, orientação do coordenador. A prática e a interação com colegas.
24	Em Branco	-	-
25	Formação de grupos de estudos com leituras, resumos e dinâmicas para mim são pouco produtivos e enfadonhos. Acho que é preciso enfatizar a prática, simular o que se espera realizar na sala de aula.	Formação de grupos de estudos com leituras, resumos e dinâmicas para mim são pouco produtivos e enfadonhos. Acho que é preciso enfatizar a prática.	Grupos de estudos
26	Acredito que as trocas de experiências profissionais são fundamentais para o aprimoramento da minha prática pedagógica.	Trocas de experiências profissionais são fundamentais para o aprimoramento prática pedagógica.	Troca de experiências
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

Apêndice R – Dados relacionados ao cotidiano

P	Discurso	Essência do Discurso	Síntese
1	Tenho acesso ao computador e à internet. Faço pesquisas para provas e trabalhos; para informação; em poucos casos para divulgação de atividades; para preenchimento de diários; apresentação de aula (<i>Datashow</i>).	Tenho acesso ao computador e à internet.	Sim
2	Sim. Considero importante para atualização de conteúdo, atividade lúdica e diversificada.	Sim. Considero importante.	Sim
3	Sim, eu tenho acesso e considero como mais uma ferramenta de apoio para o ensino e a aprendizagem, tanto para mim quanto para meus alunos. Como sou da sala de tecnologia, sou convidada a estar em formação contínua com cursos à distância.	Sim. Tenho acesso e considero como mais uma ferramenta de apoio.	Sim
4	Tenho computador em casa. Para mim, é o alimento diário, já não sobrevivo sem ele. Faz parte de tudo: planejamento das aulas e lazer.	Tenho computador em casa, é alimento diário.	Sim
5	Tenho acesso e considero que são ferramentas úteis para o processo de ensino-aprendizagem.	Tenho acesso e considero ferramenta útil.	Sim
6	Sim. O uso do computador é necessário em todas as áreas da educação. A internet é, sem dúvida, uma ferramenta importantíssima, afinal, vivemos em tempo real.	Sim. É necessário em todas as áreas da educação.	Sim
7	Sim, tenho em casa, mas seria necessário ter acesso na escola. Na sala de tecnologia temos, mas sempre tem aula e, no meu caso, necessito de silêncio para fazer uma boa leitura.	Sim. Tenho em casa, mas seria necessário ter acesso na escola.	Sim
8	Tenho acesso ao computador e Internet fora da escola. Considero muito importante o uso dessas ferramentas na prática pedagógica de qualquer educador. Sou Pós-graduada em Planejamento e Tutoria em EAD pela UFMS e penso que o educador que não valoriza o uso dos aplicativos, o uso de um ambiente de aprendizagem, como o <i>Moodle</i> ou outros, está negando a si e ao seu aluno o acesso à informação direcionada para aquisição do conhecimento. Esses ambientes e aplicativos subsidiam a aprendizagem e o professor passa a ser o mediador, o facilitador desse acesso.	Tenho acesso ao computador e a internet fora da escola. Considero muito importante o uso dessas ferramentas na prática pedagógica de qualquer educador.	Sim
9	Sim! Tenho acesso à internet na minha residência. Estou realizando minha 2ª pós-graduação no modo EAD. Utilizo-	Sim. Tenho acesso à internet na minha residência.	Sim

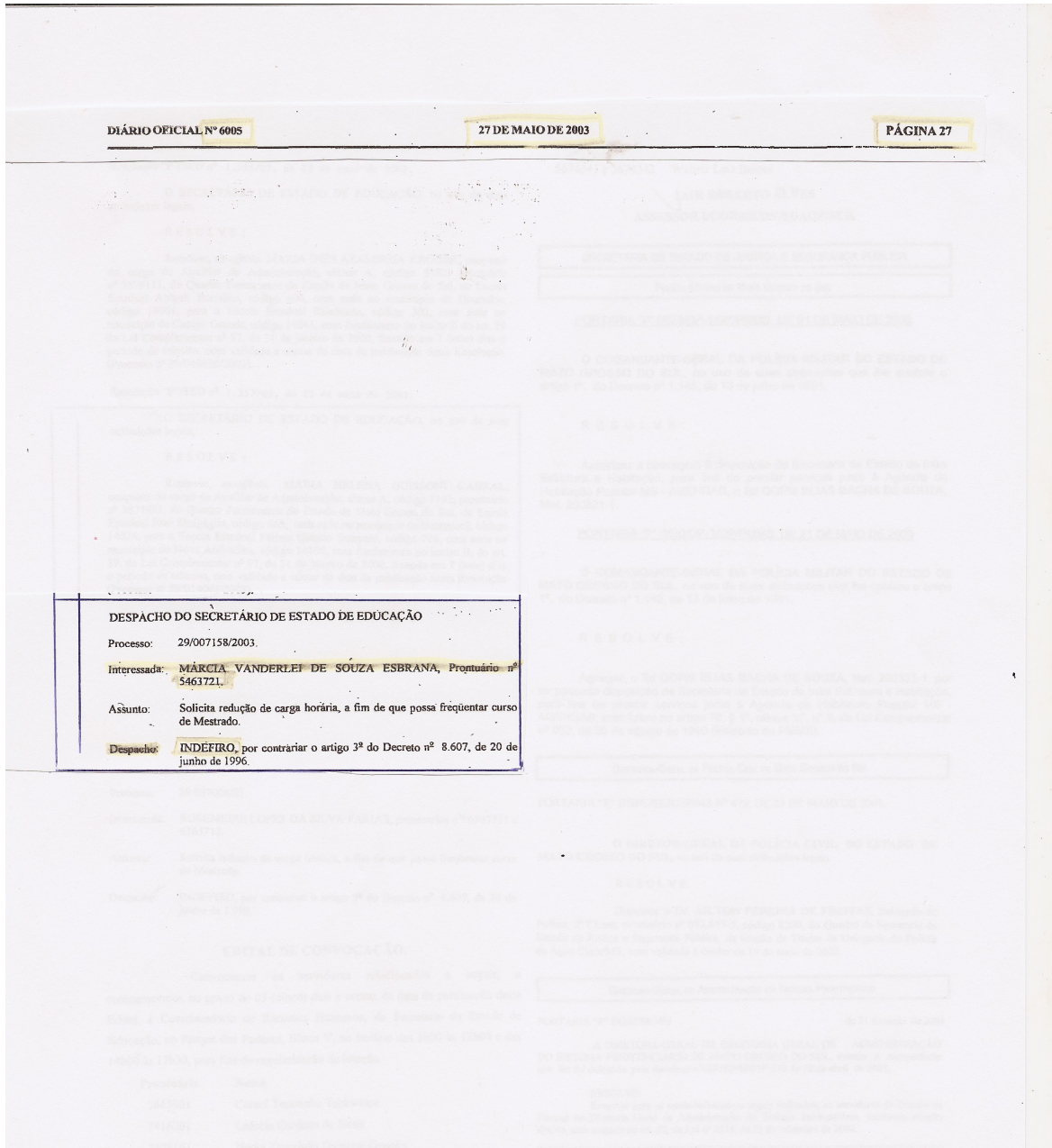
	me da internet e de outras tecnologias para tornar minhas aulas mais atrativas para os alunos.		
10	Tenho acesso e considero ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem.	Tenho acesso e considero ferramenta importante no processo.	Sim
11	Sim, possuo é de grande importância porque é uma ferramenta que busco diferentes formas de tratar o assunto. Inovações na minha prática pedagógica.	-	-
12	Sim, tenho acesso e a internet acesso na escola, por enquanto.	Sim, acesso na escola	Sim
13	Sim, uso como ferramenta na prática pedagógica, na escola e em casa.	Sim, uso como ferramenta na prática pedagógica.	Sim
14	Sim, serve para trabalhar com diários e com a prática pedagógica.	Sim, diários e prática pedagógica	sim
15	Sim, possuo o meu computador e acesso a internet, o que contribui para a minha prática pedagógica e aprendizagem social.	Sim e acesso à internet	sim
16	Em Branco	-	-
17	Em Branco	-	-
18	<p>Tenho acesso ao computador e a internet fora da escola.</p> <p>Vivemos com as inovações tecnológicas e temos que agir pedagogicamente com essa realidade, onde a nossa capacitação deve seguir as novas tendências de informação, integrando e capacitando nossos alunos para utilizarem esse recurso educacional de acesso à informação para transformá-las em conhecimento. É necessário compartilharmos informações, dificuldades e também aprendermos e desenvolvermos uma prática interativa com nossos alunos.</p> <p>Para o uso do computador em sala de aula ou à distância, é necessário avaliar o real valor de seu uso, a adequação e consequências de tal procedimento. O educador deve preocupar com a finalidade educativa; ensinar com competência e qualidade, propondo uma nova maneira de comunicar e pensar.</p>	Tenho acesso ao computador e a internet fora da escola	sim
19	Sim. A utilizo com frequência. São ferramentas essenciais no processo educativo e pessoal.	Sim com frequência, são ferramentas essenciais.	Sim com frequência, são ferramentas essenciais.
20	Uso o computador e tenho acesso à internet todos os dias em minha casa mesmo. Comprei um <i>notebook</i> com o 13º salário de 2009 e adorei, pois ele mudou minha prática pedagógica,	Uso o computador e tenho acesso à internet todos os dias em minha casa mesmo	sim

	agora digito minhas provas em casa, faço e imprimo as planilhas com as notas, lanço as faltas no diário, se tenho dúvidas sobre algum conteúdo, já navego na internet, fico por dentro dos assuntos e dúvidas da meninada além de trocar e-mails com os colegas de trabalho e assistir videoconferências com professores doutores ou livre-docentes que são um show. Salvo músicas e curtas-metragens, mas ainda tenho dificuldade colossal no programa <i>Linux</i> .		
21	Sim. São muito importantes, pois são ferramentas que facilitam o acesso mais rápido e fácil ao conhecimento. O computador é, sem sombra de dúvida, a ferramenta mais valiosa que o homem criou. Por meio dele, podemos navegar e conhecer lugares onde nunca imaginamos que pudéssemos ir. Além disso, o homem necessita dessa ferramenta em sua vida, já não é mais possível viver sem o computador!	Sim. São muito importantes, pois são ferramentas que facilitam o acesso mais rápido e fácil ao conhecimento.	Sim
22	Sim. Considero muito importante como ferramenta e apoio pedagógico, também como instrumento de pesquisa.	Sim, como ferramenta é importante apoio pedagógico.	sim
23	Sim. Todos os recursos tecnológicos. Em todos os sentidos, desde informações mínimas até as mais complexas e novas técnicas e metodologias.	-	-
24	Em Branco	-	-
25	Tenho acesso aos mecanismos tecnológicos fora da sala de aula. O uso do computador é essencial para a pesquisa do professor e do aluno. O mundo de conteúdos disponibilizados não deve ser desprezado como ferramenta auxiliar do aprendizado.	Tem acesso aos mecanismos tecnológicos fora da sala de aula.	Sim
26	Em Branco	-	-
Total de sujeitos colaboradores: 26			

Organização: Esbrana, 2009.

ANEXOS

Anexo A - Documento Indeferimento afastamento Mestrado



DESPACHO DO SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Processo: 29/007158/2003.
 Interessada: MÁRCIA VANDERLEI DE SOUZA ESBRANA, Prontuário nº 546372L.
 Assunto: Solicita redução de carga horária, a fim de que possa frequentar curso de Mestrado.
 Despacho: INDEFIRO, por contrariar o artigo 3º do Decreto nº 8.607, de 20 de junho de 1996.

Anexo B - Documento Indeferimento afastamento Doutorado

DESPACHO DA SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Processo n. 29/029655/2010
Interessado : MARCIA VANDERLEI DE SOUZA ESRANA, prontuário n. 5463721, ocupante do cargo de Professor, classe B, nível IV, código 1500, do Quadro Permanente de Pessoal do Estado de Mato Grosso do Sul, lotada na Escola Estadual Coronel Pedro José Rufino, código 477, no município de Jardim, código 14086.
Assunto : Licença para Estudo com ênus.
Despacho : **INDEFIRO** com base no inciso III do art. 59 da Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000 e art. 1º do Decreto n. 12.759 de 29 de maio de 2009.

CAMPO GRANDE-MS, 21 de julho de 2010.

CHEILA CRISTINA VENDRAMI
Secretária de Estado de Educação

Anexo C - Carta do Ministro da Educação Fernando Haddad



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Brasília, Agosto de 2008.

Caro (a) Educador (a),

O Ministério da Educação tem empreendido esforços e investimentos visando à melhoria da qualidade do ensino, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação.

Entendemos que, em regime de cooperação técnica e parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, devemos apoiar a formulação de políticas e programas que contribuam para uma educação centrada na visão ampla de processos culturais.

Você está recebendo o conjunto de materiais do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II, voltado para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O Programa destina-se aos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental da rede pública e tem como objetivo a formação continuada ampla pelo aprofundamento teórico-metodológico, para que sejam alcançadas melhorias nas práticas pedagógicas.

Portanto, estes materiais didáticos que estamos disponibilizando constituem-se em instrumento adicional à sua formação e irão ajudá-lo a compreender o ambiente escolar como um espaço de pesquisas e descobertas permanentes sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Assim, por considerarmos a educação como uma prática social e de importância vital para as ações de formação continuada dos educadores, convidamos você a participar dessa atividade conosco.

Desejamos um bom trabalho!

Fernando Haddad

Ministro da Educação

Anexo D - Demonstrativo – Carga horária do programa Gestar II

Quadro Demonstrativo Carga Horária do Programa – Módulos I e II		
Atividades	Atividades	Estimativa de Tempo
1. Estudos Individuais	24 Unidades dos TPs (5 h para cada Unidade)	120 h
2. Estudos Coletivos - Oficinas	16 Oficinas das Unidades Oficinas introdutórias Oficinas de avaliação (4 h cada Oficina)	80 h
3. Lição de Casa ou Socializando o Conhecimento	12 Unidades dos TPs (5 h cada Unidade)	60 h
4. Elaboração do projeto	Do início ao término do curso	40 h
TOTAL DE HORAS – 300 h		

Fonte: PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – Gestar II. GUIA GERAL, 2008, p. 52-53.

Anexo E – A Estrutura do Guia

A Estrutura do Guia

O Guia se divide em cinco Unidades, com suas respectivas Seções:

Unidade 1: O Gestar II como Programa de Formação Continuada em Serviço

Seção 1 – Caracterização do Gestar II

Seção 2 – Modalidade do Programa

Seção 3 – Ações Integrantes do Gestar II

Unidade 2: A Proposta Pedagógica do Gestar II

Seção 1 – Fundamentos da Proposta Pedagógica do Gestar II

Seção 2 – Currículo do Gestar II - Matemática

Seção 3 – Currículo do Gestar II – Língua Portuguesa

Unidade 3: A Implementação do Gestar II

Seção 1 – Sistema Instrucional de Aprendizagem

Seção 2 – Sistema de Avaliação do Professor Cursista

Unidade 4: O Gestar II, as Expectativas de Mudança e a Especificidade do Programa em cada Escola

Seção 1 – As Expectativas de Mudanças a partir do Gestar II

Seção 2 – Um Gestar II para cada Escola

Unidade 5: Procedimentos para a utilização dos Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno

Seção 1 – Apresentação

Seção 2 – Objetivos

Seção 3 – Organização

Seção 4 – Pressupostos

Seção 5 – Utilização

Seção 6 – Etapas de implementação

Anexo F – Ementa do Programa de Língua Portuguesa – Gestar II

Ementas dos Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa – Módulo I			
TP	Unidade	Título da Unidade	Conteúdo
1 Linguagem e Cultura	1	Variantes Lingüísticas: Dialeto e Registros	A interação pela linguagem constituída social e historicamente, criando e sendo criada por condições de uso. Distinção entre normas e usos da Língua.
	2	Variantes Lingüísticas: Desfazendo Equívocos	A oralidade e a escrita; norma culta; o texto literário. Equívocos na abordagem de tais conceitos e acontecimentos.
	3	O Texto como Centro das Experiências no Ensino da Língua	O ensino-aprendizagem apoiado no texto; o conceito de texto, os interlocutores do texto com seus objetivos; condições de produção.
	4	A Intertextualidade	O conceito e os tipos de intertextualidade; pontos de vista em torno de interlocução.
2 Análise Linguística e Análise Literária	5	Gramática: Seus Vários Sentidos	A gramática interna e o ensino produtivo; a gramática descritiva e o ensino reflexivo; a gramática normativa e o ensino prescritivo.
	6	A Frase e Sua Organização	Frase, oração, período: diferenças, constituições e organizações.
	7	A Arte: Formas e Função	A arte no cotidiano das pessoas; classificação das artes; características e funções da arte
	8	Linguagem Figurada	A linguagem figurada nas situações do cotidiano; a linguagem figurada na literatura. Classificação das figuras de linguagem.
3 Gêneros e Tipos Textuais	9	Gêneros Textuais: do Intuitivo ao Sistematizado	Diferenças e semelhanças na organização dos textos utilizados em diversos contextos. Gêneros textuais e a competência sócio-comunicativa. Classificação de gêneros textuais
	10	Trabalhando com Gêneros Textuais	As características de gênero literário e gênero não-literário. O gênero poético e suas formas de realização.
	11	Tipos Textuais	Tipos textuais no processo de ensino-aprendizagem: descritivo, narrativo, injuntivo (ou instrucional), preditivo, expositivo e argumentativo.
	12	A Inter-relação entre Gêneros e Tipos	A inter-relação entre gêneros e tipos textuais. A relação entre

		Textuais	seqüências tipológicas em gêneros textuais.
4 Leitura e Processos de Escrita I	13	Leitura, Escrita e Cultura	Relação entre a cultura e os usos sociais e funções da escrita.
	14	O Processo da Leitura	Implicações do conceito de leitura adotado para o ensino e aprendizagem. O ato de ler.
	15	Mergulho no Texto	Estrutura do texto como conhecimento para compreensão global do texto. O ler para aprender
	16	A produção textual. Crenças, teorias e fazeres	Práticas de leitura e escrita escrita no nosso cotidiano. Diversidade cultural.
5 Estilo, Coerência e Coesão	17	Estilística	Noção de estilo e objetivo da estilística. Componentes semânticos e morfológicos. Combinação das palavras na frase.
	18	Coerência Textual	Coerência na relação entre textos verbais e não verbais. Análise dos sentidos em um texto.
	19	Coesão Textual	Elementos linguísticos. Mecanismos de coesão referencial e sequencial
	20	Relações Lógicas no Texto	Temporalidade e identidade na construção dos sentidos. As relações lógicas de construção de significados implícitos na leitura.
6 Leitura e Processos da Escrita II	21	Argumentação e Linguagem	Organização de textos argumentativos e suas soluções.
	22	Produção Textual: Planejamento e Escrita	Fases de planejamento, escrita, revisão e edição.
	23	O Processo de Produção Textual: Revisão e Edição	Produção textual. Revisão e edição. Parâmetros de análises de textos.
	24	Literatura para Adolescentes	Tendências na produção de uma literatura para adolescentes.

Fonte: PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – Gestar II GUIA GERAL, 2008 p. 37-40.