

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**PAULO GASPAR GRAZIOLA JUNIOR**

**SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL  
DE DOCENTES: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ENVOLVENDO UNIVERSIDADE  
E ESCOLA**

**SÃO LEOPOLDO  
2016**

Paulo Gaspar Graziola Junior

SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE  
DOCENTES: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ENVOLVENDO UNIVERSIDADE E  
ESCOLA

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2016

G354s      Graziola Junior, Paulo Gaspar  
Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola / Paulo Gaspar Graziola Junior. -- 2016.  
143 f. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha.

1. Formação - Professor. 2. Educação continuada. 3. Relação Universidade - Escola. 4. Desenvolvimento profissional - Docente. 5. COPEFOR. I. Título. II. Cunha, Maria Isabel da.

CDU 371.13

Paulo Gaspar Graziola Junior

SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE  
DOCENTES: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ENVOLVENDO UNIVERSIDADE E  
ESCOLA

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovado em 21 de setembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (Orientadora) – UNISINOS

---

Profa. Dra. Mari Margarete Forster – UNISINOS

---

Profa. Dra. Marly Therezinha Mallmann – UNISINOS

---

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo – UNESP Rio Claro

---

Profa. Dra. Suzana Cini Freitas Nicolodi – UFPR Setor Litoral

“Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia “prescrita” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “humanidade” ou “ser plenamente humano”. (LARROSA, 2010).

## AGRADECIMENTOS

"Eu não acredito em caridade. Eu acredito em solidariedade. Caridade é tão vertical: vai de cima para baixo. Solidariedade é horizontal: respeita a outra pessoa e aprende com o outro. A maioria de nós tem muito que aprender com as outras pessoas." (Eduardo Galeano)

Segue aqui meus agradecimentos, especialmente aquelas pessoas com quem aprendi, continuo aprendendo e que com certeza, aprenderei mais...

À COPEFOR, em especial a Profa. Glaucia da Silva Brito e Marilene Reimer, pelo apoio e disponibilidade de acesso aos dados para a pesquisa, sempre que solicitado.

Aos sujeitos da pesquisa, Coordenadores e Cursistas, que considero fundamentais, pelos momentos de diálogo e colaboração.

Às meninas do PPG em Educação, Caroline, Loinir e Saionara, pela disponibilidade em resolverem qualquer dúvida ou problema.

À Profa. Mabel, minha orientadora, pelo seu cuidado ímpar, segue como um exemplo para mim de como ser um bom professor/orientador. A ti, dedico este trabalho, pois fostes sempre presente, o pilar para que chegasse ao fim.

Aos professores do PPG em Educação com o qual compartilhamos e aprendemos um com o outro, além dos momentos inesquecíveis vivenciados em sala de aula. Em especial agradeço às professoras Mari, Marly e Maria Antonia, pelo aceite e pelas observações nas bancas de qualificação e defesa,

À Suzana, minha irmã emprestada, pela disponibilidade, por participar da banca e principalmente, por me provocar, sempre que necessário, para seguir em frente.

Aos colegas de doutorado pela troca de experiências, especialmente minha amiga de viagens a eventos, Maria de Fátima, com quem criei um vínculo difícil de quebrar.

Aos amigos sempre presentes, gratidão. Raquel e Mônica por me darem pouso e alento sempre que necessário. Edilene e Célia Carmem, obrigado pelas longas conversas madrugada adentro e a escuta acolhedora.

A todos que de uma forma ou outra estiveram "presentes", mesmo que não fisicamente, no decorrer dessa etapa de vida.

## RESUMO

O Desenvolvimento Profissional Docente é um processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo, envolvendo os percursos trilhados pelos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, na construção de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. A Formação como trajetória pressupõe o conhecimento dos sujeitos em formação para poder compreender suas expectativas e potencializar seus saberes. Trata-se de um processo exigente e localizado, que conta com um diálogo comum entre formadores e formandos. É importante que valorize o protagonismo dos envolvidos tanto na escolha dos temas como na eleição das formas de abordagem. Assumir a formação como trajetória requer, ainda, uma preocupação com a continuidade desta formação, para poder avaliá-la, realimentá-la no sentido da “humana formação” nas palavras de Arroyo (2013). Nessa perspectiva é possível assumir a formação como uma real experiência. Neste trabalho, tomou-se como objeto de pesquisa a experiência formativa no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, no qual a Universidade Federal do Paraná (UFPR) possui um Programa intitulado “Formação continuada de professores da Educação Básica da cidade de Curitiba e da sua região metropolitana do Paraná”. O Programa teve como objetivo geral promover a formação continuada de professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Procurou-se compreender “como a experiência de formação, no contexto da COPEFOR, assume uma condição formativa tanto para os Coordenadores como para os cursistas?” Para explorar o problema de pesquisa, tomou-se duas dimensões de aprofundamento e análise: a) as propostas dos Cursos e a compreensão de formação dos formadores; b) o Curso como uma experiência na trajetória formativa dos professores/cursistas. A pesquisa assumiu uma abordagem exploratória qualitativa, através do Estudo de Caso. Dentre a oferta de Cursos de Extensão para a Educação Básica, foram escolhidos dois cursos e, em cada um deles, dois formadores e cinco cursistas. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas e grupo focal. A análise dos documentos auxiliaram a compreensão da proposta. Os principais resultados indicam a satisfação dos professores com a experiência de formação em que destacam: a relação teórico-prática, o trabalho colaborativo por meio do diálogo

entre pares, a reflexão sobre o que realizam salientando o especial papel da relação universidade escola.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação Continuada. Relação Universidade e Escola. Desenvolvimento Profissional Docente. COPEFOR.



## ABSTRACT

The Professional Teacher Development is a continuous, systematic, organized and self-reflective process which involves the paths trailed by the teachers, in a personal and in the interpersonal dimension with the creation of a repertoire of knowledge, skills and practices that embraces initial training up until the continued practice of teaching. Formation as a trajectory presupposes the knowledge of the individuals in training in order to understand their expectations and enhance their knowledge. This is a demanding and localized process, which counts on a common dialogue between trainers and trainees. It is important to appreciate the protagonism of those involved in the selection of the topics such as the election of the forms of approach. Assuming training as a course requires also a concern for the continuity of this formation in order to evaluate it, feed and re-feed it in the meaning of "human formation" in the words of Arroyo (2013). In this perspective it is possible to take the training as a real experience. In this paper, the research object chosen was formative experience in the context of the National Network of Continuous Teacher Training, in which the "Universidade Federal do Paraná" (Federal University of Paraná) has a program entitled "Formação continuada de professores da Educação Básica da cidade de Curitiba e da sua região metropolitana do Paraná" (Continuous teachers training of the primary education in the city of Curitiba and its metropolitan region of Paraná). The program aimed to promote continuous formation for teachers of the early elementary school public network, helping to raise the quality of teaching and learning. It was tried to comprehend "how the experience of formation in the context of the Coordenação de Políticas de Formação do Professor (COPEFOR - Teacher Education Policy Coordination) assumes a formative condition for both the Managers and to the course participants?". To explore the research problem, it took up two dimensions of depth and analysis: a) the proposals of courses and understanding the training of trainers; b) the course as a formative experience in the trajectory of teachers/course members. The research took a qualitative exploratory approach, through the Case Study. Among the Extension Courses offers for Basic Education, two courses were chosen and in each of them two teachers and five course members. Data collection was conducted through semi-structured interviews and focus groups. The analysis of the documents helped in the comprehension of the proposal. The main results indicate the satisfaction of the teachers with training

experience in which they emphasize: the theoretical and practical relationship, collaborative work through dialogue among peers, reflection on what they accomplish pointing out the special role of the university/school relationship.

**Key-words:** Teacher training. Continuous Education. University and School relationship. Professional Teacher Development . COPEFOR.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de atividades e subatividades do projeto.....	31
Quadro 2 – Protocolo utilizado para a análise dos dados .....	44
Quadro 3 – Principais percepções elencadas pelos Coordenadores de Curso .....	81
Quadro 4 – Principais percepções elencadas pelos Cursistas de Artes e Letramento .....	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação dos Cursos de Formação .....	32
Tabela 2 – Relação dos Cursos de Formação e cursistas .....	40

## LISTA DE SIGLAS

COPEFOR	Coordenação de Políticas de Formação do Professor
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SEB	Secretaria de Educação Básica do MEC
TDs	Tecnologias Digitais
UFPR	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 ORIGEM DE ESTUDO - DE ONDE VEM MINHAS INQUIETAÇÕES...</b> .....	<b>16</b>
<b>3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: PROBLEMA, QUESTÕES E PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1 Coordenação de Políticas de Formação do Professor (COPEFOR)</b> .....	<b>24</b>
<b>3.2 Problema e Questões de Pesquisa</b> .....	<b>35</b>
<b>3.3 Percurso metodológico</b> .....	<b>37</b>
3.3.1 Constituição do <i>Corpus</i> : os sujeitos da pesquisa .....	39
2.3.2 Instrumentos, materiais e coleta de dados .....	42
2.3.3 Análise e interpretação dos dados .....	43
<b>4. A DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES</b> .....	<b>46</b>
<b>4.1 O Desenvolvimento Profissional Docente</b> .....	<b>47</b>
<b>4.2 A Formação como Trajetória</b> .....	<b>51</b>
<b>4.3 A Formação como Experiência</b> .....	<b>57</b>
<b>5 A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS</b> .....	<b>59</b>
<b>5.1 O que motivou a oferta dos Cursos?</b> .....	<b>59</b>
<b>5.2 Que concepção de formação foi pensada?</b> .....	<b>62</b>
<b>5.3 Quais experiências prévias sustentaram as iniciativas de formação?</b> .....	<b>63</b>
<b>5.4 Como ocorreu a definição de temas e a seleção de conteúdos?</b> .....	<b>66</b>
<b>5.5 Quais foram as metodologias e estratégias utilizadas?</b> .....	<b>68</b>
<b>5.6 Qual a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente?</b> .....	<b>71</b>
<b>5.7 O que aprenderam com a experiência?</b> .....	<b>73</b>
<b>5.8 Quais foram os desafios e tensões?</b> .....	<b>74</b>
<b>5.9 O que aprendemos com os Coordenadores dos Cursos</b> .....	<b>75</b>
<b>6 NA AVENTURA DA FORMAÇÃO</b> .....	<b>83</b>
<b>6.1 Há estímulos para a procura dos Cursos?</b> .....	<b>84</b>
<b>6.2 A formação ocupa um lugar na trajetória profissional dos docentes?</b> .....	<b>88</b>
<b>6.3 Vivendo e aprendendo: a travessia da formação</b> .....	<b>95</b>
<b>6.4 E a prática, se transforma?</b> .....	<b>100</b>
<b>6.5 Nem tudo “são flores”: desafios e tensões na formação</b> .....	<b>102</b>
<b>6.6 Dispostos a continuar a caminhada</b> .....	<b>104</b>

<b>6.7 Aprendendo com os parceiros da formação .....</b>	<b>108</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO A – PROJETO DO CURSO “ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA” .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO B – PROJETO DO CURSO “PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PRÓ-LETRAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA”.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE A - ENTREVISTA COORDENAÇÃO COPEFOR.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B - ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSO.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTÕES GERADORAS DO GRUPO FOCAL – CURSISTAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE D – AVALIAÇÃO INICIAL <i>ONLINE</i>.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE E – AVALIAÇÃO FINAL <i>ONLINE</i> .....</b>	<b>139</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Nesse estudo, tomei como objeto de pesquisa a experiência formativa no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, no qual a Universidade Federal do Paraná (UFPR) possui um Programa intitulado “Formação continuada de professores da Educação Básica da cidade de Curitiba e da sua região metropolitana do Paraná”.

O Programa tem como objetivo geral promover a formação continuada de professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O intuito foi investigar como os Cursos de Formação propostos pela COPEFOR (Coordenação de Políticas de Formação do Professor) se inseriram na trajetória profissional dos docentes no sentido de uma experiência de formação.

Para dar conta da problemática proposta, a pesquisa se constituiu num movimento de constante reflexão, sistematização e novas ponderações, contando com uma fundamentação teórica relevante.

A perspectiva foi compreender o problema de pesquisa e buscar possibilidades de reflexão sobre a experiência.

Após a contextualização inicial, Capítulo um, que compreende a Apresentação, inicio o Capítulo dois, Origem do estudo - de onde vem minhas inquietações. Neste capítulo apresento a minha história de vida que justifica o interesse no tema de formação de professores.

No Capítulo três, Contextualizando a pesquisa: problema, questões e percurso metodológico, descrevo o estudo, abordando uma descrição da COPEFOR/UFPR e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Apresento o problema e as questões que motivaram o estudo. Abordo a natureza da pesquisa e a constituição do *corpus*, isto é, os sujeitos envolvidos na investigação. Descrevo os principais instrumentos e materiais utilizados para a coleta de dados e as possibilidades de análise e interpretação dos mesmos.

No Capítulo quatro desenvolvi o referencial teórico utilizado como base da análise empírica e que chamo de “A questão da docência e do Desenvolvimento Profissional dos Professores”, que compreende: Desenvolvimento Profissional Docente, A Formação como Trajetória e a Experiência como Formação.



O Capítulo cinco é destinado à reflexão sobre os achados decorrentes do exercício empírico realizado. Divido-o em duas partes; a primeira abordando a percepção dos Coordenadores dos Cursos e a segunda os dados que expressam a visão dos professores/cursistas.

Concluo o estudo com algumas inferências e questionamentos que desejo que possam estimular novas pesquisas.

## 2 ORIGEM DE ESTUDO - DE ONDE VEM MINHAS INQUIETAÇÕES...

Quando me deparei com a necessidade de escrever sobre a minha história de vida, refazendo uma retrospectiva em relação ao meu objeto atual de estudo, confesso que escrevi e reescrevi inúmeras vezes.

Começo com o núcleo formador da minha existência, a minha família, formada por pai, mãe e irmã. Meu pai sempre trabalhou, hoje inclusive aposentado, como mestre de obras. A minha mãe, como dona de casa, foi, por esta razão, mais próxima de nós, os filhos, e minha irmã, dois anos mais velha do que eu, é psicopedagoga e educadora especial.

Na minha família cada um sempre esteve envolvido com suas responsabilidades; meu pai preocupado com o trabalho, minha mãe com a casa, com o cuidado e as “artes” dos filhos e, minha irmã, por ser mais velha, envolvida com as suas particularidades de menina. Eu, quando não estava na rua da minha casa, brincando de esconde-esconde, pega-pega ou andando de carrinho de rolimã, me encantava desmontando e montando coisas, principalmente aparelhos eletrônicos. Coloco nesse fato a minha inserção nas tecnologias, mais precisamente as eletrônicas. Comecei desmontando uma televisão P&B antiga, que na época, funcionava. Claro que, após o desmonte, teve que ser levada ao conserto. Depois tentei fazer funcionar o radinho a pilha de minha avó. Sempre que acontecia algo com algum aparelho eletrônico, geralmente os mais idosos pediam socorro aos mais novos, dizendo: “dá um jeito aqui, que você entende, isso não é da minha época, não sei como funcionam essas coisas”. E lá ia eu tentar solucionar o tal problema, o que me instigava e dava prazer, justamente em função da possibilidade da tentativa e erro. Se não funcionava recorria aos “benditos” manuais até conseguir solucionar o caso.

E assim fui me aperfeiçoando, fazendo seleções de músicas em discos de vinil para fitas K7, jogando videogame, quando reunia na minha casa uma turma de amigos para campeonato de jogos, o que acabava propiciando a troca das fitas de videogame entre os amigos, sempre à procura de um jogo novo e de desafios a solucionar.

Passaram-se os anos e com isso surgiram as responsabilidades da escola e da vida. Foi nessa época que, por vontade própria, comecei a trabalhar num laboratório fotográfico e de filmagem para eventos especiais, como aniversários e

casamentos. Iniciei como atendente, depois comecei a filmar eventos, e, assim, novamente estava envolvido com as tecnologias, ajustando a câmera filmadora, carregando a bateria, editando a filmagem, e assim por diante. Foi editando fitas de vídeo que comecei a minha trajetória no uso do computador. Nessa época, residia no município de Encantado, cidade de colonização italiana, com cerca de vinte mil habitantes. Eu e alguns colegas de escola resolvemos estudar informática em uma cidade vizinha, Lajeado, e lá íamos nós, todos os sábados, por mais de um ano. Pagava o curso com o dinheiro que ganhava filmando eventos e minha família ajudava com as passagens.

Nesse tempo, já cursando o ensino médio, surgiu a possibilidade de trabalhar no laboratório de informática da Escola na qual estudava, na época chamada Escola Estadual de 1º e 2º graus Monsenhor Scalabrini. Estudava pela manhã e trabalhava durante a tarde, com turmas de alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É importante salientar que o cargo era denominado “monitor de informática”, mas na verdade as aulas eram planejadas conjuntamente com o professor da turma. Eram propostas atividades pedagógicas utilizando o computador, conforme os estudos que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula.

Logo após, comecei a trabalhar como professor de informática na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Encantado. Lecionava para alunos de educação infantil e séries iniciais. Lembro dessa época com saudades, pois eu e outra colega ajudamos a montar o primeiro laboratório na Prefeitura Municipal, desde pintar as paredes à instalação e configuração dos computadores. Alunos de escolas municipais, algumas do interior, se revezavam, muitas vezes quinzenalmente, para utilizar o laboratório. Recordo que estes alunos, ao chegar, aguardavam o concorrido horário da informática, ansiosos, e, a cada novo aprendizado, via-se estampada a alegria em seus olhos.

Nessa mesma época, comecei a cursar, na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, a graduação em Ciência da Computação, área pela qual estava fascinado pela minha vivência. Depois, de mais ou menos, um ano, em 1999, minha família decidiu mudar-se para Santa Cruz do Sul. Assim, tive que deixar os dois empregos, no colégio e na Prefeitura de Encantado. No entanto, após uma semana consegui uma vaga como estagiário no laboratório de informática da Escola de Educação Básica *Educar-se*, a escola de aplicação da Universidade de Santa Cruz

do Sul. Atuei primeiramente como estagiário, depois concomitantemente como auxiliar administrativo e professor em uma Oficina de Informática.

Durante minha vida acadêmica, mesmo cursando Ciência da Computação, sempre estive diretamente ligado à área das Ciências Humanas, especificamente às áreas da informática na educação e formação de professores, por meio de eventos, de cursos de extensão e de pesquisa. Inclusive, foi nessa área que desenvolvi e apliquei o meu trabalho de conclusão de curso, intitulado: *SCRITAWEB: Ambiente para a construção de um jornal eletrônico utilizando aprendizagem cooperativa*. Além disso, participei durante quatro anos como bolsista de iniciação científica, em projetos de pesquisa do Departamento de Educação da Universidade – aplicados na escola em que eu trabalhava, unindo a teoria da pesquisa à aplicação prática com professores e alunos. Lembro com carinho da Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos que coordenava esses projetos com simplicidade e atenção ímpares. À ela sou muito grato por ter criado esse entorno e me instigado a seguir na área de formação de professores que continua me fascinando.

Durante a época em que os projetos de pesquisa eram aplicados na escola, ficou evidente que uma minoria dos professores envolvia-se nos projetos interdisciplinares. A escola, inclusive, ganhou diversos prêmios com esses projetos, mas infelizmente, aos poucos, eles foram sendo desativados por que poucas pessoas se envolviam e não havia o devido retorno do restante do grupo.

Esse distanciamento da escola e dos professores em relação às Tecnologias Digitais (TDs) me instigava a procurar respostas para esse pouco interesse e descaso em relação ao seu uso. O problema do desinteresse também estava relacionado à gestão e à falta de visão que havia em relação ao investimento nessa área como uma necessidade político-pedagógica. Este fato me instigava a, cada vez mais, investigar a área de formação de professores.

Nessa época, ainda cursando a graduação, comecei a trabalhar no SENAC<sup>1</sup>, ministrando aulas de informática em cursos técnicos para ensinar aos alunos como trabalhar com *softwares* como: *Windows, Word, Powerpoint, Excel, Corel Draw*. Essa fase foi extremamente importante e significativa para a minha experiência como docente, pois trabalhei com grupos diversos de alunos de diferentes faixas

---

<sup>1</sup> O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) promove, há mais de 60 anos, uma vasta programação de cursos e atividades. Disponível em: <http://www.senac.br/home.asp> Acesso em: 20/06/2011

etárias, desde o Programa Jovem Aprendiz, do SENAC, que prepara jovens para seu primeiro emprego, até pessoas da terceira idade, ansiosas e com sede de saber, o que me fez valorizar a ação de aprender com o outro.

Após terminar a graduação e não encontrando argumentos para compreender esse distanciamento entre as TDs e a educação, me inscrevi como aluno especial em uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Oficinas Virtuais de Aprendizagem I” com o intuito de buscar aprofundamento e, quem sabe, encontrar alternativas para propiciar um envolvimento maior dos professores, criando assim um entorno, com o objetivo de que a comunidade escolar fosse motivada como um todo. No semestre posterior, eu e um grupo de colegas, com quem havia apresentado um projeto sobre escrita colaborativa, fomos convidados a participar de outra disciplina, denominada “Oficinas Virtuais de Aprendizagem II”, com o objetivo de apresentarmos o projeto e aplicá-lo com os alunos da turma I, que estavam iniciando.

Em função das experiências como aluno especial e da necessidade que sentia de continuar estudando, pois havia me formado há dois anos, no final de 2006 decidi concorrer ao mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Depois de uma longa maratona de seleção, envolvendo provas, entrevistas, entre outros fatores, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e fui contemplado com uma bolsa de estudos com dedicação exclusiva do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No início do mestrado, comecei a participar do Grupo de Pesquisa em Educação Digital – GPe-du<sup>2</sup>. Durante a participação no GPe-du, conheci o projeto “Aprendizagem com Mobilidade no contexto organizacional”, uma pesquisa de caráter interdisciplinar, financiada pelo Edital Universal do CNPq, envolvendo pesquisadores da FEA/USP, UNISINOS e Universidade de Oslo (Noruega). Na UNISINOS essa pesquisa integrava pesquisadores do PPG em Educação, do PPG em Computação Aplicada e do PPG em Administração. A experiência despertou o meu interesse pela área da aprendizagem com mobilidade e comecei a participar

---

<sup>2</sup> O Grupo de Pesquisa em Educação Digital visa desenvolver pesquisas relacionadas a processos de ensino e de aprendizagem em ambientes digitais, numa perspectiva inter e transdisciplinar. Disponível em: <http://gpedu-unisinos.blogspot.com/> Acesso em: 20/06/2011

dos encontros quinzenais do Grupo objetivando estabelecer trocas com a Linha de Pesquisa no PPG em Educação, denominada Formação de Professores, Saberes Docentes e Mediações Pedagógicas. Com isso, comecei a identificar a aprendizagem com mobilidade como meu possível objeto de estudo.

No segundo semestre de 2007, realizei o estágio docente com uma turma de graduação do curso de Pedagogia, no Programa de Aprendizagem (PA), “Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital”. Esse PA, “visa criar espaços de aprendizagem e de inclusão digital que desenvolvam uma postura teórico-metodológica e conhecimentos tecnológicos que favoreçam a integração de diferentes tecnologias digitais na construção do conhecimento. Busca a reflexão sobre o uso dessas tecnologias para o desenvolvimento humano e social no âmbito da Educação Infantil, anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos” (objetivo explicitado na ementa do PA).

O PA foi trabalhado na modalidade *b-learning*<sup>3</sup>, na qual tínhamos seis encontros presenciais-físicos e os demais presenciais-digitais-virtuais, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA-UNISINOS<sup>4</sup>.

A prática de estágio docente, desenvolvida nessa modalidade, foi de extrema importância, pois me instigou – como professor estagiário e aluno do mestrado – a refletir sobre a formação e a prática do educador, o cotidiano dos professores e a sua convivência com as tecnologias digitais, tema ligado ao meu objeto de pesquisa durante o mestrado.

A partir dessa breve contextualização de como a educação digital está permeando a minha formação há mais de 15 anos, seja exercendo a docência em informática ou cursando Ciências da Computação, ou, ainda, sendo bolsista de iniciação científica, investigando junto à escola, fui fazendo descobertas. Instigado a prosseguir, primeiro no mestrado, com a dissertação intitulada “Aprendizagem com mobilidade na perspectiva dialógica: reflexões e possibilidades para práticas pedagógicas”, e depois no doutorado com o estudo que aqui apresento.

---

<sup>3</sup> A modalidade *b-learning* (*blended learning*) é caracterizada, no contexto da educação a distância (*e-learning*), pela composição de encontros presenciais-físicos e encontros presenciais-digitais-virtuais.

<sup>4</sup> O AVA é o ambiente virtual de aprendizagem da UNISINOS. Ele foi desenvolvido a partir de uma concepção interacionista de construção do conhecimento, na qual o aluno é o centro do processo de aprendizagem e de construção do próprio ambiente. Disponível em: <http://www.ava.unisinos.br/>  
Acesso em: 20/06/2011

Após a finalização do mestrado retornei à Santa Cruz do Sul, para trabalhar em uma escola particular. Apesar de ter mais de mil alunos, encontrei uma escola com um quadro docente alheio ao uso das tecnologias digitais no seu cotidiano escolar. Percebi o mesmo afastamento que me provocava anteriormente em relação aos professores e o uso tecnologias. Deparei-me com um laboratório defasado, o que não se justificava, pelo poder aquisitivo dos alunos e padrão da escola. Percebi uma despreocupação mais uma vez, por parte da gestão da instituição, em relação às possibilidades de uso das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Resolvi continuar meus estudos e voltar para a UNISINOS, de onde já sentia saudades. Então me inscrevi no Doutorado. Fui contemplado com uma bolsa de estudos com dedicação exclusiva da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vinculada ao Projeto METARIO. O projeto intitulado “METARIO - Rede de Pesquisa e Formação Docente em Metaversos: Desenvolvimento de Competências para a docência em Administração” tinha cunho interinstitucional e interdisciplinar, com a participação do PPG em Administração da PUC-Rio, do PPG em Administração e do PPG em Educação da UNISINOS. Seu objetivo geral centrava-se no desenvolvimento de ambientes e programas de formação docente na área de Administração, incluindo metodologias que se traduzissem em práticas pedagógicas e processos de mediação pedagógica no contexto da modalidade *online*. Utilizava os mais recentes avanços, especialmente a tecnologia de Metaverso e as tecnologias móveis e sem fio (que possibilitam o *m-learning*).

No início do ano de 2011 comecei a trabalhar como Professor do Curso Técnico em Informática da Escola de Aplicação da Feevale. Naquela ocasião, a prática diária docente provocou em mim questionamentos sobre como os alunos compreendiam a relação entre teoria e prática. Percebia que nas aulas os estudantes estavam muito preocupados com a questão prática, o “saber fazer”, e não com a teoria, criando uma desvinculação e dicotomização entre esses dois polos.

Sempre tive preocupação com a prática, que não fosse dissociada da teoria. Mas percebia que este era um dos problemas recorrentes da educação escolarizada. Nesse sentido me aproximava, mesmo que intuitivamente, da

compreensão de que o amálgama entre teoria e prática é que consiste numa real experiência.

No final do ano de 2011 surgiu a possibilidade de fazer um concurso público na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral para o Curso de Informática e Cidadania.

Depois de um processo complexo de seleção, fui aprovado para o cargo em primeiro lugar. Em março de 2012 iniciava como docente efetivo na Universidade.

Essa nova etapa da minha vida profissional foi atingindo-me em cheio. O novo ambiente de trabalho, a necessidade de me integrar no Projeto Institucional da Universidade e do Setor, as demandas e desafios relativos à formação de professores estabeleceram uma nova ordem de prioridades, alcançando a minha subjetividade profissional.

Percebi outras tantas dimensões investigativas que se apresentavam a partir de minha prática nesse novo ambiente. Compreendi que pouco a pouco me afastava do objeto inicial de minha tese de doutorado em andamento.

Fui, então, desafiado pela Instituição e por mim mesmo a ter coragem de alterar o rumo inicial do estudo. Fui convidado a participar como Coordenador Adjunto de um Programa intitulado “Formação continuada de professores da Educação Básica da cidade de Curitiba e da sua região metropolitana do Paraná”, que envolve a formação continuada de professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino.

Abandonei o projeto anterior e me envolvi com a nova proposta, mesmo compreendendo a pressão do tempo que teria de enfrentar. Consciente dos riscos me senti mais protagonista de meus próprios questionamentos.

Escolhi voltar ao tema da formação continuada de professores que, pouco a pouco, foi se revelando como o grande campo de convergências de meus interesses, ao longo de minha vida acadêmica e profissional.

Com alegria, encontrei respaldo nos aportes de Gadamer (1977, p. 428) para acalmar minha inquietação. Diz o autor:

“La experiencia tiene lugar como um acontecer del que nada es dueño, que no está determinada por el peso de una u outra otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de uma manera impenetrable... la experiencia surge con esto o con outro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca outra experiencia nueva.”



Após a decisão de mudança de temática, procurei a Profa. Mabel para saber se aceitava ser a minha orientadora nesta nova jornada, mesmo compreendendo o que acarretaria essa mudança, no sentido de prazos reduzidos que teriam que ser cumpridos. Ela aceitou de bom grado, a que sou eternamente grato.

Com essa nova perspectiva da pesquisa, comecei a participar do Grupo de Pesquisa por ela coordenado, que desenvolvia o Projeto intitulado “Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior”. Essa aproximação com o Grupo permitiu entender melhor o objeto de pesquisa bem como a delimitar as escolhas teóricas do estudo.

A inserção no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná trouxe muitos desafios, tanto pela mudança geográfica que afetava meu percurso de estudo e trabalho, como pela inserção num contexto acadêmico que assumiu uma proposta inovadora no seu desenho curricular, expressa no Projeto Político Pedagógico do Setor<sup>5</sup>. Entre essas características está a que dá expressiva importância à relação universidade e escola, trazendo este princípio para o cotidiano dos professores. Esta condição sempre me foi bastante cara, dada as minhas experiências anteriores e me tornou cativo das novas oportunidades nesse campo.

A par do envolvimento com as disciplinas curriculares dos cursos de graduação, fui me envolvendo com os projetos de formação de professores ligados às redes públicas de educação dos Municípios e do Estado.

A partir dessa nova configuração pessoal e profissional, esse estudo se tornou absolutamente emergente e necessário.

Minha expectativa foi de aprimorar a minha condição investigativa, consolidar minha apropriação teórica no campo da educação e contribuir para a qualidade do trabalho que desenvolvo na minha Instituição. Creio que são motes importantes para continuar...

---

<sup>5</sup> Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal Do Paraná – UFPR – Setor Litoral. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/ppp> Acesso em 18 de abril 2013.

### **3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: PROBLEMA, QUESTÕES E PERCURSO METODOLÓGICO**

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem muito prestígio junto à comunidade paranaense. É considerada a Universidade mais antiga do Brasil, tendo sua sede em Curitiba. Possui uma história de lutas e conquistas desde 19 de dezembro de 1912, quando da sua criação, a UFPR é referência no ensino superior para o Estado do Paraná e para o Brasil (Estatuto da UFPR<sup>6</sup>). Desenvolve cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, que são balizados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Além dos campi em Curitiba, a UFPR está presente no interior e no litoral do Estado, tendo papel ativo no desenvolvimento sócio-econômico e na qualidade de vida do paranaense, por meio do acesso à educação superior e das atividades desempenhadas pela comunidade acadêmica.

Na estrutura organizacional da UFPR, são seis as pró-reitorias que atendem às áreas de Administração; Assuntos Estudantis; Extensão e Cultura; Gestão de Pessoas; Graduação e Educação Profissional; Pesquisa e Pós-Graduação; Planejamento, Orçamento e Finanças.

A Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional abriga, entre outras especificidades de sua missão, a Coordenação de Políticas de Formação do Professor (COPEFOR). Essa Coordenadoria recebe, organiza e propõe ações que visam o desenvolvimento profissional dos professores, tanto os da Universidade, como os das Redes Públicas, especialmente através de Projetos e Editais. É no contexto dessa Coordenadoria que me vi convocado a participar de programas de formação que estimularam este estudo.

#### **3.1 Coordenação de Políticas de Formação do Professor (COPEFOR)**

A Coordenação de Políticas de Formação do Professor (COPEFOR) está alocada na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) da UFPR.

---

<sup>6</sup> Estatuto da Universidade Federal Do Paraná – UFPR. Disponível em: [http://www.ufpr.br/soc/pdf/Estatuto\\_UFPR.pdf](http://www.ufpr.br/soc/pdf/Estatuto_UFPR.pdf) Acesso em 11 de janeiro 2013.

A COPEFOR se constituiu no ano de 2009<sup>7</sup> com o objetivo de acompanhar, avaliar, participar e desenvolver atividades que dizem respeito à formação de professores, com foco na capacitação e formação continuada do corpo docente da UFPR. Também contribui com programas voltados à capacitação dos estudantes dos Cursos de Licenciatura, e com programas destinados à formação dos professores da educação básica.

Possui três frentes de atuação:

- 1- Formação de professores da própria UFPR;
- 2- Formação de professores da rede pública de educação;
- 3- Apoio à formação dos estudantes de Licenciatura.

Dentre os diversos projetos e atividades desenvolvidas pela Coordenação, podem ser citados, o Programa Licenciar; o PIBID, o PARFOR, o programa Pró-letramento, o Colóquio do Ensino Superior, seminários e capacitações sob demanda, além de outras atividades. (Figura 1).

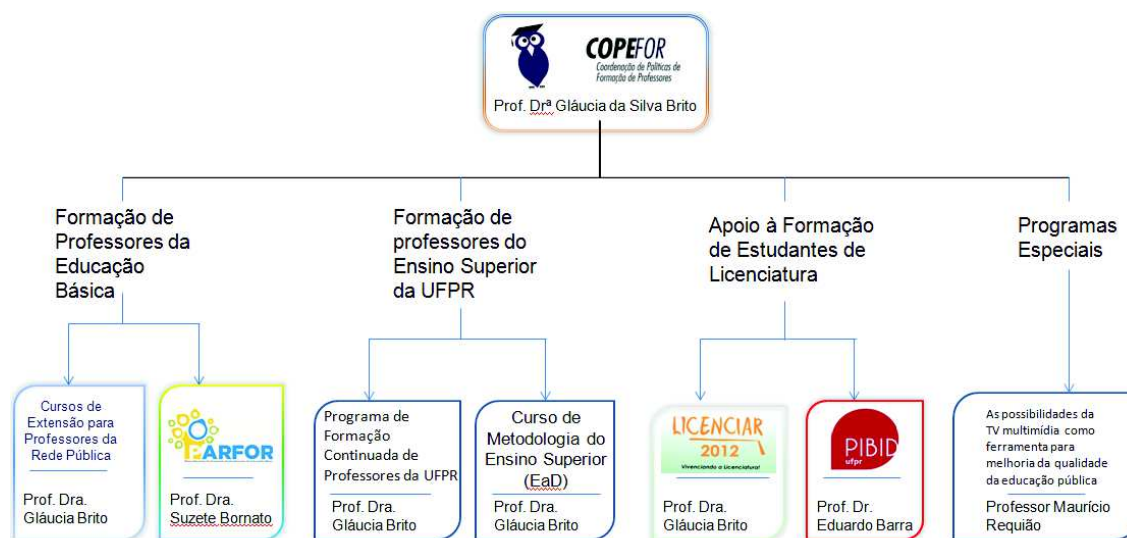


Figura 1 – Organograma da Coordenação de Políticas de Formação do Professor (COPEFOR)

Disponível em: <http://copeforufpr.blogspot.com.br/p/quem-somos.html> Acesso em 10 de janeiro de 2013.

A COPEFOR assumiu o compromisso de formação de professores tanto da própria Universidade como dos que atuam nas redes de educação básica. Procura,

<sup>7</sup> Disponível em: <http://copeforufpr.blogspot.com.br/> Acesso em 10 de julho de 2012.

também, investir na relação universidade-escola, com vistas a uma ação mais integrada que favoreça a formação propiciada pelos Cursos de Licenciatura e a ampliação da titulação, em nível superior, dos docentes em exercício.

Nessa direção, descrevemos alguns projetos desenvolvidos pelo COPEFOR, especificamente os que estão diretamente relacionados à formação de professores que atuam/atuarão nas redes de Educação Básica.

### ***Programa Licenciár***

O Programa Licenciár<sup>8</sup> tem como objetivo geral apoiar ações que visem o desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade de ensino nos Cursos de Licenciaturas da UFPR.

Como objetivos específicos, o Programa Licenciár visa:

I - incrementar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;

II - promover a ampliação da formação acadêmica, bem como a produção de conhecimento científico sobre a prática pedagógica, a partir de processos de interação com contextos educativos formais e não formais;

III - incrementar a articulação entre o ensino de graduação, nos Cursos de Licenciatura, e a educação básica da rede pública.

Além disto, enfatiza a integração das Licenciaturas com os diferentes níveis da Educação Básica da Rede Pública, bem como com os contextos não-formais da educação, proporcionando o desenvolvimento de ações que procuram minimizar a indissociabilidade entre teoria e prática na formação do licenciando.

### ***PIBID***

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>9</sup> foi criado com a finalidade de aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior., no contexto de uma política do Ministério da Educação.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/licenciar.html> Acesso em 10 de janeiro de 2013.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/programas.php?org=pibid&sec=programas> Acesso em 10 de janeiro de 2013.

O PIBID envolve e concede bolsas a estudantes e professores (da educação superior e da educação básica) em projetos de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos nas escolas de educação básica.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, objetivando aprimorar a formação docente dos estudantes e professores e contribuir para elevação do padrão de qualidade da educação básica.

O PIBID na UFPR foi submetido inicialmente ao Edital de 2009, reunindo cursos das mais diversas áreas do conhecimento, dentre elas: ciências naturais (Física, Química, Biologia e Ciências), ciências humanas (Filosofia e Sociologia), além de línguas (Português e Inglês), Artes e Matemática.

Os Cursos de Licenciatura participantes do PIBID/UFPR estão alocados entre os campi de Curitiba (licenciaturas em Física, Química, Biologia, Matemática, Filosofia, Sociologia e Letras) e do Litoral (licenciaturas em Ciências e Artes).

## **PARFOR**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR<sup>10</sup>) é um programa em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferece segunda Licenciatura para professores da rede pública de educação, ou mesmo a primeira Licenciatura para aqueles não licenciados.

O PARFOR tem como objetivo principal, garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica, obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

Dentre os cursos oferecidos, estão:

- Primeira Licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://copeforufpr.blogspot.com.br/p/parfor.html> Acesso em 10 de janeiro de 2013.

- Segunda Licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial;
- Formação Pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

O Programa PARFOR da UFPR está atualmente oferecendo o curso de Formação Pedagógica e o Curso de segunda licenciatura em Música, na modalidade presencial.

### **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**

Trata-se de um Programa em que a Universidade se responsabiliza pela oferta de cursos, oficinas, seminários e eventos aos docentes da educação básica do Estado do Paraná. Foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que disponibilizou recursos com essa finalidade para a UFPR, através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores<sup>11</sup>. Nesse sentido, a COPEFOR organizou e continua coordenando atividades de formação continuada, oferecida aos professores da Educação Básica.

Uma vez que este Programa se constituiu no objeto deste estudo, passo a descrever um pouco mais as suas características e funcionamento.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, ligada a Secretaria de Educação Básica, foi criada em 2004 pelo MEC para contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da Rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Inicialmente foi definida, na Universidade, uma Comissão de Formação de Professores. A Comissão se fez necessária como uma exigência legal, pois toda a verba disponibilizada pelo MEC para esse Programa precisa passar pela avaliação interna desta Comissão.

A Comissão de Formação de Professores é formada por um representante de cada Pró-Reitoria e um representante da Licenciatura (Núcleo de Licenciaturas, anteriormente citado). Além desse Comitê interno, conforme outra resolução do

---

<sup>11</sup> Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=457&id=231&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=457&id=231&option=com_content&view=article) Acesso em 10 de janeiro de 2013.

MEC, existe, também, um Comitê de Formação de Professores do Estado do Paraná, como ocorre em outros Estados, envolvendo coordenadores da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>12</sup> no Estado do Paraná e representantes das Pró-Reitorias de Graduação.

A perspectiva é de que os docentes da Universidade ofereçam cursos de extensão aos professores das Redes. Com esse intuito a COPEFOR através do Comitê lançou um Edital interno com um modelo de projeto de extensão para diagnosticar as necessidades de Cursos de formação na percepção dos docentes formadores da Universidade.

Segundo o Edital, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação destinou para a UFPR um montante de R\$ 2.301.892,39 (dois milhões, trezentos e um mil oitocentos e noventa e dois reais e trinta e nove centavos) para custear este investimento.

Pela regulamentação, precisavam caracterizar-se como Cursos de Extensão de curta duração (2 a 3 meses) para formação de professores da Educação Básica. Ainda, como consta no Edital interno, esta oferta deveria ser preferencialmente presencial, com uma carga horária mínima de 8 e máximo 179 horas no formato de extensão (RESOLUÇÃO N° 72/11-CEPE<sup>13</sup>).

Para a seleção das propostas, que deveriam ser encaminhadas por professores formadores da própria Instituição - por se tratar de um Edital interno -, foram definidas duas etapas.

Na primeira etapa, as propostas inscritas foram avaliadas pelo Comitê Gestor de Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica da UFPR, de acordo com os seguintes critérios:

- a) pertinência ao objeto desta chamada;
- b) atendimento aos requisitos de inscrição, mediante o preenchimento de uma proposta de plano de trabalho;
- c) disponibilidade de recursos.

Na segunda etapa, as propostas foram encaminhadas para a avaliação da Secretaria de Educação Básica do MEC.

---

<sup>12</sup> Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/> Acesso em 10 de janeiro de 2013.

<sup>13</sup> Resolução N° 72/11-CEPE. Disponível em: [http://www.ufpr.br/soc/descarregar\\_arquivo.php?cod=622](http://www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=622) Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

É importante salientar que como as propostas de plano de trabalho foram construídas por professores atuantes na própria UFPR, na análise dos dados são descritas maiores informações sobre como estes projetos/propostas foram elaborados e como emergiam ou não de uma real parceria da universidade com a escola. Junto a essa condição, verificamos se esses Projetos estariam vinculados às necessidades formativas dos professores.

A partir do Edital de seleção, para a surpresa da COPEFOR, segundo sua coordenação, 35 propostas de Cursos foram apresentadas. Com elas foi organizado o Projeto “Formação continuada de professores da Educação Básica da cidade de Curitiba e da sua região metropolitana do Paraná”, que teve como objetivo geral promover a formação continuada de professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem (PROJETO SEB).

Dentre os seus objetivos específicos estão:

- Oferecer suporte pedagógico à ação pedagógica dos professores, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão de conceitos e práticas e seus usos sociais;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de valorização da formação continuada nas escolas;
- Desenvolver atividades que incentivem o uso de novas tecnologias;
- Propor situações que respeitem as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientações sexuais, entre outras.

Para seu funcionamento foram definidas a Coordenação Geral, Coordenação Adjunta, Equipe Técnica Pedagógica, Administrativa e Tecnológica. Estes profissionais receberam bolsas para atuar oriundas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/> Acesso em 10 de janeiro de 2013.



Para sua operacionalização, o Projeto previu o seguinte cronograma (Quadro 1) de execução (PROJETO SEB):

Quadro 1 – Cronograma de atividades e subatividades do Projeto

<b>ATIVIDADES / SUBATIVIDADES</b>	<b>PERÍODO DE EXECUÇÃO (2012)</b>
<b>1. Planejamento</b>	
1.1. Tramitação e aprovação do projeto do curso	Maio/Junho
1.2. Definição da Coordenação Geral, Equipe Técnica Pedagógica, Administrativa e Tecnológica	Junho
<b>2. Preparação</b>	
2.1. Contato com as Secretarias de Educação	Junho
2.2 Período de divulgação dos cursos	Junho e Julho
2.3 Período de matrícula	Agosto
<b>3. Desenvolvimento</b>	
3.1. Desenvolvimento dos Cursos	Agosto a Novembro
3.2 Relatório parcial do curso (no início do curso, dados de inscritos)	Setembro
<b>4. Encerramento</b>	
4.1 Encerramento dos cursos	Novembro
4.2 Seminário de encerramento	Novembro
4.2 Relatório final do curso (dados de matriculados, evadidos e aprovados)	Dezembro

Fonte: PROJETO SEB

Em função da greve nas Instituições Federais de Ensino ocorrida em 2012, o cronograma sofreu algumas alterações, sendo que os cursos iniciaram a partir de setembro. Foi solicitado, por alguns professores proponentes dos Cursos de extensão, que o prazo para execução fosse prorrogado, justificado pela greve. Também retardou o processo a exigência de tempo hábil para contato com as Secretarias de Educação envolvendo a divulgação e matrícula. Com estas medidas, o encerramento de alguns cursos foi prorrogado para março de 2013.

Dentre a oferta de Cursos Formação de Professores da Educação Básica, dos 35 cursos selecionados e ofertados, somente 32 deles efetivamente foram colocados em prática, conforme a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Relação dos Cursos de Formação

Período do Projeto: agosto de 2012 a março de 2013					
Nº	CURSO	LOCAL	INÍCIO	TÉRMINO	CARGA HORÁRIA
01	Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral: <i>Artes</i>	São José dos Pinhais	03/09/2012	15/12/2012	60
		Paranaguá	19/11/2012	28/02/2013	60
02	Educação Física Escolar: <i>O fenômeno do Lazer como possibilidade de conteúdo</i>	Curitiba	05/10/2012	15/12/2012	60
03	Participação Juvenil Educação entre pares: <i>Protagonismo juvenil como estratégia para a construção de uma cultura da paz</i>	Curitiba	10/11/2012	08/12/2012	40
04	Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escola Pública: <i>escola um ambiente livre do tabaco</i>	Curitiba	22/09/2012	10/11/2012	40
05	Juventude, Sexualidade e Prevenção DST/AIDS: <i>cuidar-se, uma forma de amar e respeitar</i>	Curitiba	10/11/2012	08/12/2012	40
06	Prevenção de Drogas para Educadores de Escola Pública: <i>escola que protege</i>	Curitiba	20/10/2012	01/12/2012	40
07	História para o Ensino Médio: <i>metodologia da História e seu ensino na sala de aula</i>	Curitiba	17/09/2012	12/12/2012	60
08	História para o Ensino Médio: <i>Nações, Nacionalismos e Identidade nos séculos XIX e XX</i>	Curitiba	22/09/2012	08/12/2012	45
09	Ensino de Inglês para os anos finais: <i>Exercitando a perspectiva crítica</i>	Curitiba	01/10/2012	26/11/2012	30
10	Ensino de Inglês para os anos finais: <i>Cultura e ensino de língua estrangeira na escola pública</i>	Curitiba	20/09/2012	20/12/2012	60
11	Ensino de Inglês para os anos finais:	Curitiba	21/09/2012	30/11/2012	30

	<i>Alternativas para práticas de sala de aula de inglês</i>				
12	Ensino de Inglês para os anos finais: <i>Repensando o ensino da pronúncia nas aulas de inglês</i>	Curitiba	20/09/2012	29/11/2012	30
13	Ensino de Artes para os anos finais e iniciais da Educação Básica	Matinhos	28/09/2012	15/12/2012	75
14	Sociologia para o Ensino Médio	Curitiba	27/09/2012	22/12/2012	96
15	Mediadores de Leitura do Ensino Fundamental: repensando o papel do mediador	Curitiba	15/09/2012	15/12/2012	75
16	Curso de História para os Anos Finais: <i>Revisitando a história do Paraná</i>	Cancelado			120
17	Ensino de Educação Física para os anos iniciais e finais	São José dos Pinhais	03/09/2012	15/12/2012	75
		Paranaguá	19/11/2012	28/02/2012	75
18	A Escola e a cidade: <i>Univer-Cidade o educar para e pela cidade</i>	Curitiba	05/10/2012	15/12/2012	60
19	Práticas de Letramento e Alfabetização	Curitiba	16/10/2012	22/11/2012	164
20	Sociologia para o Ensino Médio: <i>produção de audiovisual em vídeo</i>	Curitiba	21/09/2012	14/12/2012	135
21	Mediadores de Leitura do Ensino Fundamental: <i>A Leitura Crítica dos Meios de comunicação nas aulas de Língua Portuguesa</i>	Curitiba	14/09/2012	18/01/2013	179
22	Biologia para o Ensino Médio: <i>Estratégias pedagógicas para maior interatividade no ensino da Biologia</i>	Curitiba	19/10/2012	15/12/2012	90
23	Ensino de Ciências para os anos iniciais: <i>Educação Ambiental no Viés da Transversalidade</i>	Curitiba	25/01/2013	23/02/2013	40
24	Ensino de Ciências para os anos finais: <i>Educação Ambiental no Viés da</i>	Curitiba	09/11/2012	08/12/2012	40

	<i>Transversalidade</i>				
25	Artes Cênicas para o Ensino Médio: <i>fundamentos do Teatro-Educação</i>	Curitiba	21/09/2012	01/12/2012	120
26	Artes Cênicas para o Ensino Médio: <i>estudos pedagógicos dirigidos ao Ensino das Artes Cênicas</i>	Cancelado			
27	Práticas de Letramento e Alfabetização: <i>fundamentos teórico-práticos</i>	Curitiba	10/10/2012	13/12/2012	60
28	Gestão Escolar	Araucária	09/10/2012	19/11/2012	24
29	Biologia para o ensino médio: <i>Fronteiras da Genética</i>	Curitiba	15/09/2012	19/01/2013	45
30	Matemática para o Ensino Médio: <i>Resolução de Problemas</i>	Curitiba	15/09/2012	08/12/2012	60
31	Biologia para o ensino médio: <i>Conhecendo a vida no solo</i>	Curitiba	21/09/2012	22/12/2012	91
32	Matemática para o Ensino Médio : <i>A Organização do Currículo em Rede</i>	Curitiba	11/09/2012	08/11/2012	60
33	Pró-letramento Matemática	Cancelado			
34	A escola e a Cidade: políticas públicas educacionais	Curitiba	24/10/2012	30 /03/2013	30
35	Proposta Curricular e metodologia: <i>Educação Integral integrada</i>	Colombo, Paranaíba, Dois Vizinhos	01/09/2012	15/12/2012	24h presenciais 154h a distância

Fonte: PROJETO SEB

A maioria dos Cursos teve em média de dois a três meses de duração, divididos num cronograma de encontros e trabalho. Os participantes, ao final do período e sendo aprovados, receberam certificados emitidos pela UFPR.

Tendo em vista o significativo investimento de recursos e energias requeridas pelo Projeto, instalou-se a preocupação com seu acompanhamento e sistemática avaliação. A equipe gestora do Projeto, então, construiu instrumentos para tal, com o objetivo de ouvir os cursistas e os professores ministrantes, tanto na fase inicial como na fase final dos cursos. Essa iniciativa tem merecido especial atenção da

COPEFOR com a finalidade de favorecer uma análise e reflexão sobre os resultados, atendendo a uma das exigências da Secretaria de Educação Básica do MEC.

De acordo com a Coordenação da COPEFOR, tem sido um grande desafio a análise das avaliações realizadas nos Cursos oferecidos. Em geral elas são respondidas, mas pouco exploradas pedagogicamente. Uma das causas desta condição tem sido a falta de recursos humanos para realizar esta tarefa. Certamente ela é exigente e pressupõe um investimento de tempo para organização, tabulação e análise dos dados.

Estava previsto, ao encerrar esta etapa dos Cursos de Extensão, um novo edital em 2013 para reedição dos mesmos, mas infelizmente o mesmo não ocorreu, pois a verba não foi disponibilizada.

Envolvido que fui com a proposta do COPEFOR, senti-me provocado a enfrentar esse desafio. Mergulhar na avaliação dessa formação poderia trazer benefícios para o Projeto e, certamente, para a minha trajetória marcada pelo envolvimento na formação continuada de professores.

### **3.2 Problema e Questões de Pesquisa**

A construção do problema e das questões de pesquisa é resultado de um intenso caminho e, segundo Triviños (2001, p.39), em relação à sua delimitação,

[...] deverá ser o mais preciso possível. Trata-se de problema de pesquisa sobre o qual deveremos prestar a máxima atenção. Esta etapa é essencial, e não se realiza através de uma simples intuição. A definição do problema, em geral, significa um caminhar longo, uma busca que exige muito esforço físico, mental, material (recursos econômicos, tempo, livros, discussão).

As reflexões de Triviños foram pertinentes no percurso que percorri para a delimitação do meu problema de pesquisa. A partir da minha história de vida, das leituras e estudos, e, principalmente, da minha experiência prática na área, constatei que um dos aspectos fundamentais para um bom trabalho envolveria aliar a teoria e a prática educativa na busca por compreender como o sujeito aprende e como se desenvolve na interação com os demais sujeitos. Compreendo que é a partir da experiência que se constrói ou visualiza possibilidades para melhoria da prática docente.

Triviños (2001, p.60) tem colaborado para a compreensão de que,

nosso problema, porém, está relacionado ao meio em que ele existe e não podem – problema e meio – ser separados. Realizamos um esforço de abstração para definir o problema. Se ficarmos exclusivamente em sua dimensão isolada, seu esclarecimento para nós será também limitado. Por isso, para alcançar uma mais clara idéia de situação problemática, devemos, pelo menos, ter noções gerais da realidade que envolve o problema que já estamos estudando.

Assim, fui construindo esboços de problematizações que representavam as minhas inquietações e reflexões e que ajudaram no afinamento do problema e das questões a serem investigadas. Vivi, neste processo, o que a teoria aponta, referindo-se que a experiência é parte fundamental da reflexão.

Larossa reconhece que

se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. [...] (2002, p. 7)

Nesta perspectiva construí meu problema de investigação:

*Como a experiência de formação, no contexto da COPEFOR, assume uma condição formativa tanto para os Coordenadores como para os cursistas?*

A partir desta formulação se desdobraram outros questionamentos que ajudaram a direcionar as questões de pesquisa.

### **Questões de pesquisa**

Para explorar o problema de pesquisa, tomei duas dimensões de aprofundamento e análise, descritas a seguir.

Dimensão 1 - As propostas dos cursos e a compreensão de formação dos formadores:

1. Que motivações mobilizam os docentes universitários que ofertam cursos para os professores de educação básica?
2. Que concepção de formação revela a proposta do curso?
3. Que experiências prévias sustentam essa iniciativa?

4. Como foram definidos os temas e selecionados os conteúdos na expectativa de que tenham significado? Que metodologias e estratégias são as mais recorrentes?
5. Que compreensões revelam sobre o desenvolvimento profissional dos professores?
6. O que aprenderam com esse trabalho?
7. Que desafios e tensões perceberam durante o seu desenvolvimento?

Dimensão 2 - O curso como uma experiência na trajetória formativa dos professores/cursistas:

1. O que os estimulou a procurarem os Cursos de Formação?
2. Como percebem esta oportunidade no contexto de sua trajetória profissional? Sua experiência foi valorizada na proposta do curso?
3. O que mais valorizam na proposta formativa que realizaram?
4. O que aprendem com ela?
5. Essa formação pode ter impactos na prática que realizam? Em que sentido?
6. Que desafios e tensões enfrentam no decorrer dessa formação? O que repetiriam? O que gostariam que fosse diferente?

### **3.3 Percurso metodológico**

Partindo do problema e questões da pesquisa, a investigação percorreu um caminho reflexivo, sistemático e crítico, abrangendo aspectos da realidade como fonte de conhecimento, numa atitude de busca de constante superação das próprias impressões, incluindo elementos discursivos implícitos e explícitos.

Conforme Minayo (1994, p.18),

toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.

O delineamento metodológico compreende o conjunto de técnicas e instrumentos capazes de encaminhar esses conhecimentos anteriores, a própria teoria, para o desafio da prática cotidiana.

Triviños (2001, p. 73) coloca que,

neste momento da abordagem metodológica do estudo nossa preocupação está centrada a dar respostas à pergunta COMO estudaremos o problema para alcançar os objetivos propostos inicialmente. Também nesta fase do processo de elaboração de um Projeto de Pesquisa, distinguimos etapas, aspectos, que são os seguintes: tipo de estudo, natureza do estudo, a população e a amostra, a coleta de dados e a descrição, interpretação, explicação e a compreensão das informações reunidas.

Conforme o autor, os aspectos que compõem o percurso metodológico são compostos por: natureza, constituição do corpus (os sujeitos da pesquisa), instrumentos, materiais e coleta de dados.

Dada a natureza da investigação assumimos a abordagem exploratória qualitativa, articulada com aportes quantitativos, sendo que os mesmos ajudaram a elucidar o tema.

A abordagem qualitativa possibilitou trabalhar com um enfoque e um nível de realidade que não pode ser simplesmente quantificado. Minayo (1994, p. 21) afirma que “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Optei por utilizar o “Estudo de Caso” por melhor se adequar ao contexto da pesquisa. Conforme Lüdke e André (1986) o estudo de caso deve ser bem delimitado assim como ter seus contornos bem definidos no desenvolvimento da pesquisa, pois mesmo que o caso aparentemente seja semelhante a outros, antes, durante e posteriormente à pesquisa, cada caso é um caso, com um interesse próprio, singular. Lüdke e André (1986, p.17) colocam ainda que, “o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular”.

Molina (2004, p.96) observa que

o estudo de caso qualitativo é especialmente pertinente, quando se trata de responder a problemas ou perguntas que se formatam em “como” e/ou “por quês” e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas.

O estudo de caso se caracteriza como uma pesquisa que procura contar, de forma crítica e explicativa, ou fazer a análise de alguma experiência singular. Nessa pesquisa, tomou-se como objeto a experiência formativa no contexto da Rede



Nacional de Formação Continuada de Professores, no qual a Universidade Federal do Paraná (UFPR) desenvolveu o Projeto “Formação continuada de professores da Educação Básica da cidade de Curitiba e da sua região metropolitana do Paraná”. Considerei que se trata de um estudo de caso porque, embora seja uma iniciativa ministerial, o formato e as decisões sobre a pertinência da oferta são locais.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que contribui para a pesquisa do objeto em relação a seu contexto.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. [...] A investigação de um estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências [...], e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio das proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados. (Yin, 2001, p. 33)

Para dar conta da problemática proposta, a pesquisa procurou fazer um movimento de constante reflexão, sistematização e novas ponderações, contando com a fundamentação teórica para o estudo em questão.

### 3.3.1 Constituição do *Corpus*: os sujeitos da pesquisa

Dentre a oferta de Cursos de Extensão para a Educação Básica, citados anteriormente e oferecidos no ano de 2012, foram escolhidos dois Cursos:

1 – Práticas de Letramento e Alfabetização: Pró-letramento: práticas sociais de leitura e escrita – ofertado na Capital;

2 – Ensino de Artes para os anos finais e iniciais da Educação Básica – ofertado no Litoral.

Para explicitar suas condições de oferta, organizamos a tabela seguir (Tabela 2).

Tabela 2 – Relação dos Cursos de Formação e cursistas

CURSOS	Meta	Inscritos	Evadidos	Reprovados	Aprovados
Práticas de Letramento e Alfabetização: Pró-letramento: práticas sociais de leitura e escrita	80	65	22	0	43
Ensino de Artes para os anos finais e iniciais da Educação Básica	40	27	3	0	24

Fonte: COPEFOR

O critério de escolha ateu-se às possibilidades concretas de acesso, além de envolver diferentes áreas geográficas de abrangência, incluindo a Capital Curitiba, a Região Metropolitana e o Litoral do Paraná (Figura 2).

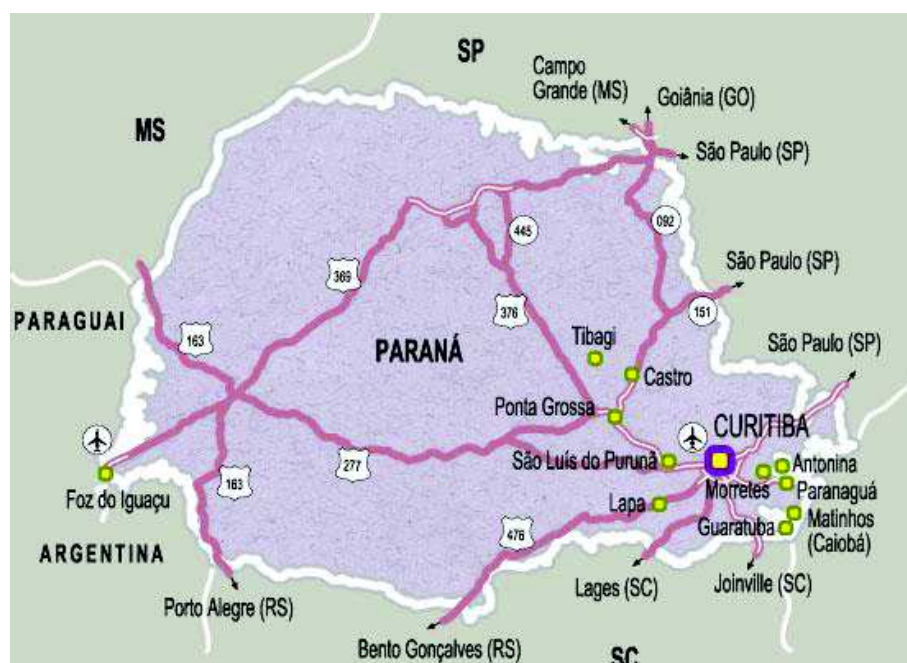


Figura 2 – Mapa do Paraná com as regiões de abrangência do estudo

Fonte: Disponível em: <[http://www.roteirosdobrasil.tur.br/estado\\_pr\\_paranagua.html](http://www.roteirosdobrasil.tur.br/estado_pr_paranagua.html)>

Acesso em 14 jun 2016.

A escolha do Curso “Práticas de Letramento e Alfabetização: Pró-letramento: práticas sociais de leitura e escrita” tem grande relevância por ser um curso de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. É importante

destacar que a proposição deste Curso atendeu as sugestões de temas de professores que participaram do Curso de Extensão “Educação e Sociedade em Debate”, nos anos de 2010 e 2011, na própria UFPR.

Já o Curso “Ensino de Artes para os anos finais e iniciais da Educação Básica” pretendeu fortalecer a formação continuada de professores que atuam na arte-educação em todos os níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, objetivou atender professores que atuam no ensino da arte sem a formação específica em Educação Artística, o que demonstra como um grande déficit na área.

Como citado, um dos critérios foi considerar a diversificação de áreas aos quais se vinculam os cursos.

Procuramos nos orientar pelas ideias de Triviños (2001, p.84) que afirma a importância da definição de critérios explicitados, mesmo guardando a condição das possibilidades reais de desenvolver o estudo.

A escolha dos sujeitos na amostra própria da pesquisa qualitativa se realiza através de critérios. Um critério é uma ideia ou um conjunto de ideias, emanada dos objetivos da pesquisa, que orienta a seleção dos sujeitos que participarão na pesquisa (Triviños 2001, p.84).

É importante explicitar que, a exemplo de grande parte de experiências dessa natureza, o processo de implementação dos Cursos tem lidado com alguns contratempos. Entre eles é possível apontar:

- O contexto da greve durante o ano de 2012, que gerou atrasos no cronograma, acarretando pouco tempo hábil para contato com as Secretarias de Educação e, conseqüentemente, para a inscrição nos cursos;
- Os cursistas que, muitas vezes, não tinham informações sobre os cursos oferecidos por falta de divulgação dos mesmos pelas Secretarias de Educação;
- As avaliações iniciais e finais dos Cursos que, em muitos casos, não foram preenchidas por falta de informação tanto dos Coordenadores como dos cursistas;
- A dificuldade de comunicação que foi realizada, basicamente, por e-mail. Muitos Coordenadores não responderam aos e-mails enviados solicitando informações sobre mudanças de datas, assim como o preenchimento das avaliações (iniciais e finais) pelos cursistas.
- Em alguns cursos houve muitos inscritos, mas um número expressivo de evadidos, assim como poucos aprovados;

- Alguns cursos específicos para o Ensino Médio foram ofertados no período noturno, dificultando a participação de muitos professores;

- Não ocorreu um acompanhamento inicial conjunto com os Coordenadores dos cursos para estudar os projetos para a posterior avaliação dos mesmos.

Mesmo assim, e levando em conta estas condições, manteve-se a intencionalidade de avaliação por considerá-la fundamental ao processo.

Portanto, fizeram parte como sujeitos da pesquisa um total de dois Coordenadores/formadores e cinco cursistas de cada Curso.

A escolha dos mesmos foi intencional considerando a possibilidade de acesso e a concordância em participar do estudo.

### 2.3.2 Instrumentos, materiais e coleta de dados

Para desenvolver o estudo lancei mão de diferentes instrumentos, incluindo a análise documental, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada para a realização da empiria com a Coordenação do COPEFOR (APÊNDICE A) e os Coordenadores dos Cursos (APÊNDICE B). As questões organizadas procuraram estar em consonância com os objetivos e as questões definidas na pesquisa.

Triviños (2004, p. 85) alerta que “a entrevista semi-estruturada, se constitui num conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador; é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos”.

Complementando, Negrine (2004, p.74) define que uma entrevista é semi-estruturada quando

o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

A entrevista correspondeu às necessidades do estudo. Contamos ainda na análise dos documentos que registram as propostas dos Cursos (ANEXOS A e B).

É importante salientar que muitos Coordenadores de Cursos não eram necessariamente os formadores, tendo a função muitas vezes de organizadores.

Entretanto, para o desenvolvimento do estudo, envolvemos os formadores dada a sua condição de planejadores e executores das propostas.

Com os cursistas realizei grupos focais (APÊNDICE C) após o término do ciclo de formação, obedecendo a especificidade de cada Curso.

Sobre o grupo focal, Guimarães (2006, p. 157), explica que

[...] grupo focal (focus group) ou grupos de discussão é um procedimento investigativo que se aproxima, de alguma maneira, a uma entrevista coletiva. [...] Sua utilização pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo. [...] além de informações verbais, possibilita também observar as reações dos diversos membros do grupo frente a questões instigadoras e aos conflitos cognitivos causados por opiniões divergentes que, comumente, aparecem nos grupos; além de poder ser utilizado com finalidade pedagógica.

Além das entrevistas e o grupo focal, a partir do contato com os cursistas por meio dos Coordenadores de Curso, foi disponibilizado *online* um instrumento de “Avaliação Inicial” *online* (APÊNDICE D) que faz parte do processo de Avaliação de Curso presente no Projeto. A intenção foi conhecer a opinião dos cursistas acerca da temática proposta para o Curso, suas expectativas, interesses e nível de conhecimento.

No final do curso foi proposto outro instrumento, “Avaliação Final” *online* (APÊNDICE E) cujo objetivo da análise se instituiu no aprimoramento do trabalho pedagógico e da gestão dos cursos futuros.

Tomamos esses dados como parte dos dados empíricos, cotejando-os com os achados decorrentes dos demais instrumentos.

### 2.3.3 Análise e interpretação dos dados

Os dados coletados foram gravados em meio digital, conforme autorização dos entrevistados, e, posteriormente, transcritos, o que auxiliou no processo descritivo, na análise e interpretação do material reunido.

Os dados foram organizados em subsistemas de informações, categorizados e analisados, a fim de auxiliar a compreensão do problema e questões da pesquisa, por meio de Análise de Conteúdo.

Isaia (2006, p. 389) define Análise de Conteúdo como sendo um

método de análise textual que busca inferências a partir de um texto. Envolve análise textual qualitativa, compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que esta emerge a partir de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Compreendemos que um texto sempre possibilita múltiplas significações, pois sentidos diferentes podem ser encontrados. Assim, pode um texto ser considerado objetivo em seus significantes e não ser para seus significados. (BAUER e GASKEL, 2004).

Procuramos estar atentos a essas questões concordando com o alerta de Isaia (2006, p. 389) quando afirma que “a codificação transforma um texto, criando nova informação sobre ele. Todo o texto possibilita uma multiplicidade de leituras, estando estas vinculadas aos referenciais adotados pelo pesquisador e suas questões de pesquisa”.

Para a análise dos dados criamos tabelas, uma para os Coordenadores de Cursos e outra para os Cursistas. Em cada tabela inserimos as dimensões tomando como referência as questões de pesquisa. A parti daí, selecionamos as falas dos sujeitos que correspondiam à determinada dimensão.

Para melhor visualizar o processo, elaboramos um quadro (Quadro 2) que permite compreender o protocolo utilizado para a análise dos dados.

Quadro 2 – Protocolo utilizado para a Análise dos Dados

	<b>Questões de pesquisa</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Dimensões</b>
<b>Coordenadores de Cursos</b>	<i>1. Que motivações mobilizam os docentes universitários que ofertam cursos para os professores de educação básica?</i>	- Análise documental das Propostas do Curso “Ensino de Artes na educação básica (ANEXO A) e “Práticas de Letramento e Alfabetização: Pró-Letramento: práticas sociais de leitura e escrita” (ANEXO B);	<i>(a) Motivações que mobilizaram a oferta dos Cursos</i>
	<i>2. Que concepção de formação revela a proposta do curso?</i>		<i>(b) Concepção de formação</i>
	<i>3. Que experiências prévias sustentam essa iniciativa?</i>		<i>(c) Experiências prévias que sustentaram os Cursos</i>
	<i>4. Como foram definidos os temas e selecionados os conteúdos na expectativa de que tenham significado?</i>		<i>(d) Definição de temas e seleção de conteúdos</i>
	<i>Que metodologias e estratégias são as mais recorrentes?</i>		<i>(e) Metodologias e estratégias utilizadas</i>
	<i>5. Que compreensões revelam sobre o desenvolvimento profissional dos professores?</i>	- PCNs Nacionais;	<i>(f) Concepção Desenvolvimento Profissional Docente</i>
<i>6. O que aprenderam com esse trabalho?</i>	- Entrevistas semi-estruturadas: Coordenação	<i>(g) Principais aprendizagens</i>	

	7. <i>Que desafios e tensões perceberam durante o seu desenvolvimento?</i>	do COPEFOR (APÊNDICE A) e os Coordenadores dos Cursos (APÊNDICE B).	<i>(h) Desafios e Tensões</i>
<b>Cursistas</b>	1. <i>O que os estimulou a procurarem os Cursos de Formação?</i>	- Grupo focal (APÊNDICE C);  - Análise documental dos instrumentos: "Avaliação Inicial" online (APÊNDICE D) e "Avaliação Final" online (APÊNDICE E).	<i>(a) Estímulo/motivação para a procura de Cursos</i>
	2. <i>Como percebem esta oportunidade no contexto de sua trajetória profissional? Sua experiência foi valorizada na proposta do curso?</i>		<i>(b) Percepção da formação na trajetória profissional</i>
	3. <i>O que mais valorizam na proposta formativa que realizaram?</i>		<i>(c) Principais aprendizagens</i>
	4. <i>O que aprendem com ela?</i>		<i>(d) Impactos da formação na prática</i>
	5. <i>Essa formação pode ter impactos na prática que realizam? Em que sentido?</i>		<i>(e) Desafios e tensões</i>
	6. <i>Que desafios e tensões enfrentam no decorrer dessa formação? O que repetiriam? O que gostariam que fosse diferente?</i>		<i>(f) Repetiriam ou fosse diferente</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante a análise procuramos compreender a percepção dos sujeitos da pesquisa (Coordenação de Cursos e Cursistas) para responder ao objetivo da proposta.

Quando cito "percepção", alicerço-me em CHAUI (2005, p. 135) sobre o conceito da palavra.

É o conhecimento sensorial de formas ou de totalidades organizadas e dotadas de sentido e não uma soma de sensações elementares; sensação e percepção são o mesmo [...] A percepção é, assim, uma relação do sujeito com o mundo exterior e não uma relação físico-fisiológica de um sujeito físico-fisiológico a um conjunto de estímulos externos (como suporia o empirista) nem uma ideia formulada pelo sujeito (como suporia o intelectualista). A relação dá sentido ao percebido e àquele que percebe, e um não existe sem o outro.

Assim, fazendo relação com a experiência, pode-se dizer que a percepção é sempre uma experiência dotada de significação, sendo que o que é percebido pelos sujeitos, especificamente, é dotado de sentidos que permeiam suas histórias de vida, fazendo parte do seu mundo e de suas vivências.



#### 4. A DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Para realizar o estudo busquei, por meio da teoria, compreender aspectos que estão diretamente relacionados ao objeto investigativo que situa-se, especialmente, na temática da formação continuada de professores.

Para Minayo (1994, p.18),

em resumo, a *teoria* é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de *proposições*, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de *conceitos*, que veiculam seu sentido.

Em relação ao uso de conceitos e seus sentidos, fiz “aproximações”, ressignificando, muitas vezes, a teoria no contexto do estudo. Para tanto, sinalizei o desenvolvimento profissional docente, que envolve a reflexão sobre os pressupostos da formação, compreendendo-a numa dimensão de trajetória, que vai se constituindo numa experiência.

Procurei, na Figura 3 concretizar essa ideia.

Figura 3 – Dimensões que compõem o Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Elaborado pelo autor.

A articulação destes conceitos supõe uma imersão teórica em cada um deles, sem perder a possibilidade de articulá-los para a sustentação do estudo.



## 4.1 O Desenvolvimento Profissional Docente

Estamos vivenciando, no atual processo de globalização, mudanças nas relações do viver e conviver. O efeito é amplo e intenso, afetando cada aspecto da vida com profundo efeito transformador, levando a uma mudança radical no perfil do mundo laboral, das funções econômicas e da percepção da cultura. Vários outros agentes educacionais, dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas são afetados por esse efeito.

A sociedade atual convoca uma educação que forme pessoas capazes de buscar ou criar soluções inovadoras para os desafios e problemas que surgem no viver e conviver.

Nóvoa (2009) aponta que

“a educação vive um tempo de grandes incertezas de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos que se traduz numa pobreza de práticas” (p. 2).

Essa mudança no perfil de educação atinge a concepção de docência, pois é o professor que assume um protagonismo singular na possibilidade de mudanças, de implementar novas práticas e pensar avanços na educação de seus alunos. Assim, o profissional docente, bem como as práticas pedagógicas, necessitam de constantes investimentos no acompanhamento que provoquem melhor qualificação.

Alonso (2007) menciona a formação ao longo da vida (*life-long learning*) no campo da educação e da formação docente como um tema prioritário do final do século XX e princípio do século XXI. O autor, ao refletir sobre os problemas e origens do debate acerca da necessidade de uma formação permanente, destaca algumas ilusões enraizadas na tradição educativa acerca das potencialidades da formação docente. Dentre elas, aponta

- a) a ilusão de o profissional possuir todo o conhecimento necessário relativamente às necessidades e problemas das crianças e jovens;
- b) a ilusão de que as Ciências da Educação constituem um campo coerente de conhecimento racional e aplicável que pode ser transmitido em cursos sistemáticos aos futuros professores;
- c) a ilusão de que o profissionalismo docente ser a resultante mágica da formação acadêmica realizada, normalmente, de forma mais ou menos separada dos problemas e práticas quotidianas das escolas;
- d) a ilusão de o profissional ser capaz de educar os alunos para a vida e o trabalho sobre os quais ele não conhece o suficiente; e, finalmente,

e) a ilusão de o profissional ser um servidor do Estado que está acima das classes sociais sem se envolver politicamente nas suas contradições e antagonismos (p. 44).

Com as mudanças aceleradas nas instituições educativas, estas ilusões evidenciam uma crise, apelando, como relata Alonso (2007), para um questionamento sobre a escolarização, a profissionalidade docente e, em consequência, a formação de professores.

Para tornar possível tal transformação na atuação do professor e dos sujeitos envolvidos é importante a vivência de situações em que o docente possa analisar suas práticas e a de seus pares; estabelecer relações entre elas, cotejando-as com a teoria; participar de reflexões coletivas sobre as mesmas; discutir suas perspectivas com os colegas e buscar novas orientações.

No entanto, essa perspectiva ainda está distante das práticas usuais. Continuamos a conviver com as concepções decorrentes de um modelo positivista de ensino, inserido em um paradigma dominante, que incide fortemente na formação de professores.

Alonso (2007, p. 45), afirma que se trata de

uma concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem, entendida como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos em que predomina a função instrutiva face à formação integral, dando prioridade aos conteúdos conceptuais e factuais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais e em que as aprendizagens acadêmicas são desligadas das aprendizagens experienciais [...]

Esse tipo de concepção está presente, principalmente, nas chamadas práticas de treinamento, nas quais alguém detém o conhecimento em relação a outro que é mero receptor desse conhecimento. No caso da escola acredita-se que há uma equação linear entre o que o professor pensa ensinar e a aprendizagem do aluno; como se o professor decidisse e o aluno obedecesse. Becker (2001, p. 18) define esta pedagogia, legitimada pela epistemologia empirista, como sendo “[...] o próprio quadro da reprodução da ideologia, reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade”.

Freire (1987), na obra *Pedagogia do Oprimido*, faz uma crítica radical dessas relações na sala de aula, definindo esse tipo de modelo como uma visão “bancária” da educação, em que a única margem de ação que os educandos podem ter é

simplesmente receber depósitos, guardá-los e arquivá-los. Freire (1987, p. 33) afirma que,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual esta se encontra sempre no outro.

Reafirmando o que foi citado, Alonso (2007) coloca outros problemas presentes a partir deste modelo ao observar as práticas predominantes nas instituições de ensino:

(a) a preponderância do modelo transmissivo que considera os professores como objecto de formação; (b) a concepção abstracta da teoria e da prática; (c) a hierarquização e fragmentação do saber nos currículos de formação; (d) a descontextualização da formação e falta de interacção entre os diferentes contextos intervenientes; (e) a prevalência do individualismo; (f) a estrutura celular e academicista das instituições de formação; e (g) a falta de continuidade e interacção entre as diferentes etapas da formação. (p. 45)

Compreendemos que é preciso romper com esta lógica, saindo de um modelo dominante<sup>15</sup> para um modelo emergente que possibilite dentre outras coisas, como define Alonso (2007), a abertura de pontes epistemológicas entre o conhecimento prático e o teórico, entre o conhecimento pessoal e o reconhecido como socialmente válido.

Neste processo de rompimento e construção, a qualidade dos contextos de formação, tanto curricular, organizacional e relacional são possibilidades para que “a *reflexão* e a *investigação* e permitem fazer a mediação entre o conhecimento e ação numa perspectiva cíclica e reconstrutiva” (ALONSO, 2007, p. 46).

O Informe Mundial da Unesco, sobre a formação para o século XXI, enumera que a formação ou educação ao longo da vida, como descrito no documento, baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

---

<sup>15</sup> Paradigma dominante e Paradigma emergente são termos divulgados pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos na análise que faz sobre a Epistemologia da Ciência. (SOUSA SANTOS, 2001a)

Para atender esta formação, Nóvoa (2009, p. 1) cita cinco propostas de trabalho para inspirar os programas de formação de professores:

- Assumir uma forte componente prática, **centrada na aprendizagem dos alunos** e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para “dentro” da profissão, baseando-se na **aquisição de uma cultura profissional** e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às **dimensões pessoais da profissão docente**, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- **Valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão**, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de **responsabilidade social**, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (grifo nosso)

O autor complementa e compreende que a formação dos professores deve ser construída dentro da profissão. Para tanto, deve envolver conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais.

Corroborando, a profissão docente é definida por Tardif como a

posse de um repertório que inclui conhecimentos (*knowledge base*), estratégias e técnicas profissionais por meio das quais a profissão procura solucionar situações problemáticas concretas e padrões de competência fixados para a formação dos professores e a prática do magistério (2006, p. 382).

Nesta lógica, espera-se que o docente se constitua como um profissional que se apropriou dos instrumentos teóricos, técnicos e práticos que permitam o desempenho de uma prática reflexiva, que atenda as demandas contemporâneas da escola e da sociedade. Zeichner (1993, p. 21-22) faz uma ressalva.

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Os estudos de Isaia (2006, p. 375) têm contribuído para a discussão do conceito de desenvolvimento profissional docente. Refere-se, a partir de estudos de Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (2004), que se trata de um

processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abrangendo desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam.

É possível perceber que esta definição amplia e enriquece o conceito, sinalizando que a docência se institui num lugar e cultura e que é afetada por dimensões temporais e contextuais. Também se infere que não se trata de uma situação estática, mas em movimento, que acompanha o ciclo vital do professor, como exemplificado nas palavras de Marcelo Garcia (2009)

[...] El desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los profesores; y opera sobre las personas, no sobre los programas (p. 3).

O autor também defende que esse desenvolvimento é processual, podendo alternar condições individuais com outras coletivas e “que opera através de experiencias de diversas índoles, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 2).

Entender a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente parece fazer avançar a compreensão de que os investimentos formativos, mesmo quando pontuais, se articulam às crenças e trajetórias dos professores, não caem num vácuo de significados. Neste sentido, cada sujeito é autor de suas próprias aprendizagens e único no seu percurso. Remete a uma mudança na concepção bancária da formação e assume uma perspectiva que valoriza a subjetividade dos sujeitos e a capacidade de agir sobre si.

## **4.2 A Formação como Trajetória**

Para refletir sobre a formação de professores é pertinente que se ressalte a natureza do trabalho docente, relacionado com a produção de sentidos e da aprendizagem do educando com quem convive. A docência é uma atividade profissional que se realiza com a participação de pessoas que, por sua vez, são

portadoras de singularidades. Portanto, é uma atividade em relação, depende do outro, se faz no diálogo.

Essa condição se torna mais complexa num contexto em que a aprendizagem é caracterizada pela explosão da informação, a multiplicação e a diversificação das formas de saber e conhecer, exigindo constantes investimentos. É preciso pensar em estratégias inovadoras frente às demandas de formação e tomada de decisões para selecionar o quê e como aprender, e, também, a mudança na concepção de aprendizagem. É preciso compreender que o professor é um adulto que aprende e que, ao mesmo tempo, ensina.

Quando se fala em educação/formação, não se pode deixar de citar as práticas pedagógicas que permeiam e constituem o contexto diário dos professores.

A prática pedagógica é definida por Fernandes (2006, p. 376) como uma

prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

Na compreensão da educação como prática social e o conhecimento como produção histórica e cultural não se pode desconhecer os paradigmas epistemológicos que permeiam a prática pedagógica.

Sousa Santos (2001a) argumenta que estamos vivenciando, ainda sob a égide da ciência moderna, um modelo global de racionalidade científica, em um paradigma dominante. Para o autor, (2001a, p.10),

sendo um modelo global, a racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Essa perspectiva é a característica fundamental da ciência moderna, pautada num conhecimento científico racional que exclui a subjetividade dos aprendentes e considera irracionais os que fogem a essa regra. Segundo Sousa Santos (2001a), o conhecimento que não se enquadra nessa lógica se distancia da possibilidade de reconhecimento. Incluem-se nesta visão de mundo e da vida as diferenciações propositais entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum; entre natureza e pessoa humana.

No paradigma científico dominante, conhecer significa quantificar, como afirma Sousa Santos (2001a, p. 15).

O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante.

Desse modo, influenciados pelo paradigma dominante, num modelo positivista centrado na racionalidade científica, para conhecer objetos e tentar alcançar uma verdade absoluta, o ser humano foi desprezando o que não passava pela racionalidade, afastando o que era subjetivo, ignorando as sensações, as impressões, desejos e afetos. Ainda predomina uma sociedade em que foram suprimidas a sensibilidade e a espiritualidade, prevalecendo o ter sobre o ser.

Outra característica do paradigma dominante é que o método científico se assenta na redução da complexidade. De acordo com Sousa Santos (2001a, p. 15),

o mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Já em Descartes uma das regras do Método consiste precisamente em "dividir cada uma das dificuldades... em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor as resolver".

Moraes (2003), realizando a crítica à lógica positivista, defende a ideia de que pensar a complexidade é ter a capacidade de unir conceitos dicotômicos que normalmente são definidos com uma visão limitada e fechada. Afirma, ainda, que é preciso ter um pensamento capaz de refletir o contraditório, de analisar e sintetizar, de construir, desconstruir e reconstruir algo novo. Assim, sob o olhar da complexidade, a autora diz que esta

implica uma perspectiva dialógica que concebe a co-criação de significados entre diferentes interlocutores, o que estimula o desenvolvimento de ações mediante as quais as pessoas criam juntas, dialogam e transformam o objeto do conhecimento, a sua realidade, enquanto se autotransformam (p. 218).

Na mesma direção é possível lembrar Freire (2002, p. 28) quando diz que

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, constatar



para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Dessa forma, esse “apreender” deve ser uma construção de mudança, uma transformação possível, cuja meta principal é a mudança social. Freire & Shor (2006, p. 28) ilustram bem essa passagem,

Se os estudantes se envolvem uns com os outros em um diálogo crítico, encaro isso como um ato de mobilização, porque decidiram tornarem-se seres humanos que investigam juntos sua própria realidade. Se examinam criticamente alguns textos ou artigos que apresento, vejo nisso um sinal de que a sua resistência em relação a cultura crítica está diminuindo, e até que a sua imersão na cultura de massa está se enfraquecendo. Se estudam seriamente o racismo, ou o sexismo, ou a corrida armamentista, percebo aí um ponto de partida da transformação que pode desenvolver-se à longo prazo, em sua opção pela mudança social.

A mudança, conforme Sousa Santos (2001a, p. 37) é sinal da transição do paradigma dominante para o paradigma emergente, e lembrando que “não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”.

Nesse contexto de transição é possível lembrar, ainda, as palavras de Rios (2002) quando afirma que o objetivo do professor é superar a fragmentação do conhecimento, da comunicação e das relações. Pode existir interdisciplinaridade quando se trata verdadeiramente de um diálogo, ou de uma parceria, que se constitui exatamente na diferença, ainda que a partir da busca de objetivos comuns.

Esses novos caminhos revelam uma ruptura com as práticas tradicionais e avançam em direção a uma ação pedagógica interdisciplinar voltada para a aprendizagem do aluno – sujeito envolvido no processo não somente com o seu potencial cognitivo, mas com todos os fatores que fazem parte do ser unitário, ou seja, também os fatores afetivos e sociais. Assim, a formação não pode ser dissociada da atuação, nem se limitar à dimensão pedagógica ou a uma reunião de teorias e técnicas. Não há como definir o currículo de formação ou da atuação como um conjunto fechado de objetivos e unidades de conteúdo.

Quando falamos em formação docente e trajetória docente, queremos atentar para o cuidado em diferenciar conceitualmente o sentido de ambos os termos.

No caso dos professores, há algumas formas usuais de se focar o fenômeno: envolvendo a formação inicial e a formação continuada. Cunha (2006, p. 353-354) realizou um exercício em que descreve cada uma delas.



**Formação Inicial:** processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. [...]

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

**Formação em Serviço:** tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. Notas: em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho.

Mas independente da modalidade, é importante explorar os pressupostos dessa formação que se estriba em diferentes visões políticas e epistemológicas. Tanto se pode pensar a formação como algo externo ao sujeito, como assumir a compreensão de que esse exercício só tem significado quando auto-referenciado, constituindo-se na auto-formação.

Ferry (1997) diz que a formação é algo que está relacionado com a forma. Uma maneira de atuar para refletir e aperfeiçoar esta forma. Formar-se é “pôr-se em forma”, por exemplo, como o atleta fica em forma. A formação é, portanto, completamente diferente de ensino e aprendizagem. O ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, como suportes. Mas a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento profissional que é a formação, consiste em encontrar formas para cumprir com determinadas tarefas para a prática de um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo.

Pode-se, portanto, perceber-se a formação como um espaço pontual, formalizado e focado, muitas vezes constituindo-se numa proposta para atender às necessidades do mercado de trabalho, ficando restrita à aquisição de novas informações ou ao desenvolvimento de novas habilidades para o fazer docente. Ou, ao contrário, entendê-la como parte vital do ser humano, através da reflexão que se dá sobre o trabalho e sobre si mesmo.

É importante salientar ainda, que as reformas educacionais nas últimas décadas revelam, como cita Sousa Santos (2010b, p. 82),

“uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como *locus* de formação docente. A marginalização da universidade corre de par com a exigência da qualificação terciária dos professores de todos os níveis de ensino, do que resulta a progressiva privatização dos programas de capacitação para professores.”

Romper com esta percepção deve ser um dos objetivos principais de uma reforma universitária, reafirmando o compromisso da universidade com a escola pública. O autor defende alguns mecanismos institucionais de colaboração para haver uma real integração entre a formação profissional e a prática de ensino:

- 1) Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada;
- 2) Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica;
- 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação.
- 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino. (SOUSA SANTOS, 2010b, p. 83),

Outra questão importante a ser considerada em relação à formação é a defesa de que há um compromisso institucional com seu desenvolvimento. Muitas vezes a lógica individualista da formação acarreta a compreensão de que investir em formação é uma responsabilidade individual, colocando a pessoa num ambiente concorrencial, responsável pela permanência ou qualificação de seu trabalho, frente aos objetivos da instituição. No caso dos sistemas educativos essa perspectiva exige mudanças, pois a formação não só é um dever do professor, mas um direito que lhe cabe como profissional.

Certamente é necessário o uso do bom senso, equilibrando as necessidades institucionais com as demandas dos sujeitos. Em alguns casos pode ocorrer uma formação alheia ao desenvolvimento da instituição, tornando-se uma formação secundária, com pouco sentido para as tarefas comuns. Por outro lado, seria inócua a formação que não leva em conta os próprios sujeitos, suas demandas e motivações, aninhadas na sua trajetória de vida e de profissão.

Isaia (2006, p. 367) define trajetórias como

porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica.

Ao fazermos a relação da formação com a trajetória, isto é, a trajetória como formação, queremos explicitar que este processo envolve, em sua constituição, tanto o percurso pessoal como o profissional do professor, com impactos em sua carreira docente. Reconhece a autora, que a trajetória de formação engloba a inicial e aquela que ocorre nos espaços institucionais onde a profissão acontece, compreendendo o espaço/ tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser.

Zabalza (2004) defende que a formação deve servir para qualificar as pessoas. Sugere a ideia da necessidade de uma “formação formativa”, que deve envolver conteúdos formativos, isto é, dimensões que os sujeitos neste processo poderão desenvolver e aprimorar a partir da formação que lhes é oferecida. Seriam as novas possibilidades de desenvolvimento pessoal; os novos conhecimentos; as novas habilidades; as atitudes e valores e o enriquecimento de sua experiência.

Certamente, optar por uma formação como trajetória pressupõe o conhecimento dos sujeitos em formação para poder compreender suas expectativas e potencializar seus saberes. Trata-se de um processo exigente e localizado, contando com um diálogo comum entre formadores e formandos. Precisa valorizar o protagonismo dos envolvidos tanto na escolha dos temas como na eleição das formas de abordagem. Assumir a formação como trajetória requer, ainda, uma preocupação com a continuidade da formação, para poder avaliá-la, realimentá-la no sentido da “humana formação” nas palavras de Arroyo (1999). Nessa perspectiva é possível assumir a formação como uma real experiência.

### **4.3 A Formação como Experiência**

No contexto deste estudo queremos tomar a experiência no sentido de Larrosa (2002, p. 2) quando afirma que “a experiência é algo que nos passa, o que

nos acontece, o que nos chega. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”

Esta perspectiva se confronta com o uso corriqueiro que se faz da palavra experiência como se fosse sinônimo de ações rotineiras vividas pelos sujeitos. Pode ocorrer que um professor tenha anos de serviço e muito poucas experiências, pois não se deixou permeiar pelo sentido das coisas e pelos desafios do vivido.

Afirmam Contreras e Pérez Lara (2010) que experiência e subjetividade são inseparáveis e supõem, entre outras coisas, o emergir constante de novas formas de olhar e situar-se no mundo, desde a diferença e a singularidade. Por isso a experiência é sempre única e intransferível, pois cada pessoa vive a sua, num processo de busca de sentido para o vivido.

Para os autores, a experiência é, em primeiro lugar, vivência e não ideias ou palavras. Mas não significa que prescinde do pensamento e da imaginação. Estas, dizem os autores, “permitem uma maneira de entrar em relação com a verdade do vivido, que não aspira repeti-lo, mas sim sugeri-lo, abri-lo a algo pensado, como algo que faz experiência ao pensar o vivido de forma não repetitiva, não codificada” (p. 37). Trata-se, pois, de dar sentido ao vivido, para, como ressalta Larrosa, “poder trabalhar sobre a experiência afim de que ela revele as suas verdades” (p. 177).

É perceptível que aceitar essas concepções sobre a experiência redunde em assumir a complexidade da formação. Nossa realidade cotidiana, em geral, ainda está distante das propostas que assumem a experiência nessa dimensão e, a partir dela, organizam propostas de formação.

Ainda estamos muito atingidos pela lógica positiva que compreende a formação de fora para dentro do sujeito, definindo padrões únicos de chegada e propondo metodologias universais. Mesmo quando se revela uma preocupação com os sujeitos da formação, há, ainda, uma forma superficial de ler a realidade, confinada, muitas vezes, pelos formatos tradicionais de organização escolar e acadêmica.

Entretanto, vale acreditar que é possível haver espaços de mudanças e transgressões que avançam na direção desejada. E é com essa visão que o acompanhamento e a avaliação de programas de formação continuada se justificam. Nesse processo deposita a confiança de que se constitua em uma cultura que ajude a auto-crítica e a reflexão sistemática tanto dos formadores como dos formandos.

## 5 A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS

No contexto deste estudo foram ouvidos os dois coordenadores dos Cursos de “Ensino de Artes para os anos finais e iniciais da Educação Básica” e “Práticas de Letramento e Alfabetização: Pró-letramento: práticas sociais de leitura e escrita”. Foram também consideradas as propostas dos Cursos para complementar a análise.

Primeiramente houve um contato para agendamento das entrevistas, sendo que os mesmos se mostraram receptivos à pesquisa. Os encontros foram realizados nos locais de trabalho dos mesmos, na Universidade Federal do Paraná, sede (Curitiba) e no Setor Litoral (Matinhos).

As entrevistas foram gravadas em formato digital e tiveram a duração média de uma hora.

Ao realizar as entrevistas (APÊNDICE B), com o propósito de explorar o problema de pesquisa, abordamos questões relativas às propostas e desenvolvimento dos Cursos e a compreensão/percepção de formação dos formadores, no caso os Coordenadores dos Cursos.

A interação de instrumentos metodológicos contribui como elemento fundamental no entendimento do que se constitui o conceito de formação e suas formas de efetivação nos cursos propostos.

Para facilitar a análise dos dados, nomeei a Coordenação do Curso “Ensino de Artes para os anos finais e iniciais da Educação Básica” de **Coordenador de Artes** e a Coordenação do Curso “Práticas de Letramento e Alfabetização: Pró-letramento: práticas sociais de leitura e escrita” de **Coordenadora de Letramento**.

### 5.1 O que motivou a oferta dos Cursos?

Entre os interesses do estudo estavam as motivações e/ou fatores que levaram os Coordenadores a proporem e desenvolverem os Cursos de formação no contexto do Programa.

O Coordenador de Artes relatou inicialmente da possibilidade de criar uma formação pautada na prática

*“A gente tinha a possibilidade de criar um material específico para cada módulo em que o professor participava, sendo uma proposta essencialmente prática [...]”*

Afirmou, ainda, a importância de haver um Edital que privilegiava a formação de professores.

*“Eu acredito muito nessa proposta, atuo nos Cursos de Licenciatura. Pensei como eu poderia contribuir para a formação do professor na escola”.*

Mencionou que esta intensão está prevista na Proposta do Curso (ANEXO A) em que está inserido:

O presente projeto pedagógico refere-se à oferta do curso Ensino de Artes na Educação Básica, cujo foco é fortalecer a formação continuada de professores que atuam na arte-educação em todos os níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (pg.1).

A formação, na Licenciatura em Artes, segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), tem sido pensada com quatro grandes áreas de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O Coordenador citou a importância de haver uma formação voltada a estas áreas de forma integrada.

*“Eu pensei em como eu poderia contribuir para a formação desse professor que está lá na escola, que tem formação em arte e provavelmente tem a formação específica de uma área. Ainda tem muitos professores, especialmente na área da arte, que atuam na disciplina, mas que não tem nenhum tipo de informação em arte ou formação específica em alguma das linguagens”.*

Complementa ainda:

*“Achei que a proposta inicial era justamente atingir um grupo de professores que estivesse buscando uma forma de trabalhar a arte de forma interdisciplinar”.*

Seguindo essa mesma preocupação, pautada no compromisso com a formação do professor, a partir de suas experiências, a Coordenadora de Letramento afirmou:

*“Atuando supervisionando estágios no Curso de Psicologia escolar, uma das demandas da equipe pedagógica era um trabalho junto aos docentes”.*

A professora trouxe a questão de haver uma parceria, um trabalho coletivo, de fazer com, tal como apresenta Nóvoa (1992, p. 24)

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está actualmente em causa não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora.

Outra questão elencada pela Coordenadora de Letramento se referiu a uma escuta destes professores cursistas sobre suas necessidades, incluindo o que poderia ser ofertado nos cursos e que tivesse significado para eles.

*“Em formações passadas, que ocorreram em 2010, 2011, 2012 e agora em 2014, foi perguntado junto aos docentes quais eram as suas demandas, quais temáticas gostariam que fossem trabalhadas”.*

Esta mesma preocupação aparece na Proposta de Curso (ANEXO B)

É importante destacar que a proposição deste Curso atende as sugestões de temas de professores que participaram do Curso de Extensão “Educação e Sociedade em Debate”, nos anos de 2010 e 2011, na Universidade Federal do Paraná, realizado pelo Núcleo de Pesquisa e Educação e Marxismo – UFPR (NUPE-MARX) (p. 1)

Em paralelo, trouxe ainda, a possibilidade de que o professor, a partir da sua realidade na escola, pudesse contribuir para os estudos na Universidade,

*“Nós temos um Núcleo de Estudos ligado à psicologia histórica cultural e materialismo histórico dialético... Outro motivo é que os docentes pudessem contribuir junto a esse Núcleo”.*

Essa posição nos remete a Freire (2002, p. 64) quando afirma que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa [...]”.

A partir das motivações dos Coordenadores procurei compreender que concepção de formação eles manifestaram.

## 5.2 Que concepção de formação foi pensada?

Compreendemos que a concepção de formação dos proponentes orientam os Cursos ofertados, procuramos explorar essa dimensão.

A Coordenadora de Artes afirmou

*“O professor já tem uma experiência que a gente não pode anular; formação é isso, formação no sentido da amplitude; de pensar contextos que cada um traz em seu repertório”.*

Percebe-se uma preocupação por parte da Coordenação que a formação continuada esteja atenta à experiência dos sujeitos e como esta possa contribuir e fazer relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Continua afirmando

*“Tentamos estabelecer uma proposta de formação prática. Não que eu ache que se tenha que dissociar teoria e prática, mas criar espaços de vivência, experiências com aquele tipo de conteúdo”.*

As duas propostas incluem a importância de se refletir a partir da prática. O Coordenador de Artes mencionou que *era fundamental “fazer os professores refletirem sobre as suas práticas e pensar como seria possível trabalhar integrando as diferentes áreas da Arte”.*

Esta posição foi complementada pela Coordenadora de Letramento,

*“Além de discutir questões práticas, trabalhar com o como fazer, dar dicas ou formas de atuação para trabalhar com os fundamentos, envolve o estudo, a importância da escola, o papel do professor, os limites da escola e refletir sobre isso”.*

Percebe-se a importância de um olhar atento para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando um trabalho docente que promova a reflexão sobre a ação e pense a aprendizagem como uma construção realizada pelo professor, por meio dos significados e relações que possa estabelecer entre as informações que lhe são apresentadas. Zeichner (1993, p. 22) faz uma reflexão sobre processo,



com o termo *ensino reflexivo* não pretendo dizer que os professores devem reflectir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros sítios. Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.

Ao mesmo tempo em que é explicitada a necessidade de um olhar sobre a prática e refletir a partir dela, a Coordenadora do Letramento trouxe à tona a preocupação com a escolha do conteúdo, ou seja, a teoria que faz relação com a prática que a sustenta.

*“Trabalho com fundamentos teóricos práticos, a partir da psicologia histórica cultural, da pedagogia histórico crítica, do materialismo. [...] No caso do letramento, fizemos todo um resgate da questão do trabalho, da linguagem, da relação da linguagem com o pensamento para Vygotsky, para então desembocar na alfabetização e letramento. [...] É preciso fazer com que o professor possa atuar de uma forma mais otimizada, mais profunda no processo de aprendizagem dos alunos, para terem o domínio da escrita e leitura. E então trabalhar com os fundamentos pedagógicos e psicológicos do processo de letramento da alfabetização”.*

Pimenta (2006, p. 26) define

A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, os saberes da prática, ao mesmo tempo, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Este depoimento é animador. Revela que os docentes na Universidade estão preocupados com o sentido da teoria para a prática dos professores e, certamente, essa dimensão faz diferença na formação.

### **5.3 Quais experiências prévias sustentaram as iniciativas de formação?**

Também interessou saber quais eram as experiências prévias dos Coordenadores, de onde vem e de que forma suas vivências contribuíram e sustentaram as iniciativas de formação que estavam propondo.

O Coordenador de Artes é Bacharel em Artes Cênicas, Licenciado em Artes, Mestre em Educação e Doutorando em Educação. Esclareceu que, como licenciado, vem discutindo a formação específica do profissional de artes e a necessidade de atuar em mais de uma área de conhecimento na escola.

Na sua trajetória sempre esteve próximo à área de artes. Enquanto atuou como monitor de museu,

*“[...] participava muito de processos educativos dentro desse espaço... A gente estuda muito para fazer monitoria em um museu, porque as crianças perguntam, tem curiosidade e precisamos estar preparados [...] Nesse espaço liamos e discutíamos muito. Essa experiência foi muito importante para a minha atuação como professor depois [...] Ela me estimulou a fazer licenciatura. Comecei a ver e estudar coisas voltadas para a história da arte e artes visuais, coisas que a minha formação não contemplava [...]”*

Relatou também, que trabalhou como ator, entrando em contato com a música,

*“No teatro há um coisa meio multidisciplinar integrando pessoas que não tem formação só na área de artes cênicas [...] Tinha gente da musicoterapia, psicologia e de outras áreas [...]”*

Dentre suas experiências profissionais, trabalhou em escola pública. A partir desta vivência, disse ele,

*“Comecei a ser um pouco mais flexível, pensando/refletindo dentro de minha formação sobre o que posso contribuir para que o professor e o aluno tenham a ideia de que arte é uma coisa mais ampla”.*

Pareceu interessante quando o Coordenador de Artes se referiu ao seu olhar sobre a escola, que iniciou na época em que foi aluno,

*“Desde que eu era aluno... O que eu esperava da escola? O que foi interessante e o que poderia continuar? Apesar de encontrar muitos problemas dentro do cotidiano escolar, acho que é um dos poucos espaços que promove a socialização [...]”*

Por fim, retomou suas experiências ao longo da vida e reiterou a importância da formação de professores e da ética profissional.

*“Eu acredito que tudo isso contribuiu para minha formação, para repensar mesmo, pensar na formação de outros profissionais da área, para reverem suas práticas [...] E há ainda outra formação que se relaciona com a ética. A gente pode contribuir fazendo a nossa parte.”*

Rios (2002, p. 106) define que em toda ação docente, encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão ética. Sobre a dimensão ética:

na ação docente, reivindico que nela se configure, fundamentalmente, uma dimensão ética. Falamos em dimensão ética da competência porque a competência guarda uma referência a algo de *boa qualidade* – a algo que se exercita como se *deve ser*, na direção não apenas do bem, entendido em múltiplas significações, como se verifica na moralidade, mas do *bem comum*. Daí a perspectiva ética.

As experiências prévias do Coordenador de Artes estão relacionadas à sua trajetória de vida, ligadas, especificamente, à sua caminhada profissional.

Continuando a exploração das perspectivas dos Coordenadores, ouvi a professora responsável por esta tarefa na proposta do Curso de Letramento. Ela possui Graduação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação. Relatou que atua há 10 anos como Supervisora de Estágio. Entende que, essa é uma das principais demandas na formação do professor, quando se realiza um trabalho na escola,

*“Uma das principais demandas é o trabalho com o professor em relação a problemas de aprendizagem. Na psicologia aparecem muitos problemas de comportamento, por exemplo, como lidar com o aluno, com o processo de desenvolvimento da aprendizagem [...]”*

Contou que o Curso proposto (Extensão) é ofertado há três ou quatro anos, citando a importância da relação entre universidade e escola,

*“Procurou-se criar um vínculo entre a universidade e a escola, através desses professores que passam pela universidade. Propomos um aprofundamento, principalmente na psicologia.”*

Complementa ainda a questão da relação universidade e escola, afirmando:

*“Quando a gente vai até a escola e participa do seu cotidiano, não só ouve o professor, mas discute teoricamente, então pensamos em*

*propostas/proposições para lidar com problemas reais da escola. A universidade pode contribuir e fomentar esse espaço de vínculo”.*

A partir das experiências prévias que sustentaram as iniciativas de formação, procurei compreender como foram as definições de temas e conteúdos.

#### **5.4 Como ocorreu a definição de temas e a seleção de conteúdos?**

Para a oferta dos Cursos é fundamental a definição dos temas e a seleção dos conteúdos a serem abordados. Perguntamos aos Coordenadores como foi essa definição/seleção na expectativa de que tivessem um significado para os cursistas.

Examinando, inicialmente, a Proposta do Curso de Artes (ANEXO A), percebemos que ela foi composta por cinco módulos, sendo cada um com uma carga horária de 15 horas, num total de 75 horas. Os módulos foram assim divididos:

Interfaces do ensino da Arte (introdutório); Vivência e ensino das Artes Visuais; Vivência e ensino da Dança; Vivência e ensino da Música e Vivência e ensino do Teatro (p.2).

A escolha destes módulos, segundo o Coordenador de Artes, *“Foi por área de conhecimento, pensando nos professores que especificamente trabalhariam essas áreas”.*

Foi possível perceber que o Coordenador tinha informações sobre os professores que poderiam trabalhar com cada módulo. A carga horária de cada um deles foi um referente, podendo afetar o rendimento do grupo. Mas, dentro desta possibilidade, o professor teve liberdade para propor o que percebia como importante.

Para a seleção dos conteúdos, ressaltou a importância do professor refletir sobre a prática, aspecto já mencionado anteriormente,

*“A única orientação foi justamente a importância de refletir sobre a prática, não só a prática docente, mas a vivência na arte, a vivência artística. Pensando muito sobre experiência mesmo”.*

Propôs aos professores, em uma reunião inicial, que os mesmos abrangessem o maior número possível de conteúdo, mas dentro das suas

possibilidades. Indagando a eles: *“Como eu posso articular conteúdos para que o professor tenha contato com eles na prática?”*

Em mais de um momento contou que os professores tiveram total liberdade, citando alguns exemplos de como os módulos foram pensados e trabalhados,

*“Em dança a professora trabalhou com improvisação, com expressão e composição. Outra professora explorou técnicas de dança popular, como o frevo. Foi proposta uma oficina de bonecos, com a perspectiva de articular as áreas, incluindo a improvisação. Cada um construiu seu próprio boneco, trabalhando todos os elementos das artes visuais. Na música, a professora trabalhou questões de improvisação, rítmica, pegando elementos do coletivo que podia trabalhar, como audição, processos auditivos, a partir de uma música da indústria cultural super conhecida para explorar o ritmo”.*

A Coordenação de Letramento relatou que os temas e conteúdos foram definidos a partir da própria demanda dos professores, tendo em vista as turmas anteriores. Entretanto entende que, “algumas demandas não conseguimos atender porque não fazem parte dos nossos estudos, não pudemos contribuir de forma efetiva”.

Esta condição explicita a necessidade de que o interesse dos cursistas coincida com o potencial que a Universidade tem para responder as demandas. Certamente os docentes acadêmicos aprofundam temas que vinculam as suas especialidades e pesquisas. Entretanto, certamente, não cobrem todas elas.

O Curso de Letramento foi organizado articulando palestras e módulos presenciais, num total de nove encontros específicos, com duração de 5 horas cada um, agrupados em três módulos de 15 horas. Foram realizadas três mesas de debate, tematizando problemáticas abordadas nos módulos.

Os professores se propuseram a trabalhar com os fundamentos do Letramento e a partir do método configuraram os temas de acordo com o Edital.

Os recursos financeiros disponíveis possibilitaram convidar professores de outras instituições de ensino, incluindo os que vieram de Fortaleza, da UNESP e Baurú, cada um com suas especialidades.

## 5.5 Quais foram as metodologias e estratégias utilizadas?

Interessou-me saber quais foram as metodologias e estratégias utilizadas na formação com vistas aos objetivos propostos e qual a intenção das suas escolhas.

Para o Coordenador de Artes, a intenção da proposta foi trabalhar a partir da prática, articulada com a teoria, sem uma dissociação, dando uma ênfase nas vivências. Essa preocupação decorreu da própria Proposta do Curso (ANEXO A):

O intuito foi privilegiar a percepção dos mecanismos de criatividade e comunicação, além de exploração da linguagem corporal e verbal. A oficina propicia um olhar para a importância da arte para as relações interpessoais e vivência no cotidiano escolar (p.2).

Para a formação foi escolhida a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que é considerada a principal referência do ensino da arte no Brasil.

*“A proposta passa por três momentos pedagógicos: contextualização, apreciação e produção artística. Isto significa compreender que não se trata de ensinar arte, mas sim do que pode ser o processo artístico. Na Proposta Triangular a gente pode ir para qualquer lado a qualquer momento, sempre num contato plural com o processo artístico.”*

Um dos fundamentos utilizados na formação foi o diálogo.

*“A gente trabalhou com a discussão, com o espaço para o diálogo para que eles pudessem falar, compartilhar vivências, discutir a partir das dificuldades ou das consequências do que realmente acontece no processo que vivem.”*

Mas também foi importante contar com a experiência profissional e pessoal dos responsáveis pela formação.

*“Minha vivência como professor no ensino médio contribui para entender o que acontece com esses professores [...] Trabalhei com nada utópico, mas pensando na sua prática.”*

O Plano de Curso (ANEXO A) também revela a preocupação com

[...] as técnicas, prática de exercícios e jogos que desenvolvam seu estado presente na sua prática de ensino, através da humanização dos sentidos proposta pelo ensino da arte (p. 2).

O Coordenador relatou a sua experiência com os cursistas, do módulo “Vivência e ensino do Teatro”.

*“Comecei com a técnica do jogo dramático, que são jogos coletivos e aconteciam com todo o grupo, envolvendo a discussão do conteúdo. Depois passava para jogos que envolviam a cena, explicando a diferença entre essas modalidades. São metodologias diferentes. Então perguntava a eles qual o objetivo de trabalhar com estes tipos de jogos?”*

Outro exemplo:

*“Trabalhei com o Teatro do Oprimido; com uma peça de Brecht; com psicodrama e com Theatresports<sup>16</sup>, mostrando a eles que os adolescentes tem acesso à muita informação, através de programas de televisão e jogos eletrônicos.”*

Afirmou a necessidade de quebrar alguns paradigmas da Área.

*“Fui trabalhando dentro desses espaços para eles entenderem as possibilidades de se ensinar teatro, sempre querendo quebrar com o paradigma da montagem de uma peça de teatro; teatro não é necessariamente montar uma peça. Aliás, quase nunca é essa coisa de “você vai fazer esse personagem, você vai fazer esse outro”, quase sempre como uma prática excludente porque “ah, a outra não fala alto, então eu não quero que ela faça teatro”. Ou, “você é muito baixinha, você não vai aparecer direito”. ”*

A arte não pode ser trabalhada como uma forma de exclusão, pois

*“essas atitudes são as que a gente abomina e que não tem nada a ver com processo de inclusão, então foi dentro dessa perspectiva que eu selecionei as estratégias.”*

Também mencionam os demais recursos materiais e equipamentos a partir do Plano de Curso de Artes (ANEXO A), incluindo

---

<sup>16</sup> Theatresports é um show de improvisação criado por Keith Johnstone e desenvolvido no Loose Moose Theatre (Canadá). A primeira apresentação oficial foi realizada no Teatro Pumphouse em 1977. Theatresports™ poderia ser definido como equipes de improvisadores competindo por pontos. (tradução nossa). Disponível em: <<https://theatresports.org/theatresports/>> Acesso em: 25 de Jul. 2016.



[...] textos informativos, debates, pesquisas bibliográficas, leituras e releituras de imagens, relatórios, filmes e vídeos, data-show, seminários e desenvolvimento de projetos (p. 2).

Já o Curso de Letramento, a partir da análise do Plano de Curso (ANEXO B), “[...] inicialmente teria um total de nove encontros específicos, com duração de 5 horas cada, agrupados em três módulos de 15 horas cada um.” (p. 2).

O primeiro módulo abordou a temática Trabalho e Linguagem. O segundo, Psicologia Histórico Cultural e o último, foi sobre Letramento, Alfabetização e Práticas de Leitura e Escrita.

O Curso começou com uma palestra de abertura com um tema mais amplo. Foi abordada a temática “A função da escola pública contemporânea”. Ao final de cada módulo foram realizadas mesas de debate, num total de três, tematizando problemáticas abordadas nos módulos. As mesas foram compostas por dois professores da UFPR e um professor convidado de outra IES.

Em função da greve nas Universidades Federais, o calendário teve que ser readaptado, ficando mais ou menos 3 a 4 encontros específicos, finalizando com a mesa de debates com professores convidados. Além dessa questão,

*“os módulos seriam somente aos sábados, mas em função da greve trabalhamos nas terças e quintas à noite. Esse modelo ficou bem puxado, sendo que as mesas de debates, como finalização, ocorriam nos sábados”.*

A Coordenação de Letramento relatou que, a partir da experiência de cursos anteriores que tiveram uma carga horária menor, propuseram uma carga horária maior, que permitisse a leitura de textos prévios, em função das dificuldades encontradas nas versões anteriores. Os textos eram enviados por *e-mail* previamente, pois não foi utilizada outra possibilidade de plataforma de educação a distancia. A tutora mediava esse processo com os palestrantes.

Complementa ainda sobre a dinâmica das aulas, dizendo:

*“As aulas foram expositivas, dialogadas, com a leitura prévia de textos,. Essa dinâmica possibilitou aos cursistas tirar dúvidas durante as aulas ou ainda conversar com a tutora do Curso.”*



Conforme consta no Plano do Curso de Letramento (ANEXO B),

a metodologia proposta para os encontros consta de explicação teórica sobre o tema proposto, análise coletiva de situações cotidianas vivenciadas pelos professores, e discussão, entre os participantes, das questões que constituem o eixo do encontro (p. 2).

A Coordenadora finalizou trazendo algumas questões decorrentes da organização do Curso nestes moldes.

*“Foi muito interessante essa organização do curso, pois tinham a leitura prévia, os encontros e as mesas com os palestrantes convidados. Desta forma, participavam e dialogavam bastante sobre o que acontecia na escola e o que poderia ser realizado, um ajudava o outro.”*

## **5.6 Qual a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente?**

Nessa questão, interessava saber qual a compreensão de Desenvolvimento Profissional dos Professores por parte dos Coordenadores de Curso.

O Coordenador de Artes, realizando mais uma vez uma aproximação com a reflexão e a formação continuada, citou que o

*“Desenvolvimento Profissional é um processo constante, independente da formação como coisa formatada. Foi possível pensar num contínuo de formação. A gente não esgotou, não se pode desconsiderar que cada um é um e que as pessoas tem formações distintas.”*

*“Eu acredito na formação como algo que depende de você, da sua busca; o professor se coloca e manifesta o compromisso que ele tem, com o ensino que desenvolve.”*

A ética profissional foi um elemento importante do Desenvolvimento Profissional dos Professores e uma preocupação do Curso, *“a ética enquanto profissional também conta, é o compromisso que você tem com o saber daqueles com quem você está se propondo a ensinar.”*

A Coordenadora de Letramento, desde o início, trouxe questões relacionadas à realidade das escolas para dar suporte ao processo de formação. Provavelmente aproveita as questões que vieram a partir das estagiárias que ela orienta, já que

também atua como Supervisora de Estágio, além da vivência na Coordenação do Curso.

Nossa interlocutora afirmou que, no processo de desenvolvimento profissional, o professor deve também se distanciar do espaço da escola para poder vê-la de outros ângulos e se perceber com outros olhares, buscando discutir/refletir sobre essa realidade,

*“Esses cursos de formação respondem a uma necessidade dos professores saírem um pouco da escola, desse meio que às vezes é difícil ouvir e discutir... Enxergar que tem outras formas de lidar com as questões rotineiras da escola.”*

Complementa ainda, afirmando que

*“o processo de desenvolvimento dos professores tem relação com esses três aspectos: a escola, a prática da escola e a necessidade do estudo para entender o que lá acontece. Inclui, também, a possibilidade do diálogo, de discussão e o pensar com os professores sobre o que acontece na escola”*

*“professor na escola fica muito refém do seu cotidiano; são vários problemas que não dizem respeito diretamente ao processo de ensino e aprendizagem.”*

*“a escola é como uma panela de pressão, é muito problema, muito conflito. Tudo que acontece fora da escola, acontece dentro dela com maior intensidade, violência, drogas, sexualidade. etc... Os professores muitas vezes não conseguem lidar com isso. É bastante complexo e difícil.”*

*“os professores estão tão cansados que fica difícil pensar sobre o que acontece na escola. Em qualquer nível de ensino, na universidade também percebe-se isso.”*

Os depoimentos ricos servem para possibilitar compreender a intencionalidade da proposta, mesmo reconhecendo os limites concretos da prática cotidiana.

## 5.7 O que aprenderam com a experiência?

No decorrer do estudo, procuramos entender quais foram os aprendizados construídos a partir do trabalho de formação de professores da educação básica.

O Coordenador de Artes começou fazendo relações do que aprendeu a partir da sua experiência, como a quebra de paradigmas e como um processo terapêutico.

*“Aprendi que a forma como eu trabalho ajuda a quebrar a ideia de que teatro é montar uma peça. No nosso trabalho, as pessoas fazem teatro sem perceber o que estão fazendo; é um pouco terapêutico. É catártico; é um aprendizado; uma coisa de sensibilização e a experiência promove essas relações que se estreitam.*”

Complementa ainda dizendo:

*“Eu arrisco bastante como professor, aposto que todo mundo vai se propor a fazer algo e sempre pensei: claro que é difícil, mas vai dar, estamos aí para isso...”*

Fez, ainda, relação com os mitos que vão se criando sobre o “ser professor”.  
*“Aprendi que não se pode pensar de que não há jeito, não tem como mexer, professor é formado, não tem aceitação... Isso é mito para mim.”*

Nosso interlocutor mencionou os aprendizados dos cursistas a partir de suas experiências,

*“Os professores tem uma vontade grande de aprender e isso faz uma diferença no processo que a gente desenvolveu. Vi isso porque de uma semana para outra eles aplicavam o que tinha sido apreendido, traziam resultados para gente e discutiam a partir de suas experiências.”*

Percebi que fizeram uma relação com o que aprenderam,

*“aprendi que é importante permitir que as pessoas vivam suas experiências e o retorno delas, discutindo, que favorece a modificação da prática.”*

A Coordenadora de Letramento trouxe algumas considerações importantes. A primeira delas se refere ao diálogo presente no Curso,

*“Ficou visível o processo de conversa, diálogo e aprofundamento teórico para todos participantes, constituindo-se em uma possibilidade de auxiliar e de inventar/reinventar caminhos que pode seguir para atuar melhor na escola, num sentido de troca.”*

Os dois Coordenadores mencionaram a importância de organizar os Cursos de forma atender a realidade dos professores,

*“Como aprendizagem e principal dificuldade menciono como organizar o Curso com temas que “batessem” com o cotidiano do professor. Como realizar essa organização e discussão, já que é diferente de dar uma aula para alunos de Psicologia. É uma outra forma de organização, a questão didática, a metodologia, unindo teoria e prática para que não ficasse em vão.”*

Finalizando, a Coordenadora de Letramento trouxe a relação entre universidade e escola. “Penso que o aprendizado com esse Curso foi pensar formas de unir e vincular universidade e escola, já que são tão desvinculadas.”

Sousa Santos (2010b, p. 81) defende a necessidade de vincular a universidade à educação básica e secundária: “Esta vinculação merece um tratamento separado por se me afigurar ser uma área fundamental na reconquista da legitimidade da universidade.”

## **5.8 Quais foram os desafios e tensões?**

Procuramos, também, saber quais foram os desafios e tensões percebidos durante o desenvolvimento da formação. Para o Coordenador de Artes foi bem tranquilo este trabalho. Em geral não houve problemas maiores, somente questões pontuais. O principal desafio foi a questão burocrática,

*“Mesmo que eu tenha sido bem assessorado, atrapalha, fiquei decepcionado com a pouca flexibilidade. Afinal, o tempo poderia ser melhor aproveitado. Não é só o calendário que precisa ser seguido.”*

Não saber sobre a continuidade do Curso também atrapalhou um pouco.

*“Foi dado o pontapé inicial, mas se poderia aprofundar mais coisas, poderia se criar novas turmas ou continuar de forma mais intensa. Todos queriam continuar o curso.”*

O grupo era bem heterogêneo,

*“[...] porque tinham professores da educação especial, da rede estadual, municipal, gente que não era formada em artes. Mas foi interessante. O intento foi tentar manter essas pessoas fazendo o curso. Acho que isso a gente conseguiu.”*

Uma questão importante se refere à algumas interferências, dadas às condições de trabalho dos professores.

*“Percebi que os professores sempre se propuseram a tentar negociar com suas respectivas escolas a participação no curso. Acho que de repente faltou um pouco da compreensão da escola da importância dessa formação para o trabalho deles.”*

Por fim, o Coordenador de Artes menciona, ainda, a questão do espaço físico que, *“em algumas situações não favorecia tudo que se precisava, mas sempre havia boa vontade das pessoas.”*

Por sua vez, para a Coordenadora de Letramento, o principal desafio esteve relacionado aos horários e turnos do Curso.

*“Inicialmente seria nos sábados, horário em que os professores não estão na escola, mas em função da greve tivemos que readaptar. Assim, muitos desistiram.”*

Citou, ainda, o desafio epistemológico no sentido de estreitar o vínculo entre teoria e prática, isto é, *“[...] como esses estudos podem contribuir com a prática aliada à teoria, no sentido do desenvolvimento e formação de professores.”*

Essas considerações foram importantes e devem fazer parte da ambição dos Cursos. Há muito o que aprender com essa experiência que pode potencializar outras tantas.

## **5.9 O que aprendemos com os Coordenadores dos Cursos**

Para melhor visualizar as principais compreensões elencadas pelos Coordenadores dos Cursos, organizamos os dados nas seguintes dimensões: (a) Motivações que mobilizaram a oferta dos Cursos; (b) Concepção de formação; (c) Experiências prévias que sustentaram os Cursos; (d) Definição de temas e seleção

de conteúdos; (e) Metodologias e estratégias utilizadas; (f) Concepção Desenvolvimento Profissional Docente; (g) Principais aprendizagens e (h) Desafios e Tensões.

Em relação às motivações que mobilizaram as ofertas dos Cursos:

- Ambos os Coordenadores, de Artes e de Letramento, trouxeram o compromisso com a formação do professor/cursista, a partir de suas experiências, intenção esta, presente nas Propostas dos Cursos (ANEXO A e ANEXO B).

- O Coordenador de Artes mencionou a importância de haver uma compreensão do ensino de artes com as quatro áreas/linguagens de conhecimento (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) de forma integrada. Citou a necessidade de contribuir para a formação do professor que tem formação específica em uma área e aqueles que não têm tipo algum de informação em arte ou formação específica em alguma das linguagens. Fez referência à importância de atingir um grupo de professores que estivesse buscando trabalhar a arte de forma interdisciplinar.

- A Coordenadora de Letramento registrou a necessidade de haver uma parceria, um trabalho coletivo junto aos cursistas. Elencou a escuta junto a eles, sobre suas necessidades e significados. Trouxe a possibilidade do professor cursista contribuir para estudos da Universidade, assegurando a relação universidade e escola.

Sobre a concepção de formação que orientam os Cursos:

- Ambas Coordenações citaram a importância de se refletir a partir da prática e pensar a aprendizagem como uma construção realizada pelo professor, por meio dos significados e relações que possam estabelecer com as informações que lhe são apresentadas.

- O Coordenador de Artes mencionou a preocupação de que a formação esteja atenta à experiência dos sujeitos e como esta contribui e se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem. Fez referência, também, a estabelecer uma proposta de formação a partir da prática.

- A Coordenadora de Letramento lembrou uma inquietação com a escolha do conteúdo, ou seja, a teoria que faz relação com a prática que a sustenta.

A respeito de quais experiências prévias sustentam as iniciativas de formação:

- Os dois Coordenadores possuem formação acadêmica de acordo com a área de conhecimento do curso. O Coordenador é Bacharel em Artes Cênicas,

Licenciado em Artes, Mestre e Doutorando em Educação. A Coordenadora é graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Educação;

- O Coordenador de Artes sempre esteve próximo à área de artes, atuou como monitor de museu, como ator e na escola pública. Citou a experiência na escola pública onde percebeu como podia contribuir para que o professor e aluno tivessem uma visão mais ampla da arte. Retomou suas experiências ao longo da vida e reiterou a importância da formação de professores e da ética profissional.

- A Coordenadora de Letramento relatou que atua há 10 anos como Supervisora de Estágio. Citou que umas das principais demandas é o trabalho com o professor em relação ao processo de desenvolvimento da aprendizagem. Explicitou, ainda, que o Curso é oferecido há três ou quatro anos, citando a relação entre universidade e escola, pensando em propostas para lidar com problemas reais da escola.

Em relação a como ocorreu a definição de temas e a seleção de conteúdos:

- No Curso de Artes, seguindo a Proposta do Curso (ANEXO A), a formação foi composta de cinco módulos, sendo cada um com uma carga horária de 15 horas. Para o Coordenador de Artes, a escolha dos módulos foi por área de conhecimento, sendo o primeiro módulo introdutório. Em função da carga horária ser um referente, os formadores tiveram liberdade na seleção dos conteúdos de cada módulo, podendo abranger o maior número de conteúdos dentro das possibilidades de efetivação. Salientou que a única orientação foi a importância de refletir a partir da prática;

- A Proposta do Curso de Letramento (ANEXO B) foi organizada articulando palestras e módulos presenciais, num total de 9 encontros específicos, com duração de 5 horas cada um, agrupados em três módulos de 15 horas. Para a Coordenadora de Letramento, os temas e conteúdos foram definidos a partir da demanda dos cursistas tendo em vista turmas anteriores. Ressaltou que algumas demandas não foram atendidas por não fazerem parte das especialidades e pesquisas dos formadores. Por fim, relatou que, em vista dos recursos financeiros disponíveis, foi possível convidar professores de outras IES para participarem da formação.

Sobre as metodologias e estratégias utilizadas:

- Como explicitado na Proposta de Curso de Artes (ANEXO A), a intenção foi trabalhar a partir da prática, articulada com a teoria, sem uma dissociação, dando uma ênfase nas vivências. Foi escolhida para a formação a Proposta Triangular de



Ana Mae Barbosa, considerada a principal referência na área, que percorre por três momentos pedagógicos: contextualização, apreciação e a produção artística. Foi importante a Proposta no sentido de compreender que não se trata de ensinar arte, mas, sim, do que pode ser o processo artístico. O Coordenador fez referência, ainda, que o diálogo foi um dos fundamentos utilizados na formação, com ênfase no compartilhamento de vivências. A experiência enquanto professor do ensino médio é chave para entender como trabalhar com estes professores na atualidade. Trabalharam técnicas de exercícios, jogos e psicodrama, quebrando alguns paradigmas da área, como, por exemplo, que ensinar teatro não é simplesmente montar uma peça teatral, vai além. As estratégias escolhidas para a formação tiveram o intuito da arte não ser trabalhada como uma forma de exclusão. Por fim, além do já exposto, a Proposta de Curso trouxe outros recursos que fizeram parte da formação, como: textos, debates, pesquisas bibliográficas, re(leitura) de imagens, vídeos, seminários e projetos.

- O Curso de Letramento, como descrito no Plano de Curso (ANEXO B) teria inicialmente um total de nove encontros específicos, com duração de 5 horas cada, agrupados em três módulos de 15 horas cada um. O Curso começou com palestra de abertura introdutória, intitulada temática “A função da escola pública contemporânea”. Os módulos abordaram as seguintes temáticas: Trabalho e Linguagem, Psicologia Histórico Cultural e, por último, Letramento, Alfabetização e Práticas de Leitura e Escrita. Ao final de cada módulo foram realizadas mesas de debate, tematizando problemáticas abordadas nos módulos. As mesas foram compostas por dois professores da UFPR e um professor convidado de outra IES. A Coordenadora citou que, em função da greve nas Universidades Federais, o calendário teve que ser readaptado, ficando mais ou menos 3 a 4 encontros específicos, finalizando com a mesa de debates com professores convidados. Esse modelo adaptado ficou bem puxado, pois inicialmente os módulos seriam nos sábados, mas foram realocados para as terças e quintas-feiras durante a noite. A partir da experiência de cursos anteriores, que tiveram uma carga horária menor, propuseram uma carga horária maior, que permitisse a leitura de textos prévios, em função das dificuldades encontradas nas versões anteriores. Os textos eram enviados por *e-mail* previamente, pois não foi utilizada outra possibilidade de plataforma de educação a distância, sendo que a tutora mediava esse processo com os palestrantes. A dinâmica envolveu aulas expositivas e dialogadas, com a leitura



prévia de textos (enviado por *e-mail*); Como consta no Plano de Curso a metodologia proposta para os encontros envolveu a explicação teórica sobre o tema proposto, análise coletiva de situações cotidianas vivenciadas pelos professores, e discussão, entre os participantes, das questões que constituem o eixo do encontro. Essa metodologia possibilitou aos cursistas tirar dúvidas durante as aulas ou ainda conversar com a tutora do Curso. Por fim, a Coordenadora afirmou que essa organização do curso foi muito interessante pois os cursistas participavam e dialogavam sobre o que acontecia na escola e o que poderia ser realizado, servindo como um espaço de ajuda mútua.

A respeito da concepção de Desenvolvimento Profissional Docente:

- Para o Coordenador de Artes, o Desenvolvimento Profissional é um processo constante, independente da formação, e não como algo formatado ou acabado. É importante pensar num contínuo de formação, sem desconsiderar que cada um é um, com formações distintas. Relatou, ainda, que o Desenvolvimento Profissional envolve uma formação onde o professor deve se colocar e manifestar o compromisso que ele tem com o ensino que desenvolve. Por fim, trouxe uma preocupação com a ética profissional como o compromisso que o docente tem com o saber daqueles com quem está se propondo a ensinar.

- A Coordenadora de Letramento afirmou a importância de trazer questões relacionadas à realidade das escolas para dar suporte ao processo de formação, trazida a partir de sua vivência atuando como Supervisora de Estágio, além da vivência na Coordenação do Curso. Relatou que, no processo de desenvolvimento profissional, o professor deve também se distanciar do espaço da escola para poder vê-lo de outros ângulos e se perceber com outros olhares, buscando discutir/refletir sobre essa realidade. O processo de desenvolvimento dos professores tem relação com três aspectos: a escola, a prática da escola e a necessidade do estudo para entender o que lá acontece. Por fim, citou a necessidade da possibilidade do diálogo, de discussão, para refletir com os professores sobre o que acontece na escola.

Sobre o que aprenderam com a experiência?

- Para o Coordenador de Artes a formação em artes é um espaço terapêutico, catártico, de aprendizagem, propiciado pelas sensibilizações envolvidas no processo. Nosso interlocutor alertou para a questão de se arriscar como

professor/formador, mesmo sabendo que haverá dificuldades no processo. Fez referência aos mitos que se cria sobre o “ser professor”, colocando o aprendizado no sentido de não pensar que não há jeito, que não tem como mudar; professor é formado e não pode mudar. Citou a importância de permitir que as pessoas vivam suas experiências e retornem a elas, discutindo, o que propicia a modificação da prática. Por fim, mencionou os aprendizados dos cursistas a partir de suas experiências, no sentido de terem uma vontade grande de aprender. De uma semana para outra eles aplicavam o que tinha sido apreendido, traziam os resultados e discutiam a partir de suas experiências.

- Para a Coordenadora de Letramento, o processo de conversa, diálogo e aprofundamento teórico de todos participantes constitui-se em uma possibilidade de auxiliar e de inventar/reinventar caminhos para atuar melhor na escola, num sentido de troca. A importância é organizar os Cursos que atendam à realidade dos professores/cursistas. Citou como aprendizagem e principal dificuldade a organização do Curso com temas que tenham relação com o cotidiano do professor. Por fim, trouxe a relação entre universidade e escola e a importância de pensar em formas de unir e vincular as duas instituições de forma orgânica.

A respeito dos desafios e tensões encontrados:

- Para o Coordenador de Artes foi bem tranquilo coordenar o Curso, em geral não houveram problemas maiores, somente questões pontuais. Citou como principal desafio a questão burocrática em função da pouca flexibilidade encontrada. Mencionou como tensão, não saber sobre a continuidade do Curso, pois poderia-se aprofundar mais, criar novas turmas ou continuar de forma mais intensa, visto que todos queriam continuar o curso. Citou como outro desafio, o fato do grupo ser bem heterogêneo, professores da educação especial, da rede estadual, municipal, e alguns que não possuíam a formação em artes. O tensionamento e uma interferência, dadas às condições de trabalho dos professores, envolveu a falta de compreensão e negociação nas escolas. Por fim, o Coordenador mencionou a questão da falta de um espaço físico adequado para a formação.

- Para a Coordenadora de Letramento o principal desafio esteve relacionado aos horários e turnos do Curso, pois inicialmente seria nos sábados, horário em que os professores não estão na escola, mas em função da greve tiveram que readaptar, provocando desistências. Citou, ainda, o desafio epistemológico no sentido de

estreitar o vínculo entre teoria e prática, isto é, como esses estudos poderiam contribuir com a prática nas escolas.

No quadro abaixo (Quadro 3) procurei organizar os dados aqui descritos.

Quadro 3 – Principais percepções elencadas pelos Coordenadores de Curso

Dimensões	Categorias	
	Coordenador de Artes	Coordenadora de Letramento
(a) Motivações que mobilizaram a oferta dos Cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromisso com a formação;</li> <li>- Difusão de uma compreensão de ensino de arte, uma nova epistemologia;</li> <li>- Atender professores com formação específica em uma área de artes ou nenhuma formação em artes;</li> <li>- Atingir professores que buscam trabalhar a arte de forma interdisciplinar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromisso com a formação;</li> <li>- Necessidade de haver uma parceria, um trabalho coletivo;</li> <li>- Atender as necessidades dos cursistas;</li> <li>- Relação universidade e escola;</li> </ul>
(b) Concepção de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção à experiência individual dos cursistas com relação ao processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>- Formação a partir da prática, associando com a teoria;</li> <li>- Reflexão a partir da prática;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão a partir da prática;</li> <li>- Importância de questões teóricas em relação com a prática;</li> </ul>
(c) Experiências prévias que sustentaram os Cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação acadêmica de acordo com a área de conhecimento do curso;</li> <li>- Experiência profissional como professor em escola pública, monitor de museu e ator;</li> <li>- Olhar atento sobre a escola;</li> <li>- Reflexão sobre a importância da ética profissional;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação acadêmica de acordo com a área de conhecimento do curso;</li> <li>- Olhar sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem na escola;</li> <li>- Relação universidade e escola;</li> </ul>
(d) Definição de temas e seleção de conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição e seleção visando a reflexão a partir da prática;</li> <li>- Abranger o maior número de conteúdos, dentro das possibilidades de efetivação;</li> <li>- Liberdade de seleção de conteúdos pelos formadores;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição a partir das demandas de cursistas, tendo em vista turmas anteriores;</li> <li>- Organização articulando palestras, módulos presenciais e mesas de debate;</li> <li>- Mesas de debate com professores de outras IES;</li> </ul>
(e) Metodologias e estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar a partir da prática, articulada com a teoria;</li> <li>- Ênfase nas vivências;</li> <li>- Proposta metodológica triangular de Ana Mae Barbosa;</li> <li>- Ênfase no diálogo;</li> <li>- Incorporar a experiência profissional e pessoal dos formadores;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesas de debate, tematizando problemáticas abordadas nos módulos;</li> <li>- Palestra de abertura com um tema mais amplo;</li> <li>- Leitura de textos prévios aos encontros presenciais enviados por <i>e-mail</i>;</li> <li>- Aulas presenciais expositivas e</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas e práticas de exercícios, jogos e psicodrama;</li> <li>- Quebrar paradigmas da área;</li> <li>- Estratégias da Arte como inclusão;</li> <li>- Textos, debates, pesquisas bibliográficas, re(leitura) de imagens, vídeos, seminários e projetos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dialogadas;</li> <li>- Análise e discussão coletiva de situações cotidianas vivenciadas pelos cursistas;</li> </ul>
(f) Concepção Desenvolvimento Profissional Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo contínuo de formação, não como coisa formatada;</li> <li>- Cada sujeito tem uma formação distinta;</li> <li>- Formação como compromisso com o ensino que desenvolve;</li> <li>- Ética como compromisso profissional;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trazer questões relacionadas à realidade da escola para dentro da formação;</li> <li>- Reflexão procurando um distanciamento do espaço escolar;</li> <li>- Relação com três aspectos: a escola, a prática da escola e a necessidade do estudo para entender o que lá acontece;</li> <li>- Reflexão dos problemas na escola;</li> </ul>
(g) Principais aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação como espaço terapêutico, catártico;</li> <li>- Se arriscar como professor;</li> <li>- Refletir sobre os mitos de “ser professor”;</li> <li>- Os professores tem uma vontade grande de aprender;</li> <li>- Reflexão dos cursistas em relação ao aprendido;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de diálogo e aprofundamento teórico entre formadores e cursistas;</li> <li>- Organização do Curso atendendo a necessidade dos cursistas;</li> <li>- Pensar possibilidades de unir e vincular universidade e escola;</li> </ul>
(h) Desafios e Tensões	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em geral não houve problemas maiores;</li> <li>- Pouca flexibilidade na questão burocrática;</li> <li>- Não saber sobre a continuidade do Curso;</li> <li>- Grupo bem heterogêneo;</li> <li>- Falta de compreensão da escola em relação à participação dos professores no Curso;</li> <li>- Falta de um espaço físico adequado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Readaptação dos horários do Curso em função da greve;</li> <li>- Desafio epistemológico em vincular teoria e prática;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

## 6 NA AVENTURA DA FORMAÇÃO

Após a escuta dos Coordenadores dos Cursos juntamente ao acesso das Propostas que embasaram estes Cursos, percebi a importância de escutar os sujeitos que vivenciaram a experiência de formação.

Optei, como citado anteriormente, por desenvolver a técnica de grupo focal para explorar suas experiências. Para isto, inicialmente foi realizado um novo contato com as Coordenações de Curso e com a própria COPEFOR verificando a possibilidade de realização do mesmo. Com a confirmação, foram agendados os encontros, nos locais em que foram desenvolvidos os Cursos, na Universidade Federal do Paraná, sede (Curitiba) e no Setor Litoral (Matinhos).

Foram enviados e-mails a partir da lista de participantes, disponibilizada pela COPEFOR, explicitando a importância da sua contribuição para a pesquisa e qual a proposta do grupo focal. Este processo foi, de certa forma, penoso, pois poucos inicialmente responderam ao contato. A partir de inúmeras trocas de *e-mail* ampliou-se o grupo e foram agendados encontros, que foram gravados em formato digital com a duração média de uma hora.

O grupo focal (APÊNDICE C), teve o propósito de explorar o problema de pesquisa, tomando a dimensão de aprofundamento e análise das questões relativas ao Curso, como uma experiência na trajetória formativa dos Cursistas.

Fizeram parte também, desta análise, os resultados dos instrumentos avaliativos que constituíram o processo de Avaliação dos Cursos: “Avaliação Inicial” *online* (APÊNDICE D) e “Avaliação Final” *online* (APÊNDICE E). Ao considerar estes dados, constatei que os mesmos estavam potencializados nos aportes coletados no grupo focal. Portanto, serviram para reforçar, compreender e explicitar o perfil dos cursistas.

Para facilitar a análise dos dados, nomeei os Cursistas do “Ensino de Artes para os anos finais e iniciais da Educação Básica” de **Cursistas de Artes** e os do Curso “Práticas de Letramento e Alfabetização: Pró-letramento: práticas sociais de leitura e escrita” de **Cursistas de Letramento**.

## 6.1 Há estímulos para a procura dos Cursos?

Iniciamos o encontro indagando aos Cursistas sobre o que os estimulou a participar deste Programa.

Os Cursistas de Artes explicitaram que a possibilidade de troca de conhecimentos e o compartilhamento de experiências com colegas da área foi o que mais os estimulou.

*“Foi a possibilidade de conhecer e trocar informações, compartilhar experiências com os professores da área de artes de outros municípios aqui do litoral e da própria cidade. A gente sabe que é muito difícil fazer um curso que reúna esses profissionais para troca de experiências, até porque a arte é uma disciplina bastante complexa, pois envolve quatro linguagens: a música, o teatro, as artes visuais e a dança.”*

Alertam para a carência de formação específica na área de Artes, sobretudo envolvendo as quatro linguagens, umas das exigências da LDB, como citado anteriormente.

*“Cada professor tem uma especialização nessa ou naquela área. No Curso pudemos compartilhar as experiências com os professores de outras linguagens, e essa troca foi muito importante.”*

Sobre o compartilhamento de experiências, Contreras e Pérez Lara (2010, p.30) afirmam que a educação vivenciada como uma experiência ocorre quando há uma entrega, uma abertura à experiência com o outro,

La educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como una experiencia, hacer de relación educativa la posibilidad de una experiencia. En este sentido, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque. La apertura a la experiencia es pues lo mismo que “dejarse tocar”: reconocer al otro em su singularidade, dejarse decir, dejar que algo te llegue sim importar la propia mirada.

Para um dos participantes o motivo da escolha da formação se deu em função da necessidade de complementação de carga horária para a certificação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE<sup>17</sup>).

*“A minha procura pelo Curso aconteceu pela necessidade de uma imersão, porque eu sou professor PDE e eu precisava completar uma carga horária de cursos e esses cursos tinham que ser dentro da minha disciplina que é a Arte, por conta da certificação do PDE.”*

Os Cursistas de Letramento, inicialmente, trouxeram, em diversos momentos, a importância da formação como uma forma de atualização e reflexão sobre suas práticas.

*“Os Cursos de formação acrescentam muito, nos completam. Você fica reflexivo sobre coisas que não se dava conta na educação, o que precisa melhorar, o que eu preciso melhorar... Acho que a gente precisa estar sempre atualizado, sabe? É uma forma de você conhecer pessoas, estar dentro do meio, saber o que tem de novo, o que você precisa mudar...”*

*“Os cursos de formação me acrescentam muito, me ajudam. Dá um mote pra gente na verdade. Coisas que você não pensava, não refletia e você acaba refletindo “nossa eu não pensava assim”. Então, você vê os professores falando, seus argumentos e aí sai aquela discussão com muito proveito. Acrescenta muito no dia-a-dia de trabalho, faz a diferença. Porque às vezes, você fica ali naquilo todo dia e aí vai para o curso de formação e amplia o seu horizonte. Passa a analisar o seu ponto de vista. “Poxa, eu acho que não é bem assim”, às vezes você radicaliza. Então eu acho que não temos nada a perder com o curso de formação; é um acréscimo valioso.”*

*“O conhecimento é alimento. Ele é o combustível que impulsiona nossa reflexão e nossa ação. Eu, enquanto pedagoga no espaço escolar, fazendo intervenções, preciso desse reabastecimento e isso tem que ser constante; tem que ser uma prática. Se eu não fizer vindo aqui para uma discussão, preciso fazê-lo pela leitura de materiais, ou seja pela autoinstrução. Tenho que estar buscando esses elementos.”*

Para criar espaços possíveis de transformação na atuação do professor e dos sujeitos envolvidos é importante que eles vivenciem situações em que possam

---

<sup>17</sup> A Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>> Acesso em: 10 jun. 2016.



analisar suas práticas e a de outros colegas, estabelecendo relações entre elas e as teorias de desenvolvimento subjacentes, participando de reflexões coletivas sobre as mesmas, discutindo suas perspectivas e buscando novas orientações. Sustentando essa ideia, Ferry (1997, p. 8) defende a auto-formação, onde o sujeito é que se “forma”

Si esto se ve así, se debe renunciar a ciertas maneras de hablar que son frecuentes. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. Y la mayoría del tiempo éste es el vocablo que se utiliza, creo que es lo mismo aquí que del otro lado del Atlántico. Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios.

Dessa forma, a pessoa deixa de ser a receptor de informações para tornar-se a co-responsável pela construção de seu conhecimento e dos demais, como forma de explorar, agir, interagir, dialogar, colaborar e refletir, segundo seu estilo de pensamento, colocando-se em relação aos demais.

Uma das cursistas de Letramento procurou pelo Curso como uma necessidade básica e alertou, ainda, sobre a importância da formação continuada.

*“Para os docentes eu vejo assim: é uma necessidade. Eu acho que a formação deve ser contínua. E, no meu caso, na minha concepção, isso é uma necessidade, pois não podemos viver limitados, ou bitolados, porque o conhecimento também não é absoluto, ele vai sempre se abrindo. Ele é uma ferramenta para o docente. É um alimento para o trabalho docente.”*

Tais aspectos se aproximam do que Rios (2002) defende ao refletir que o objetivo do professor na atualidade é justamente superar a fragmentação do conhecimento, da comunicação e das relações por meio de diálogo e de parcerias.

Neste contexto, chama a atenção para uma crise na identidade do professor. Talvez a formação seja uma forma de reforçar essa identidade, discutindo questões que o professor vivencia, com a formação continuada.

*“A gente pode contar nos dedos os professores que gostariam de participar de cursos de formação continuada. É muito difícil mesmo, porque na escola pública estadual a gente está passando por um momento de crise muito grande, uma crise de identidade, os professores estão muito doentes. A gente está banalizando muito a educação, os*



*professores não estão encontrando mais o prazer no seu trabalho, o incentivo do seu trabalho; a escola está ficando muito burocrática...”*

Percebe-se o desejo de uma maior valorização do professor e de políticas públicas que dêem conta dessa demanda.

*“A gente vê muitos professores trabalhando em outros lugares e indo para a educação escolar como se fosse um “bico”. Faltam ao trabalho. E aí não tem perspectiva de participar de cursos, porque falta uma política pública séria para a educação. Não temos no Estado nem no Município, não temos na União. E é preciso construir essa profissão docente que esta muito fragilizada ainda.”*

*“O que ocorre é que nós também, até para investir em um livro, no nosso acervo, ou mesmo para ir numa biblioteca, você precisa dispor desse tempo ou de um recurso material. E a situação geral hoje não tem permitido essa possibilidade para a maioria dos profissionais da educação, porque a gente tem que ter uma carga horária X para dar conta das demandas da nossa sobrevivência, da nossa existência. E também para tentar buscar aquele ideal que é o que a gente quer ter um trabalho de excelência. Eu tenho conversado com algumas pessoas e entendo que hoje o interior da escola pública, eu sinto assim, tem sido um espaço em que, muitas vezes, o profissional se sente oprimido. E é um espaço alienante. E eu digo isso com muita tranquilidade porque sinto isso ao final do ano. E aí você para e pensa “o que foi que eu fiz? Quais são ações que foram implementadas?”. E as vezes eu brinco, vou lá no fim do poço e daqui há pouco, no dia seguinte - que dura um dia só-, eu ressurjo, igual a fênix. Bato as asas, as cinzas e vôo de novo.”*

Percebi, ainda, uma grande expectativa de que o Curso pudesse realmente provocar uma mudança na prática diária, promovendo discussões e trazendo à tona problemas reais da escola.

*“Um dos caminhos para transpor barreiras é buscar a formação. Não só por um docente que vem com mais qualificação falar conosco ou com outras pesquisas mais atuais, mas pelos pares, que vivem situações semelhantes e trazem essa troca que eu vejo desde 2010. Venho trabalhando nessa proposta, me inserindo, eu tenho gostado muito da qualidade do curso. Porque se a gente quiser um certificado, eu consigo por cursos online... Se a gente quer um certificado para subir na carreira, a gente tem algumas possibilidades hoje, pela mídia, pelo EAD. Mas chega uma hora que fica aquele vazio e penso “afinal de contas o que eu quero? No que vai me ajudar?”.”*

Os professores afirmam que, mesmo o Curso ocorrendo em um sábado pela manhã, esta situação não foi um impeditivo para a participação, porque os cursistas vêem essa possibilidade como um investimento.

*“Você precisa fazer um investimento do seu tempo, de transporte e de alimentação, então, em termos de investimento, à grosso modo, ele é bem pequeno, na minha opinião, em relação ao que você tem de retorno. Um programa em que há investimento de dinheiro público, assim como essa pesquisa, eu parabenizo. Acho que ela vem no momento certo. É diferente porque, às vezes, você vê outras ofertas de formação e pensa, “eu vou lá gastar os quatrocentos reais, meu tesouro, naquele curso”. Mas você olha o programa, aí você vê uma linha comercial, você vê um marketing todo por trás, que ele te dá uma desconfiança. Às vezes você tem até profissionais idôneos... Mas daí você olha e “eu acho que não. Eu acho que eu não vou dar os quatrocentos reais”.”*

*“Eu particularmente vi no nosso estabelecimento, que tem vários colegas que participaram, pessoas que não eram muito dadas a dedicar uma manhã toda de um sábado em um curso. Entretanto não faltaram e saíram admiradas. Você abrir a boca e se admirar com o conhecimento na conjuntura atual, acho que isso é um ponto muito forte.”*

*“A gente tem nesse programa profissionais qualificados. Foi um investimento que acho que ocorreu nos últimos dois anos, com a ampliação de vagas e com a possibilidade de trazer profissionais de fora, como ocorreu inclusive na última edição. Eu trabalho na docência do ensino superior em faculdade particular, pequenininha, onde encontro uma clientela de classes D e E. Eu trouxe esse pessoal para assistir, como ouvinte, uma ou duas palestras. Então vejo um significado muito grande nesse processo.”*

## **6.2 A formação ocupa um lugar na trajetória profissional dos docentes?**

Procuramos, também, compreender como os cursistas perceberam esta oportunidade no contexto da sua trajetória profissional e de que forma a sua experiência pessoal foi valorizada nas propostas dos Cursos.

Inicialmente os Cursistas de Artes afirmaram que o Curso foi um espaço de valorização das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Pelos PCNs (BRASIL, 1997), em 1971, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas foi considerada na época como “atividade educativa” e não uma disciplina.

*“No começo dos anos 70, a disciplina de educação artística como conteúdo obrigatório nas escolas não contemplava as quatro linguagens. Era mais uma matéria que estava a serviço de um lazer, de um momento descontraído do que uma preocupação com a questão formativa do aluno, ou seja, a formação artística, estética e os saberes artísticos.”*

Complementaram:

*“Antigamente, na minha formação, por exemplo, que aconteceu entre o início e a metade dos anos 80, ainda não havia essa separação das linguagens. Todo aluno do Curso de Educação Artística aprendia um pouco de cada linguagem; claro que depois se especializava na sua de preferência. Mas hoje a gente sabe que os cursos são voltados para a linguagem de cada profissional.”*

Percebe-se a importância do Curso poder propiciar aos cursistas um contato mais próximo com as quatro linguagens artísticas, além da importância da socialização de suas experiências pessoais e profissionais

*“O compartilhamento de experiências, cada qual com a sua trajetória didático-pessoal, foi interessante. No meu caso, que minha habilitação é música e não tinha nenhum colega nesse curso, especificamente, falando da área da música. Eu senti uma responsabilidade de repassar alguma coisa para ajudar os colegas nesse tema. Às vezes, o professor por não ter um conhecimento, nem se quer mínimo, nem pessoal, muito menos acadêmico, se vê numa situação difícil. Então, nesse momento do curso, eu tentei passar algumas atividades, algumas práticas bem simples e que não demandavam, necessariamente, um conhecimento instrumental ou vocal. Seria mais uma prática de exploração corporal, rítmica, que o professor, mesmo sem saber cantar ou tocar um instrumento, pode possibilitar uma atividade musical na escola.”*

Outra questão valorizada pelos Cursistas de Artes foi o fato do Curso ter uma ênfase na prática, como já citado anteriormente pelo Coordenador de Artes e explicitado na Proposta de Curso.

*“O curso foi totalmente prático, não me lembro se houve algum material impresso. Muitas vezes eram utilizadas algumas mídias para a gente ler alguma coisa, mas 99% do curso foi prático.”*

Com esse olhar da formação na vivência prática, parece que eles sentem-se valorizados, pois essa metodologia aproxima-se do dia a dia na escola no sentido de ter uma relação com sua realidade escolar,

*“Quando a gente trabalha com arte na escola, o aluno quer praticar, quer fazer arte, não quer ler. Mas a parte da fundamentação é importante, mas cada coisa no seu tempo e na sua hora. E aqui o curso, eu acredito que nem poderia ser diferente, a não ser a prática. Muito das coisas que a gente desenvolveu no curso nos sábados, na segunda-feira eu já estava praticando na escola.”*

A fala dos Cursistas corrobora com a visão de Contreras e Pérez Lara (2010, p. 32)

En la visión de la educación como práctica cobra una especial relevancia el modo en que son vividas las acciones por parte de sus protagonistas, lo cual nos acercaría a la idea de experiencia, sin embargo, en la noción de práctica tiene más fuerza una idea del hacer, que no de lo que pasa, de lo que nos pasa. La experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad, que no en el de la acción propositiva.

Percebe-se a preocupação pelos formadores em propiciar práticas pedagógicas para que os cursistas conseguissem aplicar de imediato o aprendido. Um dos cursistas ainda complementa, afirmando que

*“as práticas que os professores propuseram foram muito bacanas, a ponto de que qualquer professor, independente da linguagem poderia apresentar de imediato. Então, acho que esse foi o grande ponto. O conhecimento, a didática e a maneira como os professores conduziram o curso foi maravilhosa porque a gente já podia aplicar de imediato, independente da experiência anterior no assunto trabalhado.”*

A interação propiciada na formação entre os cursistas foi outro destaque,

*“E com relação a minha participação com os colegas e com os professores, a minha interação foi das melhores possíveis, até porque os nossos encontros eram muito divertidos e não podia ser diferente, uma vez que se tratava de artistas e que, muitas vezes, eram chamados de arteiros.”*

Os Cursistas de Letramento, quando questionados sobre esta oportunidade no contexto de suas trajetórias profissionais, inicialmente, trouxeram questões relacionadas ao aprendizado promovido pelo Curso, com ênfase no diálogo e socialização do conhecimento.

*“Sempre que abre uma possibilidade, eu participo, principalmente na universidade pública. Não é pelo fato de ser um curso gratuito, mas por*

*ser de universidade pública, da universidade estar pesquisando, recebendo dinheiro público e fomentando essa formação continuada, esse diálogo, esse trabalho docente e essa socialização do conhecimento pesquisado com a categoria dos profissionais da educação e da escola pública.”*

*“Vejo essas formações como uma obrigação nossa, pois é uma necessidade básica e fundamental de sobrevivência tanto da instituição como do profissional, do docente, estar inserido em curso assim.”*

Ao mesmo tempo, os cursistas, pelas suas percepções, trouxeram questões e problemas recorrentes da situação atual para justificar a não participação de outros professores nesses espaços.

*“Infelizmente a gente vê que são poucos aqueles que buscam estes cursos. Tanto é que tivemos poucas pessoas participando. Acho que poderia haver mais vagas. A grande maioria deles entende a educação escolar como sendo um “bico” e não uma profissão.”*

*“Ser professor é uma escolha séria, é uma profissão como outras, mas que a gente tem matado. Tem situações no interior, do ensino público, na educação básica, que são condenáveis, que são ações inconsequentes, que não poderiam ocorrer.”*

*“A gente parte da falta investimento em propostas e programas de qualificação docente. Passa muito pelas políticas de gestão. Aqueles profissionais que não estão conseguindo beber na fonte, seja porque não querem, ou porque a gente acha, aparentemente, que não querem. Mas é preciso perceber que há várias circunstâncias por trás.”*

*“Eu vejo a questão “não é minha vocação, eu estou aqui para pagar minhas contas”. Mas eu vejo, também, profissionais sérios desacreditados na caminhada da profissão.”*

*“Ouço, muitas vezes, dos meus colegas de trabalho que quando eles fazem um curso é porque querem atingir tal nível, querem promoção, precisam do certificado. Outros falam assim: “eu não tenho tempo para isso, esse salário que eu ganho não vale a pena eu ficar fazendo curso mesmo que seja de graça”. Isso me entristece porque eu demorei muito para conseguir fazer o que eu queria na minha vida, tive que caminhar longos anos. Então, quando eu tenho uma oportunidade dessas, eu abraço.”*

Larossa (2002, p. 23) nos ajuda a compreender os motivos do porque a experiência é cada vez mais rara. Um deles se refere à falta de tempo e excesso de trabalho. Essa condição pode estar afetando os professores no sistema de ensino.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Percebi o quanto essas questões permeiam o dia a dia do professor na escola. Entretanto, os Cursistas do Letramento ainda trazem esperança e enfrentamento diante desses empasses.

*“O curso de formação faz com que eu não tenha a mesma visão que eles têm. Ele me tira daquele espaço contaminado, porque você fica contaminado. Aí se você ficou ouvindo aquilo todo dia e você não faz nada, você fica igual. Você fala “nossa eu acho que eles têm razão mesmo”.”*

*“Agora eu estou fazendo pós-graduação, sendo que fico muito triste com colegas que dizem “eu estou aqui porque eu quero avançar, eu quero melhorar o meu salário”. E eu não, eu estou lá porque eu quero conhecimento, eu quero poder fazer as coisas bem feitas, dar o melhor de mim.”*

*“Quando vou ao curso de formação eu enxergo muita coisa, a visão da gente fica clara, tudo fica muito nítido. Então parece que volta o chão e você diz “não, eu tenho que continuar caminhando aqui. Aqui que eu preciso caminhar: num chão firme”. Eu preciso me ancorar de coisas boas, de coisas fortes, coisas que tenham uma sequência, que possam trazer alguma coisa melhor para o meu trabalho, para os meus alunos, para a instituição, para aquela escola que eu estou trabalhando. Para que eu possa testemunhar para os meus colegas a respeito do curso que eu fiz e o que ele fez de diferente comigo.”*

*“Eu gosto muito de estudar. Eu falo “como eu queria ser mais nova para poder fazer muito mais coisas que eu não consigo fazer”. Mas não é porque eu não tenho tempo, tenho muita sede de conhecimento, de ler meus livros. Eu fico pensando “por que as pessoas não são assim?””*



*“Agora que estamos reunidos aqui, muito mais pessoas poderiam estar junto com a gente. Mas esse tempo que eu estou aqui para mim é precioso, alguma coisa vai fazer diferença na minha vida. Aquelas manhãs, aquelas noites que eu passei no curso não foram cansativas, não foram horas que eu perdi, foram horas que eu ganhei muito.”*

Estas afirmações remetem ao que Larossa (2002, p. 24) define como o sujeito da experiência, como sendo aquele que é receptivo, disponível, aberto ao que acontece.

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Quando perguntei aos Cursistas de Letramento se sua experiência foi valorizada na proposta do curso, eles responderam:

*“Eu acho assim, de certa forma a experiência foi posta. Foi um curso de diálogo. Ao mesmo tempo em que houve as intervenções teóricas, que é óbvio que devem ter, abriu-se para um debate. Mesmo assim, eu vi que talvez tenha faltado um pouco essa questão.”*

*“Eu coloquei algumas questões, mas faltou outros colegas participarem mais do diálogo. Eu de certa forma fui contemplado porque gosto de falar, participar e tal. Mas eu notei uma falta de participação dos outros.”*

*“Tenho muitos exemplos na minha escola e fui contemplado com isso. Problematizei muitas questões porque meu espaço de trabalho é bem problematizador.”*

*“Eu vejo assim como vocês, que o espaço para o diálogo sempre esteve dado, desde o início.”*

Utilizando como exemplo a relação professor e aluno, Freire e Shor pensam que, nesta forma de conhecimento, o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Freire e Shor (2006, p. 13), ao argumentar sobre diálogo, refletem que

enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro. Assim, creio que nisto repousa a dimensão fundamental da riqueza de um intercâmbio como este. Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo.

Nossos interlocutores alertaram ainda, que o Curso de Letramento teve um enfoque mais teórico, mesmo abrindo espaço para o relato de experiências. Trouxeram a importância da teoria vinculada à prática diária.

*“Não sei se a didática ficou muito presa na exposição do slide. Não que não fosse facilitado a participação dos colegas, mas o método do curso foi basicamente para trabalhar os conteúdos de forma expositiva e o diálogo.”*

*“Me parece que o palestrante era aquele que naquele momento estava falando da teoria, dos estudos, de pesquisas, que também não se dão fora da prática, trazendo esses espaços para a participação.”*

*“Então a teoria, o conhecimento, eu acho que ele dá um alicerce para dar luz também a essa discussão. Eu vejo de outro jeito, a hora que venho para o curso e volto para a escola eu vejo de outro jeito.”*

*“Penso que se a teoria trouxesse algo muito distante ou que não fizesse sentido algum na nossa profissão, os professores que estavam ali teriam abandonado o curso, ou desqualificado, ou simplesmente saído no meio.”*

Para os Cursistas de Letramento ficou clara a importância de haver uma maior proximidade na relação universidade-escola.

*“O que percebi no Curso, foi o vínculo entre a universidade e a educação básica, essa aproximação. Tenho percebido isso mais fortemente de uns cinco anos para cá, esse movimento em que a universidade, talvez pelas críticas e das fragilidades que a gente vem passando na formação docente, tenha percebido e pensado “talvez estejamos aqui discursando, trazendo uma teoria que não está dando luz à esta prática. Percebi essa proposta sendo elaborada e sendo qualificada ano após ano em função de trazer luz à realidade escolar, à realidade vivida.”*

*“Tanto ali nos momentos do grande grupo como em oportunidades mais individuais e informais, acho que esta percepção está correta de que a intenção é trazer conhecimento e que esse conhecimento pudesse dar luz ao nosso dia-a-dia e vice-versa, que dizer, que essa práxis pudesse efetivar-se afinal.”*



Sousa Santos (2010b, p. 81) faz uma crítica importante defendendo a necessidade de vincular a universidade à educação básica e secundária, na reconquista da sua legitimidade

A universidade já teve uma intervenção hegemônica que entretanto perdeu. Este fato é hoje responsável pelo afastamento da universidade em relação à escola pública – a separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola – um afastamento que, a manter-se, minará qualquer esforço sério no sentido de relegitimar socialmente a universidade.

O autor afirma que romper com essa percepção deve ser um dos objetivos centrais de uma reforma universitária progressista e democrática. Parece que isso, também, que esperam os professores que atuam nas escolas.

### **6.3 Vivendo e aprendendo: a travessia da formação**

Questionados sobre o que mais valorizaram e nas formações que realizaram e o que mais nelas aprenderam os participantes trouxeram importantes contribuições.

Para os Cursistas de Artes, a importância maior foi a troca de experiências entre os colegas/cursistas e formadores.

*“Não dá para deixar de fora a convivência com os colegas, as novas amizades, as trocas de experiência. E também, queira ou não queira, sem querer expor ninguém a nada, quando a gente começa a conversar com um colega e percebe a prática dele, faz uma autoavaliação, também, de como estamos em sala de aula. Será que aquela alegria com que um colega conta a prática que fez e a devolutiva do aluno, será que estou tendo essa mesma alegria? Então é uma coisa que independente do conteúdo aprendido, essa troca de energia positiva com os colegas faz a gente sair abastecido, com mais vontade de trabalhar.”*

*“Além dos conteúdos do curso, aconteceu uma troca de energia, quase que um renovar para voltar na sala de aula, porque a gente vê os professores contentes e a gente também fica contente, também, e reproduz isso para o outro; há essa troca.”*

*“Em um dia, cheguei alguns minutos atrasado no curso, que já estava em andamento. Os professores já haviam sido preparados na teoria e estavam fazendo a prática, isto é, a construção das máscaras a partir das caixas de leite descartadas, junto com outros materiais que tinham na sala. E eu, como tinha perdido a explicação, meus colegas me*

*explicaram. E isso é que é legal: esse repasse. Então, essa questão da interação, da colaboração, da socialização, indiscutivelmente foi muito válida nesses momentos que a gente trabalhou junto.”*

Esta relação é percebida como uma parceria, uma grande preocupação com o trabalho coletivo, visto numa perspectiva dialógica.

Fernandes (2006, p. 376) define o conceito de prática pedagógica numa perspectiva dialógica como sendo,

prática caracterizada pela aprendizagem do professor com seus alunos. Estes, por meio do diálogo, aprendem também que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana horizontal, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaço-tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas.

Os Cursistas de Letramento também trazem essa questão, mas de forma pontual.

*“Os profissionais respeitadamente dialogaram conosco, não havia hierarquia. Isso aconteceu na prática, quer dizer, um conhecimento científico mostrando que o saber da experiência, mais empírico, também foi valorizado no processo. Não digo só pela participação das pessoas, mas pela postura dos profissionais que atuaram conosco. Isso para mim foi bastante significativo.”*

Fazendo relação com a prática dialógica e o saber da experiência, Larossa (2002, p. 27) afirma que

este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Estas colocações corroboram sobre o significa da democratização dos saberes. Sousa Santos nos ajuda nessa reflexão. Sobre o seu pensamento, diz Oliveira (2008, p. 128):

É preciso deixar claro que a democratização dos saberes não é apenas a democratização do acesso a determinados saberes sistematizados e

estruturados numa ordem reconhecida, que podem funcionar como auxiliares tanto na compreensão da realidade social como na melhoria da respeitabilidade social, em função do que é socialmente atribuído a esses saberes, mas também, e sobretudo, a democratização das relações entre os diversos saberes numa perspectiva de revalorização social dos saberes chamados “não-formais”, “cotidianos” ou do “senso-comum” que integram nossas competências de ação social e que podem nos permitir pensar processos de tessitura do conhecimento-emancipação, ligado a ideia de solidariedade e as formas de relacionamento social fundadas não na ordem e na hierarquia, mas em possibilidades de criação de uma “ordem” social auto-organizada, a partir de processos de negociação mediados por relações de autoridade partilhada.

Outra questão abordada pelos Cursistas de Artes foi em relação aos conteúdos trabalhados.

*“Os conteúdos foram totalmente acessíveis, independente da experiência de cada professor nessa ou naquela área. Por exemplo, eu que sou da área de música, quase todas as atividades que aprendemos, eu só não fiz todas por conta de uma carga horária da escola, mas quase todas atividades de teatro que eu aprendia no sábado, na segunda-feira já estava aplicando na escola.”*

*“Independente da minha formação eram atividades possíveis de ser aplicadas por qualquer professor, de qualquer área das artes: música, artes visuais, dança ou teatro.”*

*“Os professores foram tão perfeitos no pedido do trabalho que qualquer professor poderia ensinar o outro caso houvesse uma necessidade de intervenção.”*

Corroborando com as percepções dos Cursistas de Artes, quando questionados, os Cursistas de Letramento citaram, também, que o que mais valorizaram foram questões relacionadas à metodologia do curso, com ênfase nos conteúdos trabalhados.

*“Acho que foi fundamental nos apropriarmos do conhecimento para poder qualificar nosso trabalho docente. O conhecimento é um contínuo, ele não está pronto e acabado, nem a nossa metodologia, nem a epistemologia, nem o conhecimento como ferramenta também. Eu vejo que é isso: um dever constante. Essa é a concepção. Então o que foi muito bem exposto e com muita qualidade foi o conhecimento socializado no curso.”*

*“Eu gosto muito quando falam dos teóricos, quando falam de Karl Marx e quando você começa a abrir um leque de informações, de conhecimento de pessoas que vivenciaram e escreveram muito sobre a educação. Isso*

*propicia a você fazer uma análise, até qualitativa: o que sei até aqui? O que eu não sei? Quanta coisa me faltava...”*

*“A qualidade do conteúdo foi um ponto de relevância. Venho de um conhecimento Marxiano, na concepção epistemológica da teoria Vygotskiana, isso veio a contribuir muito. Ampliou-se esse leque de conhecimento. Isso foi muito importante.”*

Os Cursistas de Letramento finalizaram trazendo como uma das aprendizagens da formação a questão de refletir sobre as suas práticas, como uma forma de autoavaliação.

*“A partir das propostas que vão ser discutidas, o tópico daquela noite ou daquela manhã proporciona a você a se auto avaliar. A você saber até onde foi, o que você já alcançou.”*

Um deles citou que o Curso contribuiu para um melhor planejamento de suas práticas pedagógicas na escola.

*“Facilitou bastante no meu planejamento e na minha prática docente. Às vezes a gente tem uma concepção meio dogmática ou meio equivocada, De fato, o meu planejamento, por meio desse curso, teve uma qualidade melhor, tanto na linha de raciocínio, como uma interação, uma integração, uma forma mais racional e não tanto fragmentada ou ainda meio anárquica.”*

*“Serviu para analisar de que forma eu conduzo o meu trabalho dentro da sala de aula, como me envolvo com meu aluno, o que quero do aluno, o que trabalhar com o aluno. Aquele comprometimento profissional mesmo, de pensar “será que eu me preparei mesmo? Será que estou fazendo certo?”.”*

Os Cursistas de Letramento ressaltaram, ainda, a valorização da profissão.

*“Às vezes tirar coisas lá do fundo que você antes achava que não ia precisar usar mais e que você usa. Então quando ela falou um pouquinho sobre letramento, sobre alfabetização, eu acho que foi muito importante, uma amiga minha disse assim “o legal de ser professora é saber que até o Jô Soares teve um professor”.”*

*“Apesar de não ser valorizado, nós temos que saber o valor de ser professor, tanto que estamos aqui porque o nosso comprometimento faz a diferença na execução do nosso trabalho. O fato de irmos procurar um*

*curso, você já está buscando uma melhora, você está procurando uma significação no que você faz.”*

*“Dar aula é muito mais do que um “bico” como citado pelo professor, você forma pessoas, as pessoas que passam pela sua vida e que você deu aula no futuro podem ser grandes ou não. Mas o que a gente deseja é que eles se transformem em excelentes pessoas, profissionais de êxito, que consigam atingir seus objetivos na vida.”*

*“Eu não sei vocês, mas eu como professora olho os meus alunos assim, converso com eles. Eu sou professora de português mas eu filósofo com meus alunos porque eu não consigo trabalhar de outra forma, sem ter um olhar pro aluno e de me preocupar com ele.”*

*“Nessa formação eu aprendi que aquela proximidade que a gente teve com os professores, aquela fala ali junto da gente, promoveu uma liberdade de diálogo, a gente podia perguntar, a gente podia questionar. Isso é um aprendizado que acho que é um presente pra gente.”*

*“Para mim, é uma dádiva saber que eu posso abrir meus horizontes, que eu não considero um horizonte só. Na educação você tem que estar sempre abrindo, sempre renovando. Então a gente aprende muito, aprende a como ser melhor, como não desistir, como acreditar mais, qualificar o trabalho docente e ser um exemplo.”*

Nos depoimentos fica expressa, mais uma vez, a importância do diálogo. Freire e Shor (2006) defendem a ideia de que esse “diálogo” não deve ser considerado como uma técnica para apenas conseguir obter alguns resultados, ou, ainda, como uma tática para tornar os aprendentes mais amigos, tornando, dessa forma, o diálogo como um meio de manipulação. Os autores defendem que o diálogo deve ser entendido como algo intrínscico, presente na natureza histórica dos seres humanos. Para Freire e Shor (2006, p. 123)

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber.

Complementando, os autores dizem ainda que, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento e de mudança ter uma dimensão individual, isso não é suficiente para explicar como eles ocorrem. Conhecer é uma ação social, ainda

que com dimensões individuais. Assim, “o que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo *se*la o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podendo, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Parece que esta condição teve impacto na experiência dos docentes que ouvimos.

#### **6.4 E a prática, se transforma?**

Os Cursistas de Artes ressaltaram, novamente, a questão das atividades práticas que eram propostas na formação que eles multiplicavam nas escolas.

*“As atividades propostas eram tão possíveis de se fazer que a grande maioria dos cursistas empregou isso em tempo real na escola, de imediato, na semana subsequente ao curso. E isso, eu falo por experiência pessoal e, também, por experiência que os próprios colegas trouxeram. Após uma semana em um novo encontro a gente compartilhava essas experiências, aquilo que cada um fez nas suas escolas. Então, não fui apenas eu que trabalhei os conteúdos imediatamente na sala de aula; a grande maioria dos professores o fez em suas escolas.”*

*“Basicamente esse curso trouxe uma definição de uma epistemologia porque a escola vive um balaio de gato epistemológico, uma anarquia epistemológica. Porque um fala uma coisa, daí pode ligar uma coisa com isso, ou com aquilo. É importante e fundamental que tenhamos isso. A importância dessa epistemologia e como ela impacta, dá suporte, subsidia para o trabalho docente, aponta uma metodologia. Por que sem isso como a gente vai ficar? Como a gente vai trabalhar?”*

Essa reflexão indica uma condição interessante, onde a clareza da relação entre epistemologia e pedagogia. Ou seja, há uma concepção de conhecimento que sustenta as práticas e deve ser ela explorada. Provavelmente esta dimensão ainda não é preponderante nas experiências de formação docente, mas é fundamental que se analise a compreensão dos professores sobre suas práticas.

Faz ainda a relação da importância da ciência, desse saber científico para a escola e para suas práticas pedagógicas.

E continuam os depoimentos:

*“Trouxe também o elemento da ciência, a importância da ciência para a educação escolar. Não adianta a gente querer inventar ou reinventar*



*outras coisas se não temos isso como base, uma epistemologia que garante a nossa organização do trabalho e da importância fundamental da ciência. Para mim foi um alento, foi uma garantia do meu trabalho e o fortalecimento dele.”*

*“Eu vejo que todas as disciplinas têm que primeiramente trabalharem com a ciência e entenderem que são mediadores da ciência sem o qual não se entende como escola.”*

Essas relações podem servir como uma possibilidade de se retomar e se aproximar de um paradigma emergente, que, conforme Sousa Santos (2001a), não pode ser apenas um paradigma científico (de um conhecimento prudente), mas um paradigma social (de uma vida decente). Rios (2002) observa que esses novos caminhos revelam uma ruptura com as práticas tradicionais em direção a uma ação pedagógica voltada para a aprendizagem do aluno, sujeito este com um potencial cognitivo, mas, também, com fatores afetivos e sociais, o que o define como um ser unitário.

Um dos Cursistas de Letramento ainda alertou para a importância dos textos teóricos trabalhados no Curso. Costuma trazer a discussão destes textos para a escola em que trabalha, como por exemplo, nas semanas pedagógicas.

*“Os textos encaminhados com antecedência agregam bastante na formação. Eu particularmente troquei esses materiais com as pessoas de maior circulação do meu entorno, pedagogas principalmente.”*

*“Nós finalizamos um período letivo na escola sem saber qual é a proposta de formação que existe no início do ano seguinte. Isso é um fator seríssimo e não foi resolvido até hoje; por conta disso a gente finaliza o ano com algumas pretensões. Nós trazemos essas discussões dos Cursos como propostas para toda a escola. Inclusive no ano passado nós finalizamos com a parceria e a presença de dois professores que estiveram conosco, em uma manhã, conversando com os professores na escola. E isso foi combinado no final do ano passado. Esse entrelaçamento vem acontecendo.”*

*“A mantenedora encaminha uma proposta para a escola, a gente avalia o que vem da mantenedora e aí entre as intencionalidades, os fins e os meios, nós procuramos abordar com mais relevância aquilo que a gente acha que pode ter mais coerência e procuramos acertar isso com a proposta que a gente quer realizar. Nesse sentido, desde o material escrito, como a própria concepção, a gente tem tentado manter uma mesma linha.”*

Percebi, mais uma vez, a presença importante da relação universidade e escola no sentido de trazer essas discussões que ocorrem na Universidade para a socialização na escola.

Um dos cursistas de Letramento defendeu a ideia de haver um projeto de formação continuada na escola. Para ele, essa iniciativa ajudaria a minimizar a confusão nas concepções epistemológicas entre professores e pedagogos na escola.

*“Esse curso, no meu entendimento, tem colaborado para sermos mais fiéis ao que está no nosso PPP, que envolve todos na escola. A gente tem procurado aprender, o que é esse trabalho coletivo afinal. Não tem como não dizer isso, pedagogos e professores não tem um projeto de formação continuada. Não existe uma concepção que está sendo defendida. O que tem de bom é que tudo pode ou não se defende isso ou aquilo, assim, nessa brecha de não haver defesa, não haver uma proposta efetiva, a gente entra e procura fazer aquilo que acredita.”*

Contreras e Pérez Lara (2010, p. 64) nos ajudam a compreender como a experiência da escola é importante para repensar a sua qualificação:

Por consiguiente, el conocimiento pedagógico que estamos buscando no es el que se asume, fuera del sentido de la experiencia, bajo la perspectiva de la formulación de un conocimiento teórico que luego tiene que ser aplicado a la práctica. Como ya hemos podido ver, hablar del saber es diferente de hablar de la teoría; y por tanto, la relación experiencia y saber es de naturaliza diferente a la que se plantea en la relación teoría y práctica.

A contribuição destes autores tem sido um importante suporte para refletirmos sobre a formação continuada de professores.

## **6.5 Nem tudo “são flores”: desafios e tensões na formação**

Um dos Cursistas de Artes citou que o seu maior desafio foi trabalhar com uma área de conhecimento diferente da que estava habituado.

*“Logo no início, foi quando a proposta era de uma área diferente da nossa. Será que eu vou responder ao curso? Será que o curso vai me instrumentalizar? Será que eu vou poder absorver, me apropriar do conhecimento que eu vou receber e tentar repassar isso na minha prática, no meu conteúdo didático? O primeiro desafio acredito que foi esse, de você ter aulas de uma linguagem que não a sua.”*



Ao mesmo tempo, parece que enfrentaram este desafio como algo positivo, no sentido de indagar e ampliar os conhecimentos sobre outras áreas do ensino de artes.

*“Por mais que fosse amedrontador a gente sabia que seria muito mais positivo no sentido de nos ajudar a falar de uma área que não a nossa. Logicamente que a gente não sabia, no início, que as atividades seriam desenvolvidas independente da habilidade de cada um. Por exemplo, no módulo de teatro, eu apesar de gostar de teatro, há muito tempo estou longe dessa área. Eu não sabia como esse conteúdo seria dado. Será que eu poderia entender e poderia praticar isso em sala de aula com meus alunos?”*

Parece que uma tensão inicial se deu pela grande expectativa de como os professores trabalhariam as atividades práticas e quais seriam as metodologias utilizadas. Pouco a pouco, porém, essa preocupação foi se dissipando.

*“Inicialmente a gente não sabia como seriam as práticas de cada professor. A cada módulo em que mudava o professor e automaticamente a linguagem, fomos percebendo a preocupação deles, sem exceção, que seu conteúdo fosse acessível a qualquer aluno, independente da linguagem artística.”*

*“O professor de teatro teve a preocupação, como outros, que o conteúdo contemplasse não só aquele que já tem a experiência no teatro como linguagem, mas sim todos os demais, professores da música, dança e visual, que não tem esse costume. Isso ficou bem visível, foi motivo até de conversa entre nós cursistas nos intervalos e principalmente no encerramento. Como foi positiva a questão da didática e também do conteúdo programático do professor.”*

A teoria e a reflexão pedagógica vem apontando para a importância da aproximação com a condição concreta dos professores. Oliveira (2008, p. 129) cita que

a indissociabilidade entre saberes e práticas reside, portanto, no fato de que, nos processos reais de aprendizagem, as práticas com as quais convivemos nos levam à constituição de saberes, tanto quanto o contato com os saberes que consideramos formais e a influência deles sobre a prática que desenvolvemos.

Parece ter sido esta condição dos Cursistas de Letramento. Entretanto, citaram como dificuldade as questões burocráticas, como o fato de que houve

mudanças no cronograma inicialmente proposto em função da greve ocorrida da UFPR. Para eles, isto acabou limitando a participação de alguns cursistas em todos encontros.

*“Não consegui participar de alguns encontros por conta de ajustes do cronograma, já que esse curso precisou ser realizado com carga horária noturna durante a semana. Consegui priorizar um módulo e percebo que outros profissionais também nesse sentido não puderam participar integralmente por essa questão. Isso me parece também um fator percebido pelo grupo que gerenciou o programa.”*

Os participantes dos grupo focal deram não deram grande ênfase aos desafios e tensões. Aparentemente não houve significativas ocorrências de dificuldades. Foram bem mais presentes os aspectos positivos.

## **6.6 Dispostos a continuar a caminhada**

Procuramos entender quais questões e/ou fatores os cursistas gostariam que fossem repetidas em um curso futuro e o que gostariam que fosse diferente.

Os professores de Artes trouxeram questões relacionadas à qualidade dos encontros, a competência dos formadores e à metodologia trabalhada.

*“A questão da competência dos profissionais que foram escolhidos, acho que não dá para deixar de fazer aqui um momento de louvor. Inclusive no encerramento de cada módulo sempre ficava o desejo do quero mais e a gente sabe que os professores, pelo limite do tempo e do próprio curso, falavam que tinha e tem muito mais conteúdo a desenvolver, mas que por uma questão técnica de calendário não se podia expandir tanto.”*

*“Todos professores que tivemos aqui no curso deixaram um gostinho de quero mais. A gente gostaria de ter mais encontros como esses, independente de capacitação que vemos como uma necessidade, uma troca de experiência. Claro que há a capacitação, a formalidade da contagem de horas, sendo que cada profissional tem o seu avanço na carreira, que deve ocorrer. Mas se tiveram professores que vieram atrás apenas para usar o curso para formalidade, para avanço de carreira, tenho certeza que já no segundo encontro, já não era mais esse o desejo. Vinham mais pela experiência, pela brincadeira, pelos momentos agradáveis que a gente tinha aqui, durante o nosso curso.”*

Os Cursistas de Letramento também trouxeram questões referentes à qualidade das escolhas teóricas, assim como as discussões propostas.

*“Penso que as abordagens teóricas foram num nível acadêmico possível, dentro do meu conhecimento, porque a gente também tem que pensar nisso. Porque isso também poderia causar um esvaziamento, dependendo do nível de abordagem que você traz no trabalho. Teria que perguntar e avaliar melhor com todos, mas efetivamente achei confortável e manteve uma curiosidade, manteve um interesse, uma motivação. Me passou uma sensação de “estou aprendendo, que bom que estou aqui, estou num debate qualificado”.”*

Sugerem a continuidade do trabalho em grupos para que haja uma maior participação de todos.

*“Poderia, não sei se daria para fazer, dividir algumas vezes em grupos. Cada grupo pegar um fragmento do texto e fazer uma discussão, e depois abrir isso para a conversa num todo. Coisas assim que oportunizassem um entrelaçamento, para poder talvez até a estimular mais, fazer com que as pessoas tenham mais vontade de participar.”*

A utilização de um espaço virtual de aprendizagem como possibilidade para uma maior interação entre os participantes também apareceu como sugestão.

*“O universo midiático foi pouco usado. Às vezes, só aquele momento presencial realmente esgota. Uma possibilidade talvez fosse usar o espaço virtual para que a gente também pudesse fazer esse exercício de qualificar esse espaço, onde às vezes há resistências.”*

*“De repente você inserindo esses espaços virtuais pudesse ser marcada uma conferência virtual, usando o Skype por exemplo, poderia ter mais público do que presencial. Organizar uma conferencia para discutir, isso que estamos fazendo aqui, por exemplo.”*

Em ambos os Cursos, apareceu a necessidade de haver uma continuidade na formação.

*“O que repetiria seria a organização de um novo curso, poderia se repetir não só os docentes, mas o critério que foi utilizado, porque nós tivemos profissionais muito capacitados.”*

*“Todos, sem exceção, conversando com os colegas, citaram o desejo de que houvesse mais cursos, ou mesmo encontros com professores da área de artes, que a gente sabe que ainda está muito aquém do que a gente realmente almeja, de fazer uma interação mais aproximada com os arte-educadores ou com os professores de arte.”*

*“Deveria haver uma continuidade para que possamos ter um tempo de vivência e depois retornarmos... De vez em quando eu leio o texto e penso “como seria bom se pudéssemos estar dialogando esse texto”. Ou, de repente, um material que a gente está produzindo nas aulas com as experiências novas que a gente está construindo, se pudesse a gente ter um lugar na academia para a gente estar dialogando.”*

Os Cursistas de Artes mencionaram a importância de uma infraestrutura que permitiu o bom desenvolvimento das atividades, pois necessitam de espaços específicos.

*“O local também favoreceu, uma coisa que a gente que trabalha em artes muitas vezes deixa passar batido, mas a gente precisa de espaço. A gente já sofre em sala de aula onde 99% das escolas não tem uma sala de arte específica. Aqui nós tivemos à nossa disposição todo o complexo da Federal, no Centro Cultural.”*

Em relação ao que gostariam que fosse diferente, os Cursistas em Artes fizeram referência a uma questão burocrática, relacionada à divulgação dos Cursos.

*“A questão da divulgação ficou no início um pouco truncada, porque muitos profissionais não ficaram sabendo do curso e vieram somente no segundo, terceiro encontro. Isso não estou relatando como uma falha, mas uma questão apenas técnica.”*

O turno do Curso de Artes, que inicialmente seria nas sextas-feiras à noite e sábados pela manhã, foi readaptado. Ficou evidente a importância e necessidade de haver um diálogo e este estar aberto às necessidades de formadores e cursistas.

*“O curso estava preparado para acontecer as sextas à noite e sábados pela manhã. Isso lá no início. Como eu trabalho no Estado e nas sextas-feiras eu tenho aulas, eu entrei em contato com o Coordenador, que seria o professor do primeiro módulo, que foi teatro, explicando da minha impossibilidade de estar na sexta-feira à noite e que com certeza estaria no encontro da manhã. No nosso primeiro encontro surgiu a ideia de estender o curso para o sábado inteiro por conta de impossibilidade da sexta-feira. Muitos profissionais não vieram na sexta porque não podiam e aí houve a necessidade de readaptar esse horário.”*

Os Cursistas de Letramento ressaltaram, ainda, a necessidade de ampliar essa formação com parceiras, envolvendo diversas entidades ligadas à Educação,

para que pudesse haver maior participação e que respeitasse e estivesse mais próxima da organização e das reais necessidades das escolas.

*“Poderia se ampliar, fazer uma parceria com os sindicatos, com a Secretaria de Educação para que esse curso pudesse atingir o lugar de trabalho do docente. O curso é fundamental, é necessário. Muitos professores talvez não puderam participar e gostariam de estar participando. Deveria pensar no planejamento a partir do calendário da escola, do trabalho docente, da organização do trabalho pedagógico da escola. Acho que pensar num calendário dessa natureza para não ficar muito a reboque do calendário da universidade. Teve as férias docentes, ocorreram alguns imprevistos de horário, a greve também...”*

*“Que a universidade pensasse no calendário da educação da escola pública. Eu acho que motivaria mais o trabalho. Talvez no primeiro semestre? Até porque no início do ano você está mais com gás, está mais no pique. Porque no final do ano você reflete tudo para levar aquilo para o próximo ano, dar um suporte para você caminhar melhor.”*

*“Eu não sei se o programa terá condições no futuro, mas quem sabe se pode vislumbrar o momento em que você tem profissionais multiplicadores. Quem sabe nós conseguimos atingir um nível de conhecimento tal em que a gente possa ter os multiplicadores no interior da escola. Então quem sabe não há aí um programa a longo prazo para se pensar nessa possibilidade sim. Às vezes ele nem precisa atuar na sua instituição de base, você pode até ir para outra porque uma andorinha só não faz verão na sua instituição, e você vai para outra e outra... Eu acho que seria interessante já que nós estamos registrando aqui, de pensar novas possibilidades.”*

*“Eu provoquei a direção da escola sobre a temática do Curso, inclusive eu apliquei uma oficina na semana pedagógica. A partir disso ela trouxe outras oficinas, a partir dessa minha provocação, dessa minha experiência, foi possibilitado que outros professores apresentassem oficinas.”*

*“Eu sou favorável a isso. Nós temos nas escolas um potencial incrível e que é subaproveitado. Tem muitos professores que tem o potencial de apresentar determinadas oficinas, apresentarem uma exposição, uma experiência rica. Só que o seguinte, nem a secretaria, nem a mantenedora propõe isso porque já vem tudo pronto, vem m pacote na semana pedagógica, e a equipe pedagógica e a direção são obrigadas a seguirem a não ser que façam algumas resistências, criem brechas.”*

Tardif (2012, p. 35), em diálogo com estas ideias, nos ajuda a compreender as perspectivas de nossos interlocutores. Diz o autor que

os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica, tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados à tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos.

Poderia ter sido a experiência vivida uma contraposição a esta denúncia? Não valeria a pena potencializá-la para interromper este ciclo?

### **6.7 Aprendendo com os parceiros da formação**

Em um exercício de síntese, seguindo o modelo anterior dos Coordenadores, cito as principais compreensões elencadas pelos Cursistas de Artes e Letramento. Organizamos os dados nas seguintes dimensões: (a) Estímulo/motivação para a procura de Cursos; (b) Percepção da formação na trajetória profissional; (c) Principais aprendizagens; (d) Impactos da formação na prática; (e) Desafios e tensões e (f) Repetiriam ou fosse diferente.

Em relação ao estímulo e a motivação para a procura dos Cursos:

- Os Cursistas de Artes ressaltaram a troca de conhecimentos e o compartilhamento de experiências com os professores da área; Alertaram para a carência de formação específica, sendo esta uma necessidade de minimizar esta deficiência. Citaram que a procura dos Cursos se deve, também, à complementação de outros estudos, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

- Os Cursistas de Letramento procuraram a formação como uma necessidade básica de atualização e reflexão sobre suas práticas diárias na escola. Possuem um entendimento da atual crise na identidade do professor e dos problemas da escola pública e, a partir disto, a necessidade da valorização de políticas públicas que deem conta desta demanda. Veem esta formação como um investimento, mesmo trazendo à tona diversos problemas relacionados à questões do pouco tempo disponível no fazer diário e trabalho intenso que vivenciam na escola.



Sobre a percepção da formação na trajetória profissional dos Cursistas:

- Os Cursistas de Artes compreenderam a formação como espaço de valorização das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Trouxeram a importância da socialização de suas experiências pessoais e profissionais como forma de valorização da sua trajetória profissional. Perceberam a valorização do seu dia a dia na escola pelo fato da metodologia ter ênfase na prática, no sentido de ter uma relação com sua realidade escolar; Citaram a importância da interação propiciada na formação entre professores e cursistas.

- Os Cursistas de Letramento destacaram questões relativas ao aprendizado promovido pela formação, com destaque no diálogo e a socialização de conhecimentos. Citaram os problemas recorrentes que permeiam o dia a dia do professor na escola e como a formação auxilia nos seus enfrentamentos, como forma de valorização da profissão docente. Sentiram a valorização de suas experiências, trazendo a importância do diálogo na formação. Por fim, salientaram a necessidade de maior aproximação entre universidade e escola.

Em relação ao que mais valorizaram e o que aprenderam:

- Para os Cursistas de Artes e Letramento se destaca a importância da troca de experiências entre os colegas/cursistas e os formadores, trazendo a questão do trabalho colaborativo. O que mais valorizam foram questões relacionadas à metodologia do Curso, com ênfase nos conteúdos trabalhados.

- Os Cursistas de Letramento citaram a questão de refletir a partir de suas práticas, servindo como autoavaliação do processo. Expuseram que a formação contribuiu para um melhor planejamento de suas práticas pedagógicas na escola. Por meio da experiência, houve melhor entendimento e valorização da profissão de ser professor.

Sobre os impactos a formação trouxe nas suas práticas:

- Os Cursistas de Artes salientaram a importância das atividades práticas propostas que eram multiplicadas em seguida na escola onde trabalham.

- Os Cursistas de Letramento citaram a produção de conhecimento como possibilidade de uma epistemologia para a educação escolar e compreensão do saber científico para as práticas pedagógicas na escola. Mencionam, também, a necessidade de trazer as discussões que ocorrem na Universidade para dentro da escola, reafirmando a importância e urgência dessa relação. Por fim, alertaram sobre a importância de um projeto de formação continuada na escola em que haja

aproximação das concepções pedagógicas defendidas por professores e pedagogos, já que percebem que há aí certo distanciamento.

A respeito dos desafios e tensões enfrentados durante a formação:

- Os desafios iniciais para os Cursistas de Artes estavam na preocupação em trabalhar com uma área de conhecimento diferente da que estavam habituados. Houve grande expectativa de como seriam trabalhadas as atividades práticas e quais seriam as metodologias utilizadas. Essas, ao longo da formação, foram se dissipando.

- Os Cursistas de Letramento fizeram referência às questões burocráticas pelo fato de mudanças no cronograma em virtude da greve ocorrida na UFPR, o que acabou limitando a participação de alguns cursistas em todos os encontros.

Em relação ao que repetiriam e o que gostariam que fosse diferente:

- Para os Cursistas de Artes é importante manter a qualidade dos encontros, a competência dos formadores e a metodologia utilizada. Citaram a importância de uma infraestrutura que permita o bom desenvolvimento das atividades, pois o ensino de Artes, requer espaços específicos. Alertaram, ainda, para o cuidado na divulgação dos Cursos que perceberam no início, um pouco truncada. Por fim, trouxeram a importância do diálogo como possibilidade de atender as suas necessidades.

- Para os Cursistas de Letramento ficou ressaltada a qualidade das escolhas teóricas, assim como as discussões propostas. Sugeriram o trabalho em grupos para que houvesse maior participação de todos. Mencionaram a possibilidade de utilização de um espaço virtual de aprendizagem para maior interação entre os participantes. Por fim, trouxeram a necessidade de ampliar essa formação com parcerias, envolvendo diversas entidades ligadas à Educação.

- Os dois grupos de Cursistas citaram a necessidade de haver continuidade na formação, de uma nova edição. Chamaram a atenção, também, para além de uma nova edição, haver encontros sistemáticos entre os profissionais das áreas distintas.

O quadro abaixo organiza e sintetiza os dados elencados (Quadro 4).



Quadro 4 – Principais percepções elencadas pelos Cursistas de Artes e Letramento

Dimensões	Categorias	
	Cursistas de Artes	Cursistas de Letramento
(a) Estímulo/motivação para a procura de Cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Troca de conhecimento e compartilhamento de experiências com professores da área;</li> <li>- Carência de formação específica na área de Artes;</li> <li>- Complementação de carga horária para certificação PDE;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atualização e reflexão a partir de suas práticas;</li> <li>- Formação continuada como necessidade básica;</li> <li>- Entendimento da crise na identidade do professor;</li> <li>- Valorização do professor e das políticas públicas de formação;</li> <li>- Discussão de problemas da escola;</li> <li>- Formação como investimento pessoal e profissional;</li> </ul>
(b) Percepção da formação na trajetória profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço de valorização das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro);</li> <li>- Socialização de experiências pessoais e profissionais;</li> <li>- Proposta com ênfase na prática;</li> <li>- Relação com a realidade escolar;</li> <li>- Interação entre os participantes (formadores e cursistas);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizado adquirido;</li> <li>- Diálogo e socialização do conhecimento;</li> <li>- Relação com a realidade escolar;</li> <li>- Valorização do professor;</li> <li>- Esperança no trabalho docente;</li> <li>- Valorização da experiência;</li> <li>- Proposta com ênfase na prática;</li> <li>- Teoria vinculada à prática diária;</li> <li>- Relação universidade-escola;</li> </ul>
(c) Principais aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Troca de experiências entre formadores/cursistas;</li> <li>- Metodologia e conteúdo acessível;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Troca de experiências entre formadores/cursistas;</li> <li>- Metodologia e conteúdo acessível;</li> <li>- Refletir a partir da prática;</li> <li>- Melhor planejamento de suas práticas;</li> <li>- Valorização da profissão;</li> </ul>
(d) Impactos da formação na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposição com ênfase na prática;</li> <li>- Multiplicação em sala de aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de uma epistemologia;</li> <li>- Compreensão do saber científico;</li> <li>- Transposição da teoria para a escola;</li> <li>- Relação universidade-escola;</li> </ul>
(e) Desafios e tensões;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transição em diferentes linguagens artísticas;</li> <li>- Expectativa em relação às práticas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteração de cronograma;</li> </ul>
(f) Repetiriam ou fosse diferente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade nos encontros;</li> <li>- Competência dos formadores;</li> <li>- Qualidade metodológica;</li> <li>- Promoção de novos cursos;</li> <li>- Promoção de encontros sistemáticos entre profissionais da área;</li> <li>- Qualidade da infraestrutura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade das escolhas teóricas;</li> <li>- Sugestão de trabalho em grupos;</li> <li>- Sugestão uso de ambientes virtuais de aprendizagem;</li> <li>- Promoção de novos cursos;</li> <li>- Promoção de encontros</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Melhorar a divulgação de cursos;</li><li>- Importância do diálogo entre formadores e cursistas;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>sistemáticos entre profissionais da área;</li><li>- Firmar parcerias ligadas à Educação;</li></ul>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo compreendendo que na finalização da tese muito mais se poderia avançar, foi preciso considerar o realizado na sua dimensão temporal e, nessa perspectiva, compreender os achados do estudo em relação aos objetivos propostos. A partir dessa trajetória sistematizo algumas reflexões.

Tomei como objeto a experiência formativa realizada no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, no qual a Universidade Federal do Paraná (UFPR) desenvolveu um Programa intitulado “Formação continuada de professores da Educação Básica da cidade de Curitiba e da sua região metropolitana do Paraná”. Para a investigação, adotei duas dimensões de aprofundamento e análise. A primeira envolvendo as propostas dos cursos e a compreensão de formação dos formadores e a segunda, o curso como uma experiência na trajetória formativa dos professores/cursistas.

Considerando que a efetiva realização da formação contava com o envolvimento e compromisso dos participantes foi fundamental perceber o quanto essa dimensão foi importante. Havia uma predisposição para acreditar na validade da formação, quer dos formadores, quer dos participantes dos cursos.

As motivações que mobilizaram as ofertas dos Cursos decorreram do compromisso com a formação do professor/cursista, a partir de suas experiências. Esta intenção ficou evidenciada nas Propostas dos Cursos, demonstrando certa sinergia entre a concepção de formação e o experienciado na prática, com os professores.

Houve a intenção de vivenciar uma compreensão de ensino, no caso de Artes, contribuindo, assim, para ampliar a formação dos professores de uma área específica em todas as linguagens. Nesse sentido a forma com que o Curso foi desenvolvido fez parte do conteúdo que intencionalmente se desejava compartilhar. Os docentes vivenciavam uma experiência de formação como os cursistas; ou seja, assumiam uma perspectiva de vivências como um processo de aprendizagem. Mais do que dizer o que fazer, as práticas de formação incluíam o fazer com o próprio grupo. Esta perspectiva fortaleceu a visão interdisciplinar, um dos enfoques da proposta de formação.

Foi possível perceber a preocupação com um trabalho que evidenciasse a escuta dos sujeitos da formação sobre suas necessidades. Essa condição

contribuiu, também, para estudos na própria universidade, assegurando e afirmando a importância de um vínculo maior com a escola e sua realidade.

A concepção de formação que orientou os Cursos deu grande ênfase à reflexão da e sobre a prática, pensando a aprendizagem como uma construção protagonizada pelo professor, por meio dos significados e relações que estabeleciam com as informações para que estas se transformassem em significativos conhecimentos.

Vi a preocupação dos Coordenadores no sentido de que a formação estivesse atenta à experiência dos cursistas e para que contribuísse com os processos de ensino e de aprendizagem por eles protagonizados. Da mesma forma, percebi uma inquietação com a escolha do conteúdo, ou seja, de que a teoria estivesse relacionada com a prática.

A Coordenação de Artes assumiu a intencionalidade de proporcionar vivências aos cursistas com o respaldo da teoria. Entretanto, essa dimensão não ficou muito evidente no decorrer da pesquisa. Os professores cursistas ficam ligadas na base material da prática e não revelavam explicitamente a relação com a teoria. Não foi possível afirmar que eles não respaldam suas práticas na teoria, mas essa condição não ficou explícita.

Já a Coordenação de Letramento pareceu bastante atenta procurando levar aos cursistas o respaldo teórico e, ainda, promover espaços de debate. Nessa perspectiva parece que a fundamentação se revelava com mais nitidez para os cursistas.

No caso de Artes, talvez a proposta fosse alicerçada em autores da área, mas os cursistas pouco explicitaram a percepção dessa relação. Essa condição pode ser preocupante pois os professores, enquanto profissionais, precisam justificar teoricamente suas escolhas, práticas e ações. Tal formação pode dar a ideia de trabalhar a prática pela prática, descuidando da fundamentação e dificultando o avançar no contexto educacional. É certo que os professores desejavam uma formação que os instrumentalizasse e essa condição ficou evidente nos depoimentos elogiosos dos cursistas; mas faz parte desse processo a compreensão dos fundamentos dessa prática, estimulando a condição intelectual dos professores.

Ficou evidente o desejo dos professores cursistas por cursos de formação que lhes gerem sentido, especialmente, no que se refere à possibilidade de

melhorarem seus planejamentos, pensar novas práticas e construir novas metodologias. Parecem estar ávidos por oxigenar ações.

Observei que ambos os cursos preocuparam-se em envolver os professores cursistas ao realizarem a escuta e a buscarem responder às demandas do cotidiano do professor na escola. Entretanto, mesmo com proposições de vivências e/ou com reforço do aprofundamento teórico, não foi possível perceber, por parte das Coordenações, a perspectiva de fomentar um planejamento de intervenção com maior autonomia. Por outro lado, ficou em evidente a vontade dos cursistas de multiplicar as aprendizagens, de experimentar e discutir os resultados do que viveram, partilhando com os colegas seus saberes. Essa condição ficou mais evidente entre os cursistas de Artes e, provavelmente, decorreu da metodologia da formação, centrada na prática.

Já no Curso de Letramento, especialmente, parece ainda ser forte o entendimento de que refletir sobre o problema seja suficiente. Os docentes formadores traziam exemplos e textos que os fundamentavam. Mas não propunham, preponderantemente, exercícios e vivências como dispositivo de formação. Essa condição se mostra, ainda, como uma característica das metodologias que são recorrentes na área.

É importante que a parceria que envolve trajetórias onde se pede/deseja/necessita/está condicionada à pesquisa colaborativa entre universidade e escola e não apenas a espera de que a universidade apresente projetos de formação. Essas não podem estar desvinculadas das reais necessidades formativas dos professores. É preciso ouvi-los e propor trajetórias formativas que levem em conta suas culturas, saberes e necessidades.

O aprofundamento e a discussão sobre o tema da formação continuada de professores e da relação universidade-escola exige cada vez mais investimentos. É necessário que eles possam contribuir com as reflexões sobre programas de formação continuada de professores no Brasil. A parceria universidade escola, que hoje é enfatizada pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como essencial, precisa ser acompanhada de pesquisa, como forma de aprendizagens conjuntas, onde todos ensinam e aprendem, valorizando saberes construídos nessa relação. Sustento tal afirmação na compreensão de que a experiência de formação que envolve universidade e a escola se dá muito mais no âmbito do processo vivido no decorrer da experiência do

que nas parcerias estabelecidas anteriormente às mesmas. O estudo quis ser mais uma voz que desafia o compromisso da universidade com a escola pública.

Neste caminho, percebo a importância das experiências prévias por parte de quem propõe as formações, neste caso os Coordenadores, já que são estes que sustentam as iniciativas de formação. Trazem eles uma visão sobre como contribuir para a qualificação desses profissionais e de seus alunos que deve estar sempre em discussão e aprimoramento. Fica o compromisso com a ampliação de suas áreas de conhecimento, com o processo de desenvolvimento da aprendizagem e da ética profissional e com os problemas reais da escola.

A concepção de Desenvolvimento Profissional Docente implicada nas formações refere-se a um processo constante, e não como algo pontual e formatado, sem desconsiderar que cada sujeito ou coletivos apresentam condições próprias para tal.

Foi importante registrar a importância, para o professor, de um periódico afastamento das atividades cotidianas, distanciando-se do espaço da escola para poder vê-la de outros ângulos e se perceber com outros olhares, buscando discutir/refletir sobre essa realidade, por meio do diálogo.

As formações assumem, inclusive, a condição de espaços terapêuticos, catárticos, propiciados pelas sensibilizações envolvidas no processo. Esta questão traz à tona o mito que se cria sobre o “ser professor”, como alguém “formatado”. Revela como ele precisa ser estimulado a se arriscar, tentar outras possibilidades, inventar/reinventar caminhos que podem melhorar a escola, favorecendo intercâmbios de saberes e fazeres.

Certamente houve desafios e tensões durante o processo de formação que acompanhamos, mas foram questões pontuais, relacionadas, basicamente, à burocracia, à insegurança sobre a continuidade dos Cursos, e à falta de um espaço físico adequado para a formação. Também se pode registrar a complexidade de trabalhar com um grupo heterogêneo, com diferentes experiências e formações prévias. Um aspecto importante e exigindo investimento se relacionou com a falta de compreensão e negociação das escolas sobre a importância da formação. A maioria dessas questões poderão ser sanadas com um empenho das instituições promotoras, pois se tratam de fatores organizacionais e administrativos.

Muitas foram as aprendizagens elencados pelos cursistas. Reforçaram a importância da troca de conhecimentos e o compartilhamento de experiências com

os professores. No caso de Artes, alertaram para uma carência de formação específica, sendo que o Curso foi uma possibilidade de minimizar esta deficiência. A procura da formação surgiu como uma necessidade básica, além de uma atualização e reflexão sobre suas práticas diárias na escola.

Ficou evidente o entendimento da atual crise na identidade do professor e dos problemas da escola pública e, a partir disto, o impacto e a necessidade de uma valorização de investimento em políticas públicas que dêem conta desta demanda. A formação deve ser vista como um investimento, um direito e um dever dos professores enquanto profissionais.

Foi possível perceber a compreensão da produção de conhecimento como possibilidade de uma epistemologia para a educação escolar e uma compreensão do saber científico na escola. Nossos interlocutores reafirmaram a necessidade de trazer as reflexões e conhecimentos produzidos na Universidade para dentro da escola, favorecendo projetos de formação continuada.

Muito ainda há que caminhar. Mas fica a certeza de que, nessa parceria, todos aprendem. A experiência nos mostrou o quão rica pode ser essa possibilidade de trabalho conjunto quando bem realizada, mas, também, o quanto ainda precisamos avançar nessa direção. Os investimentos das políticas públicas são mínimos e transitórios, ao sabor dos ventos e de concepções ideológicas e, muitas vezes, acabam se reduzindo a iniciativas pessoais de alguns pesquisadores e/ou algumas Instituições.

Ao finalizar este texto, reafirmo que o tema aqui não se esgota. A formação de professores e o desenvolvimento a que eles quem têm direito exige cuidado e estudo. Reforço a oportunidade ímpar de propor a pesquisa como parte da formação continuada, levando em conta os processos e os resultados que ela propicia. O diálogo que se estabeleceu na coleta e interpretação dos dados já por si só se constituiu num dispositivo formativo. Fazer os professores vivenciarem e se reconhecerem como artífices dessa produção alcança um alto significado nas suas trajetórias.

Os achados confirmaram o que a teoria contemporânea tem indicado, a formação é um ato auto-biográfico que dá sentido à vida dos sujeitos. Articular a relação teoria e prática se constitui num eixo fundamental do processo. Apostar na partilha, no diálogo e na alegria de aprender se constitui numa especial possibilidade para a *humana docência*, defendida por Arroyo (2013).

No transcurso da pesquisa fiz muitas aprendizagens. Fica neste momento, minha condição de sujeito de uma experiência, na dimensão tão significativamente proposta por Larossa.

Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LAROSSA, 2002, p. 25)

Sigo em frente, aberto a desbravar novos horizontes, diferente daquele que iniciou este trabalho, transformado pelo que “me tocou”, “me aconteceu”, “me passou”, que me formou e me transformou.

O que vivi contribui para minha formação no sentido de entender os conceitos sobre a docência e o desenvolvimento profissional de professores, trazendo elementos fundantes para a apreensão e entendimento do meu papel enquanto professor/pesquisador, ressignificando o sentido da formação e da experiência.

A experiência/vivência me empoderou e me ajudou a compreender melhor a realidade, incluindo caminhos que podem potencializar parcerias que articulem ensino, pesquisa e extensão, referentes fundantes da missão universitária.



## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Luisa. **Perfil profissional e projecto de formação.** In: LOPES, Amélia (Org.) *De uma escola a outra - Temas para pensar a formação inicial de professores.* Porto: Edições Afrontamento/Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2007. p. 43-50.
- ARROYO, Miguel. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em 12 Jan. 2013.
- BAUER, Martin; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- CONTRERAS, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Morata, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. In: MOROSINI, Marília Costa; ROSSATO, Ricardo (Ed.) *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** Brasília: INEP, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 13 ed. - São Paulo: Ática, 2005
- FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. In: MOROSINI, Marília Costa; ROSSATO, Ricardo (Ed.) *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** Brasília: INEP, 2006.
- FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método.** Salamanca: Paidós, 1977.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos. Edições Loyola, São Paulo. SP, 2006.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. In: MOROSINI, Marília Costa; ROSSATO, Ricardo (Ed.) *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.19, Abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 Jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Entre las lenguas. Language y educación despues de Babel**. Barcelona: Lertes, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **La evaluacion del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad**. Revista Brasileira de Formação de Professores, Cristalina, GO, Vol. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/23/63>. Acesso em 12 Jan. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. **O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória**. In MOLINA, Vicente Neto e TRIVIÑOS, Augusto Silva (org.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 95-105.

MORAES, Maria Cândida. **Educar no paradigma do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. In: GIL, Juana Maria Sancho. A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

NÓVOA, António. **Para uma formação de Professores construída dentro da profissão**. Revista Educación, Madrid, n. 350, p. 203-218, set/dez 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em 10 mai. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

**PROJETO SEB**. Formação continuada de professores da Educação Básica da cidade de Curitiba e da sua região metropolitana do Paraná". COPEFOR. Curitiba, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Afrontamento, 2001b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. In: MOROSINI, Marília Costa; ROSSATO, Ricardo (Ed.) *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 2. ed. Porto Alegre: UniRitter, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis; 4)

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradutor Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

## ANEXO A – PROJETO DO CURSO “ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA”

### 1. COORDENADOR DO CURSO

1.1 Nome: [REDACTED]

1.2 E-mail: [REDACTED]

1.3 Telefones de contato: [REDACTED]

### 2. JUSTIFICATIVA

O presente projeto pedagógico refere-se à oferta do curso Ensino de Artes na Educação Básica, cujo foco é fortalecer a formação continuada de professores que atuam na arte-educação em todos os níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente, temos nos deparado no ambiente escolar, com um espaço de tentativa de valorização das linguagens artísticas dificilmente visualizado há algum tempo atrás. Neste projeto, intenta-se a exploração deste espaço, tanto do espaço físico quanto do subjetivo. Em "Ensino de Artes na Educação Básica" o educador, como agente transformador da realidade, desenvolverá aqui senso de trabalho em equipe, de compreensão de regras e crítica de diversas questões políticas-sociais. Diante desta proposta, o educador deixa de ser reproduzidor e passa a enxergar o trabalho artístico (e o ensino da arte) como uma forma de expor seu ponto de vista e coloca-se como (re) criador de sua realidade.

O trabalho estará de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para a Educação Básica no intuito de promover, através da arte, o relacionamento do homem com o mundo e de relação consigo e com o outro. Se pensarmos que o termo arte-educação só passou a ser empregado com a proposta da Lei 5.692/71, o firmamento da relação das áreas artísticas – como áreas de conhecimento – e a educação ainda levou certo tempo. Com a articulação, principalmente, de Ana Mae Barbosa, Noemia Varela e Ingrid Koudela, as reivindicações pela Arte-Educação combatiam o “ensino de arte modernista” e apontavam para uma necessidade de discussão estética e filosófica que fundamentasse a Arte-Educação como uma categoria de ensino.

Uma das maiores críticas à educação contemporânea é justamente o espaço que a tecnologia ocupou na vida das crianças e adolescentes da nova geração, tornando as relações cada vez mais complicadas e a sociabilidade menos presente. Há uma reflexão de um pesquisador em educação – Gabriel Chalita<sup>18</sup> – que propõe uma importante reflexão neste contexto sobre a virtude entre a relação professor – aluno:

Por mais evoluída que seja a máquina, por mais que a robótica profetize evoluções fantásticas, há um dado que não se pode ser desconsiderado. A máquina reflete e não é capaz de dar afeto, de passar emoção, de vibrar com a conquista de cada aluno. Isso é um privilégio humano. (...) Os temores de que a máquina possa vir a substituir o professor só atingem aqueles que não têm verdadeiramente a vocação do magistério, os que são meros informadores desprovidos de emoção. Professor é muito mais do que isso. Professor tem luz própria e caminha com pés próprios. Não

---

<sup>18</sup> CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Gente, 2001.

é possível que ele pregue a autonomia sem ser autônomo; que fale de liberdade sem experimentar a conquista da independência que é o saber; que ele queira que seu aluno seja feliz sem demonstrar afeto. E para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva o afeto. Ninguém dá o que não tem (CHALITA, 2001, p. 163-164).

Esta importante reflexão de Chalita muito está relacionada com a importância da formação continuada em Arte para educadores dos diferentes níveis de ensino. A Arte é um conjunto de impulsos vivos e pulsantes prontos a se transformarem em ação no espaço e no tempo e sua interação com cada indivíduo e o jogo estabelecido entre educador e educando.

### **3. OBJETIVOS**

- \* Atualizar discussões sobre o ensino de arte na educação básica na contemporaneidade;
- \* Propiciar aos participantes um contato mínimo com as quatro áreas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e as particularidades de cada metodologia de ensino;
- \* Possibilitar a professores do ensino público um olhar crítico sobre o ensino de arte na escola e a relevância da formação cultural de nossos educandos.

### **4. PÚBLICO ALVO**

Professores e professoras da rede pública de ensino do litoral do estado do Paraná.

#### **4.1 Perfil Desejado**

Professores que atuam no ensino da arte sem a formação específica em Educação Artística.

#### **4.2 Nível de Atuação do público-alvo**

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

### **5. ESTRUTURA DO CURSO**

#### **5.1 Número de vagas**

40 (quarenta) vagas.

#### **5.2 Descrição dos módulos, oficinas ou disciplinas**

Serão 5 (cinco) módulos ao todo, cada um com uma carga horária de 15 horas. Os módulos serão divididos da seguinte maneira:

*A. Interfaces do ensino da Arte (15 horas)* – proporcionar discussões acerca da dimensão histórica, estética, ética e política do ensino da arte no Brasil;

*B. Vivência e ensino das Artes Visuais (15 horas)* – proporcionar contato e construção de conhecimento acerca dos conteúdos estruturantes e específicos da área das Artes Visuais e seu ensino;

*C. Vivência e ensino da Dança (15 horas)* – proporcionar contato e construção de conhecimento acerca dos conteúdos estruturantes e específicos da área da Dança e seu ensino;

*D. Vivência e ensino da Música (15 horas)* – proporcionar contato e construção de conhecimento acerca dos conteúdos estruturantes e específicos da área da Música e seu ensino;

*E. Vivência e ensino do Teatro (15 horas)* – proporcionar contato e construção de conhecimento acerca dos conteúdos estruturantes e específicos da área do Teatro e seu ensino.

### 5.3 Metodologia do curso

O encaminhamento dos professores formadores será o de mediadores. Eles deverão incitar o grupo à interação e estabelecer um laboratório de prática artística com atividades que discutam arte e arte-educação na contemporaneidade, que alcancem a interação e a socialização dos participantes, nas especificidades cada área artística. Com o intuito de percepção dos mecanismos de criatividade e comunicação, além de exploração da linguagem corporal e verbal, a oficina propicia um olhar para a importância da arte para as relações interpessoais e vivência no cotidiano escolar. Proporcionar aos participantes a prática de exercícios e jogos que desenvolvam seu estado presente na sua prática de ensino, através da humanização dos sentidos proposta pelo ensino da arte.

Por vezes, serão utilizados materiais e equipamentos em encaminhamentos metodológicos diversos, tais como textos informativos, debates, pesquisas bibliográficas, leituras e releituras de imagens, relatórios, filmes e vídeos, data-show, seminários e desenvolvimento de projetos.

### 5.4 Carga horária do curso

75 (setenta e cinco) horas, sendo 5 (cinco) semanais, divididas em 15 (quinze) semanas, entre agosto e novembro de 2012. Cada módulo terá a carga horária de 15 (quinze) horas, ocorrendo os encontros presenciais sempre às sextas-feiras das 18 às 23 horas.

### 5.5 Local de realização do curso

Dependências da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral.

## 6. CRONOGRAMA DO CURSO

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	J	J	A	S	O	N	D
	U	U	A	S	O	N	D
	N	L	G	E	U	O	E
			O	T	T	V	Z
Seleção de alunos	X	X					
Início do curso			X				
Atividades dos módulos			X	X	X	X	
Encerramento do curso						X	
Finalização do relatório do curso para emissão de certificado						X	X

## 7. RECURSOS HUMANOS

Função	Nome	Atividade a ser desenvolvida
1. Coordenador-geral	██████████	Coordenar a gestão do curso
2. Professor pesquisador	██████████	Elaborar propostas de conteúdos, materiais didáticos e metodologias de ensino
3. Tutor	██████████	Prestar assistência aos cursistas, ao

		coordenador, ao professor-pesquisador e aos formadores
4. Professor formador		Ministrar aulas no curso
5. Professor formador		Ministrar aulas no curso
6. Professor formador		Ministrar aulas no curso
7. Professor formador		Ministrar aulas no curso

## 08. RECURSOS FINANCEIROS

### 8.1) Materiais de consumo e permanentes, disponíveis.

Televisão, DVD, data-show, notebook e aparelho de som.

### 8.2) Orçamento do Curso

	CÓDIGO	Despesas	
<b>A</b>	<b>3.3.90.30</b>	<b>Material de Consumo (A1+A2+A3+A4+A5...)</b>	<b>R\$ 2300,00</b>
A1		Material de expediente:	R\$ 300,00
A2		Material de divulgação:	R\$ 800,00
A3		Material didático:	R\$ 1000,00
A4		Impressão de certificados:	R\$ 200,00
<b>B</b>	<b>3.3.90.14</b>	<b>Diárias:</b>	<b>R\$ 0,00</b>
<b>C</b>	<b>3.3.90.33</b>	<b>Passagem:</b>	<b>R\$ 0,00</b>
<b>D</b>	<b>3.3.90.39</b>	<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica (D1+D2)</b>	<b>R\$ 200,00</b>
D1		Fotocópia	R\$ 200,00
<b>E</b>	<b>3.3.91.47</b>	<b>Obrigações Tributárias e Contributivas</b>	<b>R\$</b>
		<b>TOTAL DAS DESPESAS (A+B+C+D+E)</b>	<b>R\$ 2500,00</b>

## 09) LINK PARA CURRÍCULO LATTES DOS ENVOLVIDOS NO CURSO

## **ANEXO B – PROJETO DO CURSO “PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PRÓ-LETRAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA”.**

### **1. COORDENADOR DO CURSO**

1.4 Nome:

E-mail:

Telefones de contato:

### **2. JUSTIFICATIVA**

O domínio fluente da leitura e da escrita constitui uma condição fundamental para a realização das mais importantes práticas sociais, inclusive para o amplo exercício da cidadania. A garantia do acesso a esse domínio requer professores da educação básica solidamente qualificados. Daí a relevância deste projeto que propõe um curso de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

O aprofundamento teórico-metodológico constitui, para o docente, a base fundamental sobre a qual assenta sua atuação. A qualificação dos quadros docentes oportuniza a atuação mais efetiva no processo de escolarização. Este projeto apresenta-se como possibilidade de reflexão acerca das teorias e das práticas educacionais, com ênfase no letramento, bem como reflexão mais ampla sobre a formação docente, a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma perspectiva que entende as relações de trabalho como dimensão ontológica do educador e do educando. Assim, o curso de extensão, objeto deste projeto, propõe encontros que viabilizem maior sistematização de conteúdos e aspectos essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente, para a qualidade de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em letramento ainda melhor fundamentada.

É importante destacar que a proposição deste Curso atende as sugestões de temas de professores que participaram do Curso de Extensão “Educação e Sociedade em Debate”, nos anos de 2010 e 2011, na Universidade Federal do Paraná, realizado pelo Núcleo de Pesquisa e Educação e Marxismo – UFPR (NUPE-MARX), cadastrado no CNPq.

Salientamos que a proposição deste Curso contribuirá sobremaneira para a necessária articulação de práticas e conhecimentos no campo do Letramento e da Psicologia, oferecendo espaço privilegiado para o ensino, a pesquisa e a extensão e a interlocução com outras áreas de conhecimento.

### **3 OBJETIVOS**

- Oferecer suporte teórico-prático à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para o incremento da qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa;



- Subsidiar debate e reflexão sobre os fundamentos pedagógicos, balizando o aprofundamento das questões relativas ao trabalho docente, ao papel da escola no contexto atual e ao processo de ensino-aprendizagem como construção histórica da humanidade.
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Possibilitar aos docentes do ensino público condições de atualizar seu conhecimento acerca das contribuições das ciências afins ao letramento – tais como a linguística e a psicologia – tornando possível uma compreensão mais substancial da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Ressaltar a importância e oferecer subsídios para a sistematização metodológica e o planejamento das atividades docentes para a formação do aluno;

#### 4. PÚBLICO ALVO:

4.1 Perfil Desejado: Professores e Pedagogos das Escolas de Educação Básica da rede pública, de Curitiba e Região Metropolitana.

4.2 Nível de Atuação do Público – alvo: Séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade EJA.

#### 5 ESTRUTURA DO CURSO

5.1 Número de vagas: 120

5.2 Descrição dos módulos, oficinas ou disciplinas

O Curso está organizado articulando palestras e módulos presenciais, conforme quadro abaixo:

04/08/2012	Palestra de Abertura: A função social da escola pública contemporânea.
------------	--

##### Primeiro Módulo

11/08/2012	Trabalho e linguagem: ontologia e educação
18/08/2012	Trabalho docente no contexto atual
25/08/2012	Papel social do professor: práticas sociais de leitura e escrita
01/09/2012	Mesa-redonda: Ontologia do trabalho e educação

##### Segundo Módulo

15/09/2012	Psicologia Histórico-Cultural e Letramento
22/09/2012	Pensamento e Linguagem
29/10/2012	Formação de conceitos e atividade de estudo
06/10/2012	Mesa-redonda: Desenvolvimento do psiquismo e educação escolar

##### Terceiro Módulo

20/10/2012	Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização: língua e ensino de língua; alfabetização e letramento, ensino da
------------	---

	língua escrita.
27/10/2012	Capacidades linguísticas para a apropriação da língua escrita: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; desenvolvimento da oralidade.
10/11/2012	Pressupostos da avaliação diagnóstica e acompanhamento do processo de letramento

### 5.3 Metodologia do curso

O curso, que realizar-se-á entre os meses de agosto a novembro de 2012, conforme cronograma acima, será desenvolvido por meio de palestra e módulos específicos com encontros presenciais. Serão realizados nove encontros específicos, com duração de 5 horas cada, agrupados em três módulos de 15 horas cada um.

Será realizada palestra de abertura, com 5 horas de carga horária, a qual versará sobre tema mais amplo. Serão também realizadas duas mesas de debate, tematizando problemáticas abordadas nos módulos. Cada mesa será composta por dois professores da UFPR e um professor convidado, de outra IES.

Cada módulo, com seus encontros específicos, ficará a cargo de um professor ministrante da UFPR, indicado pela Coordenação do projeto. A metodologia proposta para os encontros consta de explicação teórica sobre o tema proposto, análise coletiva de situações cotidianas vivenciadas pelos professores, e discussão, entre os participantes, das questões que constituem o eixo do encontro. Serão encaminhados aos participantes, antes de cada encontro, textos de apoio sobre a temática a ser abordada. A avaliação contemplará frequência e aproveitamento.

A partir destes destaques, as atividades do curso compreenderão a seguinte sequência:

- a) Divulgação do curso, para o público alvo, por meio de um blog especificamente criado, cartazes, folders e e-mail. Os cartazes serão afixados na universidade e em escolas da rede pública de ensino.
- b) Inscrições dos participantes com data e local previamente divulgado (não será cobrada taxa de inscrição);
- c) Realização das palestras e encontros.
- c) Organização do relatório das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados;

5.4 Carga horária do curso: a carga horária total será de 60 (sessenta horas), assim distribuídas: 5 horas de palestra; 45 horas de atividades presenciais (encontros específicos).

5.5 Local de realização do curso: Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Rua General Carneiro, 460, Edifício Pedro I, Anfiteatro 500.

## 6. CRONOGRAMA DO CURSO

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES							
	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
a) Divulgação do curso, para o público alvo.	X	X					
b) Inscrições dos interessados		X					

c) Seleção de alunos		X					
d) Início do curso			X				
e) Encerramento do curso						X	
f) Finalização do relatório do curso para emissão de certificado							X

## 7. RECURSOS HUMANOS

Função	Nome	Atividade a ser desenvolvida
Professor pesquisador	[REDACTED]	Coordenar o curso
Tutor	[REDACTED]	Apoiar o coordenador do curso nas atividades de organização do curso
Professor formador	[REDACTED]	Ministrar aulas no curso (módulo)
Professor formador	[REDACTED]	Ministrar aulas no curso (módulo)
Professor formador	[REDACTED]	Ministrar aulas no curso (módulo)
Professor formador	[REDACTED]	Ministrar palestra de abertura
Professor formador	[REDACTED]	Expositor em mesa de debate
Professor formador	[REDACTED]	Expositor em mesa de debate
Professor formador	[REDACTED]	Expositor em mesa de debate
Professor formador	[REDACTED]	Expositor em mesa de debate
Professor formador	[REDACTED]	Expositor em mesa de debate
Professor formador	[REDACTED]	Expositor em mesa de debate

## 08. RECURSOS FINANCEIROS

8.1) Materiais de consumo e permanentes, disponíveis.

"não há"
----------

8.2) Orçamento do Curso  
(detalhar cada despesa prevista)

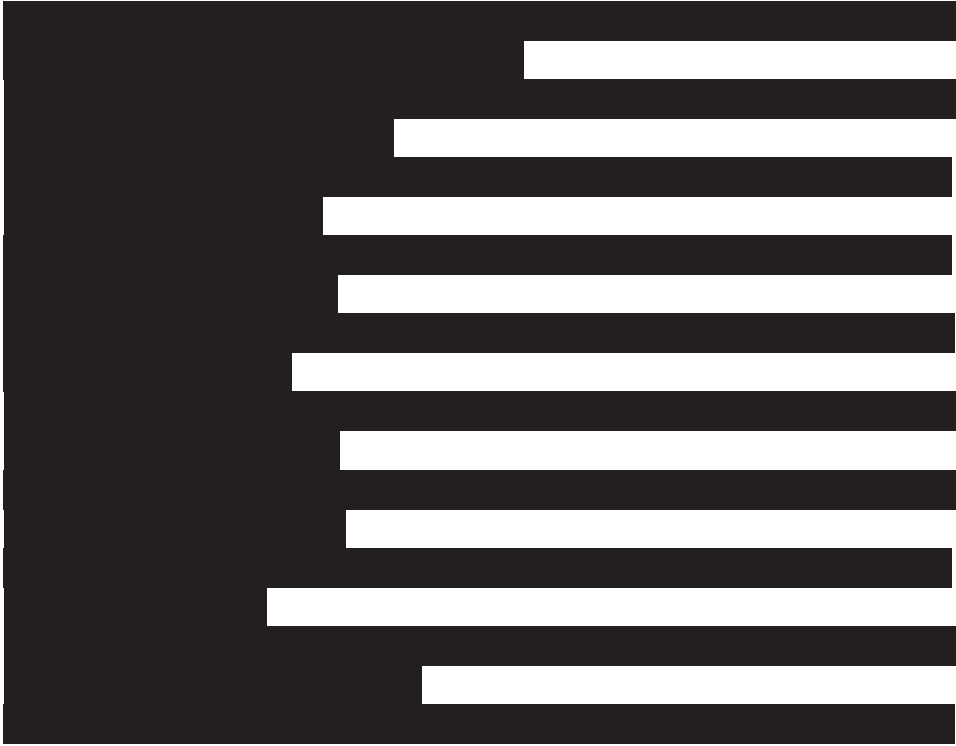
	CÓDIGO	Despesas	
A	3.3.90.30	Material de Consumo (A1+A2+A3+A4+A5...)	R\$ 4.065,00

A1		Material de expediente: 10 resmas de papel sulfite A4 10 cartuchos de tinta para impressora 5 rolos de fita crepe 5 rolos de fita adesiva (durex) 11 tubos de cola bastão 25 unidades de caneta para quadro branco 10 unidades de pincel atômico 1 caixa com 12 unidades de caneta marca-texto 1 rolo de papel craft 120 pastas com elástico 10 lapiseiras 0,9mm 10 embalagens de grafite 0,9mm	R\$ 140,00 500,00 15,00 10,00 20,00 55,00 30,00 15,00 55,00 280,00 200,00 70,00
A2		Material de divulgação:	R\$
A3		Material didático: 120 pendrives 120 cadernos de 50 folhas 120 canetas	R\$ 1.200,00 900,00 90,00
A4		Impressão de certificados: 130 unidades	R\$ 325,00
A5		Outros (especificar) 5kg de pó de café 10 kg de açúcar 3 pacotes de chá 35 pacotes de bolacha	R\$ 15,00 30,00 10,00 105,00
<b>B</b>	<b>3.3.90.14</b>	<b>Diárias: 5 diárias</b>	<b>R\$ 1062,00</b>
<b>C</b>	<b>3.3.90.33</b>	<b>Passagem: Passagem Fortaleza-Curitiba/Curitiba-Fortaleza e Passagem Maringá-Curitiba/Curitiba-Maringá</b>	<b>R\$ 4.000,00</b> 3.190,00 + 810,00
<b>D</b>	<b>3.3.90.39</b>	<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica (D1+D2)</b>	<b>R\$ 2.685,00</b>
D1		Fotocópia	R\$ 150,00
D2		Outros (especificar) Impressão de 100 cartazes, tamanho A3 Confecção 3 banners Coffe Break	R\$ 290,00 60,00 2185,00
<b>E</b>	<b>3.3.91.47</b>	<b>Obrigações Tributárias e Contributivas</b>	<b>R\$</b>
		<b>TOTAL DAS DESPESAS (A+B+C+D+E)</b>	<b>R\$ 11.812,00</b>

Obs.: Não existem recursos disponíveis para material permanente e para contratação de pessoa física.

#### 09. LINK PARA CURRÍCULO LATTES DOS ENVOLVIDOS NO CURSO





## APÊNDICE A - ENTREVISTA COORDENAÇÃO COPEFOR

1. Que concepção de formação vem sustentando os cursos oferecidos no contexto do Programa?
2. Na sua opinião, este Programa corresponde à sua compreensão de qualidade da formação continuada de professores? Pode justificar?
3. O que orienta a sua ação ao propor estes Cursos?
4. Crês que é importante realizar processos de acompanhamento e a avaliação dos cursos promovidos pelo COPEFOR? Conheces estratégias em andamento para esse fim? Qual a sua opinião sobre elas? Que sugestões teria nesse sentido?
5. Quais os maiores ganhos dessa experiência, na sua percepção?
6. Que dificuldades têm sido significativas e como estão sendo enfrentadas?
7. O que o motivou a participar dessa experiência?
8. O que mais gostaria de comentar sobre a experiência?

## APÊNDICE B - ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSO

1. Que motivações te mobilizaram na oferta/proposta do Curso de Formação?
2. Que concepção de formação foi pensada na proposta do curso?
3. Quais as suas experiências prévias que sustentam essa iniciativa de formação?
4. Como foram definidos os temas e selecionados os conteúdos na expectativa de que tenham significado para os professores/cursistas?
5. Quais as metodologias e estratégias utilizadas na formação?
6. Como você compreende o processo de desenvolvimento profissional dos professores?
7. O que você aprendeu com este trabalho de formador de professores da educação básica?
8. Que desafios e tensões percebeu durante o desenvolvimento da formação?
9. O que mais gostaria de comentar?

**APÊNDICE C – QUESTÕES GERADORAS DO GRUPO FOCAL – CURSISTAS**

1. O que os estimulou a procurarem os Cursos de Formação?
2. Como percebem esta oportunidade no contexto de sua trajetória profissional? Sua experiência foi valorizada na proposta do curso? De que forma?
3. O que mais valorizaram na proposta formativa que realizaram?
4. O que aprenderam com a experiência?
5. Essa formação pode ter impactos na prática que realizam? Em que sentido?
6. Que desafios e tensões enfrentaram no decorrer dessa formação? O que repetiriam? O que gostariam que fosse diferente?
7. O que mais gostariam de comentar?



## APENDICE D – AVALIAÇÃO INICIAL ONLINE

### AVALIAÇÃO INICIAL - Formação Continuada de Professores da Educação Básica - UFPR

Prezado(a) cursista,

O presente instrumento online é parte integrante de um processo de Avaliação de Curso que visa a melhoria de sua qualidade.

Queremos conhecer sua opinião acerca da temática proposta para o Curso, suas expectativas, interesses e nível de conhecimento.

Sua participação neste processo é fundamental.

Qualquer dúvida em relação ao preenchimento do formulário, por favor, envie e-mail para [pgraziola@gmail.com](mailto:pgraziola@gmail.com).

Agradecemos sua participação!

Atenciosamente,  
Coordenação

\*Obrigatório

#### Dados de Identificação

1. Nome\*

2. E-mail\*

3. Selecione o curso que frequenta\* Caso frequente mais de um curso, você deverá preencher um questionário para cada curso.

1 - Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral: Artes

2 - Educação Física Escolar: O fenômeno do Lazer como possibilidade de conteúdo

3 - Participação Juvenil Educação entre pares: Protagonismo juvenil como estratégia para a construção de uma CULTURA DA PAZ

4 - Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escola Pública: ESCOLA UM AMBIENTE LIVRE DO TABACO

5 - Juventude, Sexualidade e Prevenção DST/AIDS: CUIDAR-SE, UMA FORMA DE AMAR E RESPEITAR

6 - Prevenção de Drogas para Educadores de Escola Pública: ESCOLA QUE PROTEGE

7 - História para o Ensino Médio

8 - História para o Ensino Médio: Nações, Nacionalismos e Identidade nos séculos XIX e XX

9 - Ensino de Inglês para os anos finais: Exercitando a perspectiva crítica

10 - Ensino de Inglês para os anos finais: Cultura e ensino de língua estrangeira na escola pública

11 - Ensino de Inglês para os anos finais: Alternativas para práticas de sala de aula de inglês

12 - Ensino de Inglês para os anos finais: Repensando o ensino da pronúncia nas aulas de inglês

13 - Interfaces do Ensino da Arte na Educação Básica

- 14 - Sociologia para o Ensino Médio
- 15 - Mediadores de Leitura do Ensino Fundamental
- 16 - Curso de História para os Anos Finais: Revisitando a história do Paraná
- 17 - Ensino de Educação Física para os anos iniciais e finais
- 18 - A Escola e a cidade: Univer-Cidade o educar para e pela cidade
- 20 - Sociologia para o Ensino Médio: produção de audiovisual em vídeo
- 21 - Mediadores de Leitura do Ensino Fundamental: A Leitura Crítica dos Meios de comunicação nas aulas de Língua Portuguesa
- 22 - Biologia para o Ensino Médio: Estratégias pedagógicas para maior interatividade no ensino da Biologia
- 23 - Ensino de Ciências para os anos iniciais: Educação Ambiental no Viés da Transversalidade
- 24 - Ensino de Ciências para os anos finais: Educação Ambiental no Viés da Transversalidade
- 25 - Artes Cênicas para o Ensino Médio: estudos pedagógicos dirigidos ao Ensino das Artes Cênicas
- 26 - Ação Integrada para o Letramento
- 27 - Gestão Escolar
- 28 - Biologia para o ensino médio: Fronteiras da Genética
- 29 - Matemática para o Ensino Médio: Resolução de Problemas
- 30 - Biologia para o ensino médio: Conhecendo a vida no solo
- 31 - Matemática para o Ensino Médio : A Organização do Currículo em Rede
- 32 - A escola e a Cidade: políticas públicas educacionais
- 33 - Proposta Curricular e metodologia: Educação Integral integrada

### **Perfil**

4. Qual o seu gênero?\*

- feminino
- masculino

5. Qual sua faixa etária?\*

- até 24 anos
- de 25 a 34 anos
- de 35 a 44 anos
- de 45 a 54 anos
- 55 anos ou mais

6. Qual é a sua faixa de rendimento mensal (familiar)? \*

- menor que um salário mínimo

- de um a dois salários mínimos
- de três a quatro salários mínimos
- mais de cinco salários mínimos

7. As suas experiências anteriores de formação continuada aconteceram no âmbito de quais segmentos? \*Se necessário, registre mais de uma opção.

- atividades/cursos ofertados por Universidades
- atividades/cursos ofertados pelo sistema estadual de ensino
- atividades/cursos ofertados pelo sistema municipal de ensino
- atividades/cursos ofertados por associações ou instituições ligadas à temática
- esta é a primeira experiência de formação continuada de que participo
- Outro:

8. Em qual instância escolar você atua? \* Se necessário, registre mais de uma opção.

- Secretaria Municipal de Educação
- Secretaria Estadual de Educação
- Escola Particular
- Outro:

9. Em que nível de ensino você atua? \* Se necessário, registre mais de uma opção.

- educação infantil
- ensino fundamental
- ensino médio
- Outro:

10. Qual função você desempenha hoje em sua escola? \*Se necessário, registre mais de uma opção.

- professor (a)
- pedagogo (a)
- diretor (a)
- secretário (a)
- Outro:

### **Formação**

11. A temática do curso está diretamente vinculada ao seu trabalho atual na escola? \*

- Sim
- Não

12. Você possui experiências formativas e/ou de trabalho anteriores que envolvem a temática do Curso? Qual o período em que foram realizadas?\*

- ocorreram no último ano

ocorreram entre o período de um e dois anos

ocorreram há mais de dois anos

nunca ocorreram

13. Considerando uma escala crescente, em que medida você considera que a formação continuada do professor pode auxiliar no trabalho cotidiano em sala de aula, especificamente relacionado à temática do Curso?\*

1 2 3 4 5

Pouco contribui      Muito

14. A sua decisão em fazer este curso deve-se a: \*Se desejar, marque mais de uma alternativa.

seu envolvimento com a área temática do curso no âmbito da escola

seu envolvimento com a área temática do curso na comunidade

seu envolvimento com a área temática do curso no percurso formativo

por sua motivação

por incentivo da escola, para desencadear ações/projetos para área

Outro:

15. Relate as limitações/problemas que você encontra no ensino em sala de aula ligadas à temática do Curso.\*

16. Comente sobre as suas expectativas em relação ao Curso?\*

## APENDICE E – AVALIAÇÃO FINAL ONLINE

### AVALIAÇÃO FINAL - Formação Continuada de Professores da Educação Básica - UFPR

Prezado(a) cursista,

O presente instrumento online é parte integrante de um processo de Avaliação de Curso que visa a melhoria de sua qualidade.

A análise destes resultados contribuirá para o aprimoramento do trabalho pedagógico e da gestão do curso.

Solicitamos o preenchimento de um questionário para cada curso que você concluiu.

Sua participação neste processo é fundamental.

Qualquer dúvida em relação ao preenchimento do formulário, por favor, envie e-mail para [pgraziola@gmail.com](mailto:pgraziola@gmail.com).

Agradecemos sua participação!

Atenciosamente,

Coordenação

\*Obrigatório

#### Dados de Identificação

1. Nome \*

2. E-mail \*

3. Selecione o curso a ser avaliado: \* Caso tenha frequentado mais de um curso, você deverá preencher um questionário para cada curso.

1 - Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral: Artes

2 - Educação Física Escolar: O fenômeno do Lazer como possibilidade de conteúdo

3 - Participação Juvenil Educação entre pares: Protagonismo juvenil como estratégia para a construção de uma CULTURA DA PAZ

4 - Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escola Pública: ESCOLA UM AMBIENTE LIVRE DO TABACO

5 - Juventude, Sexualidade e Prevenção DST/AIDS: CUIDAR-SE, UMA FORMA DE AMAR E RESPEITAR

6 - Prevenção de Drogas para Educadores de Escola Pública: ESCOLA QUE PROTEGE

7 - História para o Ensino Médio

8 - História para o Ensino Médio: Nações, Nacionalismos e Identidade nos séculos XIX e XX

9 - Ensino de Inglês para os anos finais: Exercitando a perspectiva crítica

10 - Ensino de Inglês para os anos finais: Cultura e ensino de língua estrangeira na escola pública

11 - Ensino de Inglês para os anos finais: Alternativas para práticas de sala de aula de inglês

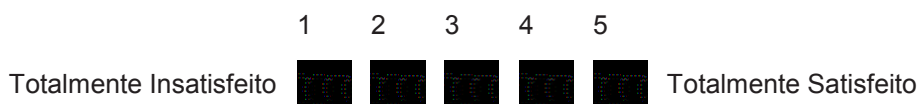
12 - Ensino de Inglês para os anos finais: Repensando o ensino da pronúncia nas aulas de inglês

- 13 - Interfaces do Ensino da Arte na Educação Básica
- 14 - Sociologia para o Ensino Médio
- 15 - Mediadores de Leitura do Ensino Fundamental
- 16 - Curso de História para os Anos Finais: Revisitando a história do Paraná
- 17 - Ensino de Educação Física para os anos iniciais e finais
- 18 - A Escola e a cidade: Univer-Cidade o educar para e pela cidade
- 20 - Sociologia para o Ensino Médio: produção de audiovisual em vídeo
- 21 - Mediadores de Leitura do Ensino Fundamental: A Leitura Crítica dos Meios de comunicação nas aulas de Língua Portuguesa
- 22 - Biologia para o Ensino Médio: Estratégias pedagógicas para maior interatividade no ensino da Biologia
- 23 - Ensino de Ciências para os anos iniciais: Educação Ambiental no Viés da Transversalidade
- 24 - Ensino de Ciências para os anos finais: Educação Ambiental no Viés da Transversalidade
- 25 - Artes Cênicas para o Ensino Médio: estudos pedagógicos dirigidos ao Ensino das Artes Cênicas
- 26 - Ação Integrada para o Letramento
- 27 - Gestão Escolar
- 28 - Biologia para o ensino médio: Fronteiras da Genética
- 29 - Matemática para o Ensino Médio: Resolução de Problemas
- 30 - Biologia para o ensino médio: Conhecendo a vida no solo
- 31 - Matemática para o Ensino Médio : A Organização do Currículo em Rede
- 32 - A escola e a Cidade: políticas públicas educacionais
- 33 - Proposta Curricular e metodologia: Educação Integral integrada

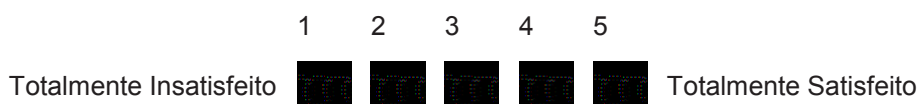
### **Quanto a Formação**

Questões relativas à organização e a formação geral do Curso.

#### 4. Atualidade dos conteúdos abordados \*



#### 5. Compatibilidade entre conteúdo e carga-horária \*



#### 6. Sequência no desenvolvimento dos conteúdos \*



## 7. Adequação do conteúdo aos objetivos do Curso \*



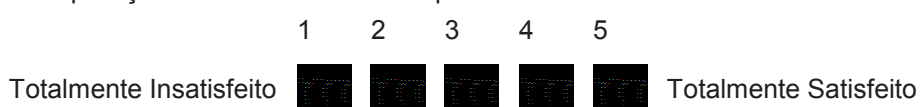
## 8. Qualidade da bibliografia utilizada \*



## 9. Qualidade do material impresso/visual \*



## 10. Aplicação dos conteúdos à vida profissional \*



## 11. Relação entre teoria e prática \*



## 12. Satisfação geral com o Curso \*

**Quanto aos professores/mediadores**

Questões relativas aos professores/mediadores do Curso. Quando houve mais de um professor/mediador ministrando o Curso, fazer uma média nas considerações.

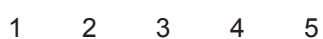
## 13. Conhecimento e atualização das informações \*



## 14. Domínio do conteúdo \*



## 15. Clareza de expressão/didática \*



Totalmente Insatisfeito  Totalmente Satisfeito

16. Capacidade de prender a atenção e criar interesse dos alunos \*

1 2 3 4 5

Totalmente Insatisfeito  Totalmente Satisfeito

17. Incentivo a participação do grupo \*

1 2 3 4 5

Totalmente Insatisfeito  Totalmente Satisfeito

18. Relacionamento com os alunos \*

1 2 3 4 5

Totalmente Insatisfeito  Totalmente Satisfeito

19. Uso adequado de recursos de apoio didático \*

1 2 3 4 5

Totalmente Insatisfeito  Totalmente Satisfeito

20. Metodologia de ensino e aprendizagem \*

1 2 3 4 5

Totalmente Insatisfeito  Totalmente Satisfeito

21. Organização e aproveitamento do tempo \*

1 2 3 4 5

Totalmente Insatisfeito  Totalmente Satisfeito

22. Avaliação geral do professor/mediador \*

1 2 3 4 5

Totalmente Insatisfeito  Totalmente Satisfeito

### **Quanto a sua participação**

Questões relativas ao seu processo de ensino e de aprendizagem.

23. Em relação à aprendizagem, o Curso contribui para agregar novos conhecimentos? \*

1 2 3 4 5

Totalmente Insatisfeito  Totalmente Satisfeito

24. Desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica na prática profissional

1 2 3 4 5

Insatisfatório  Totalmente satisfatório

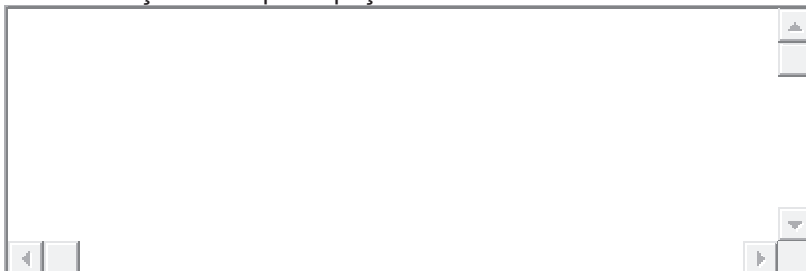


25. Interesse em relação ao Curso

1 2 3 4 5

Insatisfatório  Totalmente satisfatório

26. Em relação a sua participação e envolvimento nas atividades do Curso, como você descreveria: \*



27. Sugestões, comentários e críticas para melhor qualificar o Curso em sua próxima edição \*



28. O Curso atendeu às suas expectativas iniciais? \*

