

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

**MARIA BEATRIZ DE CASTRO SILVA BRUCE**

**O AMBIENTE EDUCATIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM  
DOCENTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**CURITIBA**

**2015**

**MARIA BEATRIZ DE CASTRO SILVA BRUCE**

**O AMBIENTE EDUCATIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM  
DOCENTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evelise Maria Labatut Portilho

**CURITIBA**

**2015**

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

B887a Bruce, Maria Beatriz de Castro Silva  
2015 O ambiente educativo e suas contribuições na aprendizagem docente no processo de formação continuada / Maria Beatriz de Castro Silva Bruce; orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. -- 2015  
133 f.: il.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.  
Bibliografia: f. 116-123

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Ambiente escolar. 5. Aprendizagem. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PUCPR**  
GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 754  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Maria Beatriz de Castro Silva Bruce**

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini, Prof. Dr. Ricardo Tescarolo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Celia Castellain Guebert para examinar a Dissertação da candidata **Maria Beatriz de Castro Silva Bruce**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “O AMBIENTE EDUCATIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DOCENTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA”, que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17 h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A dissertação atende as exigências de um trabalho acadêmico científico, atendendo as indicações da banca examinadora.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evelise Maria Labatut Portilho [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini [Assinatura]

Convidado Interno:

Prof. Dr. Ricardo Tescarolo [Assinatura]

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Celia Castellain Guebert [Assinatura]

[Assinatura]  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGE/PUCPR

Dedico este trabalho aos docentes que reconhecem possibilidades de superar limites pela compreensão dos princípios humanistas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que sabe das nossas necessidades e valida o momento certo para que a realização aconteça.

Ao Conselho Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo e auxílio na bolsa de estudos concedida durante esta formação e pesquisa.

Aos professores participantes das realidades pesquisadas, que permitiram os encontros e possibilitaram a descoberta de tantas aprendizagens e conhecimentos.

Ao meu esposo, pelo carinho, incentivo e ajuda para que este trabalho se tornasse possível.

Aos meus filhos e filha, razão da minha existência e conforto para minha alma.

Aos meus familiares, que compreenderam o motivo de tantas ausências.

Aos professores do programa da PUCPR, fonte de inspiração para busca de novos saberes e experiências.

Aos queridos colegas e amigos do programa, especialmente aos queridos Giovani, Renata, Layza e Denise, pelo incentivo nos primeiros desafios desta empreitada.

Aos companheiros dos grupos de pesquisa e estudos, com destaque ao GAE e GEA, pelas aprendizagens e saberes compartilhados.

Aos professores orientadores desta dissertação, pelas relevantes observações e apontamentos precisos. Especialmente, quero agradecer a Mirian Castellain e ao Ricardo Tescarolo, que aliado aos ensinamentos e tempo dedicados, também, momentos de intensa alegria e satisfação durante os encontros.

Por fim, de forma muito especial, quero agradecer a minha orientadora, Evelise Labatut Portilho, pela oportunidade deste trabalho e por acreditar em mim. Novamente, ratifico que por seus conhecimentos adquiridos e sabedoria prática, contribuiu, de forma intensa, para que o trabalho formativo se tornasse real.

[...] é só quando eu habito o espaço de minha casa, e, inclusive, vejo as pessoas que vão me visitar, que completo de sentidos esse espaço: as pessoas e suas ocupações atribuem significados para paredes e locações.

(DETONI, Adlai Ralph, 2007, p.38).

BRUCE, M.B.C.S. **O ambiente educativo e suas contribuições na aprendizagem docente no processo de formação continuada.** 2015. 133p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

## RESUMO

A presente dissertação objetivou analisar, criticamente, a contribuição do ambiente educativo na aprendizagem docente, a partir do contexto de uma formação continuada, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUCPR, em sete encontros semanais e consecutivos. Ao todo, 18 professores da educação básica estiveram envolvidos nessa pesquisa que considerou duas realidades da rede estadual da cidade de Colombo/PR, Brasil, pela prévia questão: “Como o ambiente educativo contribui para a aprendizagem docente em sua formação continuada?” Os pressupostos conceituais que foram adotados são de natureza qualitativa, sob o enfoque fenomenológico-hermenêutico, no qual se prevê uma relação ontológica pelo formato empírico, bem como a reflexão sobre os resultados a partir das bases teóricas elegidas. Nesse sentido, foram considerados nomes como Alarcão (2001), Bransford, Brown e Cocking (2007), Claxton (2005), Freire (2011), Formosinho (2009), Gatti (2009), Husserl (2005), Marcelo (1989), Piaget (1986), Portilho (2009), Pozo (2002/2005), Schleiermacher (2006), Shön (2000), Snyders (1988), Vaillant e Marcelo (2012), Viñao Frago (1998), Vygotsky (1991) e demais autores. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram os registros dos encontros da formação continuada, a entrevista semiestruturada e as observações em sala de aula. Os dados remeteram a três categorias de análise: o lugar da aprendizagem docente, como o professor percebe o ambiente educativo ao qual está inserido profissionalmente e os aspectos internos e externos capazes de influenciar o âmbito escolar. Os resultados incluem a escola como um lugar significativo à aprendizagem docente, especialmente na sala de aula devido às relações estabelecidas entre professor e aluno; a necessidade de reflexão sobre a função social da escola; e a influência deste ambiente sobre a docência, ao considerar que o contexto dos alunos, da escola e seu entorno são contribuições diretas em seu processo de aprendizagem. Observou-se, ainda, que o grupo de professores confirma sua inoperância prática com relação à aprendizagem discente e prefere as formações que tenham direcionamento na sala de aula. O estudo apresenta indicadores de que as formações continuadas, caracterizadas pelas interações ou ações de cunho coletivo, independentemente do tempo de vivência profissional, propiciam o diálogo necessário às peculiaridades do contexto e a criação de novos saberes, tornando-se relevantes para a qualidade da aprendizagem do ambiente educativo.

**Palavras-chave:** Ambiente Educativo. Aprendizagem. Formação Continuada. Formação de Professores.

BRUCE, M.B.C.S. **The educational environment and its contributions to teacher's learning in the process of continued education.** 2015. 133p. Dissertation (Master Degree). Pontifical Catholic University of Parana, Curitiba, 2015.

## ABSTRACT

This dissertation had the objective of critically analyzing the contribution of the educational environment on the teacher's learning process when in the context of a continued education process built by PUCPR's Learning and Knowledge in the Teaching Education Research Group, for elementary, junior and high school levels, during seven weekly and consecutive meetings. Altogether, 18 teachers have been involved in this research which considered two realities of the state school system of Colombo/PR, Brazil, by means of the question: "How does the educational environment contributes for the teacher's learning process during the continued education?". The conceptual assumptions which were used are of a qualitative nature, with a phenomenological-hermeneutical focus, in which is foreseen an ontological relation in favor of the empirical format, as well as the considerations about the results using the elected theoretical basis. Accordingly, names such as: Alarcão (2001), Barbosa, Farah and Carlberg (2007), Bransford, Brown and Cocking (2007) Claxton (2005); Freire (2011), Formosinho (2009), Gatti (2009), Husserl (2005), Marcelo (1989), Piaget (1986), Portilho (2009), Pozo (2002/2005), Schleiermacher (2006) Schön (2000), Snyders (1988), Vaillant e Marcelo (2012), Viñao Frago (1998), Vygotsky (1991), among others, were considered. The tools used during the research were the files regarding the meetings of the continued education group, a semi-structured interview with the teachers and the observations made during classes. The data referenced three analytical categories: the teacher's learning place, how the teacher acknowledges the educational environment in which is professionally included and the internal and external aspects which are capable of influencing the school environment. The results include the school as meaningful place to teacher's learning mainly focusing on classroom due to the relationships established between teacher and student, the need for a reflection about the school's social role, as well as the educational environment's influence over the teaching process when considering the student's context, the school and its surroundings, which are direct contributors for the learning process. It was also noted that the group of teachers voiced its practical ineffectiveness and the need for a formation that has a direct focus over the classroom. The study evidences that the continued education characterized by either interactions or actions of collective nature, regardless the length of professional experience, provides the necessary dialogue to the peculiarities of the school context and to the building of new knowledge, turning itself relevant to the learning quality of the educational environment.

**Key-words:** Educational environment. Learning. Continued education. Teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Resultados IDEB.....	30
Figura 2 – Os princípios da andragogia.....	55
Figura 3 – Dimensões do ambiente segundo Forneiro:.....	63
Figura 4 - Aprendizagem docente no ambiente de trabalho.....	77
Figura 5 - Desenho de aluno A – Escola I.....	84
Figura 6 - Desenho de aluno B – Escola I.....	84
Figura 7 - Desenho de aluno C – Escola I.....	85
Figura 8 - Análise de similitude - árvore de coocorrências de palavras (IRAMUTEQ) - relativa ao espaço de encontros entre os professores na escola .....	98
Figura 9 - Análise de similitude - árvore de coocorrência de palavras (IRAMUTEQ) - relativa a dificuldade na prática educativa.....	102
Figura 10 – Fotografias GAE.....	133
Gráfico 1 - Lugares de aprendizagem citados pelos professores da Escola I .....	82
Gráfico 2 - Lugares de aprendizagem citados pelos professores da Escola II .....	86
Gráfico 3 - Comparação entre a frequência de palavras citadas pelos professores das Escolas I e II.....	90
Gráfico 4- Características que interferem no cotidiano escolar- questão 23 (ANEXO E)..	108
Quadro 1 – Tabulação dos resultados das pesquisas.....	69
Quadro 2 – Formação continuada no ambiente de trabalho .....	76
Tabela 1 - Idade, Curso de Graduação, tempo de docência, tempo na instituição e número de Pós-graduações <i>Lato Sensu</i> cursadas pelos participantes da pesquisa .....	32

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
C	COORDENADOR DA PESQUISA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CNPQ	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE
EG	EQUIPE GESTORA DA PRIMEIRA REALIDADE PESQUISADA
EG*	EQUIPE GESTORA DA SEGUNDA REALIDADE PESQUISADA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
GAE	GRUPO DE PESQUISA APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NA PRÁTICA DOCENTE
GEA	GRUPO DE ESTUDOS SOBRE APRENDIZAGEM DA PUCPR
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IES	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
IPARDES	INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL
IRAMUTEQ	INTERFACE DE R POURLES ANALYSES MULTIDIMENSIONELLES DE TEXTESET DE QUESTIONNAIRES
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

ONGS	ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS
P	PROFESSOR DA PRIMEIRA REALIDADE PESQUISADA
P*	PROFESSOR DA SEGUNDA REALIDADE PESQUISADA
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PDE/PR	PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR
PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
SEED	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - GOVERNO DO PARANÁ
SIC	SEGUNDO INFORMAÇÕES COLHIDAS
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1	O PROBLEMA DA PESQUISA.....	18
1.2	OBJETIVOS.....	18
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>19</b>
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	19
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>21</b>
2.1	A FENOMENOLOGIA.....	21
2.2	A HERMENÊUTICA.....	25
2.3	A PESQUISA FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA EM QUESTÃO .....	27
2.4	CONTEXTO DA PESQUISA.....	28
2.5	PARTICIPANTES .....	31
2.6	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	33
<b>2.6.1</b>	<b>O programa de formação proposto pelo Grupo GAE.....</b>	<b>33</b>
<b>2.6.2</b>	<b>Os instrumentos utilizados nesta dissertação.....</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOCENTE .....</b>	<b>37</b>
3.1	APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA .....	37
3.2	APRENDIZAGEM DOCENTE.....	49
<b>4</b>	<b>AMBIENTE EDUCATIVO .....</b>	<b>57</b>
4.1	AMBIENTE EDUCATIVO: DO APORTE CONCEITUAL À IDEIA DE LUGAR.. .....	57
4.2	ESCOLA REFLEXIVA COMO AMBIENTE EDUCATIVO .....	65
<b>5</b>	<b>O ESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSORES COMO APRENDIZES.....</b>	<b>67</b>
5.1	ASPECTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	67
5.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA E A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR ...	74
<b>6</b>	<b>DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS .....</b>	<b>79</b>
6.1	O LUGAR DA APRENDIZAGEM .....	80
6.2	O AMBIENTE EDUCATIVO POR MEIO DA NARRATIVA DOCENTE .....	89
6.3	ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DOCENTE ..	97

<b>6.3.1 Aspectos internos .....</b>	<b>98</b>
6.3.1.1 Espaço de aprendizagem do professor na escola .....	98
6.3.1.2 As dificuldades da prática docente .....	101
<b>6.3.2 Aspectos externos.....</b>	<b>103</b>
6.3.2.1 Um exemplo de formação continuada apresentada pelos professores da pesquisa: o PDE .....	104
6.3.2.2 Características da sociedade atual .....	107
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido (DIREÇÃO) .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIREÇÃO DA ESCOLA .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR) .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO D - 6º ENCONTRO - AMBIENTE EDUCATIVO .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) PROFESSOR(A) ..</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO F - OBSERVAÇÃO E REGISTRO.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO G - ALGUMAS DAS IMAGENS UTILIZADAS NO 6ºENCONTRO.....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo se insere na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUCPR, mais especificamente no projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE) que objetiva promover espaços de intervenção na formação continuada de professores para ressignificação de suas práticas pedagógicas.

A opção de estudar o ambiente educativo e a aprendizagem docente se deu, de forma mais efetiva, por meio da minha participação no grupo acima citado, a partir das discussões, análises e reflexões realizadas em conjunto.

Autores como Claxton (2005), Marcelo<sup>1</sup> (1989), Pozo (2002), Shön (2000) e Vygotsky (1991), para citar apenas alguns, indicam a importância dos espaços educativos sobre a aprendizagem, bem como os princípios interativos que contribuem para ambientes mais significativos, nos quais se destaca o papel docente.

Para compreender a relação entre o ambiente educativo e a aprendizagem do professor, tema central dessa dissertação, foi feita uma pesquisa de campo que contou com professores de duas escolas estaduais situadas no município de Colombo, cidade da região metropolitana de Curitiba, Paraná, região sul do Brasil.

Nessa caminhada, no decorrer de dois anos no Programa *Stricto Sensu* de Educação da PUCPR, houve, primeiramente, um exercício autorreflexivo sobre as raízes do meu interesse pela temática da pesquisa. Isto revelou lembranças das primeiras experiências no ensino formal, ainda em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Minhas reminiscências remontam, em primeira instância, ao chamado “Jardim da Infância”... Talvez, pela experiência marcante da não compreensão de seus espaços reduzidos, exercícios repetitivos e a ruidosa sirene que indicava o horário de início e término das atividades pedagógicas. Nesse cenário, “conquistara”, então com cinco anos de idade, a troca do jardim de concreto e carteiras individualizadas

---

<sup>1</sup> O autor Carlos Marcelo Garcia, por sua origem espanhola, apresenta seu segundo nome como referência.

da escola, pelo retorno ao quintal de casa e as brincadeiras livres com água, terra, flores e a companhia de minhas três irmãs.

Ao iniciar o processo de alfabetização no espaço tradicional e imponente da primeira escola pública de Belo Horizonte, inaugurada em 1913, a imagem em minha mente aponta pátios e salas de aula com janelas do tamanho de portas, compartimentos amplos, interligados por varandas que se direcionam ao pátio central com duas “gigantescas” árvores.

Recordo, ainda, que a cada ano, quando as turmas mudavam de sala, algumas eram alocadas no chamado “porão” (subsolo inicialmente utilizado para abrigar salas destinadas a laboratórios, mas que, na prática, se transformaram em salas de aula comuns) com janelas pequenas e gradeadas, com pouca luminosidade e ventilação.

Em pesquisa recente, no ano de 2013, obtive a informação que este centenário grupo escolar, pela primeira vez, fechara para obras de restauro. E afloraram novas reflexões acerca do ambiente educativo, tanto por sua linguagem estrutural, como pelo processo de aprendizagem dos integrantes de um lugar específico.

A leitura feita a partir da durabilidade do prédio, por exemplo, ainda que verificadas as alterações ou adaptações em relação ao projeto original, mostra a ideia de preservação, haja vista a possibilidade de poder manter-se na sua função - ser escola - ou seja, uma obra feita para durar, ornamentada e ao mesmo tempo simples, a descortinar sua intenção e linguagem histórico-social. Pode-se interpretar pelo viés histórico que, quando inaugurado em 1913, o prédio representava a imagem da inovação, pelo modo de construção que a partir do pátio central permitia-se avistar todo o interior do edifício, expressando, assim, a concepção dirigida aos ideais do progresso, bem como o interesse público em destacar a escola perante a sociedade.

Por outro lado, a apreensão do sentimento perpassa a ideia de que aqueles espaços foram pensados para inculcar valores previamente estabelecidos que devessem ser perpetuados. Assim, ao evocar esse espaço em minha mente, bem como as experiências lá vivenciadas, percebo que marcas indeléveis foram deixadas.

Essas lembranças, agora percebidas sob o viés do profissional da educação, possibilitaram-me a compreensão do sentido da pesquisa que alicerça a elaboração

dessa dissertação, e que consistiu em uma proposta de formação continuada: se aproximar do ambiente educativo e reconhecer sua contribuição na aprendizagem docente.

A análise desse resgate compatibiliza e cria certo alinhamento com a temática da pesquisa, cujas bases se fundam na interação das pessoas no contexto escolar e na aprendizagem construída nessa relação.

Nesse intento, conjeturo que o próprio caminho profissional mereça notoriedade ao considerar que, na docência do ensino infantil, obtive certo entendimento prático de que o espaço/tempo era capaz de mostrar parte do lugar, assim como poderia influir no relacionamento das pessoas.

Também no ensino fundamental observei que as crianças interagiam com o espaço escolar de modo a contribuírem e receberem influências deste. Os diferentes barulhos, a temperatura do ambiente, a luz, a quantidade de alunos, os recursos de sala, os espaços e tempos livres ou as situações pedagógicas, mais criativas ou não, eram alguns dos elementos que possibilitavam o diálogo e a reflexão sobre o conceito pedagógico do lugar e/ou as possíveis aprendizagens que poderiam ser ali construídas.

Com a formação em Licenciatura em História, pude perceber que os espaços construídos, as pessoas e os produtos traziam mais do que paredes, relações ou material historiográfico, mas as expressões da linguagem cultural e ideológica que poderiam ser perpetuadas ou não na memória. Elementos essenciais nos diferentes processos de aprendizagem.

Ao cursar a especialização em Arteterapia, em conjunto com o exercício da prática profissional em uma escola de ensino fundamental, tive oportunidade de desenvolver projetos que buscavam despertar o interesse pela história da arte, o fazer artístico e a apreciação estética. Essa experiência possibilitou o aprendizado de que a escola teria a capacidade de transpor seus muros para ver e conhecer o mundo. Assim, a sala de aula pode estender seus limites aos museus, ruas e dialogar com outros contextos na contribuição e aprimoramento do fazer pedagógico.

Contudo, foi durante a especialização em Psicopedagogia (2009) que obtive contato com o Grupo de Estudos sobre Aprendizagem (GEA), na PUCPR, e a participação nesse meio despertou maior interesse sobre as contribuições do ambiente educativo no processo de aprendizagem.

Assim, ao estruturar e fortalecer a ideia de desenvolver pesquisas com o intuito de responder a meus anseios na temática pretendida, descobri em um dos autores estudados, Juan Ignacio Pozo, uma perspectiva que corroborou, em especial, para o direcionamento dessa pesquisa: "... em relação a mudanças ambientais que nos afetam, costumamos estabelecer uma associação com aqueles que são mais destacados - que atraem mais nossa atenção" (POZO, 2002, p.172). Com isso, a atenção pode ser despertada para o inusitado ou aquilo que atrai a curiosidade aparente, ou, ao contrário, pode contribuir para baixa qualidade da interação com os pares, uma vez que não causa interesse e não desperta emoção; ou seja, a aprendizagem não advém somente do aporte cognitivo, mas também emocional e relacional, conforme o autor avalia.

Outro aspecto significativo na direção deste estudo foi haver ingressado no ano de 2010, no Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE). Grupo que se reúne, quinzenalmente, para estudar, analisar e elaborar instrumentos e estratégias de ação, bem como os recursos que serão utilizados no desenvolvimento de suas pesquisas. As aprendizagens ocorridas nesse meio foram e são relevantes para o aprofundamento teórico sobre "aprendizagem" e seus desafios, assim como favorecem a tomada de consciência sobre o aprender individual, no grupo e em grupo. Práticas de um trabalho construído pelas relações, interesses, intercâmbios de ideias e o compromisso em um mesmo propósito.

Destaca-se que no ano de 2012 iniciou-se uma discussão com os resultados dos instrumentos utilizados na pesquisa "Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa". A escola pesquisada era um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na região oeste da cidade de Curitiba, e resultou num trabalho desenvolvido em subgrupos constituídos por pontos de interesse entre os pesquisadores e participantes do GAE, uma vez que a pesquisa abarcou temas como: identidade profissional, representação social e profissional da professora, ambiente educativo, estilos de aprendizagem, concepção de criança e de infância e avaliação.

Como o foco de interesse, evidenciado nos meus questionamentos, perpassa o ambiente educativo, esse fato possibilitou o aprofundamento teórico, a análise e discussão com os demais pesquisadores, assim como foi verificada a escassez de referenciais teóricos sobre a temática.

Contudo, no período em que realizava as disciplinas do mestrado, tive a oportunidade de realizar uma busca denominada “estado do conhecimento”, na intenção de identificar o que já fora estudado sobre o tema de modo a avançar e contribuir com a evolução do pensamento científico.

Tendo em vista este argumento, procurei efetuar um levantamento preliminar no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e busquei pesquisas desenvolvidas no país entre os anos de 2008 e 2014, com enfoque nas seguintes temáticas:

- a) ambiente educativo;
- b) educação;
- c) ensino fundamental.

A busca identificou 181 trabalhos com o termo “ambiente educativo” e ao refiná-la com a palavra “educação” foram encontrados 79 trabalhos, sendo que 11 pesquisas descreviam, em seus resumos, questões referentes à interação e aprendizagem entre pessoas, porém com aspectos e características distintas.

Dentre estes, o trabalho que apresentava certa semelhança com a pesquisa fora a tese de Zucoloto (2011), defendida na Universidade de São Paulo (USP), mas por este estudo estar embasado na abordagem teórica psicanalítica, dadas as opções teóricas dessa dissertação, esse material foi desconsiderado.

Em nova busca com a temática “ambiente educativo, ensino fundamental”, foram encontrados 40 trabalhos, sendo que 21 estão relacionados à educação. Dos 21 resumos analisados, os temas perpassam: Educação Ambiental, Práticas de Interdisciplinaridade, Políticas de Inclusão Nas Escolas, Violência, Cultura Digital, Recursos Tecnológicos, Educação Musical, Educação Artística e Aspectos Afetivos Vinculados à Análise Psicológica.

As dissertações de mestrado acadêmico de Wiebusch (2011) e Buzzo (2012) discutem a percepção docente e relacionamento das pessoas com o espaço educativo.

O primeiro trabalho apresenta as características diversificadas de uma escola que alcançou um rendimento qualitativo favorável, no ano de 2008, e a pesquisadora investiga quais os fatores e as ações desenvolvidas, identificadas por intermédio da fala docente, que contribuíram para esse processo. Dentre os fatores citados na pesquisa estão elementos como: a contribuição de todos os professores, a

infraestrutura das escolas e a organização dos ambientes de aprendizagem voltados para humanização.

O segundo estudo apresentou como objetivo conhecer, por meio de entrevistas, a visão dos professores sobre a participação da família no processo de aprendizagem da criança. O resultado mostra que os professores percebem que quando existe maior envolvimento da família em parceria com a escola, isto agrega diferenças positivas na aprendizagem do aluno e, por isso, desejam a participação dos pais na vida acadêmica dos filhos.

Ao pesquisar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram identificados 14 trabalhos. Dentre eles, destaca-se o trabalho de Farinelli (2010) que avalia os elementos constituintes do ambiente educativo que contribuem para a redução da autonomia docente, como as barreiras físicas e assecuratórias do espaço físico escolar e, também, o trabalho de Bugmann (2008), em cujo resultado da pesquisa mostra que o observador, dependendo do lugar social em que se encontra, percebe o espaço educativo de forma diferenciada. Assim, alunos preferem os espaços de convivência, os servidores o espaço que tenha certa ordem, e os professores valorizam o espaço de trabalho docente. Segundo o autor, os meios culturais e sociais são relevantes na observação simbólica e cultural do espaço escolar de maneira particular para aquele que o compreende.

A pesquisa de Machado (2008), ainda que direcionada à educação Infantil e pautada no assunto “arquitetura e urbanismo”, fala da importância de perceber o projeto do ambiente escolar como um cenário para as interações, ou seja, concebe o espaço físico como uma estrutura de oportunidades para a aprendizagem.

Houve necessidade de recorrer a novas buscas, considerando o número de pesquisas selecionadas. Assim, no Banco de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), chamou atenção o trabalho de Gossi (2009), que analisa o conceito da experiência na concepção contemporânea do currículo e reconhece a importância da inter-relação entre sujeito e ambiente no processo educativo, sendo a arquitetura considerada como elemento constituinte dessa relação.

Dos aportes teóricos verificados nessas teses e dissertações, notei certos referenciais semelhantes. O livro de Viñao Frago e Escolano (1998) “Currículo, espaço e subjetividade”, por exemplo, seria um referencial de peso, uma vez que os autores destacam o caráter antropológico do espaço, entendendo-o como lugar que se constitui pela ocupação da vida.

Por fim, considere relevante recorrer às publicações do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE) no intuito de conhecer o que já havia sido pesquisado. Neste sentido, analisei a publicação “O ambiente Educativo e o processo de aquisição de leitura e escrita” (BARBOSA; FARA; CARLBERG, 2007) na qual o ambiente educativo é apresentado como sendo todos os lugares em que a aprendizagem seja considerada um processo interativo entre sujeito e meio. Os dados deste trabalho sugerem a necessidade de oportunizar aos aprendizes trabalhar em grupo e individualmente nos diferentes lugares da escola e não só na sala de aula. E, ao final, o estudo questiona a preocupação com a temática nas instâncias que gerenciam o ensino, nos cursos de formação continuada e nas reuniões de cunho pedagógico.

Assim, com os argumentos apresentados e as indagações favorecidas pelas pesquisas prévias, esse trabalho se justifica pela necessidade de pensar a formação do professor em seu ambiente de trabalho, e sua relevância em oportunizar ao profissional da educação desvendar algumas das aprendizagens construídas perante a complexidade de um ambiente educativo específico: o escolar.

## 1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

Como o ambiente educativo contribui para a aprendizagem docente em sua formação continuada?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar criticamente a contribuição do ambiente educativo na aprendizagem docente a partir do contexto de uma formação continuada.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Para se atingir o objetivo geral foram traçados objetivos específicos:

- a) descrever a imagem do lugar considerado pelos professores como relevante à sua aprendizagem;
- b) desvelar na narrativa dos professores, como se apresenta o ambiente educativo no qual exerce o seu papel docente;
- c) identificar os aspectos internos e externos do ambiente educativo que refletem na aprendizagem docente, em especial relacionado ao desenvolvimento da prática pedagógica.

### 1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O desenvolvimento em capítulos buscou atender a demanda dos objetivos propostos e organização da pesquisa. Assim, a estrutura dessa dissertação compreende uma introdução que mostra, além do caminho percorrido pela pesquisadora, a definição do problema e os objetivos.

O segundo capítulo apresenta a metodologia, o contexto onde a pesquisa foi realizada, os participantes, os instrumentos e procedimentos empregados.

O terceiro capítulo destaca diferentes estudos sobre o processo de aprendizagem na visão interacionista, com ênfase sobre a aprendizagem docente.

No quarto capítulo, a temática do ambiente educativo é exposta considerando este um espaço de crise e transformação, espaço físico e relacional bem como a influência do ambiente educativo como necessário ao desenvolvimento do capital humano.

O quinto capítulo discute a formação continuada docente, com destaque ao programa desenvolvido na pesquisa na qual esta dissertação esta inserida.

O sexto capítulo descreve e interpreta os dados da pesquisa empírica, organizados em categorias de análise.

Para finalizar, são tecidas as considerações finais, relativas ao desenvolvimento da pesquisa, sinalizando os desafios que desta emergem.

Encontram-se, na sequência, os referenciais bibliográficos e os anexos utilizados na construção desta dissertação.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, o contexto em que se inscrevem os participantes, bem como os instrumentos e procedimentos adotados.

A pesquisa compreende a natureza qualitativa e apresenta o enfoque fenomenológico-hermenêutico. Neste tipo de pesquisa, o trabalho está, principalmente, na busca de respostas ao problema proposto inicialmente, numa imbricada relação isenta de neutralidade. Sobre isso, Garnica (1997) salienta que “não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo - pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo” (p.111).

A partir da busca da resolução de um problema, a pesquisa qualitativa promove o estudo das relações de modo complexo, tanto na dimensão subjetiva do pesquisador, ao analisar os dados de forma interativa, como no processo de descobertas práticas e teóricas desenvolvidas durante o estudo. Outra característica observada nesse tipo de pesquisa aparece no fato de que a perspectiva dos participantes envolvidos torna-se relevante, não se reduzindo às análises do pesquisador. Os resultados são explicados por argumentações explícitas, considerando as circunstâncias e o contexto investigado, associados a um referencial teórico que o consubstancia (GÜNTER, 2006, p.203).

Com base nesses princípios metodológicos, tornou-se significativo a essa pesquisa conhecer os aspectos teóricos e conceptuais das abordagens fenomenológica e hermenêutica de forma a correlacionar essas perspectivas com o percurso adotado.

### 2.1 A FENOMENOLOGIA

O sentido étimo da palavra fenomenologia, trazido por Husserl (1859-1938), compõem-se dos termos “fenômeno” e “logos”, o que significa ciência ou estudo dos fenômenos. De forma abrangente, aquilo que se manifesta.

Contudo, o sentido de “fenômeno” foi utilizado anteriormente a Husserl. Kant (1724-1804), por exemplo, propôs limites ao campo do conhecimento, distinguindo os objetos da experiência (fenômenos) e transcendentais (metafísico). Para ele, a “coisa-em-si” mostra uma realidade de forma independente da nossa capacidade de compreensão. Kant, então, concebe o fenômeno pelo campo da experiência empírica.

Por outro viés, Husserl deu significado à fenomenologia pelo campo imanente da consciência. Assim, o estudo do fenômeno prevê uma relação mais ontológica, ou seja, o manifesto do “eu” pela experiência vivida. Ele concebe, também, a fenomenologia pelo campo empírico, mas dá ênfase aos aspectos relacionados àquele que vive a experiência. Nesse aporte, a fenomenologia estuda a significação das vivências pela consciência em sua realização prática.

A pretensão da fenomenologia é ser uma ciência direcionada às essências e não aos fatos, ou a ciência da experiência consciente pelo formato singular em que se apresenta.

Contudo, para Husserl, as essências não existem somente no interior do mundo perceptivo. Desejos e recordações apresentam-se de modo peculiar à consciência (HUSSERL, 2005). Nesse ínterim, Husserl deu à fenomenologia um aspecto transcendental. Segundo Biemel (1947), a ideia da fenomenologia como filosofia transcendental surgiu em 1907, no momento em que o filósofo atravessava uma crise. Nesse momento, ele ponderou: “Em primeiro lugar, menciono a tarefa geral que tenho de resolver para mim mesmo, se é que pretendo chamar-me de filósofo” (HUSSERL, 2000, p.12). Ele se ocupava, então, da principal obra de Kant (século XVIII) sobre a crítica da razão. A partir disso, Husserl buscou resolver o sentido, essência, métodos e pontos de vista de uma crítica ao conhecimento.

Por outro lado, pelos dados contextuais, em fins do século XIX, a psicologia gozava de relevante prestígio e credibilidade para explicar o conhecimento e a lógica. Por isso retiraram essas disciplinas do campo filosófico.

Husserl se opôs a essa tendência e formulou o método fenomenológico, com direcionamento e rigor, cujo estudo influenciou uma parte significativa da filosofia do século XX. Para ele, Husserl, o psicologismo não conseguiria resolver o problema fundamental da teoria do conhecimento, pois não viabilizaria a possibilidade de uma realidade exterior ou heterogênea à sua. Uma vez que anula a diferença entre sujeito e objeto, observa que a única realidade é a natureza consciente: a expressão

ou efeito da ação exercida por objetos exteriores sobre os mecanismos nervosos cerebrais.

Para o filósofo, a teoria do conhecimento como descrição de uma atividade psicológica e empírica poderia ser, cientificamente, um engano teórico, capaz de comprometer o conhecimento científico, uma vez que o empreendimento não formula condições para o entendimento *a priori* (idealismo puro).

O fenômeno seria a própria consciência, enquanto fluxo temporal de vivências, de cuja peculiaridade emana a capacidade de outorgar significados às coisas exteriores. Contudo, a consciência pode ser tanto um fenômeno empírico como também é capaz de ultrapassar esse nível – ao surgir como condição *a priori*, ou consciência transcendental.

Husserl propõe a fenomenologia como filosofia transcendental na medida em que o conhecimento tanto pode ser a apreensão do nível empírico, a partir dos significados e acontecimentos psicológicos e naturais, como quando se constitui no nível transcendental. Assim, o rigor metodológico de Husserl distingue as ciências empíricas (fatos) e puras (de ideal *a priori*, como por exemplo, a física e a matemática). Para ele somente a filosofia teria as condições de fornecer os fundamentos das ciências, tanto puras quanto empíricas.

Um dado importante observado nos pressupostos teóricos da fenomenologia é a noção de intencionalidade: uma atividade constituída de atos (percepção, imaginação, experiências...) com os quais se objetiva algo. Aos atos psicológicos Husserl chama de *Noesis* – atos pelos quais a consciência visa algo - e o conteúdo do significado desses atos o filósofo chama de *Noemas*. Assim, *Noesis* está relacionado ao nível empírico: atos psicológicos de significado individual, passivo; e *Noema* está no nível transcendental - ato do sujeito que cria ou apresenta suas puras idealizações ou significações, ou melhor, a própria significação dos ideais (Husserl, 2005).

A partir desses princípios, a fenomenologia estuda a união mediante a estrutura básica da intencionalidade, que consiste na impossibilidade de um ato desvincular-se do seu objeto, o que não significa que o objeto se torne evidenciado para a consciência, do mesmo modo. A fenomenologia busca o que há de essencial na percepção, na recordação e na imaginação, portanto, a consciência pode transcender o objeto na sua realidade. Segundo o filósofo, só existe ciência na medida em que há unidade entre as conexões existentes entre objetos e ideais:

As “investigações Lógicas” fazem passar a fenomenologia por psicologia descritiva (embora fosse nelas determinante o interesse teórico-cognoscitivo). [...] descritiva concerne a simples esfera das vivências [...] o interesse da fenomenologia dirige-se antes para consciência enquanto consciência [...] dilucidar estes nexos entre verdadeiro ser e conhecer e, desse modo, investigar em geral as correlações entre ato, significação e objeto (HUSSERL, 2000, p.14).

O conceito da fenomenologia como estudo das essências, ao ser definido como uma filosofia que busca a essência pela existência, perfaz a construção do caminho vivido. Observa-se, portanto, que as análises reflexivas são fenomenológicas em sua essência (TRIVIÑOS, 2011).

O método de Husserl possui três graus distintos: o primeiro, quando se medita sobre a dúvida. Assim, se faz uma reflexão gnosiológica sobre o que é inquestionável e a pretensão do conhecimento do até onde consigo chegar. Uma meditação sobre a dúvida ou questão que se pretende resolver. Assim, há uma interpretação do que é evidente e o que precisa ser interpretado de modo a transcender o fenômeno. O segundo, quando se busca uma atitude reflexiva ao intuir e apreender de forma a captar o sentido apriorístico do conhecimento e tentar transcender o fenômeno, cujo objetivo está em manter uma percepção reflexiva. Portanto, pode-se “empreender operações lógicas, comparar, distinguir, subsumir em conceitos, predicar, se bem que por detrás de tudo isso, como depois se torna patente, estejam novas objetividades” (HUSSERL, 2000, p.26-27). E, num terceiro grau, propõe-se a análise esclarecedora, perfazendo todas as relações a partir da evidência, “rastrear todas as formas do dar-se e todas as correlações e exercer sobre elas a análise esclarecedora” (HUSSERL, 2000, p.33).

Questionar o conhecimento não é o mesmo que negá-lo ou ter uma postura cética. A atitude reflexiva torna-se um dado absoluto na medida em que imana da consciência intencional sobre o objeto. A fenomenologia passa de uma experiência que é sempre singular para a universalidade. Pelo perigo dessa proposta, Husserl estabeleceu um conhecimento intersubjetivo, que evidencia o universal, ou seja, significa que o mundo que é conhecido individualmente também pode ser aquele que é conhecido por todos (TRIVIÑOS, 2011).

## 2.2 A HERMENÊUTICA

Considerado por ser o precursor da ciência hermenêutica na contemporaneidade, a pesquisa buscou, de forma relevante, se aproximar da perspectiva filosófica de Schleiermacher (1768-1834) como fundamento para a interpretação dos dados apreendidos.

Inicialmente observou-se que a história da formação da hermenêutica começa com os gregos, dada a busca da compreensão de seus poemas pelos estudos poéticos, segue com a tradição judaico-cristã na interpretação das Sagradas Escrituras e, durante o renascimento, fixa-se sob a perspectiva de três pontos distintos: a interpretação sacra, profana e jurídica.

Pelos estudos de Schleiermacher (século XVIII) notou-se a sistematização da hermenêutica como ciência pelas razões, regras e procedimentos dados à interpretação e compreensão (2006, p.15). O esforço geral da hermenêutica iluminista, mais do que buscar o entendimento do outro, é evitar o mal-entendido, ou seja, justifica-se pelo uso consciente a operação interpretativa (idem, p.16).

O conceito de hermenêutica, pelo aporte teórico de Schleiermacher, difunde-se na frase “A arte da compreensão correta do discurso de outro” (idem, p.15) o que estabelece uma conexão entre a arte de falar e pensar em busca do entendimento do outro. Assim, existe uma conexão entre a linguagem e o pensamento. Nesse sentido, pressupõe-se uma unidade dialética embasada no fato de que todo saber concreto expõe-se como provisório e limita-se pela relatividade do pensamento e da linguagem, o que não se pauta numa relação de universalidade, mas num saber localizado em um tempo e espaço. Se o pensamento é relativo, o saber é relativo.

A partir dos conceitos da hermenêutica, viabilizam-se dois pontos de interesse em relação ao caminho tomado nessa pesquisa, referentes aos aspectos ontológicos e epistemológicos.

Pelo primeiro entende-se a conexão entre o falar e o pensar, o que confere a necessária inclusão do outro. Como não é uma via de mão única, evidencia a busca ao conhecimento do ser. A intensa busca pelo o outro, de forma coerente e real pela mensagem a ser interpretada.

Pelo segundo, pressupõe-se a ideia de evitar mal entendidos, ou seja, justifica-se, de forma consciente, a interpretação dos dados. Nesse sentido, explica-

se a linguagem pelo procedimento prático, sem esquecer que o pensamento parte de uma experiência, em busca do sentido em comunhão com os pressupostos teóricos que o embasam.

Por essas bases, considera-se que o conceito de hermenêutica aproxima-se da interpretação reflexiva entre aquilo que é evidenciado pela linguagem, o particular que naturalmente acompanha cada um e os aspectos que lhe conferem o caráter de ciência. A escrita detalhada pressupõe a ideia de evitar mal entendidos, de forma a justificar, conscientemente, como aquilo foi interpretado. Vale lembrar que as partes são entendidas no sentido conjunto, ou seja, partes isoladas não são capazes de explicar o todo. O discurso escrito mostra a interpretação subjetiva do sujeito e a forma como ele participa daquele contexto.

Há uma linguagem dialética da hermenêutica que se baseia tanto no procedimento prático como na apreensão do pensamento. Pelo pensamento de Schleiermacher (2006), a hermenêutica surge a partir do discurso e equivale a pensar o texto aliado ao contexto, e mais o perfil psicológico do sujeito que escreve.

Assim, enquanto as ciências explicativas buscam as causas pela observação e quantificação, a hermenêutica busca a compreensão do sentido por aquele que observa; por isso é considerada como parte das ciências compreensivas, tais como a psicanálise de Freud e a sociologia.

Com relação a esse ponto, Gadamer (2007) acredita que somente em Heidegger a hermenêutica toma a dimensão filosófica no sentido da facticidade. Segundo Gadamer (2007), a facticidade em Heidegger está no enigma do ser pela busca do conhecer, o que significa que ao projetar em si mesmo a compreensão de se deixar descortinar, pode, também, permanecer velado em determinados pontos. Pela experiência vivida, há possíveis caminhos do sujeito interpretar a si mesmo. A compreensão parte da própria vida do sujeito e a experiência se revela no deixar-se conhecer, ou seja, torna-se descobridor de si pela busca da compreensão do outro.

### 2.3 A PESQUISA FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA EM QUESTÃO

A partir dos pressupostos teóricos dos autores referendados neste momento da dissertação, ressaltam-se algumas características pertinentes a uma pesquisa qualitativa sob o enfoque fenomenológico-hermenêutico:

- a) inseparabilidade entre sujeito e objeto;
- b) não dedução e, sim, a apreensão do sentido;
- c) questionamento sobre a objetividade científica;
- d) mútua dependência constitutiva entre as partes, o que impossibilita a mera dedução;
- e) compreensão entre a história e linguagem;
- f) possibilidade interpretativa entre o universal e o particular, reflexão;
- g) necessidade teórica de explicar o procedimento prático;
- h) reconstrução do contexto pelo discurso falado e escrito;
- i) prática metódica justificada de forma consciente pela atividade interpretativa;
- j) determinação do sentido pela correlação entre as partes concomitantes;
- k) busca pelo autor, sujeito, e não simplesmente pelos registros apreendidos;
- l) relação consciente e justificada entre o instrumento utilizado, o discurso e o objeto.

A partir das características descritas, entende-se que essa pesquisa valeu-se das significações advindas da experiência com o objeto investigado, de forma relacional e interpretativa em relação ao problema da pesquisa, os dados apresentados e o contexto em questão. A análise do fenômeno foi feita em seu conjunto pelo entendimento das partes que o compõe.

Tornou-se relevante a interação entre pesquisador e pesquisado na realidade física e contextual da pesquisa, de forma a significar os resultados apresentados, o que de outro modo poderia comprometer o entendimento dos dados. A prévia intenção foi buscar o entendimento subjetivo da linguagem observada pelo ambiente em seu conjunto.

Outro dado relevante está relacionado aos registros escritos, durante a pesquisa de campo, e que foram significativos no desenvolvimento das categorias

das análises interpretadas pela linguagem dos participantes envolvidos. Esses registros foram observados e contextualizados em blocos de análises e posteriormente foram compreendidos em seu conjunto, de forma a relacionar o contexto nos dois universos pesquisados. Contudo, vale salientar que os dados são referentes a determinado espaço/tempo, o que lhes confere possibilidades de mudanças.

## 2.4 CONTEXTO DA PESQUISA

As duas escolas pesquisadas estão inseridas na esfera pública (estadual) da cidade de Colombo e foram escolhidas por pertencerem a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, regional norte - núcleo que recebeu a proposta da pesquisa com interesse e credibilidade e possibilitou o agendamento e posterior encontro entre o coordenador do grupo de pesquisa GAE e a equipe gestora de ambas as escolas, em momentos e dias diferenciados. A partir desse encontro, a direção das escolas envolvidas registrou, por escrito, o interesse na proposta da pesquisa (ANEXO A) e agendou um horário e um local no interior de suas escolas para encontro entre os pesquisadores e os professores que tivessem interesse em participar da proposta da pesquisa.

Os dados adquiridos sobre o contexto dessas duas realidades escolares foram viabilizados por documento público e privado - além dos *sites*, a primeira escola disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a segunda escola o tinha disponível na internet, além de relato oral (entrevista semiestruturada com a direção) no espaço físico das escolas (ANEXO B).

A partir dos dados coletados, identificou-se que a fundação da primeira escola pesquisada deu-se de forma peculiar. Segundo os dados colhidos, a população do município de Colombo, de aproximadamente 220 mil habitantes, vinha crescendo aproximadamente a taxas de 3% ao ano, segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o que resultou na falta de vagas nas escolas. A multa diária pelo descumprimento constitucional fez com que, no ano de 2007, o Estado autorizasse o funcionamento dessa instituição em um prédio adaptado, que antes seria uma fábrica de pão.

No ano de sua criação (2007) alunos de várias comunidades que não conseguiram matrículas em unidades escolares próximas as suas residências, puderam se matricular, caracterizando-se, principalmente, pelos filhos de trabalhadores, com defasagem idade-série.

Essa primeira escola iniciou suas atividades em 31 de julho, atendendo 24 (vinte e quatro) alunos em tempo integral que visavam recuperar o tempo e conteúdos perdidos no primeiro semestre. Segundo a direção, houve interesse em continuar com o ensino integral, porém esse pedido não foi autorizado pela Secretária de Educação do Estado.

A escolha do nome dessa primeira instituição deu-se por meio da seleção de alguns nomes encaminhados para a Secretaria de Estado da Educação (SEED) pela Prefeitura Municipal de Colombo que recomendou o nome da instituição.

Ainda segundo os dados, o estado paga aluguel desse espaço desde 2007. As melhorias realizadas foram três salas de madeira, pintura, adaptações da rede elétrica, uma passarela de acesso (interna) e um alambrado. Os recursos para algumas reformas nem sempre são pagos pelo Estado, segundo a direção. Pelo fato do prédio ser locado, a secretaria não disponibiliza orçamento para determinadas intervenções alegando não querer investir num espaço do qual não é proprietária. Por outro lado a prefeitura de Colombo não disponibiliza terreno para a construção de uma escola. Assim, faltam de espaços como: quadra de Educação Física, laboratórios e áreas livres adequadas. Os alunos, por exemplo, tem aulas de Educação Física numa área interna ou num terreno fora da escola, segundo os dados colhidos com a equipe gestora.

Contudo, segundo noticiado pelo Jornal de Colombo, em 16/08/2012, essa escola obteve a melhor classificação da região, com nota 4,8 no Índice de desenvolvimento da Educação Básica. A matéria destaca, ainda, que as paredes de tapume, as salas de madeira e a falta de espaço para Educação Física não impediram o resultado alcançado. Pela entrevista no Jornal, a cada nova classificação, a lista de espera aumenta, de acordo com a direção escolar. A escola atende, aproximadamente, 290 alunos.

A segunda escola pesquisada iniciou suas atividades no ano de 1988, dividindo um espaço físico com outra escola, quando em 1996 foi realizada uma edificação de 10.000 m<sup>2</sup> e 1.702 m<sup>2</sup> de área construída. O Ensino Fundamental teve autorização de funcionamento em 1988 e de Ensino Médio em 1998. O Ensino

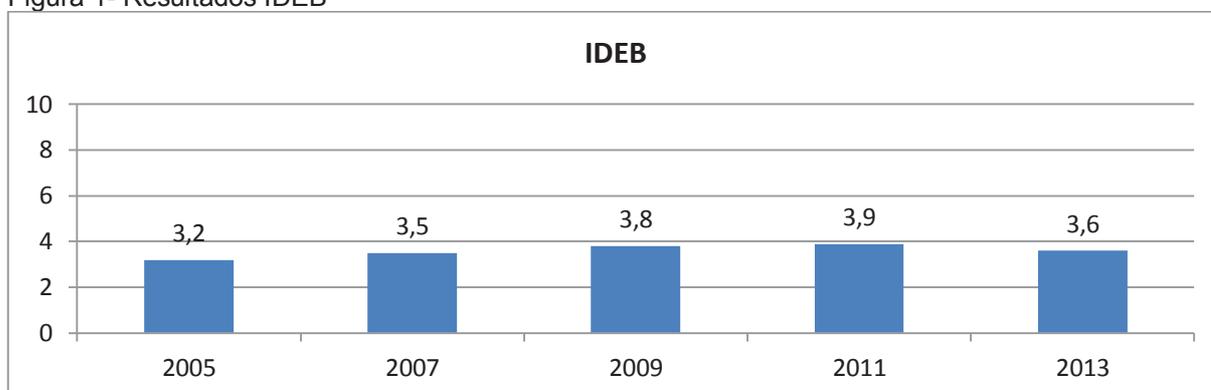
Médio direcionado à educação de jovens e adultos “EJA” teve reconhecimento em 2002 e foi encerrado em 2007. O Colégio atende as séries finais do Ensino Fundamental e, também, o Ensino Médio nos três turnos. O nome do Colégio presta homenagem a uma figura importante no início da colonização do município, referente à distribuição de terras dos primeiros imigrantes italianos que se estabeleceram nessa região. Conforme o relato da direção, essa escola possui amplo espaço, com salas de laboratório, uma sala ao ar livre, sala de recursos e quadra de esporte. Segundo os dados coletados, o espaço possui boa estrutura, apesar de precisar de reformas. Segundo o fala do gestor, apesar de reconhecer uma boa estrutura, o espaço escolar enfrenta problemas, de forma relevante, no entorno do colégio: casos de violência, consumo de drogas e um bar em frente.

Pelo PPP da escola fica evidente o atendimento aos alunos oriundos da classe trabalhadora e que os pais possuem baixa escolaridade, dos quais alguns também estudam na mesma instituição, no período noturno. A escola possui 850 alunos.

Também no ano de 2012, a escola figurou entre as dez melhores da região, segundo o IDEB , alcançando a nota de 4,0 pontos, fato anunciado publicamente no Jornal de Colombo de 16/08/2012. Contudo, no ano de 2013, este indicador cai para 3.4, ficando abaixo da meta prevista e média da região.

Foi possível verificar os dados da média da região de Colombo pelo IDEB, tomando como base os dois últimos anos do fundamental II, uma vez que estes apareciam no sistema (*site*). Os dados apreendidos mostram os seguintes números:

Figura 1- Resultados IDEB



Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em 11/09/2013.

Se considerarmos o ano de 2012, as escolas investigadas apresentam indicadores acima da média da região. Mas ao considerarmos o ano de 2013, nota-se uma diferença significativa, pois enquanto a primeira realidade continua elevando suas notas, ficando mais próxima da meta prevista pelo índice de desenvolvimento, a segunda escola não consegue manter seus indicadores, ficando abaixo da média regional.

## 2.5 PARTICIPANTES

Todos os professores foram convidados a participar do Programa de Formação Continuada, mas na primeira escola foram 12 os que iniciaram, terminando o grupo com 10 professores.

Na segunda escola 12 professores participaram do primeiro encontro, sendo que 8 professores aderiram à proposta até o final.

No total, 18 professores estiveram envolvidos na pesquisa, uma vez que autorizaram por escrito sua participação (ANEXO C) e pelo fato de participarem efetivamente dos encontros com os pesquisadores.

Os professores foram identificados pela letra “P”, seguido de numeração (P1= professor 1, P2= professor 2, etc.). Para diferenciar as instituições, foi acrescentado um asterisco (\*) à numeração da segunda escola. Assim P1, na segunda escola, foi identificado como P1\*, e assim sucessivamente.

A equipe gestora foi identificada pelas letras EG para a primeira escola e EG\* para a segunda.

As instituições foram definidas pelos nomes Escola I para a primeira realidade pesquisada e Escola II para o segundo contexto investigado.

A Tabela 1 abaixo apresenta o perfil dos professores que estiveram envolvidos na pesquisa:

Tabela 1- Idade, Curso de Graduação, tempo de docência, tempo na instituição e número de Pós-graduações *Lato Sensu* cursadas pelos participantes da pesquisa

Docente	Idade	Curso de Graduação	Tempo de Docência (anos)	Tempo na Instituição (anos)	Número de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
P1	55	Geografia	9	1	1
P2	43	Biologia	17	3	1
P3	45	Letras	3	1	1
P4	33	Ciências / Matemática	10	2	1
P5	57	Ciências / Matemática	32	2	2
P7	29	Engenharia Industrial	3	1	2
P8	48	História	20	1	2
P10	52	História / Geografia	13	6	1
P11	43	Ciências / Matemática	25	6	3
P12	33	Geografia	8	5	0
P2*	33	Letras (em curso)	0,5	0,5	0
P3*	55	Filosofia	10	10	2
P5*	38	Administração	19	15	2
P6*	42	Fisioterapia	21	21	2
P8*	54	Ciências Econômicas	19	19	3
P10*	29	Letras	14	1	1
P11*	44	Matemática	7	14	2
P12*	41	Biologia / Ciências Contábeis	16	12	2

Fonte: Pesquisa do GAE, 2014.

A tabela 1 indica que esse grupo de professores tem maior incidência na idade entre 41 a 55 anos e apresenta, em sua maioria, experiência superior ou igual há dez anos, perfazendo um número menor de professores iniciantes. Observou-se que a os professores da Escola I atuam, na sua maioria, há menos de três anos na instituição. Na Escola II este quadro se inverte, ou seja, atuam há mais de três anos.

Notou-se, também, que o tempo de experiência não tem relação direta com a idade dos sujeitos. O que significa dizer que este grupo, em sua maioria, iniciou a carreira docente após os 25 anos, seguido do grupo que iniciou o exercício do magistério após os 35 anos de idade. O grupo menos expressivo optou pela docência antes dos vinte e cinco anos de idade. Observou-se, ainda, que o grupo de professores cursou, na sua maioria, duas ou mais pós-graduações.

## 2.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

### 2.6.1 O programa de formação proposto pelo Grupo GAE

O Programa de Formação Continuada elaborado pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE) tem como objetivo promover espaços de intervenção na formação continuada de professores para a ressignificação de suas aprendizagens como pesquisadores de suas práticas pedagógicas, visando a potencialização da aprendizagem discente, na perspectiva da transformação da realidade complexa nos diferentes contextos educativos.

Foram realizados sete encontros com os professores, na realidade escolar de suas práticas docentes, sendo um último encontro previsto, chamada “Devolutiva” que pressupõe o agendamento prévio com a direção da escola, a fim de que esta convide os professores envolvidos, bem como toda a comunidade escolar, caso seja de interesse conhecer os resultados obtidos durante a formação continuada.

A estrutura dos sete encontros está respaldada nos estudos de Pichon-Rivière (1998), mais precisamente na técnica dos grupos operativos.

Segundo Bleger (2003), o conceito de grupos operativos está relacionado a um conjunto de pessoas que trabalham com objetivos comuns, considerando que pelo trabalho realizado em conjunto, o grupo pode enfrentar problemas, rever recursos, estudar suas ações e relações em função de objetivos. Os problemas, por exemplo, são analisados e resolvidos no e pelo grupo, e a aprendizagem acontece mediante a participação direta dos elementos envolvidos ao problematizar, de forma conjunta, para encontrar meios para soluções.

A partir deste conceito, nota-se que a aprendizagem está concernente às relações humanas (BLEGER, 2003, p.61) de forma que a unidade dialética dos grupos operativos relaciona em igual medida aqueles que ensinam aos que aprendem.

Os encontros foram realizados em sete semanas consecutivas, no turno da tarde, com duração de duas horas cada um. A estrutura desses encontros contemplou espaços para atividades teóricas e práticas, momentos de roda de conversa para a reelaboração do tema do dia, tarefas que deveriam ser realizadas na semana e discutidas no próximo encontro, e o preenchimento do Questionário de

Avaliação Metacognitiva, cujo objetivo era avaliar as estratégias metacognitivas mais utilizadas pelos docentes durante os encontros.

Torna-se relevante destacar que as rodas de conversa, inspiradas nos grupos operativos Pichon-Rivière (1986), ressaltam os elementos humanos a partir de atividades e tarefas conjuntas, integrando-se aos objetivos ou temas comuns. Assim, as aprendizagens adquiridas neste tipo de atividade ocorrem por intermédio das discussões, reflexões, papéis representados, o que possibilita conhecer o aspecto humano pela atividade da interação grupal.

Os encontros foram estruturados pelas seguintes temáticas:

- a) apresentação da proposta e organização do grupo;
- b) profissionalização docente e formação continuada;
- c) docência: interferir ou intervir nas diferenças?
- d) aprendizagem: estilos e estratégias;
- e) prática pedagógica e estilos de ensino;
- f) ambiente educativo;
- g) avaliação e registro;
- h) devolutiva.

No desenvolvimento destes encontros houve a presença de uma equipe, composta pelo coordenador, dois observadores que registravam por escrito as falas e movimentos do grupo (temática e dinâmica), um pesquisador responsável pela apresentação teórica do tema do dia e um pesquisador volante que era responsável pelo material a ser utilizado no dia. Os papéis eram rotativos, apenas o coordenador permaneceu o mesmo do começo ao fim do programa de formação continuada.

### **2.6.2 Os instrumentos utilizados nesta dissertação**

Os instrumentos adotados na presente dissertação foram os registros dos encontros pelos pesquisadores envolvidos (ANEXO F), com destaque especial para o 6° encontro (ANEXO D), a entrevista semiestruturada realizada com os professores (ANEXO E) e equipe gestora (ANEXO B) e a observação de uma das aulas dos professores participantes. Na sequência, descrevem-se os instrumentos

utilizados com maior relevância: o penúltimo encontro, as entrevistas e as observações em sala.

O sexto encontro denominado “O ambiente Educativo” tinha em seu primeiro momento, uma conversa com os professores sobre a tarefa realizada durante a semana, concernente às estratégias de ensino mais utilizadas por eles, referente à atividade do 5º encontro. O segundo momento solicitava aos participantes que desenhassem, a partir da consigna “Onde é que você aprende?” valendo-se dos recursos: lápis, papel ofício e borracha. Depois, foi apresentada uma pequena filmagem realizada no museu INHOTIM-MG, mostrando a obra de Regina Iglesias, com o intuito de despertar o interesse dos professores envolvidos sobre o tema do encontro, como também mostradas fotografias que favoreciam leituras diferenciadas sobre o conceito de ambiente educativo, conforme alguns exemplos apresentados em anexo (ANEXO G). O terceiro momento seria o da roda de conversa, com aproximadamente cinquenta minutos, a partir da consigna de abertura: A partir do que vocês ouviram, viram e sentiram, discutam se vocês permanecem indicando “onde é que vocês aprendem?” da mesma maneira que representaram no desenho inicial e por quê? O quarto momento foi à indicação da tarefa a ser realizada durante a semana. Cada professor deveria aplicar com um de seus alunos a atividade que realizaram - o desenho sobre “Onde é que você aprende?”, e acrescentar perguntas complementares aos alunos a serem registradas em uma folha diferente daquela em que foi feito o desenho. Assim, no encontro posterior (7º encontro), com o resultado em mãos, os professores deveriam discutir sobre os resultados observados nos alunos.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio e, posteriormente, deglavadas pelos pesquisadores em registros escritos.

Para esta dissertação foram selecionadas, para interpretação, as seguintes perguntas com os professores: “Onde é que você aprende” (questão 25); “A instituição em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?” (questão 18); “Que dificuldades você vive em sua prática educativa?” (questão 24) e “Quais as características da sociedade atual que mais interferem em seu cotidiano escolar?” (questão 23).

Os dados colhidos, referentes a essas perguntas foram transcritos em sua totalidade, utilizando, o *software* IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*; recurso que apresenta uma

imagem de aproximação léxica com relação à frequência das palavras pronunciadas pelo grupo de professores com a finalidade de desvendar a fala comum do grupo observado.

Já na entrevista com a equipe gestora, nas duas realidades envolvidas, foi utilizada a seguinte questão: “A escola promove espaço de encontro entre os docentes? Com qual frequência e com que objetivo?” (questão 21).

As observações de sala de aula levaram, aproximadamente, quarenta e cinco minutos, o tempo de uma aula. Os dados foram registrados, por escrito, por dois pesquisadores, um para observação das falas (temática) e outro para a observação dos movimentos do grupo observado (dinâmica). Como pode ser observado nos anexos desta dissertação (ANEXO F).

Feitas as considerações sobre o caminho da pesquisa, o próximo capítulo inicia a parte referente à fundamentação teórica, iniciando com o capítulo sobre aprendizagem na perspectiva interacionista.

### 3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Esse capítulo está estruturado com a finalidade de apresentar aprendizagem na perspectiva interacionista, com o intuito de discutir os aspectos da aprendizagem docente na interação com o ambiente educativo.

Ao considerar as diferentes perspectivas de análise teórica que buscam explicar a aprendizagem e a maneira como esta se processa nos sujeitos, a presente dissertação enfatiza a aprendizagem a partir da interação sujeito ↔ ambiente.

Para tanto, utilizou-se do aporte teórico fundamentado nas ideias de Piaget (1989,1999), Vygotsky (1991), Pozo (2002, 2005), Claxton (2005), Pinker (1998) e Maturana e Varela (1995). Já para subsidiar a discussão sobre a aprendizagem do professor foram utilizados autores como Bransford, Brown e Cocking (2007), Gatti (2009), Freire (2011), Formosinho (2009), Shön (2000), e Marcelo (1989).

#### 3.1 APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

A aprendizagem na perspectiva interacionista compreende uma relação mútua entre sujeito e objeto, em que o sujeito da aprendizagem é aquele que tem possibilidades, a partir da interação com o meio, de construir seu próprio conhecimento.

Os estudos sobre essa abordagem se fundamentam, principalmente, em Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), os quais estão em destaque uma vez que são considerados referências para a compreensão da aprendizagem sob essa perspectiva.

Para Piaget (1974), a aprendizagem ocorre como um processo relacionado às estruturas cognitivas do sujeito, mediado pelas situações externas, ou seja, uma construção individualizada na interação com o objeto. Nesse percurso, há um desenvolvimento mental de forma ativa, em constante evolução – o que Piaget (1986) denomina de “equilibração progressiva”, uma passagem construtiva de um estado menor para um estado de equilíbrio maior.

O conceito de aprendizagem, para Piaget (1974), é entendido como um processo de “equilibração”, em que o sujeito busca adaptar sua estrutura cognitiva à realidade que o cerca. O aprendiz procura, de forma ativa, compreender o mundo. O estímulo externo não será percebido da mesma maneira para diferentes aprendizes, uma vez que a aprendizagem ocorre de forma individualizada e os esquemas de assimilação favorecem que o sujeito busque conhecer o objeto.

A modificação na sua conduta advém da capacidade de interpretação construída a partir das interações, logo a assimilação do novo àquilo que já foi construído se efetiva em uma atividade cognitiva.

A teoria desenvolvida por Piaget (1986) parte da observação e da pesquisa do sujeito epistêmico, ou seja, dos mecanismos cognitivos da espécie e dos indivíduos (sujeito psicológico). Entende-se que a aprendizagem não pode ser concebida como produto pré-determinado (inatismo), assim como não resulta somente de registros e informações externas por meio das percepções (empirismo), mas por uma construção mediada pelas interações entre sujeito e objeto.

O sujeito da aprendizagem, ativo, busca conhecer e entender o mundo aos poucos, a partir dos seus esquemas cognitivos, constituindo, assim, a assimilação e acomodação. O restabelecimento do equilíbrio se dá pela dinâmica existente dos estímulos internos e externos, quando, então, o sujeito se “desequilibra” intelectualmente. O pensamento torna-se cada vez mais complexo e abrangente, à medida que há capacidade de abstração dos conhecimentos.

Nota-se que nesta perspectiva, a educação tem como objetivo a busca da autonomia, ou seja, a compreensão ativa e consciente do aprendiz na tomada de decisões, de forma criativa e reflexiva sobre suas ações no contexto, expressando, assim, o potencial para o pensamento crítico (PIAGET, 1986).

Por outro viés, estudos desenvolvidos por Vygotsky (1991) entendem a aprendizagem como uma construção mediada socialmente, ou seja, pressupõem a existência de uma natureza cultural e social que permeia as relações de forma significativa, que gera aprendizagem e desenvolvimento, de forma simultânea.

O materialismo histórico de Marx fundamenta a perspectiva interacionista defendida por Vygotsky, uma vez que considera a humanidade como capaz de provocar mudanças históricas, sociais e materiais, e que essas, são capazes de alterar a natureza humana.

Vygotsky (1991) correlaciona à ideia do materialismo histórico às questões psicológicas ao reconhecer que a aprendizagem só pode ser explicada por processos mediados pelo contexto. Nesse sentido, a conduta do sujeito está relacionada às influências do meio, mas não como um reflexo direto.

A aprendizagem apresenta-se como processo em constante desenvolvimento, mediado por fatores culturais e sociais vinculados à história do aprendiz, que tem possibilidade de transformar e criar para si novas condições de evolução das atividades cognitivas. Como se observa na expressão do autor:

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VYGOTSKY, 1991, p.38).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky, conforme Portilho (2009) observa, mostra que as funções culturalmente adquiridas tornam-se, aos poucos, parte do sujeito. Isso quer dizer que o processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Portanto, a unidade dialética entre o uso de elementos simbólicos e a inteligência prática, expressa a essência da complexidade do comportamento humano.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VYGOTSKY, 1991, p.20).

Ao considerar características humanas diferenciadas e específicas, tais como: a linguagem, o pensamento, a memória, a percepção, os elementos culturais e sociais, entende-se que denunciam a complexidade da natureza humana em seus processos de aprender. Um exemplo dessa especificidade é a própria percepção dos objetos reais do mundo, que são observados pelo significado num sentido conjunto e não como elementos particulares ou isolados. A imitação, como apresentado por Vygotsky, é um processo que revela a especificidade humana

quando, por exemplo, as crianças são capazes de imitar os adultos, muito além dos limites de sua capacidade real.

O conceito de aprendizagem mostra-se como processo relacional, externo e interno, que resulta das influências diretas do ambiente cultural e da subjetividade psíquica e mental do sujeito aprendiz:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1991, p.41).

Os signos, por exemplo, são elementos culturais produzidos por funções psíquicas superiores, que nascem das relações produzidas em conjunto e favorecem a construção do pensamento abstrato humano, ou seja, são expressões das interações sociais do mundo exterior analisadas no mundo interior do indivíduo. Portanto, as mudanças nas pessoas ocorrem por meio das interações sociais, culturais e históricas.

O sujeito para Vygotsky (1991) é interativo, ou seja, está integrado a uma história e cultura que permite que haja construção de suas aprendizagens, não determinantes, uma vez que este recebe influência de diferentes elementos e que, com capacidades ativa, constrói novas realidades, assim como pode ser constantemente transformado.

Portilho (2009) relata que o processo de aprendizagem pesquisado pelo autor estabelece diferentes níveis de desenvolvimento. O “real”, mostra as funções mentais resultantes de experiências ou ciclos de desenvolvimento já estabelecidos ou completados, e o “potencial” é a capacidade do sujeito em realizar as atividades mediadas com outra pessoa, fato que mostra a relevância da interação nas funções psicológicas superiores.

A distância entre o desenvolvimento real e potencial é denominado de zona de desenvolvimento proximal, “o que um sujeito está habilitado para fazer hoje com a ajuda de alguém, amanhã poderá realizá-lo de forma independente. É como se o processo de desenvolvimento fosse constituindo a partir das experiências de

aprendizagem” (PORTILHO, 2009, p.60). Assim, a aprendizagem mediada pela interação social desperta processos internos que de outra forma não ocorreriam.

Vygotsky (1991) vê que todo fenômeno deve ser observado por meio da história do sujeito e, portanto, sua análise prevê um processo em constante movimento e mudança. A crítica do autor, no que se refere aos testes psicológicos, se pauta pela desconsideração do contexto, este como elemento significativo ao processo histórico e movimento evolutivo da aprendizagem.

Fez-se oportuno avançar nos estudos utilizando outros autores, mais contemporâneos, que consideram a aprendizagem como constante construção e o contexto como elemento relevante nesse percurso. Nesse sentido, um dos autores que considera a aprendizagem como processo de mudança, em que para se construir conhecimento viabiliza-se a integração de elementos, tanto associativos como construtivos, é Juan Ignacio Pozo (2005, p.61).

Para este autor, a aprendizagem compreende um processo tanto associativo quanto construtivo. O associativo, ou comportamental, possibilita a decomposição de qualquer ambiente pela relação conjunta e direta entre os elementos externos, sem o acréscimo interpretativo, como por exemplo, quando se associa um cheiro a determinado lugar.

Por outro lado, as aprendizagens construtivas se apresentam como um processo cognitivo contínuo, pela interação do sujeito na interpretação das informações externas, por suas experiências pessoais, estruturas mentais e representacionais. Portanto, as aprendizagens construtivas apresentam complexidade, tanto pela interpretação do sujeito com o meio, como por seus conhecimentos prévios e sua própria estrutura cognitiva.

Por esses princípios, as aprendizagens associativas e construtivas não se anulam, mas possuem processos diferentes nas mediações com o meio. Logo, o conhecimento integra essas aprendizagens:

A aquisição de conhecimento não pode em nenhum caso, ser reduzida aos clássicos modelos de aprendizagem associativa, centrados na detecção de regularidades no ambiente. Mas também não pode ser entendida sem elas. É precisamente na integração entre ambos os níveis [...] Nem (somente) com a aprendizagem associativa, nem sem ela podemos entender a aquisição do conhecimento (POZO, 2005, p.33).

Entendendo que os processos cognitivos conscientes são construídos e desenvolvidos num contexto de acúmulo cultural de efeito multiplicador, a interiorização de novos sistemas representacionais torna possível, inclusive, a própria reestruturação da mente, tanto pela aquisição de novos conhecimentos, quanto por novas formas de representar.

O conhecimento, portanto, está relacionado ao ambiente externo, uma vez que os processos cognitivos são mediados por princípios socioculturais, os quais favorecem o desenvolvimento da mente humana em perpassar o crescente acúmulo cultural, as possibilidades sociais e as novas aprendizagens.

Em suma, o caminho percorrido para que ocorra a aprendizagem compreende mudanças nas quais os estímulos são propriedades informativas e situações modificáveis pelas experiências e/ou adaptações do sujeito ao meio. Pelas especificidades da mente humana permite-se antecipar, construir e reconstruir aprendizagens e, conseqüentemente, o conhecimento.

Outro aporte utilizado, que busca significar avanço nas teorias cognitivas, é a abordagem de Claxton (2005) que defende ser da natureza humana a característica de se ter o mais longo aprendizado, uma vez que ocorre durante toda a vida do sujeito. Para afirmar tal pensamento, recorre-se a exposição do autor:

Nós seres humanos temos o mais longo aprendizado de todas as criaturas porque chegamos ao mundo com a competência para – e a necessidade de – moldar nossas próprias mentes e hábitos a fim de ajustá-los aos contornos desse mundo em que nos encontramos. A maneira como fazemos isso constitui aprendizagem (CLAXTON, 2005, p.16).

Nessa perspectiva, a aprendizagem não se desenvolve de forma homogênea, mas em diferentes maneiras e dimensões, assim, a amplitude do conceito de aprendizagem ultrapassa as determinações formais de programas educativos ou de treinamento.

A aprendizagem defendida por Claxton (2005) se desenvolve em quatro aportes principais:

- a) imersão direta na experiência; em que parte concentra-se no mundo físico, porém são mediadas pelas relações sociais, bem como os principais meios de habilidades práticas consistem na interação e na imitação;

- b) habilidades de criar ou fantasiar; que permitem a exploração de mundos hipotéticos;
- c) intelectuais: relacionada às linguagens e ao raciocínio;
- d) intuição: processos em que as ideias criativas são germinadas.

Uma metáfora utilizada pelo autor para exemplificar como ocorre esse processo seria a caixa de ferramentas, na qual enfatiza a necessidade dos recursos, tanto internos e externos relacionados ao aprendiz, e podem apresentar-se nos elementos materiais, sistemas simbólicos caracterizados pelas linguagens nas interações entre pessoas e entre pessoas e meio.

O potencial de aprendizagem passa a ser desenvolvido pelas habilidades ao procurar ou criar condições para si, ou seja, buscar nos recursos (tanto internos, como externos) maneiras para desenvolver-se. Claxton (2005), explica que o desenvolvimento potencial do aprendiz será enriquecido com o meio cultural e as experiências internas. Portanto, toda a pessoa tem a possibilidade de potencializar suas aprendizagens de acordo com as condições em que esta ocorre.

Nesse sentido, a cultura em que o sujeito se insere contribui para a qualidade da aprendizagem, por isso, a reflexão se torna fator fundamental em busca da aprendizagem autodirigida, ou seja, na busca da própria autonomia.

O ambiente propício ou cultura de aprendizagem é um aspecto fundamental defendido por Claxton (2005), que se evidencia na resiliência, ou seja, a aceitação e enfrentamento de situações de desconforto.

Ao considerar que as relações de aprendizagem são concretizadas com o ambiente, este pode significar um espaço que favorecerá a compreensão dos processos de aprender, se discutidos, analisados e mediados para que ocorra a construção do conhecimento com qualidade nas relações; logo a influência do ambiente é essencial para viabilizar a aprendizagem e a construção do conhecimento.

As interações estabelecidas em um determinado ambiente são construídas em diferentes situações e podem apresentar um movimento peculiar para aquele que aprende, tanto por suas características cognitivas ou por suas regularidades.

Segundo Pozo (2002), a aprendizagem está relacionada ao processamento da informação dada pelo ambiente, mediante a previsão de suas consequências,

sendo assim, existe capacidade de antecipar fatos relevantes ou sinais do meio externo.

As aprendizagens construídas de forma implícita não consistem no exercício da consciência, mas têm a extração da cadência ambiental mediada pelas linguagens.

A aprendizagem que se constitui a partir dessa perspectiva, tem respaldo na própria adaptação do ser vivo, portanto passa a ser possível em todas as formas de vida. Contudo, a humanidade possui um sistema de relações deveras complexo.

Dessa maneira, o aprendizado ocorre não só nos fatos apreendidos do ambiente externos, mas também pela sequência advinda após esses fatos, ou seja, uma resposta dada pela reação ou pela memória.

Entende-se que a resposta emocional gerada pela associação dos estímulos ou fatos apresenta significados diferentes para aqueles que o sentem:

Muitas de nossas *fobias* [...] e muitas de nossas *filias* [...] adquirimos assim, de modo implícito, por associação com suas consequências pessoais, mais ou menos gratas que rodeavam esse fato e que ficavam indelevelmente unidas a ele. Como Proust, quando recupera de modo repentino e imprevisível boa parte de sua infância frente ao sabor de uma Madalena molhada no café, todos nós deslocamos, sem saber, muitas de nossas emoções para certos objetos e fatos que evocam em nós grande parte do que fomos e somos (POZO, 2002, p.174).

Portanto, a aprendizagem compartilhada no meio social está distribuída em diferentes formas nas relações cotidianas que compreendem informações ao sistema cognitivo, interpretadas de forma subjetiva pelo aprendiz.

Nesse sentido, o controle dos comportamentos depende da relação entre os fatos apreendidos e a forma como se efetiva.

Esse princípio não está somente no valor informativo dado aos estímulos, pelo fato de não ser uma correspondência biunívoca entre as mudanças físicas do ambiente para mudanças comportamentais. Porém, revela a qualidade da interação.

O conhecimento se mostra crescente em relação ao ambiente externo, uma vez que os processos cognitivos são mediados por sistemas culturais o que anuncia que a capacidade da mente humana em desenvolver ao perpassar o crescente acúmulo cultural, as possibilidades sociais ocorridas pela transmissão, ampliação e criação de novas e aprendizagens.

As aprendizagens de fatos ocorridos no ambiente, bem como as consequências resultantes dessas relações estão, segundo Pozo (2002), estão inseridas no âmbito social. Logo, o contexto é capaz de influenciar os sentidos, percepções e afetar tanto o resultado da aprendizagem como o processo em que esta ocorre: “[...] nossa capacidade de aprendizagem seria muito mais limitada se não estivesse amplificada pela cultura e, de modo imediato, pela exposição a contextos sociais que dirigem e encaminham nossa aprendizagem” (POZO, 2002, p.192). A mediação implica significados próprios da cultura que se diferem nas aprendizagens concebidas num determinado meio. Logo, a aprendizagem é uma atividade social na medida em que se torna capaz de exercer influência os processos de aprendizagem do outro.

A comunicação e a linguagem, como uma dessas influências, possibilitam os sujeitos, adquirirem hábitos, comportamentos, códigos de intercâmbio cultural que resultam em habilidades contraídas para o enfrentamento de situações cotidianas em diferentes ambientes.

Nesse sentido, Pozo (2002) apresenta a “habilidade social”, que se define como um saber fazer com relação à comunicação e interação positiva, relacionada à empatia social ou ao contrário, por sua carência os códigos de acessibilidade com o outro podem ser prejudicados com a rejeição e insucesso nas relações sociais estabelecidas. Como exemplo “os professores podem carecer de habilidades para fazer os alunos trabalharem em grupos, ou para reagir ante a agressividade, a rejeição ou as crises emocionais dos adolescentes que têm a seu cargo” (POZO, 2002, p, 192).

As características mediadas nas relações sociais passam a ser conhecidas pela observação do aprendiz em relação às pessoas. Ao ver como as pessoas se comportam, mediados por processos de cognitivos como: a atenção, a memória, as possibilidades físicas e motivacionais, os sujeitos, de forma implícita, tendem a reproduzir modelos e comportamentos prontos ou exigidos como regras para o bom convívio em ambientes sociais.

Nessa perspectiva, as preferências e os preconceitos podem expressar comportamentos adquiridos pelas interações, de modo a estabelecer uma dimensão não só comportamental, mas cognitiva, dependendo das representações adquiridas em contato com o meio pelos modelos com os quais se identifica.

A partir das interações, o sujeito é capaz de internalizar papéis, funções sociais, conhecimentos e atitudes, ou seja, estabelecer aprendizagens, as quais estão imbricadas pelos aspectos culturais e sociais.

Com o intuito em compreender como ocorre a aprendizagem humana considerando a perspectiva biológica e as interações pelo âmbito social, admite-se o conceito exemplificado na expressão de Maturana e Varela (1995): “Não nascemos nem amando, nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso?” (p.15).

Assim, ao utilizar este conceito para a aprendizagem, entende-se que pela contribuição do biológico e social (interações), existem dois vetores de análise; e significa dizer que pelo ancore biológico há a possibilidade de identificar um mundo comum com outros seres vivos, mas pelas diferenças humanas e produtos culturais, viabiliza-se a existência de novos mundos, principalmente por meio da linguagem e pelas inter-relações sociais.

Claxton (2005) exemplifica que a observação ou cópia de modelos podem influenciar até mesmo a maneira como aprendemos. A relação estabelecida com pessoas mais experientes na conquista de modelos apreendidos pode alterar o *modus operandi* de determinado ambiente e conseqüentemente influenciar nas aprendizagens dos seus integrantes menos experientes, o que pode comprometer a forma de adquirir novas aprendizagens.

Portanto, a aprendizagem alcançada nas relações culturais, mostra-se como aprendizagem compartilhada, capaz de influenciar valores e percepções ignorados por outros grupos. Como se pode perceber na expressão:

Todo ritual corporativo, desde refeições familiares até reuniões de conselho, é um meio que incorpora mensagens sobre a aprendizagem. É por meio dessas culturas, para o bem e para o mal, que as pessoas desenvolvem o seu potencial de aprendizagem (CLAXTON, 2005, p.23).

As regularidades de um grupo social se fundamentam em sua própria história, sendo assim, as tradições são maneiras conjuntas de identificar ou ocultar determinadas memórias coletivas, ao mesmo tempo em que a reflexão ou a mudança estrutural é possível pela perturbação de uma não regularidade.

As relações sociais estão inseridas num contexto cultural, em diferentes formatos, e podem apresentar diferenças em suas configurações, sendo essas relações uma das primeiras e mais poderosas ferramentas de aprendizagem.

Pozo (2005, p.148), ao elucidar que a natureza cultural produz diferenças cognitivas relevantes, afirma: “Não existe mente sem cultura, mas também não existe cultura sem mente” significa dizer que a mente humana tanto recebe influência do contexto, como é capaz de criar, por si, novos contextos.

A associação de elementos culturais em que se observa que o sujeito não necessariamente seja um receptor passivo das influências do ambiente nos é, também, apresentado por Pinker (1998), ao que chama de adaptação biológica com as porções de cultura do meio ou a ideia que chamou de “*memes*”.

Esta terminologia foi usada por este autor para descrever o que chamou de produtos culturais como: histórias, melodias e ideias que vão se disseminando sofrendo mutações pela transmissão da linguagem. Com a transmissão da cultura, sofrem modificações e mutilações transformando-se e sobrevivendo como uma espécie de evolução cultural.

Pinker (1998) compreende que esse processo não seria somente pautado em associações e alterações. Mas que esses “*memes*” seriam mudanças culturais complexas que se reinventariam pelas pessoas que aprendem, modificando e alterando por suas complexas e criativas possibilidades de aprendizagem. Portanto, o resultado não se apresenta como uma cópia do mundo apreendido, mas, por suas capacidades mentais, tornam-se recriações pelas práticas sociais estabelecidas: “características notáveis dos produtos culturais [...] provêm de computações mentais que “dirigem” – ou seja, inventam as “mutações” e que “adquirem” – ou seja, entendem – as características” (PINKER, 1998, p.225). Para esse autor não seria possível o entendimento da aprendizagem humana em compartimentos separados ou organizados, uma vez que se apresenta como sistema complexo em constantes variações com o ambiente interno e externo.

Acredita-se que pela interação entre as pessoas, talvez seja possível estabelecer movimentos culturais com características diferenciadas, conforme a qualidade da aprendizagem.

O relacionamento entre pessoas e a identificação com o lugar corroboram para que as interações revelem-se como processo cultural em que mostram características próprias referentes a determinado meio.

Para Snyders (1988), as interações culturais são capazes de trazer comportamentos diferenciados e nesse sentido estabelece a ideia fundamentada em duas distintas formas culturais: cultura primeira e cultura elaborada.

A cultura primeira são as aprendizagens sem formato metodológico ou sistemático, nascidas da experiência com o cotidiano, sem uso do potencial reflexivo. Experiências ligadas à vida, com elo no grupo e nas vivências pessoais de forma ativa e interativa.

Este tipo de cultura é capaz de atingir um extenso número de pessoas (cultura de massa), pois vive da satisfação do momento presente pela força emotiva e insuficientemente elaborada, pautada entre o bem e o mal, isto é, não há exercício reflexivo, mas classificatório em extremos ou em cópias de modelos aos quais se identifica.

Um formato cultural capaz de tornar o mundo facilmente compreensível, pois é promovido pela orientação do outro.

O autor nomeia de “cultura da perfeição técnica”, e desempenha uma função educativa no sentido de servir de referência ou modelo para outras condutas simples, atrativas e momentâneas.

Por outro lado, a cultura elaborada busca o fortalecimento dos sentidos ao compreender o presente, utilizando de fatos dos meios externos e internos. Essa cultura vale-se do pensamento crítico ao apreender os dados com mais acuidade e reflexão. Esse tipo de cultura será capaz de alargar os horizontes na medida em que, criticamente, objetiva a comunicação com a cultura da época sem renunciar a memória do passado na melhor compreensão do presente.

A ordem de impressão com o mundo não se apresenta sem relação na medida em que se busca elo entre os problemas, as tarefas, o pensamento e os acontecimentos no ambiente.

A cultura elaborada busca o entendimento nas divergências do grupo porque reflete a coletividade. Há um esforço na convicção que as conquistas de qualidade não podem ser obra de um só: “Sem o apoio do grupo e particularmente sem essa duração e diversidade de esforços possíveis no e para o grupo, nenhum de nós teria conseguido” (SNYDERS, 1988, p29).

Ao pensar na escola, poderíamos refletir sobre a qualidade da aprendizagem para todos daquele ambiente. Contudo, a relação entre as duas culturas seria uma síntese complexa na qual nenhuma das duas se anulam, mas se complementam.

Para Snyders (1988), a transformação da aprendizagem da escola começa pelos valores culturais inculcados e expressos nas relações entre pessoas.

A dificuldade da cultura primeira advém das limitações do pensamento crítico o que poderia conservar a ideologia dominante a ponto de inculcar valores que se representam como produto fenomenológico, tais como, o conformismo e a passividade.

Tal como diz Claxton (2005), existe possibilidades de fortalecer o potencial de aprendizagem na medida em que criarmos uma cultura que convide a discernir a aprendizagem como expansível, dada as oportunidades, encorajamento e valoração da maneira em que sentimos esta sobre nós mesmos. É uma das formas de fortalecer o potencial de aprendizagem é o que chama de criação de uma cultura própria, fundamentada pela qualidade e desenvolvimento organizacional. Sem essa atitude basilar, acredita-se que não exista possibilidade de mudanças efetivas.

A perspectiva interacionista favorece o entendimento que o processo de aprendizagem é dinâmico, pois deriva da interação do sujeito com o meio, resultando em construções que pode levar a conquista de aprendizagens mais significativas.

### 3.2 APRENDIZAGEM DOCENTE

A perspectiva interacionista opta pela mediação compartilhada e relacional entre indivíduos e o meio, isto é, a relação existente entre pessoas e mundo. Dessa forma, observa-se que o processo de socialização implica uma fusão de aprendizagens, reelaborações conjuntas e elementos culturais agregados. Nesse sentido, pode-se considerar que a aprendizagem dos professores se caracteriza pelas relações estabelecidas em um determinado momento social e cultural, em diferentes ambientes.

Segundo Libâneo (2004) a aprendizagem docente é mediada por alguns elementos internos e externos, como: o contexto, a cultura organizacional, as relações entre pessoas, a assistência pedagógica, a capacidade de reflexão e crítica no exercício da profissão.

Contudo, estudos específicos sobre a aprendizagem do professor seria um tópico relativamente novo na ciência pelos dados da pesquisa de Bransford, Brown e

Cocking (2007), autores que consideram que não há diferença entre a aprendizagem docente e discente, no entanto, sinalizam que conhecer melhor as especificidades da aprendizagem dos professores, ou seja, percebê-los como aprendizes, seria uma forma de discutir os ambientes de aprendizagem.

Para estes autores (2007), os professores aprendem pelas seguintes modalidades ou situações:

- a) por intermédio da experiência prática;
- b) em pesquisas de ação (estudos referentes à sala de aula e processos educativos, como no caso das pesquisas acadêmicas, por exemplo);
- c) na interação com outros professores na escola: formais (quando outros professores proporcionam algum tipo de aprendizado ou orientação) ou informais (como por exemplo, nas conversas com outros professores em diferentes locais da escola);
- d) em locais fora da escola em que há o ensinamento de outros professores: sindicatos, cursos, seminários, entre outros;
- e) nas consultorias externas;
- f) nos programas de aperfeiçoamento específico: educação continuada.
- g) fora do âmbito escolar ou trabalho formalizado, na experiência com outros profissionais.

Bransford, Brown e Cocking (2007) avaliam, também, que um dos problemas relacionados à aprendizagem docente estaria no baixo orçamento ou interesse público para o desenvolvimento profissional (formações continuadas).

Com relação a esse dado, essa dissertação ousou agregar algumas falas dos professores envolvidos na pesquisa para exemplificar o conteúdo referido.

Assim, o grupo de professores quando inquiridos sobre as aprendizagens adquiridas nas formações continuadas, destaca cursos frequentes oferecidos pelo Estado, mas o formato desses cursos não seria de qualidade suficiente para atender a demanda dos desafios que enfrentam em sala de aula. Além disso, o modelo padronizado dos cursos comprometeria, inclusive, o interesse e a participação nos mesmos:

*P5 - A nossa formação continuada é maçante. A gente fica quatro horas sentados e um professor falando...*

*P3 - É sempre a mesma ladainha. Essa formação continuada que dão para a gente não está valendo de nada. Quando eu quero um curso, eu busco*

*on-line, aprendo muito mais. Sempre é a mesma coisa. Não está servindo para nada.*

Os professores verbalizam que se houvesse algum tipo de consulta prévia sobre as necessidades e dificuldades que enfrentam em seus ambientes educativos, os cursos poderiam atendê-los de forma mais significativa diante de sua realidade local, como se pode perceber na narrativa abaixo:

*P11 - A secretaria tem que ouvir os professores para ver as necessidades deles e o que tem que se trabalhar na formação. Tem que ter um programa, tem que envolver o pessoal para conversar sobre a formação que é oferecida pela secretaria.*

O relato se mostra coerente com a análise das pesquisas de Gatti (2009) quando nos apresenta a ideia de que os cursos de formação docente, tanto de formação continuada como inicial, devem se relacionar às peculiaridades do contexto:

*É indispensável o contato com as escolas, sua cultura, suas práticas cotidianas, o trabalho em cooperação com seus profissionais na experimentação de novas alternativas de ensino apropriadas às peculiaridades de cada contexto sem desvalorizar as iniciativas e a experiência profissional desenvolvida pelos professores (GATTI, 2009, p.229).*

A autora observa que entre algumas razões da não produção dos conhecimentos esperados nas formações continuadas são os seguintes aspectos: a brevidade dos cursos, os limites dos recursos financeiros e o pouco envolvimento dos professores na definição de políticas de formação docente.

Ora, se o contexto social atual demanda que a maioria dos profissionais busque por aprendizagens mais reflexivas e contextualizadas, em prol da criatividade no trabalho, o diálogo cooperativo entre pares seria fundamental nesse intento, tanto para a atualização de ideias como para viabilizar transformações no espaço do ofício. Esse tipo de exigência, dirigida aos profissionais da atualidade, seria ainda mais necessário para quem lida com material humano e valores éticos, conforme a análise de Gatti (2009). Nesse percurso, sugere que as urgências colocadas pelas transformações de cunho social implicam em constantes buscas por

aprendizagens mais significativas e contextualizadas por intermédio da formação docente:

De qualquer ângulo que se focaliza a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para uma sociedade justa na distribuição dos seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante (GATTI, 2009, p.13).

Ao considerar as aprendizagens docentes, construídas em sua formação inicial, por exemplo, percebem-se problemas semelhantes; haja vista que os espaços formativos, dado ao crescimento das instituições de ensino superior, convidam a pensar sobre qual seria a qualidade dessa formação. Os elementos de preocupação destacados pela autora são: superficialidade dos conteúdos, fragmentação do ensino, e disciplinas descontextualizadas das exigências e necessidades que serão exigidas dos professores no contexto atual (GATTI, 2009, p.81; 153-155).

Por outro lado, considera-se que a formação docente é capaz de elencar elementos formativos e aprendizagens constantes, também pela prática profissional diária. Neste sentido, recorre-se a outras fontes teóricas, em nomes como Freire (2011), Shön (2000), Formosinho (2004) e Marcelo (1998). Autores que reconhecem que a aprendizagem adquirida no ambiente educativo, ou melhor, pela prática docente em exercício pode vir a alcançar níveis de qualidade, caso haja percepção do papel social e espaço para reflexão.

Entende-se que para Freire (2011) a reflexão sobre a prática permite ao profissional compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Dessa forma, o autor analisa que é impossível ensinar sem aprender. Mas aprendizagens mais significativas e conscientes possibilitam enaltecer o papel do educador, não apenas para ensinar os conteúdos, mas para pensar crítico. Freire (2011) reconhece que como seres históricos e sociais os professores têm condições de conhecer, intervir no mundo com práticas relacionadas ao ato de ensinar, aprender e pesquisar. E pela curiosidade epistemológica esse mesmo professor seria capaz de gerar real

qualidade na aprendizagem e superação da curiosidade ingênua. Para o autor, o sentido da aprendizagem e desenvolvimento docente está relacionado à integração de elementos sociais, uso cognitivo do potencial reflexivo no intento de se buscar saltos qualitativos na realidade escolar.

Já para Shön (2000) a aprendizagem da prática profissional docente pode ser definida como um conjunto de ações ou domínios compartilhados de conhecimentos explícitos, que compreendem uma determinada conduta aceitável socialmente. As duas perspectivas de aprendizagem na prática profissional em ação são definidas pelo autor como:

- a) racionalidade técnica: preocupa-se com os problemas instrumentais e recorre aos meios adequados na conquista de fins fixos e não ambíguos. Portanto, recorre-se a aplicação de técnicas para solução de problemas instrumentais em sua prática. De elo objetivo, baseia-se na resolução dos fatos apreendidos pela resolução de teorias e técnicas disponíveis. Por recorrer a regras impostas, têm pouco espaço para criação ou talento artístico, exceto por um estilo próprio exercitado pelas técnicas utilizadas;
- b) construcionista ou reflexão-na-ação: as práticas seguem regras de investigação e existe possibilidade da invenção de novas regras. De caráter surpreendente, fundamenta-se no desenvolvimento do potencial criativo, que leva o profissional a pensar ou repensar sobre o modo como atua. A realidade com a qual lida permite construir situações pela experiência da prática reflexiva e os procedimentos empregados levam a basear-se na experiência da investigação prática ou reflexão na ação.

Aprendizagens adquiridas pela atuação e prática são observadas, também, em Formosinho (2009) que vê os professores como um dos “profissionais de desenvolvimento humano”, pelo fato de trabalharem diretamente com pessoas. Nesse sentido, a formação do profissional se faz, relevantemente, na lida cotidiana pelas interações humanas. Percebe-se, com isso, que o caráter interativo da aprendizagem assume forma em sua realidade prática na relação entre pessoas, contexto e formas. Em meio a vontades, atitudes e emoções, a certeza dos resultados não seria possível, portanto, as discussões, ideias contrárias, práticas consolidadas tornam-se viabilizadas pelo ambiente educativo, que tanto pode dificultar como facilitar a qualidade das aprendizagens. Para o autor, a

aprendizagem na prática docente se faz não como uma técnica de transferência, tal como a observação de uma matéria prima que se transforma, mas por meio: do desenvolvimento, modificação dos comportamentos, atitudes, hábitos, adesão a normas e modos de vida conforme as áreas de atuação.

Conhecer, então, sobre a forma como os professores aprendem pode ser significativo para viabilizar mudanças necessárias para a qualidade no ambiente educativo, segundo a abordagem de Marcelo (1989). Seu trabalho de pesquisa abarca diferentes autores e aspectos relevantes. Segundo este autor os professores aprendem num processo que ocorre pela interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage, como por exemplo: alunos, colegas e motivação pessoal para aprender.

Além disso, os professores se encontram em diferentes níveis de amadurecimento pessoal e profissional, o que compreende diferentes tipos de aprendizagens. Quando iniciam, por exemplo, tendem a imitar aos mais velhos e experientes e no decorrer do tempo apresentam seu jeito profissional e buscam uma atitude mais autônoma, conforme Marcelo (1989, p.61).

Para o desenvolvimento da aprendizagem é necessário reconhecer que ocorre um processo sem uniformidade, constância, ou modelos. Mesmo que algumas características, com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos professores ou de adultos, pareçam ser comuns – como processo que ocorre na dimensão social, biológica e afetiva - e que não necessariamente precisam estar dirigida a uma meta, mas desenvolvem-se, certamente, num processo dialético entre fatores pessoais e ambientais (idem, p.57). Ainda pelas pesquisas de Marcelo (1989), as aprendizagens autônomas parecem ser as mais significativas aos professores. Torna-se mister ressaltar que para o autor, aprendizagem autônoma não significa uma atividade solitária, mas implica na tomada de decisões com ou sem ajuda dos outros, bem como o desenvolvimento e avaliação das atividades pelo adulto aprendiz.

Pelos dados da pesquisa de Marcelo (1989) não existe uma teoria única que explique a aprendizagem dos professores, mas o princípio da andragogia, teoria desenvolvida por Knowles (1984, p.12, *in* Marcelo, 1989, p.55) ou “arte ou ciência de ajudar os adultos a aprender” parece ser a que melhor a caracteriza. Assim, considera-se pertinente à aprendizagem docente: a variedade de experiências como um recurso rico para aprendizagem, a disposição para aprender relacionada à

evolução das tarefas pela representação do seu papel social, o interesse maior pela resolução de problemas relacionados à aplicabilidade prática em detrimento da aprendizagem de conteúdos e a motivação interna como elemento necessário.

A figura 2 ilustra os cinco os princípios da andragogia:

Figura 2 – Os princípios da andragogia.



Fonte: a autora, 2014, a partir dos dados trazidos por Marcelo (1989, p.49-60).

A andragogia compreende que a evolução da aprendizagem parte da dependência para a autonomia em que os docentes geram conhecimento prático após a reflexão sobre a experiência, o que vale considerar que pela experiência cotidiana existe, também, um aspecto formativo do profissional, uma vez que sua aprendizagem parte das necessidades perceptivas dos professores em seu ambiente de trabalho.

A partir desses princípios, nota-se que pela atividade profissional, por suas qualidades específicas, implica uma diversidade de situações de aprendizagem, assim como contextos e conhecimentos diversificados. Por isso, não há possibilidade de se desconsiderar a experiência prática.

Os dados levantados por Marcelo (1989) ilustram a importância do papel profissional, assim como possibilita reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem e não meros executores ou obstáculos para a mudança. A necessidade de conhecer e explorar sua forma de aprender permite pensar o ensino em

conteúdos e condições que corroborem para aprendizagens mais significativas (TIEZZI, 1992 *in* MARCELO, 1989).

O autor considera que as próprias formações deveriam ser mais ajustadas às realidades práticas, enfatizando, com isso, a importância de se considerar o ambiente educativo, uma vez que este é um espaço constitutivo para e pela aprendizagem docente.

Em outro aprofundamento teórico, Vaillant e Marcelo (2012) enfatizam que não reconhecer a aprendizagem num determinado ambiente educativo seria o mesmo que desconsiderar parte do processo de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem não se dá como processo isolado, mas, ao contrário, implica na criação e interpretação de fatos e conhecimentos socialmente construídos que se organizam por meio do ambiente ou são gerados por ele. Algo mais do que simplesmente a soma da aprendizagem de muitos. Mas ao contrário, supõe processamento da informação e socialização de uma determinada cultura, essa com capacidade de ensinar, aprender e desenvolver-se tal como um organismo “aprendente”. Nesse sentido, a aprendizagem do professor ao perpassar a reflexão da ação e a tomada de consciência sobre as suas práticas e sua aprendizagem em seu próprio ambiente educativo, pode vir a favorecer tanto a compreensão, como integração e/ou transformação da realidade; ou seja, uma verdadeira formação continuada em serviço.

O próximo capítulo busca enfatizar o ambiente educativo como um dos aspectos que compõe o complexo ato de aprender.

## 4 AMBIENTE EDUCATIVO

Neste capítulo são apresentadas reflexões sobre “ambiente educativo” pautados em três pontos: a escola como espaço de crise social, como reflexo da transformação contemporânea e como sistema complexo em que, além dos alunos, os professores também são convocados a aprender. Depois são buscados os aspectos conceituais sobre a temática geral do “ambiente educativo”, percebendo a necessidade de discutir a possível diferença entre “espaço” e “ambiente”. Na sequência, apresenta a perspectiva de tornar o ambiente educativo escolar pelo aspecto formativo e interativo. Os principais autores utilizados foram Baulman (2001), Chantraine-Demilly (1992), Detoni (2007), Forneiro (1998), Mosé (2013), Kant (1999), Tescarolo (2005) e Viñao Frago (1998).

### 4.1 AMBIENTE EDUCATIVO: DO APORTE CONCEITUAL À IDEIA DE LUGAR

Dos autores observados neste estudo, o primeiro aporte se respalda em Bauman (2001, p.10-22), que apresenta a ideia da “modernidade líquida”, em que organizações e sistemas aparentemente sólidos agora “se desmancham no ar” e “tudo o que era sagrado é profanado”, resgatando, assim, a ideia de Marx. Dos exemplos levantados pelo autor, que revelam esta tendência à transformação, estariam a família, o governo, as relações de trabalho e os diferentes setores institucionais, destacando-se aqui a escola.

Se por um lado esse fenômeno de transformação apresenta conquistas, também denuncia perplexidades, como ocorre no setor tecnológico, pois, embora propicie a democratização de conhecimentos e culturas e estimule o progresso científico, provoca questionamentos ao virtualizar o encontro e açodiar a violência, comprometendo, assim, as relações humanas.

O segundo aporte teórico elegido compreende que as possíveis dificuldades vividas no âmbito escolar podem ter origem em sua própria cultura, por uma educação que evitou a reflexão e a crítica. A relação de aprendizagem estruturada de forma piramidal, por exemplo, centrada em uma pessoa detentora da direção do

saber do outro e do seu domínio intelectual, não busca favorecer a ação coletiva e comunitária, tão necessária ao contexto da atualidade (MOSÉ, 2013).

O desafio da escola atual, como observa Mosé (2013), está em suplantar valores repassados como modelos prontos, em bases mediadas pelas habilidades de memorização mecânica e reprodução, de forma desconectada das interações culturais e sociais. Práticas consolidadas pela escola do século passado que insiste na repetição e manutenção do *status* social, desconsiderando aprendizagens mais significativas e desenvolvimento do potencial criativo e reflexivo.

Os momentos históricos mostrados por Mosé (2013) apontam dois eixos de análise: um em que a educação pública de certo modo seria mais consistente mas pouco acessível, e outro pautado nos ideais iluministas, nas conquistas científicas, e no fortalecimento ideológico do lugar/escola como lugar de possibilidades para todos. No entanto, junto deste, emerge o modelo de ensino aligeirado, sem contexto, e fragmentado. Um tipo de educação formado para o mercado industrial e não para o desenvolvimento do capital humano, com saberes dirigidos em torno do tempo das aulas, sem qualquer conexão com os conteúdos ministrados pelos docentes. Procedimentos didáticos utilizados de forma acrítica e não dialógica, que marcam a educação avessa às necessidades e aos interesses humanos.

Desse caminho histórico, surge, ainda, um corrente contexto advindo dos avanços tecnológicos da ciência e das promessas de futuro (e que poderiam contribuir para práticas imediatistas, imaturidade crítica e reflexiva no ambiente escolar), mas trouxe um novo tipo de aprendizagem: o saber difundido em forma de rede, modificando deveras o cenário social (MOSÉ, 2013, p. 23). Assim, quase ironicamente,

essa mesma tecnologia – que foi incentivadora como um modo de alienar [...] se viu diante de uma nova revolução: ao fazer nascer uma sociedade de rede, a revolução tecnológica permitiu a democratização do acesso à informação.

Nessa mudança de contexto, o século XXI revela um quadro no qual o valor imprescindível não está mais nos produtos, mas no material humano que apresente diferença, ousadia e criatividade. Por isso, a necessidade de capacitação de profissionais que sejam criativos e possam fazer a diferença ao trabalhar em grupo, ter uma visão mais holística e complexa para a educação ao estimular o

desenvolvimento da capacidade de selecionar, integrar e avaliar teorias e opiniões (idem).

Nesse sentido, como corrobora Claxton (2005), as organizações escolares necessitam propiciar um ambiente estimulador para capacitar à resolução de problemas complexos da vida, perceber os recursos de entorno e ser criativo ao fazer uso deles, ou seja, um contexto mais amplo do que somente o interesse intelectual ou da educação convencional.

O outro ponto de reflexão avalia a escola como espaço *sui generis*, uma vez que tem a capacidade de mostrar o aprendizado pela interação coletiva, assim como pode influenciar a aprendizagem daqueles que a compõem (TESCAROLO, 2005).

A escola destacada por Tescarolo (2005) baseia-se no sentido comunitário e na integração humana, em que cada pessoa é, a um só tempo, agente e sujeito inserido em uma determinada arrumação de bases flexíveis e inter-relacionais e, portanto, resultante dos valores e significados culturais ao quais pertence. Assim, pelos estímulos desse ambiente e pelas necessidades das condições internas, há condições de promover aprendizagens diferenciadas, pelas interações cotidianas e, ainda, uma série de desafios imputados pela dinâmica do sistema. Os elementos selecionados, imbricados, planejados, organizados poderiam contribuir nas interações de aprendizagem dos participantes do processo (idem). E ainda que

o “sujeito que aprende” evidentemente se refira particularmente ao aluno, incluem os agentes formadores, todos também aprendizes em seu cotidiano escolar. A agência formadora, portanto, não se limita aos professores, mas a todas as pessoas que agem no interior do sistema. Afinal, todos educam e são educados, na escola e na vida (TESCAROLO, 2005, p.111).

A partir dessas primeiras reflexões, buscou-se conhecer o ambiente educativo por intermédio das aprendizagens dos docentes construídas no espaço escolar, uma vez que existe a ideia de que este lugar possa trazer contribuições e aprendizagens para todos os que ali estão.

Ao buscar pelo respaldo conceitual sobre a temática do ambiente educativo, essa pesquisa considerou relevante analisar duas concepções que tendem a se confundir: “espaço” e “ambiente”.

Para Viñao Frago (1998) o conceito de “espaço” compreende uma série de dimensões, não só físicas ou aparentes, mas um processo configurado por aspectos visíveis e invisíveis.

A relevância do trabalho deste autor - estudo que se tornou referência, principalmente em pesquisas sobre história da educação, arquitetura e espaço escolar - está exatamente na ideia de inserir ou buscar os componentes antropológicos na observação de um determinado local, ainda que seja pela estrutura arquitetônica ou imagem lida pelo registro histórico, tal como um prédio escolar ou a imagem de uma sala de aula, levando-se em conta, portanto, as “representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas sempre levam consigo uma interpretação determinada” (VIÑAO FRAGO, 1998, p.78).

Ao buscar pelos elementos antropológicos ocultos, o que pode ser considerado como um exercício “hermenêutico”, o autor prioriza o elemento humano oculto ou aparente, e com isso dá um salto qualitativo ao conceito de “espaço”, atribuindo, também, sua função de “lugar”.

Assim, o espaço físico pode ser projetado, ou antes, imaginado. Mas para adquirir sua função de “lugar”, deve constituir-se a partir da vida, ou melhor, do fluir da vida. O “espaço”, portanto, é aquele local que “está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar para ser construído” (VIÑAO FRAGO, 1998, p.61).

Nessa perspectiva, a atividade humana requer sempre um espaço e um tempo, da mesma forma que ensinar e aprender constituem atividades educativas permeadas por esses elementos.

Para Viñao Frago (1998) há possíveis espaços que não são necessariamente lugares, havendo diferentes maneiras para que isso se faça, tanto de forma expressa como velada, como, por exemplo, a imposição de todos os espaços e tempos, “um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo deles um lugar” (VINÃO FRAGO, 1998, p.61).

Nesse percurso, também não existe possibilidade de um lugar neutro, uma vez que todo local carrega consigo os vestígios das relações sociais dos que ali se inserem. O uso que se faz do espaço, por exemplo, mostra um produto cultural específico: seja pela ordenação das estruturas mentais conformadas, pela hierarquia das relações ou uso dos materiais, ou ainda pelas relações que os membros da

instituição mantém entre si. Portanto, potencial para ser um “espaço-lugar” que gera fluxos energéticos e movimento próprio, assim como mostra uma cultura, uma organização e, certamente, uma função educativa por seu funcionamento, pela dimensão de seus espaços e pelas relações estabelecidas entre pessoas.

Já o referencial apresentado por Barbosa, Farah e Carlberg (2007) descreve uma pesquisa realizada em uma sala de alfabetização, e as autoras designam a expressão “ambiente educativo” como local onde o processo de aprendizagem ocorre de maneira subjetiva por aquele que apreende. Assim, reconhecem os princípios interativos e percebem que a aprendizagem se dá de forma individualizada, mas ao mesmo tempo coletiva. As autoras consideram, também, a possibilidade de reconhecer a concepção de aprendizagem pela observação do ambiente. O conjunto dos elementos contidos no espaço físico, tal como o escolar, sugere uma prévia intenção, ou seja, por trás do espaço há um elemento ideológico ou uma “visão mais ampla, o ambiente, como o ar que o cerca propicia a respiração da concepção desse meio” (BARBOSA, FARAHA, CARLBERG, 2007, p.35).

Do processo interativo entre a aprendizagem e os diferentes contextos define-se o conceito de “ambiente” em suas qualidades educativas:

Ambiente educativo, em tese, todo ambiente é. Se for considerada a aprendizagem como processo de interação entre sujeito e o meio no qual está inserido, inclui-se nesse meio o conceito de ambiente. [...] A palavra ambiente também é caracterizada como substantivo, como no nosso caso, ambiente educativo – um espaço construído com a finalidade de promover aprendizagem (BARBOSA, FARAHA, CARBERG, 2007, p.35).

Da análise deste conceito considerou-se certa aproximação com os pressupostos teóricos de Chantraine-Demilly (1992) quando nos adverte que a primeira tarefa docente deveria ser uma pesquisa de reconhecimento dos “Dédalos simbólicos”, por detrás da estrutura a qual se insere. A história de Dédalo apresenta-se sob a figura de um inventor que com habilidade construiu uma prisão em forma de labirinto, de modo que o limite não se tornasse facilmente detectável. O sentido metafórico trazido pela autora sugere que se busque a ideologia projetada anteriormente, a intensão prévia, que pode tornar visível até mesmo o reconhecimento da própria identidade em que está inserido, numa atitude de reflexão e pesquisa sobre o próprio papel social ocupado, conferindo a elevação do

potencial reflexivo e crítico por parte do formador. Portanto, um espaço capaz de mostrar alternativas maiores do que somente os aspectos físicos ou estruturais.

Outros referenciais foram pesquisados e percebeu-se que o conceito de “espaço” e de “ambiente” tende a ser utilizado de forma análoga, dada a sua ampla abordagem, o que pode conferir qualidades diferenciadas conforme a área de estudo e foco pesquisado, dentre eles o histórico, o sociológico, o filosófico, o arquitetônico e o educativo.

Kant (1999), por exemplo, representa o “espaço” como uno, mas contendo vários outros. O espaço não seria como um conceito discursivo nem universal, mas parte da consciência da sua necessidade. Para o filósofo, o conceito de espaço antes de ser empírico, passa pelas representações intuitivas *a priori*, ou seja, consideradas mentalmente. Desse modo o espaço só poderia ser representado do ponto de vista humano e subjetivo, do qual o sujeito extrai uma representação a partir dos objetos externos que o afeta. E pelas singularidades de cada um, enaltece uma vertente transcendental, ou a necessidade de abstração humana de pensar sobre. Por isso, o filósofo ressalta: “a rosa é mais do que uma rosa, pois pelo sentido da experiência, ela seria diferente para cada olho que a vê. A rosa é mais do que aquilo que se vê pelo limite dos sentidos.” (KANT, 1999, p.77).

A possibilidade de transferência dessas bases filosóficas ao ambiente educativo, no caso o escolar, se torna possível na medida em que o lugar é concebido de diferentes formas por seus integrantes, ou seja, um mesmo local pode ser visto como maravilhoso ou terrível, dependendo da percepção subjetiva, a representação que se tem ou a forma como as interações se apresentam. Com isso permite-se uma leitura e, portanto, certa aproximação aos pressupostos fenomenológicos, uma vez que

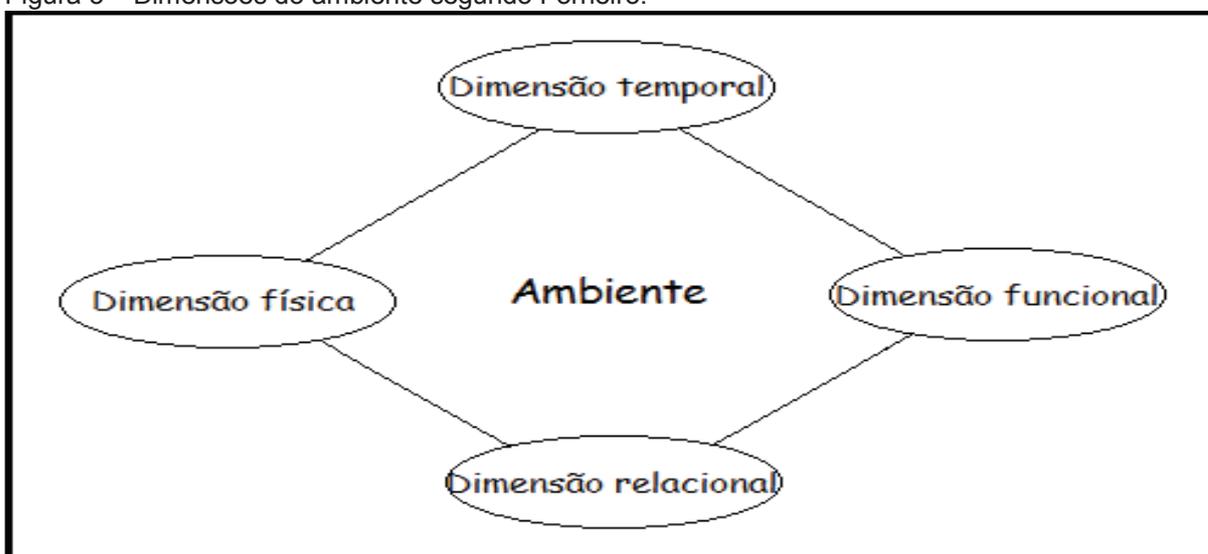
a fenomenologia permite uma leitura desse espaço escolar: desde Heidegger, vemos que o espaço – a espacialidade – é fundamentalmente ética, é um modo inalienável de estar com o outro no mundo, e, ao passo que esse estar gera espaço, esse também é gerado por aquele. O professor redescobre que espaço pedagógico tem essa ética, que o próprio conhecimento não é uma coisa, mas algo que ocorre na espacialidade de pessoas (DETONI, 2007, p.39).

Como contribui Detoni (2007), citando a fenomenologia de Heidegger (1999), o espaço é visto pela percepção ontológica do ser no mundo, ou seja, o espaço não

deve pressupor a existência humana, uma vez que são coconstituintes. A partir disso, o professor é aquele que tem possibilidades de criar um espaço com seus alunos que não necessariamente precisa estar delimitado pelas paredes e materiais, mas agrega outros elementos, tais como: a maneira como comporta a altura da voz, como concebe o conhecimento, ou seja, prevê sentido pela qualidade de sua ocupação.

Já Forneiro (1998) percebe diferença entre espaço e ambiente. Sendo que o primeiro se compõe da materialidade física e estrutural, e o segundo acresce os aspectos relacionais inseridos num determinado meio. Pode-se vislumbrar a ideia da autora sobre um ambiente pela descrição da figura 3:

Figura 3 – Dimensões do ambiente segundo Forneiro:



Fonte: Adaptação de FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p.234.

O conjunto apreendido de modo subjetivo tal como as condições físicas, a organização do tempo, a funcionalidade e as relações estabelecidas, mostram-se como processo interativo, diferenciando o conceito entre “espaço” e “ambiente”. Como se observa na citação:

Embora todos os elementos que compõem o ambiente que reunimos nessas quatro dimensões possam existir independentemente, cada um por si, o ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. Não possui uma existência material, como o espaço físico. O ambiente existe na medida em que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso cada pessoa o percebe de maneira diferente (FORNEIRO, 1998, p.235).

Outro conceito observado e descrito como “ambiente educativo” foi no documento “Indicadores da Qualidade na Educação”, elaborado no ano de 2004, projeto cuja intenção expressa foi avaliar a qualidade da escola pública. Nesse material, considerou-se que a qualidade depende do lugar, e a escola de qualidade pode diferir por seu contexto. Pelo exemplo apresentado, a escola da floresta não seria a mesma da escola urbana e a escola de cem anos atrás não necessariamente seria considerada de qualidade hoje. O documento ratifica aspectos comuns em todos os locais, como as necessidades básicas de aprender a ler e escrever, respeitar regras, conviver em grupo.

Da análise desse material, o primeiro vetor é denominado “ambiente educativo” (seguido por prática pedagógica, avaliação, gestão democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais, ambiente físico, acesso e permanência nas escolas). O conceito “ambiente educativo” aparece como espaço de ensino aprendizagem e de vivência de valores onde os indivíduos se socializam e convivem pela diversidade humana em indicativos como respeito, amizade, solidariedade, disciplina, combate a discriminação, exercício dos direitos e deveres, em suma, práticas e aprendizagens de convivência. Construído em parceria com entidades governamentais e não governamentais esses indicadores propõem um questionário para a comunidade, em cujas respostas referem-se à disposição para ajuda, a alegria da escola, a amizade, o respeito, o combate à discriminação, eixos que deveriam, inclusive, ser trabalhados em sala, além da disciplina “Respeito ao Estatuto da Criança e Adolescente” (ECA).

Assim, do aporte teórico elegido nesse momento da dissertação, evidenciou-se que o conceito de “ambiente educativo” permite a compreensão do local pelas aprendizagens em suas relações humanas, algo próximo ao que avaliam Ceppi e Zini (2013) quando observam que a utilização do espaço e suas conexões são relações estabelecidas pelas experiências geradas pelo lugar e não decorrentes de uma teoria. Experiências percebidas pelos sujeitos da aprendizagem, entendendo que todos aprendem, e inclusive professores. Isso constitui

uma maneira de enxergar, ler, estudar, interpretar a realidade e representá-la com consciência crítica. Não é uma questão de estilos. Um espaço relacional é a base para um ambiente rico em informações, sem regras rígidas (CEPPI e ZINI 2013, p.21).

Nesse sentido, considera-se possível a análise do “ambiente educativo”, pela aproximação ou reconhecimento de como as relações interpessoais são estabelecidas e se traduzem em aprendizagens, de forma especial por aquelas decorrentes das interações na escola pela ótica docente.

Portanto, a partir dos autores pesquisados, ainda que haja similitude conceitual entre espaço e ambiente, ou por outro viés, permita certas diferenças conforme a área de atuação, o conceito de ambiente educativo nessa pesquisa será compreendido como lugar que envolve possibilidades instrutivas pela forma como as interações são estabelecidas, o que permite aprendizagens diferenciadas, representação própria e possíveis transformações.

#### 4.2 ESCOLA REFLEXIVA COMO AMBIENTE EDUCATIVO

A perspectiva do ambiente educativo concebido como um todo nasce da necessidade de mudanças ideológicas, culturais e sociais em direção ao desenvolvimento do referencial humano, o que confere possibilidades de tornar o ambiente educativo escolar como espaço reflexivo.

Fundamentado pelo aporte teórico de Alarcão (2001), a partir dos pressupostos teóricos de Shön (2000), essa base teórica está relacionada ao ideal do “professor-reflexivo” ao perceber a necessidade da tarefa docente ser acrescida da compreensão do presente para interpretar a realidade, e vislumbrar o futuro.

A proposta da “escola-reflexiva” mostra-se como organismo vivo, que pensa sobre si mesma, configura-se num processamento heurístico, avaliativo e formativo, ou seja, reflete e busca soluções para seus problemas, avalia constantemente suas ações e, ao invés de informar, forma aprendizes críticos e pesquisadores de si e do meio ao qual se inserem. Nesse intento, os contextos e as atividades devem ser estimulantes para todos: ambientes formativos que viabilizam o convívio e a interação com o outro.

A aprendizagem, portanto, apresenta-se como processo de construções de experiências pelo papel ativo na ação docente, no qual o professor tem espaço para autonomia, reflexão e pensamento crítico.

Pautada nas relações, Alarcão (2001) considera este processo como nascido de uma necessidade contemporânea ao propor a investigação consciente pela

impotência diante dos problemas apresentados na realidade vivida no âmbito escolar e pelas demandas sociais. Assim, mediada pela interação, revela a necessidade da reflexão constante tanto de alunos, como professores, o que torna o ambiente escolar espaço para se construir aprendizagens e conhecimentos, uma vez que todos são convocados a aprender.

A “escola-reflexiva” seria aquela que tem força para pensar sobre si mesma, eleger o elemento humano para mudar seu contexto cultural. Como organismo vivo, observa a realidade, se abre à comunidade com o intento de dialogar. Além disso, impõe espaços de liberdade a fim de aprender e desenvolver na e pela interação em grupo. A aprendizagem assim constituída torna-se dialógica e crítica de si mesmo, uma vez que oportuniza a percepção de si mesmo e do outro.

Nota-se que das diferentes bases teóricas desenvolvidas durante esse capítulo, e referentes à ideia do ambiente educativo, possibilita o entendimento de um lugar que se constitui pelas aprendizagens, em formato interativo, capaz de refletir ou interferir nos comportamentos e atitudes dos que ali se encontram. Contudo, os partícipes desse processo não seriam somente os alunos, mas também os professores – foco dessa pesquisa.

O próximo capítulo apresenta o espaço da formação continuada, reconhecendo os professores como aprendizes a partir desta temática. São contemplados os pressupostos teóricos sobre o conceito de formação continuada, suas implicações e possibilidades nos caminhos e saberes docentes.

## **5 O ESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSORES COMO APRENDIZES**

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se significativo aprofundar nos aspectos referentes à formação continuada, tanto ao considerar os fenômenos apreendidos durante o percurso vivenciado, como pela própria característica dessa pesquisa, uma vez que propõe sete encontros semanais com os professores, viabilizando espaço para interação e troca de ideias. Portanto, nesse momento, foram buscados os pressupostos teóricos sobre o conceito de formação continuada, suas implicações e possibilidades nos caminhos e saberes docentes. Os principais autores utilizados nessa busca foram: Aguerrondo (2003), Chantraine-Demilly (1992), Freire (2011), Gatti (2009), Nóvoa (1992), Vasconcellos (2010), Vaillant e Marcelo (2012).

### **5.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

De acordo com o aporte teórico elegido, em congruência com os dados apresentados na pesquisa, observou-se que o conceito de formação continuada tende a se caracterizar aos saberes necessários para o desempenho qualitativo da função docente.

A necessidade desses conhecimentos não só resultam das mudanças e exigências de novos conhecimentos, mediante as demandas sociais e tecnológicas, como decorrem de diferentes situações enfrentadas no próprio âmbito escolar, além da possibilidade de troca dos conhecimentos adquiridos (GATTI, 2009, p.198).

Como aprimoramento e capacitação do profissional docente, esse tipo de formação tornou-se mais relevante, a partir dos anos noventa, quando a Lei 9394/96 em seu Art. 63, inciso III previu “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” em cursos de educação superior.

Com as exigências do trabalho docente, tais como as mudanças tecnológicas e campos do conhecimento, e ainda nas relações sociais, esse tipo de formação

passou a ser considerado como recurso necessário à qualidade do ensino escolar, o que pode corresponder, também, ao enaltecimento do papel docente.

Além disso, conforme contribui Gatti (2009), com os problemas recorrentes das formações de professores que historicamente apresentam idas e vindas, tais como o modelo de ensino técnico ou formações de curta duração, ou até mesmo as formações universitárias que não contemplam espaço para o conhecimento da realidade vivida nas escolas, as formações continuadas adquiriram, além das necessidades já apresentadas, o caráter compensatório, conforme se observa na citação:

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para a concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial (GATTI, 2009, p.200).

O conceito de formação continuada, no entanto, apresenta perspectivas diferenciadas de acordo com os referenciais teóricos, conforme pode ser observado no decorrer dessa dissertação.

Pela pesquisa de Gatti (2009), a partir dos indicadores do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2003) a formação continuada pode se apresentar de diferentes formas: desde atividade ou curso realizado pelos profissionais da educação (presenciais, semipresenciais ou à distância) em diferentes instituições, ONGs, sindicatos, até atividades menos formais, como estudos reflexivos na própria escola ou troca entre pares.

Ao reformular este conceito pela perspectiva do desenvolvimento da prática docente em ação, agrega essa contribuição à elevação pessoal ou desenvolvimento profissional. Nesse ínterim, considera-se pertinente o próprio exercício da prática docente em seu cotidiano. Esse conceito tem seus ideais assentados em duas tendências mais contemporâneas: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação direcionada ao fortalecimento da instituição (GATTI, 2009, p.203).

Para o primeiro, entendem-se as oficinas, realizadas com grupos menores, que segundo os dados de Rego e Mello (in GATTI, 2009), teriam relevante valor formativo pelos seguintes aspectos: proximidade maior com a realidade do professor, atenção às características culturais e práticas da escola, e observação das práticas docentes estabelecidas nesse ambiente.

Para o segundo, as formações almejam o fortalecimento institucional, ou seja: estariam relacionadas aos ambientes de trabalho, pautados pela coletividade, pela gestão participativa e conjunta e pelos recursos pedagógicos disponíveis.

Os dois modelos têm a intenção de apresentar bases qualitativas que prevalecem sobre as quantitativas, uma vez que estas não suprem a necessidade da demanda social brasileira (idem, p.204).

A pesquisa de Gatti (2009) apresenta, também, uma investigação do tipo “estado do conhecimento” em relação à formação continuada, e confirma um crescente interesse em relação às práticas docentes, com dados colhidos com os professores atuantes. Os resultados destas pesquisas, feitas com os docentes, podem ser visualizados no quadro 1:

Quadro 1 – Tabulação dos resultados das pesquisas

Dados positivos (+)	Dados negativos (-)
1- Perspectiva de desenvolvimento profissional 2- Objetivos de melhor desempenho em sala de aula 3- Aprofunda conhecimentos 4- Acesso a novas concepções 5- Interações com os pares.	1- Pouca sintonia com a prática da escola. 2- Os professores não participam das decisões sobre suas formações. 3- Os formadores não conhecem a realidade da escola que os professores atuam. 4- Dificuldades em seguir as propostas desenvolvidas nas formações. 5- Dificuldade de compreensão da relação entre a formação continuada e o cotidiano escolar, 6- Falta de apoio e motivação para aplicação das novas propostas. 7- O sistema educacional e a legislação não favorecem a prática da formação continuada.

Fonte: a autora, 2014, a partir de GATTI, 2009 (p. 221).

Com os dados organizados, percebe-se que os elementos negativos perfazem um número maior e apresentam constância nas falas dos professores, assim como nota-se que estes reconhecem o valor agregado das formações continuadas caso tenham relação com suas necessidades e sua realidade prática, e apresentem-se como formações criativas a partir da participação grupal.

Por outro lado, os professores esperam respostas claras, únicas e diretas para auxiliá-los no seu trabalho, conforme a análise das autoras.

Do ascendente interesse nas pesquisas científicas sobre a formação continuada, são enaltecidos resultados pautados em aspectos referentes ao

processo crítico-reflexivo dos saberes docentes. Desses estudos, revelados em periódicos, o professor seria o agente transformador e pesquisador de suas práticas, sujeito ativo e reflexivo que, a partir de sua própria realidade, exerce seus saberes e, portanto, é sujeito capaz de construir-se como ser autônomo e reflexivo (ANDRÉ, 2004 in GATTI, 2009).

Essa concepção corrobora com os estudos de Vaillant e Marcelo (2012) sobre formação continuada ou formação docente em que se associa ao desenvolvimento dos processos formativos. Assim, não há como desvincular a formação do “eu profissional” do “eu pessoal”, com isso, a formação continuada se faz por um processo de aprendizagem guiado pela experiência de um sujeito social que aprende, aprofunda experiência, busca conhecer e aplica esse conhecimento na prática.

O conceito de formação continuada para esses autores está vinculado à ideia de que a formação do professor não é um processo que ocorre de forma isolada, mas dentro de um espaço intersubjetivo e social, ou seja, uma experiência que ocorre na interação com um contexto ou ambiente na qual o sujeito, de forma ativa, está vinculado.

Outra abordagem teórica é a de Chantraine-Demilly (1992), cuja concepção de formação continuada prevê um conjunto de estratégias que buscam a melhoria da qualidade educacional. Esse conceito está diretamente relacionado às prestações de ensino que objetivam assegurar mudanças nas práticas docentes, com efeitos positivos na realidade social e nos saberes adquiridos dos profissionais da educação.

Para esta autora, os modelos de formação docente nem sempre viabilizam características comuns e por vezes confrontam-se pelos vieses qualitativos que não necessariamente referem-se aos métodos dominantes ou tradicionais, assim como pelos conteúdos considerados prioritários. Isso quer dizer que nem sempre a qualidade das formações continuadas se pauta nos modelos acadêmicos tradicionais, e ainda, a formação institucional não significa, necessariamente, mudanças efetivas na qualidade das relações de aprendizagem. Segundo esta abordagem, há quatro tipos de formações chamadas de socialização de saberes que se caracterizam tanto pelo ato de ensinar como desempenham, simbolicamente, funções na qualidade das interações, conforme os exemplos:

- a) universitária: vincada na relação pedagógica, relacionada ou direcionada ao conhecimento crítico e criativo – saberes personalizados, em que cada um, de forma individualizada, negocia os planos de ação;
- b) escolar: por seu caráter hierárquico, torna-se fácil de ser descrita. O plano de formação está previamente determinado e os conteúdos e saberes são transmitidos pelos formadores que controlam os meios e avaliam os resultados pelos saberes que os formandos devem adquirir;
- c) contratual: caracterizado por uma negociação entre pessoas ligadas por um elo contratual, pautado em um programa com materiais próprios e modalidades pedagógicas de diferentes tipos. Implicam no desenvolvimento de aprendizagens específicas, nem sempre vinculadas às realidades contextuais;
- d) interativa e reflexiva: relativa às formações relacionadas à resolução de problemas ou situações de aprendizagem acompanhada de uma atividade reflexiva e teórica em que formador e formando são colaboradores. Os saberes são construídos mediante a colaboração e a resolução de problemas práticos. A negociação se dá pela coletividade e negociação de conteúdos a serem apreendidos e as avaliações são contínuas tanto para rever esses conteúdos como para definir quais seriam os planos de ação.

Por estas ideias, nota-se que nem todas as formações se equivalem ou produzem resultados semelhantes, contudo, pode-se aferir que enquanto as formações universitárias, por exemplo, são construídas pelos saberes de cunho intelectual em planos relativamente mais individualizados, as formações do tipo interativo-reflexivo abarcam um número maior de profissionais, pelos seguintes motivos e implicações:

- a) menor resistência profissional pela característica de liberdade mediante o diálogo, o que permite desenvolver a autonomia e a satisfação de resolver os problemas encontrados no âmbito grupal;
- b) a prática não seria um somatório de saberes a serem aplicados e, ainda, teria caráter voltado às necessidades das realidades locais;

- c) permite a criação de novos saberes profissionais, indispensáveis para as situações e problemas educativos em que não existe uma definição ou solução pré-elaborada.

Assim, as formações dos professores podem possuir caminhos diferenciados e significados conforme os interesses profissionais ou institucionais, mas nem todas compreendem a certeza do resultado qualitativo. Pela avaliação de Chantraine-Demilly (1992), aquelas que estariam mais distantes da qualidade educativa se revelam pela incoerência, em que os saberes filosóficos no qual o agente formador se funda, não se afinam em relação aos componentes estruturais e práticos do contexto escolar, logo, a teoria não se une à prática.

Vasconcellos (2010) aborda as formações continuadas como sendo uma necessidade da própria complexidade da ação docente, ou seja, uma atividade que requer forte potencial humano, pois convive constantemente com a crise do sentido em decorrência da queda de ascensão social, bem como pelo aumento da demanda social em relação à escola, o que termina por interferir nas situações de aprendizagem (como por exemplo: a violência, ecologia, consumo, droga etc.), além da fragilidade da formação inicial.

Nesse percurso, o autor reconhece que na esfera da atualidade, as formações continuadas seriam elementos resultantes da luta pela qualidade democrática do sistema escolar, e podem apresentar formatos diferenciados. Os exemplos apontados pelo autor são destacados:

- a) nas relações diretas com os alunos, a partir dos registros de anotações e dúvidas surgidas em sala de aula que podem viabilizar a reflexão da ação docente, o que leva o professor a aprender com sua própria prática;
- b) na partilha com outros colegas ou pela socialização de conhecimentos, assim como no desenvolvimento de estudo pessoal;
- c) nas reuniões pedagógicas semanais nas instituições e mediação com a coordenação pedagógica;
- d) em estudos formais ou institucionalizados;
- e) nos grupos de estudo.

Além desses formatos, o autor reconhece que as formações continuadas são elementos significativos à ação reflexiva dos professores independente do tempo de docência e objetivam propiciar o desenvolvimento de estratégias de trabalho coletivo

e desenvolvimento da criticidade e reflexão. Outro aspecto a considerar é a necessidade do próprio docente, de maneira voluntária, avaliar a necessidade da formação, ou seja, quando a busca se dá de maneira consciente tende a tomar proporções qualitativas, assim como quando as formações continuadas são organizadas pelas interações entre pares (VASCONCELOS, 2010).

Em outra abordagem, o conceito das formações continuadas para Aguerrondo (2003) revela-se como produto decorrente da necessidade atual, a partir de um quadro social complexo em que os professores ocupam uma posição em destaque pelo fato de estarem constantemente submetidos a fluxos de informação e, portanto, são constantemente desafiados a buscar novos conhecimentos pelo próprio cenário apresentado no ambiente em que trabalham. Assim, revela em seus estudos que os professores, por não se sentirem capacitados para atuar nas escolas urbanas (lugar em que se observam os aspectos acima apresentados de forma mais aparente) precisam, no entanto, vencer o desafio da conscientização e reconhecer que sua formação deva ser constante.

Segundo as bases dessa autora, as formações caracterizadas pelas inter-relações ou ações de cunho coletivo são aquelas que se destacam, pois agem como resposta às características do quadro social e da formação inicial docente, por sua estrutura e conteúdo. Entre os desafios enfrentados pela docência, e que também são capazes de agir como direcionamentos para o professor examinar ou se interessar por novas formações são: as avaliações externas e os programas institucionais de desenvolvimento profissional.

Com bases nesses pressupostos teóricos, e pela abordagem do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE) - a qual essa dissertação se insere e tem por proposta o estudo do ambiente educativo na aprendizagem docente - avaliou-se pelas investigações de pesquisas anteriores deste mesmo grupo, a real necessidade de promover espaços interventivos e dialógicos na realidade das instituições de ensino a serem investigadas, na pretensão de que seja possível a resignificação da prática pedagógica docente, na medida em que se viabilizam espaços reflexivos e a partir disso, haja desenvolvimento da qualidade da aprendizagem docente e discente. Não menos importante, considera-se que pelo diálogo existente entre pesquisador/pesquisado possibilite a troca de conhecimentos, valorização da práxis e elevação das aprendizagens; construídas para ambos os lados.

## 5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

A formação continuada tem a pretensão de contribuir para novos conhecimentos pedagógicos, bem como elevar a autonomia e reflexão por parte da docência.

Pelos referenciais abordados, em sua maioria, parece haver consenso entre os pesquisadores de que elementos como autonomia e reflexão são necessários à qualidade do sistema educacional, na medida em que desenvolvem aspectos gnosiológicos e epistemológicos por parte da docência. E, nesse sentido, a pesquisa toma caráter de relevância para o professor em sua formação.

A importância do ciclo gnosiológico se revela pelo exercício inseparável entre ensinar, aprender e pesquisar, enquanto o exercício crítico, ou curiosidade epistemológica, viabiliza a superação da cultura da ingenuidade (ou aquela do senso comum) e pode mudar à qualidade da aprendizagem, conforme contribui Freire (2011, p.34).

Podemos exemplificar essa ideia pelo necessário diálogo que o professor deveria constantemente realizar antes de sua prática pedagógica, na busca da elevação autônoma e consciente de si e dos seus alunos durante a realização de mesma, e não menos importante, ao refletir sobre os resultados apresentados tomando sua realidade como forma de investigação. Ora, esse exercício construído pela relação dialógica entre pesquisar, refletir e buscar a autonomia do pensamento garante a qualidade do ambiente educativo, em que trabalhar e formar tomam-se dimensões similares e não ideias díspares (FREIRE, 2011; NÓVOA, 1992).

A partir dessa perspectiva, observa-se que a formação continuada melhor se configura como processo centralizado na ação dos educadores em seu cotidiano escolar, num conjunto de ações pensadas coletivamente a fim de prover a demanda da realidade local e os desafios e enfrentados, e que nem sempre se mostram em igual formato.

A ideia da formação continuada realizada em serviço seria caracterizada como desenvolvimento profissional e organizacional, desvelando a reflexão sobre a prática, ou seja, um trabalho realizado junto com os professores sobre suas necessidades locais e específicas (MCBRIDE, 1989 *in* NÓVOA, 1992).

A formação pelas próprias peculiaridades do espaço ou no próprio ambiente educativo escolar prevê o intento de formar uma cultura de aprendizagem ou um grupo que pensa, age e vê de forma democrática sobre as realizações e necessidades do meio. Esses saberes se tornam elementos formativos, na medida em que exige da docência pesquisa, reflexão, e busca por novas aprendizagens e superação das dificuldades enfrentadas, conforme a ideia do autor acima citado.

O processo de formação docente não deveria ser desconsiderado do universo prático, uma vez que da experiência ou dinâmica conjunta, contínua e permanente os saberes aprendidos tanto podem ser descritos, como analisados por suas interações. A possibilidade da reflexão crítica pode permitir a docência transformar sua prática pedagógica mediante a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos e implícitos da instituição da prática cotidiana, como nos apresenta os estudos de Silva e Cabral (2010).

Também segundo a abordagem de Vaillant e Marcelo (2012), a ideia da experiência da prática toma caráter de formação continuada pela relação estabelecida na experiência com os alunos, o contato com outros profissionais, e os diferentes desafios encontrados no cotidiano escolar. Assim, para esse conceito de formação, leva-se em conta a aprendizagem pelas relações, no universo local - o que significa manter relações de funcionalidade com o próprio meio, conforme ressalta:

O conhecimento produz-se em diferentes situações. Aprender (chegar a conhecer) implica em manter relações funcionais com o próprio ambiente; a boa educação cria oportunidades para aprender a pensar e atuar em relação ao ambiente (VAILLAND, MARCELO, 2012, p.43).

Do aporte teórico referendado por Vaillant e Marcelo (2012), observou-se uma coletânea de pesquisas relacionadas aos saberes docentes, pela formação da prática no seu ambiente de trabalho. Da análise desses dados foram destacados aqueles que parecem significativos à ideia de uma formação continuada em interação com a prática vivenciada na escola ou pela prática em serviço. Estes podem ser observados no Quadro 2:

Quadro 2 – Formação continuada no ambiente de trabalho

Yinger (1991)	Propõe a expressão <i>working knowledge</i> para apresentar a ideia que aprender implica relações com o seu ambiente, de modo funcional. Aprender implica relações com o ambiente.
Schubauer (1993)	Ressalta a dimensão “conversacional” em que a aprendizagem de adultos constrói-se pela interação interindividual e podem transformar-se em ações.
Smagorinsky (1995)	Propõe a necessidade da atitude da pesquisa no próprio ambiente de trabalho, com a finalidade de se compreender as relações, a cultura, e seus significados dentro de um grupo de aprendizagem.
Sundstrom, Meuse e Futrell (1990).	A aprendizagem em grupo como ambiente de formação: exigem transcendência na hora de analisar o funcionamento e os resultados do trabalho, mediante diferentes perspectivas.
Anderson, Gunawardena e Lowe (1997):	A aprendizagem pode ser definida pelas redes de conexões entre pessoas: desenvolve conhecimento pela interação de pessoas com interesses similares.

Fonte: a autora, 2014, a partir de Vaillant, Marcelo, 2012 (p.43).

De acordo com os autores, observou-se que conceito de “formação” está tanto na capacidade do sujeito como pelo interesse em adquirir novas aprendizagens ou modificar condutas, não de forma isolada, mas de modo contextual e interventivo pelas relações no e com o ambiente:

Em outras palavras é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (VAILLANT, MARCELO, 2012, p.29).

Entende-se, portanto, que o exercício da autonomia não se apresenta no individualismo ou isolamento, mas na capacidade e vontade do indivíduo em buscar, de maneira livre e responsável, por seu processo formativo em interação com o ambiente real ao qual está inserido (idem, p.43). Os mesmos autores consideram

que não há possibilidades de descartar os aspectos interativos do sujeito com seu espaço cultural e social, uma vez que os autores reconhecem que em três décadas de programas de capacitação com professores, em sua maioria, estes foram condenados ao fracasso. Desse modo, reconhecem que, na sociedade contemporânea, o conceito de formação docente perpassa indubitavelmente pelo indivíduo e sua inserção no contexto sociocultural. Outros nomes seriam citados por eles, conforme se pode ver na figura 4:

Figura 4 - Aprendizagem docente no ambiente de trabalho

Dewey	Sorohan, Swanson, Holton (2001)	Marsick e Watkins (1900)	Sarason (1972)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Já destacava o valor da experiência na aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A maioria das aprendizagens adquiridas pelos trabalhadores não estão planejadas da maneira tradicional.</li> <li>Observa que 90% da aprendizagem em relação ao trabalho desenvolve-se de maneira informal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fala de aprendizagem incidental que ocorre dentro da instituição cujo controle recai para aquele que aprende, por vezes como subproduto de uma atividade ou tarefa, nas interações, na inserção da cultura e até na aprendizagem formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As escolas não estão criadas para promover o desenvolvimento intelectual e profissional dos professores.</li> <li>A suposição de que os professores podem criar e manter essas condições dentro da escola [...] estimular as crianças sem que deem as mesmas condições para eles, não tem fundamento na história do homem.</li> </ul>

Fonte: a autora, 2014, a partir de Vaillant, Marcelo, 2012 (p.39-49).

A ideia construída na coletividade e pela apreensão da realidade local identifica o desenvolvimento profissional por diferentes oportunidades de aprender, tanto pelos próprios docentes, assim como por outros profissionais que podem auxiliar a suprir as dificuldades reais. A escola como lugar de formação permite superar o isolamento docente pela concepção de um local de trabalho de baixo incentivo qualitativo e interativo, por uma educação mais renovada pela construção conjunta, autônoma e reflexiva (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.49-50).

Desta abordagem teórica, afere-se que há diferentes possibilidades para a formação dos professores, mas quando realizadas no ambiente escolar, de modo a viabilizar o uso da reflexão e pesquisa numa relação dialógica, conjunta e empírica, pode possibilitar a superação dos desafios enfrentados pelas realidades locais. Tal

condição propicia um ganho qualitativo tanto na aprendizagem individual quanto institucional. Esse tipo de formação configura-se na aproximação entre trabalho e formação, assim como novas possibilidades de pesquisa, cada vez mais ligada às situações do trabalho e às realidades locais.

Segundo os dados de Marcelo e Vaillant (2012, p.48), “o desafio em nossos dias consiste em criar condições que permitam aos professores em todos os níveis aprender e às escolas a melhorar”, e evidencia que conceitos como autonomia, mudança e reflexão perpassam pela construção coletiva, considerando a realidade escolar da prática em exercício, tanto pela superação do individualismo, como novas formas de pesquisar e formar o profissional docente na inserção da realidade em que se encontra, reconhecendo que suas aprendizagens são significativas; o que será abordado a seguir, mediante a descrição e interpretação dos dados pesquisados.

## 6 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS

Esse capítulo destina-se à descrição e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa, organizados em categorias de análise, e referendados em subcapítulos. Nesse intento, foram consideradas as informações colhidas durante os encontros com os professores - com relevância para o 6º encontro, a tarefa que deveria ser realizada pelos professores durante a semana e entregue no encontro posterior (7º Encontro), além da entrevista semiestruturada e as observações no local.

A análise categórica, segundo Portilho e Dreher, possui a função de “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito” (2012, p.188), este com potencial para abranger aspectos similares, o que possibilitou atender aos objetivos específicos da dissertação, se referindo, portanto, aos dados trazidos pelos docentes a partir das aprendizagens construídas entre pesquisador/pesquisado durante essa busca em cujo diferencial está na proposta de formação continuada.

Os subcapítulos, referendados pelas categorias de análise, referem-se à aprendizagem docente: em seus lugares de aprendizagem, no ambiente educativo das realidades envolvidas e mediada pelos aspectos internos e externos que influenciam o âmbito escolar.

O primeiro subcapítulo identifica a imagem do lugar considerado pela docência como relevante à sua aprendizagem e o segundo revela, por intermédio da fala dos professores, como se apresenta o ambiente educativo em que exerce o seu papel docente. Nesta intenção foram disponibilizados os instrumentos de análise, os dados apreendidos pela participação dos professores durante o 6º encontro, aliados a outros dois instrumentos que se tornaram necessários à interpretação dos dados: uma questão referente à entrevista semiestruturada e a tarefa proposta aos professores durante o 6º encontro.

O terceiro subcapítulo refere-se aos aspectos internos e externos que os professores consideram influenciar o ambiente educativo escolar, em especial relacionado ao desenvolvimento da prática pedagógica. Considerou-se como instrumentos: a entrevistas semiestruturada com os professores e as observações em sala de aula.

## 6.1 O LUGAR DA APRENDIZAGEM

Para o desenvolvimento dessa categoria de análise recorreu-se, inicialmente, aos dados referentes ao 6º encontro, no momento em que foi solicitado que os professores fizessem o desenho (com os recursos: lápis e borracha em folha de papel ofício) a partir da consigna: “Onde é que você aprende?”.

No início desta atividade, alguns professores ficaram inseguros com a mensagem inicial (oral) da consigna, necessitando de nova leitura por parte do coordenador do encontro que explicou que poderiam agir da maneira como preferissem.

Durante a execução da atividade houve o reconhecimento dos professores nos dois contextos escolares (Escola I e II) de que os alunos possuem habilidades maiores do que eles, tal como o desenho.

A fala docente manifesta que, em parte, isso se dá pelo fato do pouco espaço criativo/reflexivo que os professores tiveram nas respectivas escolas de sua formação e pela disponibilidade e acesso a recursos outros que os seus alunos possuem atualmente:

*P1 - Não sei desenhar. Os alunos desenharam tão bem... Perfeição! Esquecem-se da vida. A gente perdeu isso. A gente não tinha espaço para aprender a desenhar (sic).*

*P12 - No nosso tempo a gente ia para escola, mas não aprendia a desenhar.*

*P3 - Tem aluno aqui... Desenha muito.*

*P8\* - Que meu filho não veja esse meu desenho.*

Ao verbalizarem uma aprendizagem aquém dos seus alunos, os professores aproximam do respaldo teórico de Mosé (2013), que avalia que um dos problemas enfrentados pela docência tem suas bases no reconhecimento dos limites de sua experiência formativa, e sugere a necessidade de agregar novas e constantes aprendizagens.

Segundo esta autora, o fato da docência ter vivido uma escolaridade que não viabilizava espaços criativos e reflexivos, por exemplo, torna a formação continuada uma necessidade para o desempenho de suas funções na escola.

Ainda que a escola da contemporaneidade, também não propicie, de forma efetiva, espaços destinados ao desenvolvimento de aprendizagens mais criativas e reflexivas, não invalida o fato dos professores reconhecerem que seus alunos têm condições maiores do que eles, como o acesso a determinados recursos. Esta ideia permite considerar que o ambiente escolar pode estar sujeito a conflitos ou transformações mediante as relações estabelecidas entre professores e alunos.

Segundo Pozo (2005), a aprendizagem compreende mudanças nas quais o contexto apresenta-se como propriedade contributiva a partir das experiências e adaptações do sujeito ao meio em que se insere. Na perspectiva interacionista as mudanças provêm dos aspectos humanos que recebem a influência de diferentes elementos que, por intermédio de interações, são capazes de agregar novos conhecimentos ou modificarem-se a partir das relações estabelecidas.

Durante a realização da tarefa, tornou-se evidente, que o fato da docência não ter costume de se expressar em outras linguagens – tal como o desenho – revelou certa insegurança manifestada pelos professores.

Claxton (2005) e Vygotsky (1991), ao avaliar de que as aprendizagens sofrem influências do ambiente externo, reconhecem que durante um sentimento de insegurança é comum buscar por “modelos”, geralmente aqueles considerados com maior experiência.

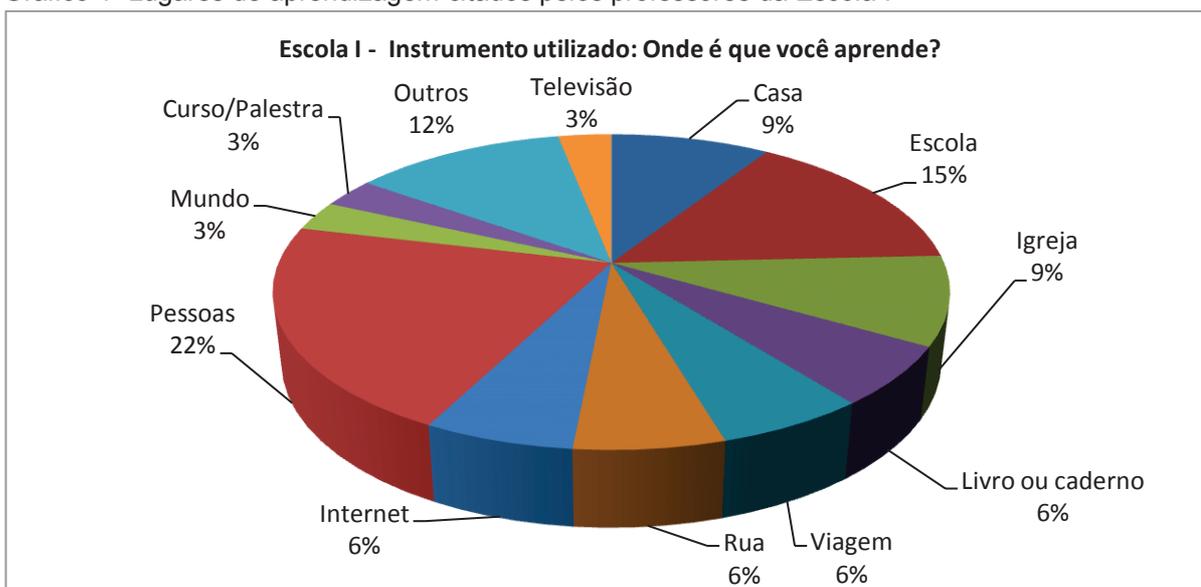
Foi observado, durante o desenvolvimento da tarefa, que alguns professores mostravam o desenho para os colegas ao lado ou a partir dos desenhos dos outros se lembravam de elementos que poderiam estar desenhados.

Para Marcelo (1989), o exercício da autonomia docente se relaciona à maturidade profissional sendo que aqueles com maior conhecimento tendem a contribuir de maneira expressiva com os menos experientes, tornando-se uma influência.

Após o recolhimento dos desenhos dos professores, a pesquisa considerou pertinente verificar quais foram os elementos representados na folha de papel.

Na primeira realidade investigada verificou-se que os desenhos estavam dispostos como se fossem pequenos quadros, construídos de maneira rápida, sem muita completude e detalhamento. Destes dados foi confeccionado um gráfico mostrando os lugares considerados como fontes de aprendizagem relevantes aos professores. O gráfico 1 apresenta o resultado:

Gráfico 1- Lugares de aprendizagem citados pelos professores da Escola I



Fonte: Pesquisa GAE, 2014.

A consigna pedia que os professores desenhassem o lugar onde aprendem. Como é possível observar no gráfico 1, a “escola” aparece em 1º lugar, seguido por “casa” e a “igreja”. Mas é importante destacar que na maioria dos desenhos aparecem pessoas.

Assim, da análise destas representações, destaca-se em primeiro lugar a “escola” (15%), seguido de “casa” e “igreja” (9%), e de desenhos representativos de: “viagem” (6%), “rua” (6%), “livros” ou “cadernos” (6%), recursos tecnológicos como: “Internet” (6%) e “televisão” (3%). Há também elementos equivalentes a “mundo” (3%), “curso ou palestra” (3%).

Notou-se, ainda, que os desenhos apresentam imagens complementares como “sol”, “nuvens”, “flores” e “animais”, configurando-se no gráfico como “outros” (12%).

Conforme salientado, a maioria dos desenhos da Escola I tem a representação de “pessoas”, sempre em pares ou trios (22%), considerando a necessidade de agregar pessoas nos locais em que se aprende, ou seja, as relações interpessoais como necessárias ao aprendizado dos professores.

Este dado corrobora com o aporte de Viñao Frago (1998) ao enaltecer os aspectos humanos para que valide sua posição de “lugar” ou aquele que se constitui ou se constrói pela vida ou pelas relações estabelecidas, permitindo ensinar e adquirir o aprendizado pelo formato como se estabelece.

Interpretou-se, também, que a representação “escola” aparece em destaque, seja pelo tamanho da figura, pelo “detalhamento” do desenho ou pela inserção escrita do nome da instituição em que os professores atuavam ou, simplesmente, pela inscrição de termos escritos, como “escola” e “colégio”.

Para melhor verificação deste dado, recorreu-se ao material referente à tarefa que os professores realizaram durante a semana, após o 6º encontro. Esta tarefa requeria que os professores solicitassem a um de seus alunos a realização de um desenho a partir da consigna “Onde é que você aprende?”, ou seja, a mesma tarefa que os professores realizaram.

Notou-se que alguns professores terminaram por fazer com mais de um aluno ou com a turma inteira, uma vez que a atividade foi considerada, por aproximadamente 30% deles, como um instrumento positivo para conhecimento e/ou aproximação de seus alunos.

Do resultado apresentado pelos alunos notou-se certa semelhança com os elementos desenhados pelos professores. A “escola” aparecendo em primeiro lugar, seguido de “casa/família”, “sala de aula” (muitas vezes com a representação do professor), “computador/*tablet*”, “livro/biblioteca”, seguido de “igreja” e “mundo”. Contudo, um número considerável de outros elementos foi citado, ainda que com menos relevância, tais como: “trabalho”, “balada”, “sonhos”, “viagem”, “jornal”, “rua”, “música”, “conversas”, “natureza”, “celular”, “brincando”, “amigos”, “*videogame*”, “grupo de escoteiros”, “faculdade”, “funerária”, “televisão” e “*Facebook*”.

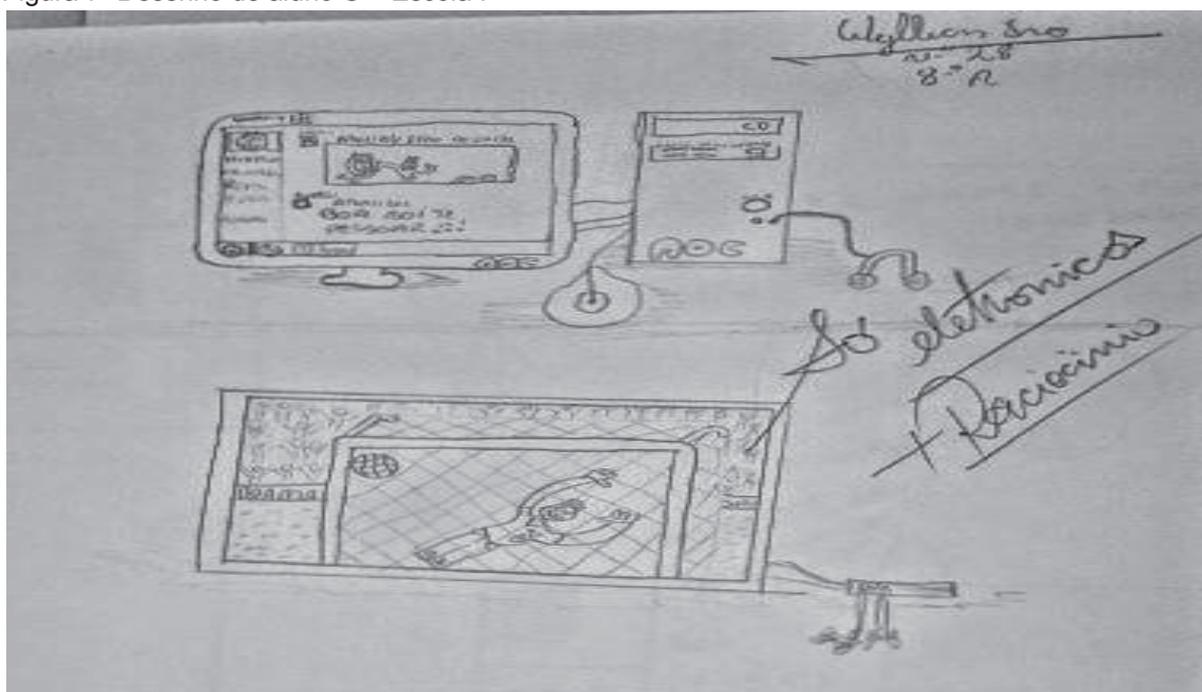
Apesar dos desenhos dos alunos não serem o foco desta dissertação, tanto a fala, como os registros escritos dos professores ao avaliar este trabalho, tornou-se um dado a ser considerado como elemento que expressa a importância do ambiente formal para o processo de aprendizagem docente.

Os dados evidenciaram que quando os alunos representavam estes locais não havia manifestações por parte da docência. Mas do contrário, quando os alunos desenhavam elementos diferenciados, havia comentários ou possíveis dúvidas por parte de alguns professores, tanto nos registros escritos, como nos relatos orais em encontro posterior com os pesquisadores (7º encontro), pelo diálogo estabelecido na roda de conversa sobre como foi realizar a tarefa do 6º encontro.

As imagens a seguir revelam parte desse fenômeno, assim como vislumbram a possibilidade desse ambiente estar permeado por desafios a serem vencidos por parte da docência.



Figura 7- Desenho de aluno C – Escola I



Fonte: Pesquisa do GAE, 2013.

Ressalta-se que os comentários dos professores sobre essa atividade, em seu conjunto, apresentam a escola como lugar significativo para se adquirir aprendizagem, como pode evidenciado nas quatro falas a seguir:

*P1- Pedi para três alunos, um fez qualquer coisa e então desenhou bastante, então outra falou que não era isso, era para fazer onde se aprende de verdade, outra desenhou o colégio [...] e outro, para contrariar, desenhou o Face. Só na escola aprende o que presta. Por certo cada um desenhou a sua história.*

*P2- Pedi para o aluno do 6º ano, eu observei neles que nas suas cabeças é na escola que aprende, um de ensino médio colocou em casa.*

*C- Que leitura você faz?*

*P2- Este aluno vive no mundo dele. Ele vive no mundo dele. A escola é para aprender.*

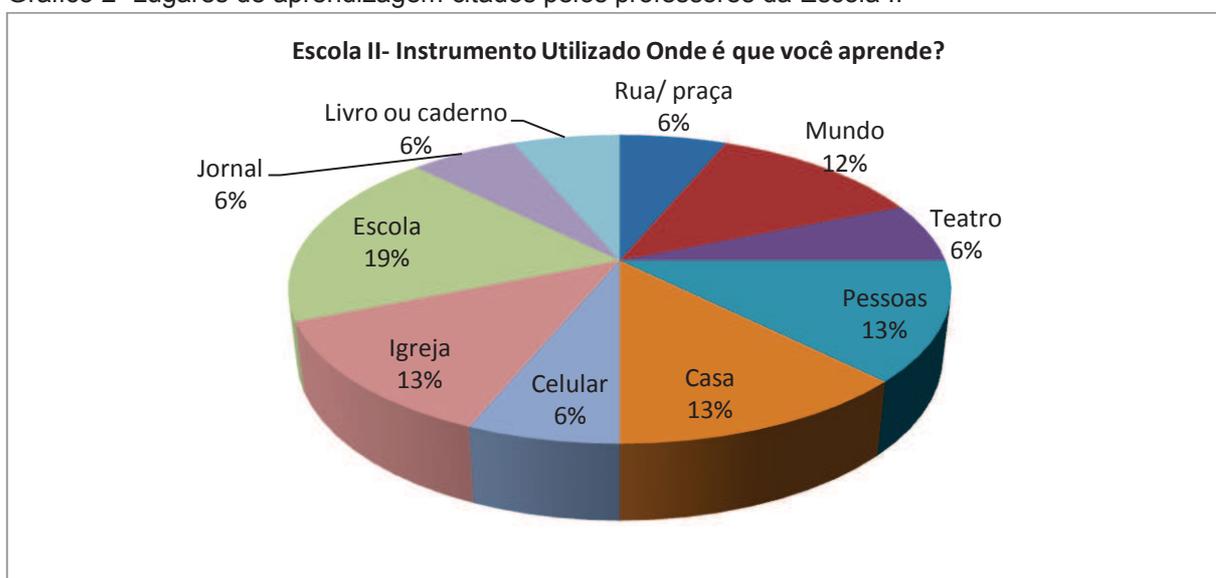
*P7- Eu fiz com dois alunos. Essa é a escola [...], ele faz a escola, a casa e a escola de futebol. A maioria coloca escola e casa, outros só na escola porque no meu entendimento é ali. Uma menina colocou igreja.*

*P3 – O lugar que eles aprendem é na escola e em casa... Conversando sem registro com um e outro é a mesma coisa.*

Pelos relatos, acredita-se, ainda, na possibilidade de certa interferência do professor na produção dos alunos, assinalando no desenho ou na narrativa, aquilo que ele considera como certo ou errado.

Já na identificação dos desenhos dos professores, na segunda realidade pesquisada (Escola II), foram apresentados os seguintes elementos: “rua/prça”, “mundo”, “teatro”, “pessoas”, “casa”, “celular”, “igreja”, “escola”, “jornal”, “livro ou caderno”, como pode ser observado no gráfico 2:

Gráfico 2- Lugares de aprendizagem citados pelos professores da Escola II



Fonte: Pesquisa do GAE, 2014.

Observando o gráfico percebe-se a existência de elementos comuns em relação aos resultados da primeira realidade pesquisada. A “escola” sendo representada como lugar significativo na maioria dos desenhos (19%), a imagem da figura humana (13%), mas com o diferencial de que algumas imagens aparecem de maneira individualizada, e os desenhos, assim como na primeira escola, revelando pouca completude e detalhamento.

Os lugares representados pelos professores configuraram-se no seguinte formato: a “escola” aparece em destaque (19%) seguido de “casa” (13%), “igreja” (13%) e aparece, também, “mundo” (12%). Os recursos tecnológicos foram pouco representados não sendo relatados elementos como computador ou Internet, como na primeira realidade, mas o “celular” foi lembrado (6%). Também apareceram os

seguintes elementos: “jornal” (6%), “teatro” (5%), “livro e/ou cadernos” (6%) e “rua” ou “praça” (5%).

Para melhor compreensão dos desenhos dos professores das duas realidades recorreu-se a entrevista semiestruturada, a partir da mesma pergunta: “onde é que você aprende?”.

Deste material notou-se que as experiências dos professores com seus alunos ou referente à prática pedagógica diária, aparece em 67% das falas, permitindo a interpretação da relevância da experiência da prática em exercício, em especial na sala de aula, devido às relações estabelecidas entre professores e alunos.

Também foi significativo o número de professores que verbalizaram frases como: “qualquer lugar”, “todos os lugares”, “onde existam as interações”, “todo o momento”, “com o outro”, “todos os ambientes”, “amigos”, “colegas”, e novamente, reconhecendo a aprendizagem pelas relações interpessoais.

Outros elementos foram citados, tais como “mundo”, “livros”, “cursos”, “conteúdos”, “religião”, “meios de comunicação”, “estudando”, “escrevendo”, “casa”, “rua”, “buscando informação”, “igreja”, “bar”, “danceteria”, “*Internet*”, “ônibus”, “televisão”, “música”, “revistas”, “jornais”, “mídias”, “dia-a-dia”, “vivência”, “novos lugares”, “falando”, “cantando”, “ouvindo”, “natureza”, “como filha”, “como amiga”, “vida”, “todos os dias”.

Tanto pelo relato dos professores, como pelos dados apresentados pela tarefa realizada após o encontro, o resultado interpretado mostra a importância da escola, com ênfase às relações estabelecidas entre professor e aluno, o que permite considerar certo destaque à sala de aula pela lida cotidiana da prática pedagógica em exercício.

Os dados a seguir apresentam parte deste fenômeno:

*P8 - Eu aprendo a toda hora, todo minuto e em todos os lugares. Eu aprendo com meus aluninhos lá do pré, por exemplo [...] Eu lidando com os grandões aqui... [...] mas eu aprendi com eles, eu aprendi com eles [...] por isso eu te digo, a gente aprende a todo minuto. Todo momento a gente está aprendendo. Não só o aprendizado formal do livro, mas o informal também.*

*P10\*- Nossa... Eu acredito que em todo momento eu aprendo. Com as experiências deles, com os relatos deles. Não deixando, é claro, dos grandes estudiosos que é um dos primeiros focos do conhecimento sistemático, ali, com os estudiosos. Mas o dia-a-dia deles também me ensina bastante.*

Algumas falas sugerem que nesta interação o professor pode, inclusive, agregar outros conhecimentos ou rever aprendizagens já construídas, como por exemplo, pelas histórias de vida dos alunos pode modificar a maneira como o percebe.

Contudo, os professores também verbalizam, em diferentes momentos da pesquisa, que a relação com eles se mostra dificultada, principalmente, pela comunicação e pelos conhecimentos diferenciados que ambos possuem.

Desta forma é possível interpretar que o espaço da sala de aula, em especial, devido às relações com os discentes e prática pedagógica, parece ser a mola propulsora para a busca de novas aprendizagens e formações com o objetivo de desempenhar melhor o seu papel docente.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), a experiência da prática docente no cotidiano escolar leva em conta a aprendizagem pelas relações funcionais em que aprender implica manter relações diretas com o próprio ambiente de trabalho.

Aguerrondo (2003) corrobora citando o fato dos professores estarem constantemente submetidos a fluxos de informações pela experiência com seus alunos, o que permite considerar que a experiência da prática em serviço seja uma espécie de formação.

Ao avaliar a possibilidade da importância da sala de aula para a docência observou-se que 22% dos professores das escolas pesquisadas não permitiram a entrada dos pesquisadores em suas aulas. E os que consentiram, em sua maioria, pareceram incomodados ou inseguros com a presença de um observador externo, fato registrado nas falas dos professores já durante o primeiro encontro, quando perguntado a eles se permitiriam uma observação em sua sala de aula. No mesmo instante, três professores levantaram o braço e questionaram:

*P4\* - Quantos observadores estarão presentes?*

*P6\* - Uma aula apenas?*

*P9\* - É uma aula apenas?*

O que fez lembrar os dados históricos apresentados por Julia (2001) em que os professores reconheceriam no espaço da sala de aula certo “alargamento” da expressão de sua autonomia, enfatizando o sentimento de ser “rei do seu reino” e a maneira como poderiam reinventar a própria pedagogia.

Portanto, os resultados apresentados neste momento da pesquisa evidenciam a escola e, em especial, a sala de aula como lugar significativo à aprendizagem docentes dadas as interações estabelecidas entre professor e aluno, ainda que estas apresentem desafios a serem superados.

A aproximação com o aporte teórico de Formosinho (2009) está em avaliar que, por meio da experiência da prática, o professor desenvolve-se profissionalmente, principalmente na vida cotidiana, pelas interações estabelecidas e desenvolvimento do capital humano.

Assim, observa-se que as experiências dos professores em sala de aula desenvolvem-se de maneira ativa e construtiva na medida em que este tenta adaptar-se às exigências ou modificações do meio.

Se o ambiente educativo da sala de aula não apresenta, ainda, grandes transformações em relação ao seu espaço físico, a conquista de novas aprendizagens por parte dos professores, advém da interação ou dificuldades relacionais com seus alunos. A partir disso, o professor reconhece a necessidade de agregar novas aprendizagens a fim de poder atingi-los.

Portanto, a sala de aula é o lugar em que a docência parece ter sua forma mais ativa, autônoma e criativa, favorecida pelas interações, dificuldades e exigências deste meio, pelos sujeitos envolvidos. O que permite considerar que pela elevação das decisões sobre suas ações, de forma interativa e ativa, resulte em aprendizagens ou construções a partir de dados advindos das relações com o ambiente uma vez que partem da prática na ação. Processos cognitivos mediados pela cultura do meio (POZO, 2002).

Na sequência, são destacados os dados referentes à narrativa docente, durante a realização do sexto encontro, precisamente, durante a roda de conversa.

## 6.2 O AMBIENTE EDUCATIVO POR MEIO DA NARRATIVA DOCENTE

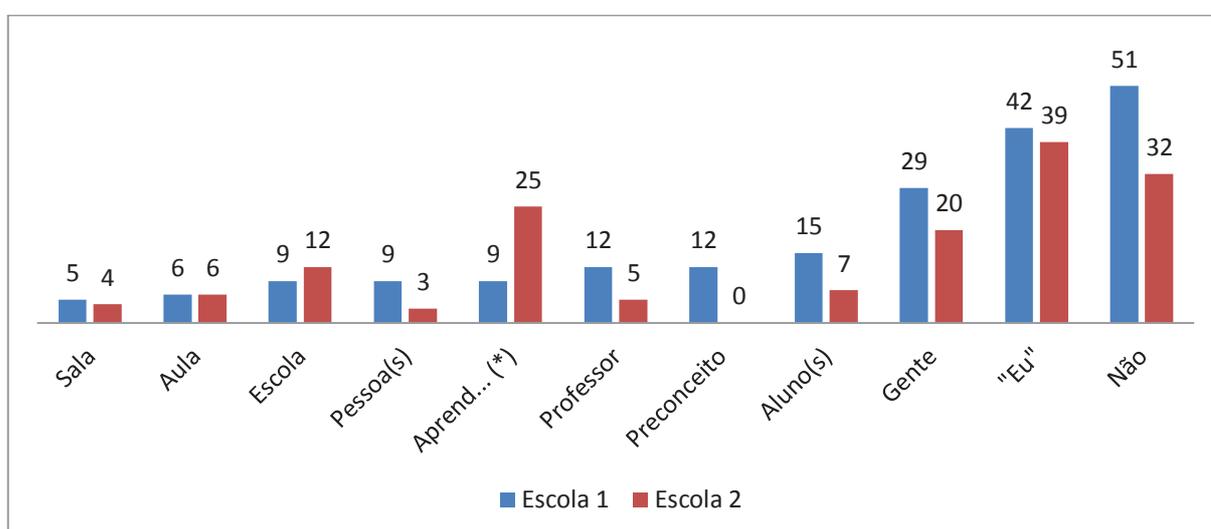
O contexto em que as falas dos professores são analisadas neste momento perpassa a realização do 6º Encontro, em cujo tema foi “O Ambiente Educativo”, precisamente no momento da roda de conversa, com a seguinte consigna: “A partir do que viram, ouviram e sentiram, vocês reconhecem os lugares de aprendizagem da mesma maneira como haviam desenhado inicialmente?”.

Durante uma hora, os docentes realizaram um diálogo expressando as opiniões e experiências que compartilham ou não no ambiente educativo em que exercem sua prática profissional.

Para a interpretação do conteúdo destas falas foram elencadas, primeiramente, as palavras pronunciadas com maior frequência pelos professores, e posteriormente, verificadas as diferenças e semelhanças entre elas, nos dois contextos envolvidos na pesquisa.

Os números visualizados no Gráfico 3 referem-se à quantidade de vezes que as palavras foram mencionadas, considerando as duas escolas (Escola I e Escola II) conforme a representação a seguir:

Gráfico 3- Comparação entre a frequência de palavras citadas pelos professores das Escolas I e II



Fonte: Pesquisa GAE, 2014.

As palavras mais pronunciadas, em comparação às duas escolas foram: “não”, “eu”, “gente”, “aluno(s)”, “escola”, “preconceito”, “professor” “pessoas(s)”, “aula”, “sala”. O verbo “aprender” e suas derivações foram ditos em diferentes conjugações e aparecem no gráfico como a palavra “aprend”. Foram citadas as seguintes palavras: “aprende”, “aprendem”, “aprendo”, “aprendizagem”, “aprendizagens” e/ou “aprender”.

Como é possível observar, há uma quantidade significativa da palavra “não” pronunciada em ambas as realidades, o que não significa uma resposta a consigna da roda de conversa, mas, sim, a dificuldade que vivem em sua prática de sala de aula.

A palavra “gente” também é mencionada, com ênfase, nos dois momentos de roda de conversa, indicando o uso da expressão como sendo relativa ao próprio professor, podendo-se, assim, unir as palavras: “gente” e “eu”. A frequência destes termos confirma a importância de abrir espaços, durante um programa de formação continuada, para a reelaboração grupal dos temas estudados. O aspecto retirado do uso destas palavras é com relação à importância que o professor dá ao seu papel no espaço institucional, como indica o relato a seguir:

*P6\* - A feira é a mesma coisa... mas se fosse com um professor, muda tudo. Eles vão observar coisas que não viriam se fossem sozinhos”.*

Durante a pesquisa, não foram poucas as falas sobre a importância do papel docente, em que o aluno pode aprender melhor se tiver a figura de um professor que direcione ou conduza sua aprendizagem, principalmente na escola. Houve, ainda, falas que evidenciaram que, mesmo que fosse outro ambiente, com a figura de um professor presente, ele, aluno, teria um aproveitamento melhor. As falas abaixo apresentam parte desse fenômeno interpretado:

*P8\* - O ambiente de aprendizagem que envolve. A figura do professor fazendo com que o aluno vá em busca e aguça sua curiosidade. O que o professor está percebendo.*

*P12\* - Onde? De novo, a escola! Não vou repetir. O ambiente não faz a diferença toda. Nós professores que fazemos a diferença. Nós que envolvemos. Para que esse conhecimento. É nós (SIC)! Não é na feira. É por isso que a escola “X” é a 220 v! Pode ver no site. Eu, a equipe... É festa! tem professor que se envolve, tem os que não fazem nada.*

Essas falas sugerem que o ensino formal (escola) é o lugar considerado pelo docente como o mais significativo para se construir aprendizagem, mas o próprio professor não se coloca como parte integrante deste ambiente.

A narrativa docente apresenta o ambiente como sendo algo secundário, distanciando do conceito desta dissertação. Este dado enfatiza-se, principalmente, nas visitas às escolas pesquisadas, em que foram observadas as aulas. Tanto nestes momentos, como pela análise dos registros escritos, a figura docente se sobrepõe ao meio, corroborando com a ideia de uma perspectiva de aprendizagem

mais diretiva, sendo o professor elemento central e responsável pela condução ou manutenção da aprendizagem do seu aluno.

Contudo, reconheceu-se diferenças e semelhanças nas palavras citadas pelos professores, nos dois contextos investigados, o que tornou necessário voltar aos registros em sua totalidade para melhor entendimento do contexto. Nesse novo momento de análise, recorreu-se ao discurso docente aliado ao conjunto dos fatos observados, considerando tanto os aspectos semelhantes como as diferenças existentes, em sintonia com a realidade do contexto. Portanto, as palavras pronunciadas revelaram aspectos tanto comuns como diferenciados nos ambientes educativos da prática docente.

Constatou-se na primeira escola que 100% dos professores atuavam como regentes. Já na segunda escola, 40% deles desempenhavam papéis outros, como: administrativos, ou estavam temporariamente afastados da regência das disciplinas que ministravam, ou, ainda, estavam em licença para dedicar-se ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) <sup>2</sup>.

Observou-se que as derivações e conjugações do verbo “aprender” foram constantemente citadas na roda de conversa na segunda escola, o que pode indicar que o programa de formação continuada (PDE) esteja contribuindo para a mudança da mentalidade profissional, assim como favorecendo a aceitação dos docentes à sua proposta, o que pode significar um dado positivo para os programas de formação continuada. Contudo, não necessariamente, o PDE representa melhoria direta, de rápida implementação à qualidade efetiva da sala de aula, uma vez que esses profissionais ou desempenham papéis outros ou estão temporariamente afastados desse local.

*P11\* – Trabalho na administração. Estou fazendo PDE. Nós temos obrigação de buscar novos cursos e capacitação.*

*P5\* - Estou afastada para fazer o PDE e vim saber como é essa formação.*

Os professores verbalizaram que esse tipo de formação continuada viabiliza avanços em sua formação, além de conquistas de melhorias no seu trabalho,

---

<sup>2</sup> Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

principalmente financeira; inclusive os professores têm buscado por cursos de formação continuada com o intento de conseguir realizar o PDE mais rapidamente, como se percebeu no primeiro encontro da segunda escola, quando os professores se identificaram e verbalizaram o porquê de estarem ali:

*P4\*- Meu nome é S. Para ser sincera é o PDE<sup>2</sup>. Honestidade é honestidade, eu quero o certificado.*

Como esse programa foi mencionado em diferentes momentos da pesquisa, fez-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre esse fenômeno manifesto, uma vez considerado como um dos fatores que contribuem para a aprendizagem docente desta realidade. Portanto, este programa será descrito de forma mais abrangente na categoria de análise “aspectos externos que exercem influência sobre a aprendizagem docente”, contemplado no capítulo posterior.

Outro dado ressaltado na roda de conversa foi a palavra “preconceito”, que aparece 14 vezes na primeira escola e nenhuma vez na segunda. Este tipo de expressão se mostra presente nas interações estabelecidas em sala, e têm suas bases em questões de ordem racial, aspectos referentes à inclusão, saúde e religião.

As falas a seguir revelam parte dessas experiências sentidas pelos professores nesta realidade:

*P2 - Nós estamos com o aluno que está com um problema de saúde. O cabelo está caindo... Ninguém percebeu aquilo. Ele teve um fungo e o cabelo começou a cair, parece quimioterapia. Como eles encararam bem... A gente fala de preconceito e ele está ali. Porque ele está todo o dia ali, aquilo virou uma coisa normal.*

*P10 - Eu tenho duas alunas negras que eu perguntei se elas sofreram preconceito racial. E elas disseram que sim. Principalmente por ter cabelo crespo. Elas me contaram que dizem: “Ô (SIC.) o cabelo dela!”. Por isso elas usam a chapinha.*

*P7- Tem um menino que tem TDH. Os alunos não sabem... Eu fico na dúvida se é melhor saber... Eles tratam como normal. Mas os outros ficam prejudicados. Até que ponto é bom saber? Peço ajuda aos meus colegas.*

*P7- Eles têm isso de casa. A mãe de uma aluna disse: Deus me livre de ser católica! Ela não entende que isso é preconceito.*

Pode-se considerar que a prática pedagógica diária sugere atitudes e percepções diferenciadas, nem sempre presentes nas formações de professores, sejam elas iniciais ou continuadas.

O resultado revela a importância da continuidade do ensino voltado às necessidades da docência em sua realidade, principalmente sobre os aspectos vividos em sala de aula. Do contrário, pode ser que os resultados qualitativos não se revelem expressivos, como sugerem as falas a seguir:

*P1 - Que nem um aluno disse para outro: "Você não, você não é negro." E ele me perguntou e eu disse: você é branco? Ele disse: "Não!". Então... (risos).*

*P2- Eu posso falar, porque meu marido é negão, daqueles brilhosos. Não é só preconceito. É autoestima! E autoestima é tudo.*

Conforme proposto por Pozo (2002), as relações sociais perpassam pela observação do aprendiz em relação às pessoas. Assim, comportamentos adquiridos podem estabelecer uma dimensão cognitiva dependendo da forma como se efetivam uma vez que, pelas interações, o sujeito é capaz de internalizar papéis e estabelecer aprendizagens relacionadas aos aspectos referentes ao meio em que se encontra. De forma implícita, significa que pode reproduzir comportamentos prontos pelo convívio no ambiente social em que se insere.

As aprendizagens são mediadas pela linguagem e estabelecem-se nas interações sociais e culturais, e são capazes, inclusive, de influenciar as pessoas ou grupo de trabalho, o que não necessariamente significa qualidade nas relações, ao receber ou incorporar essas mensagens (CLAXTON, 2005; MATURANA E VARELA, 1995).

Ao refletir sobre a importância de pensarmos a qualidade do ambiente educativo como um todo, busca-se pelo sentido de transformar os valores culturais estabelecidos de modo a elevar o pensamento crítico de todo o grupo (SNYDERS, 1988, ALARCÃO, 2001). Com isso, avalia-se que para o potencial de aprendizagem se tornar efetivo, há necessidade de desenvolvê-lo de modo a atingir a qualidade organizacional (CLAXTON, 2005), ou seja, os professores devem ser constantemente desafiados a refletir sobre suas práticas individualmente, mas também em meio ao seu grupo, o que sugere aprendizagens mais reflexivas,

efetivas e relacionais às dificuldades advindas do ambiente educativo ao qual se inserem.

No entanto, os professores dessa realidade verbalizam que embora haja uma exigência elevada de aspectos que eles precisam suprir ainda não se sentem escutados em suas exigências ou necessidades de suas práticas diárias, como, por exemplo, o adequado número de alunos em sala de aula. Isto dificultaria a sua ação pedagógica, tal como os exemplos contidos em suas falas. Pelo discurso docente, as políticas públicas se interessam mais pelos aspectos quantitativos do que pelos qualitativos. E reconhecem a necessidade de limitar o número de alunos pelas condições estruturais e humanas para poder atender o corpo discente com melhor qualidade e atenção:

*P5 - Nós temos uma série de coisas que temos que dar conta. O governo está preocupado com o número de alunos, mas há o desejo de diminuir o número de alunos, pois como você vai resolver e sanar a dificuldade de um aluno?*

Dos resultados apresentados nesse subcapítulo, observaram-se pensamentos comuns entre o grupo investigado, tanto pela comunicação oral como pela expressão das ideias, pois, tal como nos apresenta Pozo (2002), as aprendizagens adquiridas pela interação social e cultural são de tal forma apreendidas que não só refletem a realidade, mas constituem a própria realidade cultural. Isso significa dizer que não só vemos e construímos o mundo de forma subjetiva, mas ao interagirmos com o meio, podemos representar parte da cultura que ali se insere.

Assim, pelo contexto dessa roda de conversa, em associação com outros momentos da pesquisa, observou-se que os professores verbalizam que na relação diária com seu aluno necessitam da aquisição de novas aprendizagens e novas formações.

No entanto, reconhecem que o espaço de trabalho docente está deveras comprometido por desafios a serem vencidos, como a comunicação que não consegue ser estabelecida entre professor e aluno em razão, por exemplo, dos conhecimentos diferenciados que ambos possuem:

*P10 – Hoje eles usam a linguagem do Facebook, ou seja, a linguagem que nós não sabemos. Eu sempre digo, ou seja, e eles já traduzem.*

*P1 – Que nem na aula de filosofia. Eles disseram: Professora, a senhora fala tão chique... Só que eu não entendo nada.*

Ainda que o professor reconheça ser o elemento significativo para a aprendizagem do aluno, tem consciência de que não consegue atingi-lo de forma efetiva.

Assim, os dados parciais desse momento da pesquisa revelam que o ambiente educativo, pela perspectiva docente, destaca a escola e a figura central do professor, sendo este o elemento significativo ao direcionamento e à condução da aprendizagem do aluno.

No entanto, esse espaço apresenta um caminho solitário, haja vista que ambos os grupos revelam o “eu” e “gente” de forma significativa e em congruência com as falas sobre falta de apoio das políticas vigentes para que atendam suas necessidades, tanto no ambiente de trabalho, como nas formações e benefícios salariais. Como se só contassem com eles mesmos: pessoas individuais que ainda precisam se unir enquanto grupo para suprimir as negativas impostas pelas relações sociais e culturais estabelecidas.

Pelos dados colhidos nas duas realidades escolares, o discurso dos professores avalia a necessidade das relações entre pessoas para que haja aprendizagem. Por exemplo, quando confrontados pela coordenadora (C) durante a roda de conversa sobre se esse “onde” não seria um lugar, os professores argumentam que no ambiente consideram-se as relações:

*P11\*- Ela pensa o que nós pensamos, a gente aprende com as interações. Na verdade com as pessoas. Na praça, no meio social, escola... Também tentei representar isso, eu não coleí.*

*P6\*- Mas ambiente não entram as interações?*

*P12\*- Esse “onde” pode ser entendido, onde eu sinto.*

Fato que pode apresentar desconforto por parte da docência, uma vez ressaltada a dificuldade interativa entre professor e aluno, em que o professor nem sempre consegue se comunicar na mesma linguagem do aluno e vice-versa.

Também foi constatado pelas falas das rodas de conversa, as contribuições de programas de formação continuada, desde que tragam contribuições diretas nas condições de trabalho, de sobremaneira, sobre a sala de aula.

Entende-se que o ambiente educativo pela aprendizagem docente sofre a influência da prática em sala de aula, de forma significativa pelas contribuições advindas da relação professor/ aluno - aprendizados que permitem a visualização de desafios a serem vencidos.

Segundo Shön (2005), a aprendizagem da racionalidade técnica tem em suas bases o fazer docente em técnicas ou práticas objetivas para resolução dos problemas mais aparentes ou expressivos vividos em sua prática.

Esse tipo de aprendizagem não necessariamente se consubstancia na curiosidade epistemológica ou busca da reflexão, nem parte da criação de práticas a partir da observação de seu contexto, tal como contribui Freire (2011).

Foram constatadas falas que verbalizam, claramente, a necessidade de uma receita que ensine aos professores em como lidar com seus alunos, como a seguir:

*P12\*- o professor busca alguém que dê possibilidades de um conhecimento já estudado para aplicar em sala de aula.*

*P7\*- A gente precisa de uma receita.*

Esses dados também apresentam sintonia com os princípios da “Andragogia” (MARCELO, 1998) em que se destaca que a aprendizagem de adultos, no caso docente, busca a aplicabilidade direta e imediata aos problemas vividos em sua realidade prática ou nas situações reconhecidas como dificuldades a serem resolvidas de forma rápida e precisa.

### 6.3 ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DOCENTE

Pelo levantamento dos dados dessa pesquisa referentes aos aspectos do ambiente educativo que contribuem na aprendizagem docente, observaram-se dois vetores de análise: as influências internas e externas.

Com relação às contribuições internas identificou-se o espaço de encontro entre os professores na escola, bem como as dificuldades da prática em seu

cotidiano. Como contribuições externas foram consideradas a formação continuada mencionada em diferentes momentos pelos professores envolvidos, o chamado “PDE”, bem como os aspectos da sociedade capazes de comprometer o ambiente escolar pela perspectiva docente. Os instrumentos utilizados para compor estes dados foram as entrevistas semiestruturadas, o diálogo dos professores durante os encontros e as observações em sala de aula.

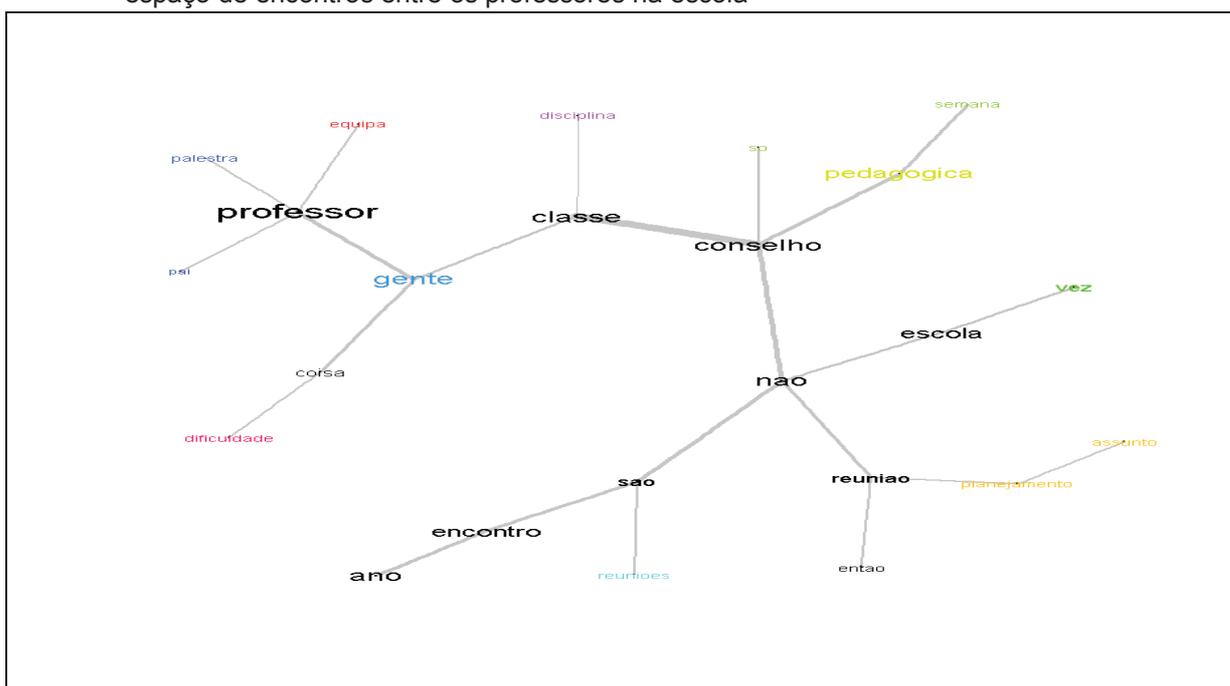
### 6.3.1 Aspectos internos

#### 6.3.1.1 Espaço de aprendizagem do professor na escola

Com relação ao espaço de aprendizagem do professor na escola foram colhidas as respostas a partir de entrevista semiestruturada, pela questão 18 (ANEXO E), descrita a seguir: “A instituição em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?”.

A partir das respostas e da utilização do *software* IRAMUTEQ, formou-se a seguinte imagem que pode ser verificada no quadro abaixo:

Figura 8- Análise de similitude - árvore de cocorrências de palavras (IRAMUTEQ) - relativa ao espaço de encontros entre os professores na escola



Fonte: a autora, 2014.

Nota-se, pela imagem, que as palavras com maior frequência foram “classe” e “conselho”, seguidos pelas palavras “professor” e “gente”. Além destas, é possível reconhecer, novamente, a presença da palavra “não” revelando-se como elemento quase central na imagem.

Pelo cruzamento dos dados, identifica-se que o espaço de aprendizagem do professor na escola, pela interação entre pares, é considerado pelos docentes como quase inexistente.

Assim, em primeiro lugar aparecem os “conselhos de classe” e em segundo a “semana pedagógica”. Esses seriam os espaços reconhecidos pelos professores cuja ocorrência se dá em torno de duas vezes ao ano e se relacionam mais precisamente aos objetivos das disciplinas. Outros encontros ou reuniões seriam menos frequentes, sendo estes para tratar de assuntos momentâneos ou emergenciais.

Espaços para aprendizagem entre o corpo docente, com objetivos claros ou que visem metas ou mesmo encontros de interação grupal ou trocas de experiências seriam espaços expressados pela negativa.

Como mais um dado corroborando a imagem do gráfico, posteriormente foi realizada uma entrevista com a equipe gestora (EG), nas duas realidades, e ao fazer a mesma pergunta, as respostas apresentaram certa semelhança com a fala docente:

*EG\* - Olha... A escola promove... Mas de acordo com a necessidade da escola. Fizemos um campeonato de skate com os alunos uma vez... A escola promove sim, mas é pouco.*

*EG - Nós temos as reuniões pedagógicas, a reunião de planejamento, o planejamento, é... [pausa] Às vezes até na hora do intervalo a gente senta para discutir algumas coisas. Das pessoas que estão ali... [pausa] Lógico que não é o ideal ainda. Mas a gente está no caminho.*

Pelo teor das respostas percebe-se que os objetivos não são claros e/ou referem-se às necessidades emergenciais da escola ou mediante a influência de um determinante externo. Acredita-se que a quase inexistência da troca interativa, para tratar de forma conjunta os diferentes assuntos referentes à escola ou metas vislumbradas previamente pela interação grupal, não corrobora para as características de um professor reflexivo, negando, assim, o conceito da escola/reflexiva proposta por Alarcão (2001), ou seja, aquela com capacidade de

desenvolver-se como sistema que aprende pelo capital humano, pelo elo coletivo e crítica de si mesma.

A não existência desse tipo de espaço que implica na aprendizagem grupal pode ser considerada como mais um desafio que interfere na aprendizagem docente e contribui para a validação da dificuldade de sua empreitada, uma vez que perfaz um caminho solitário, assim como sinaliza a imagem de professor “tarefeiro”- aquele que não disponibiliza de um espaço interativo e criativo com seus pares, mas deve obrigatoriamente responder a uma planilha verticalizada que nem sempre resulta em qualidade no ambiente escolar:

*P8 - A gente tem que entender que o trabalho do professor hoje em dia é excessivamente burocrático. É muito documento, planejamento, um monte de coisa. Então, assim... A dificuldade que a gente tem de se reunir com mais frequência para tratar assuntos relativos ao aprendizado, isso fica para segundo plano. A maior dificuldade que a gente tem é o excesso de burocracia. Esses momentos que a gente encontra são muito poucos [...] oficialmente são dois que é dedicado ao núcleo oficial da Secretaria da Educação, duas vezes por ano para traçar os objetivos do semestre.*

Para Shön (2000), a prática da racionalidade técnica encontra respaldo num ambiente com pouco espaço para o desenvolvimento do potencial criativo, o que não leva o profissional a pensar e repensar a sua prática; o não ser, caso o tenha como estilo próprio.

Os professores observam que o espaço de aprendizagem construído com todo o corpo docente é falho e, quando existe, ocorre devido alguma dificuldade apresentada, sem serem considerados, portanto, as formações conjuntas, planejamentos de longo prazo ou metas a serem atingidas, conforme a necessidade do seu contexto.

A possibilidade de espaços que potencializem a interação grupal seria um desafio a ser considerado nas duas realidades observadas. Conforme contribui Formosinho (2009) e Claxton (2005), o meio pode dificultar ou facilitar as interações, discussões e práticas consolidadas. Ao reconhecer a figura docente como um elemento central, excluído das aprendizagens construídas em grupo ou em bases mais integradas aos seus pares, percebe-se a dificuldade de elevar a qualidade do ambiente educativo no qual a figura docente se destaca. Como nos adverte Marcelo (1998), a autonomia não quer significar isolamento, mas a prevalência do indivíduo

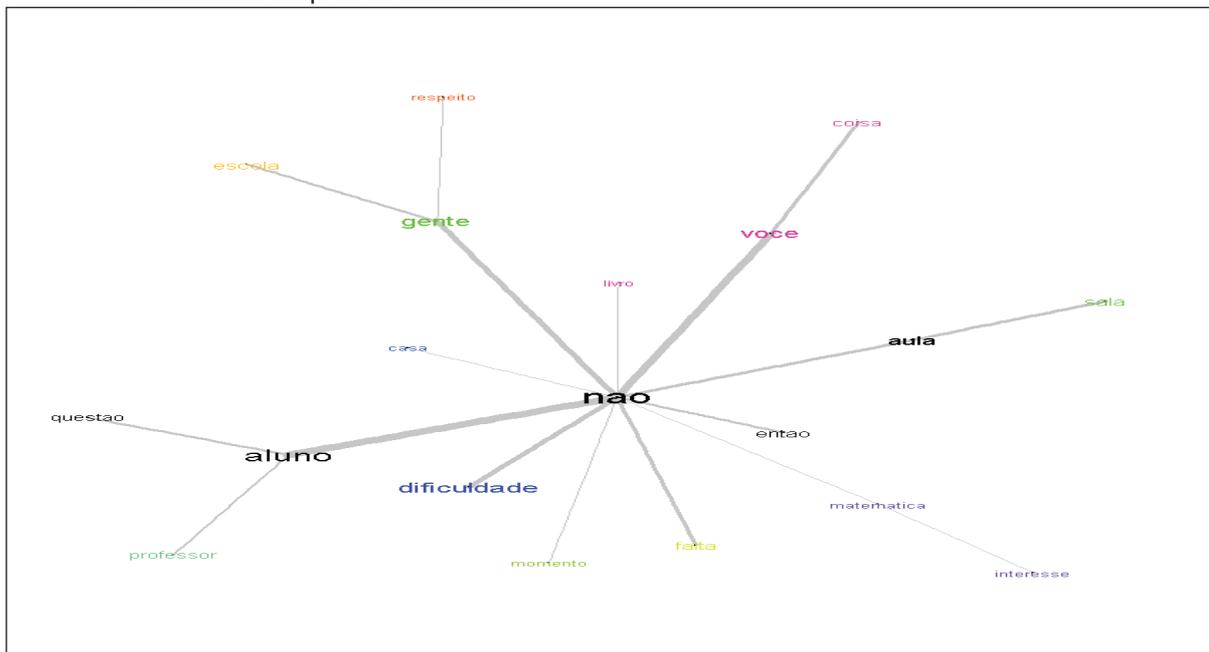
buscar, de maneira livre, a sua formação em integração ao seu ambiente real o que ressalta a ideia de ser construída na coletividade, da elevação do desenvolvimento profissional pelo conhecimento da ação de outros profissionais e da concepção da escola como local de formação, construção conjunta e qualidade interativa e reflexiva. Portanto, apresenta-se como um trabalho conjunto na busca de alternativas que elevam as condições de trabalho junto aos seus pares, pela qualidade do sistema escolar.

Da mesma forma, Snyders (1988) apresenta a ideia de que a qualidade do ambiente educativo perpassa o entendimento de uma tarefa construída em grupo, pelos valores culturais agregados e das relações estabelecidas na coletividade, pela elevação do pensamento crítico e reflexivo. Criar uma cultura de aprendizagem pela qualidade do componente organizacional, segundo Claxton (2005), convida a fortalecer o potencial de aprendizagem pela maneira como as pessoas se sentem ao adquirir ou construir aprendizagens mais significativas.

#### 6.3.1.2 As dificuldades da prática docente

Considerou-se pertinente para o entendimento da realidade pesquisada desvendar as dificuldades vividas pelos professores em suas atividades diárias na escola e, novamente, recorreu-se aos dados da entrevista semiestruturada, a partir da questão 24 (ANEXO E): “Que dificuldades você vive em sua prática educativa?”. Da resposta dos professores, novamente recorreu-se ao *software* IRAMUTEQ, que revelou a seguinte imagem ou árvore de coocorrência de palavras.

Figura 9- Análise de similitude - árvore de cocorrência de palavras (IRAMUTEQ) - relativa a dificuldade na prática educativa.



Fonte: a autora, 2014.

Ao observar a imagem e a frequência das palavras mais pronunciadas pelo grupo entrevistado, bem como os registros dos encontros, considerou-se pertinente as palavras destacadas: *não*, *aluno*, *dificuldade*, *gente* e *aula*.

A relação entre professor/aluno é a queixa frequente dos professores por não estarem conseguindo interagir de forma efetiva, uma vez que estes demonstram desinteresse e distanciamento, em sala de aula:

*P2 - Tem poucos alunos que tem aquele brilho no olho. Às vezes você prepara uma aula, está toda empolgada, mas para eles parece que não teve importância. Essa é a maior dificuldade, a de dar responsabilidade para eles dentro da vida estudantil [...].*

*P10 - De lidar com esse aluno, de falar com a mesma linguagem entre professor e aluno. Porque parece que a gente é de outro mundo.*

*P11 - As minhas dificuldades estão relacionadas com os problemas em sala de aula. Talvez da falta de compreensão, talvez minha, talvez do aluno... Das aulas... Elas são preparadas, mas de repente elas não estão totalmente eficientes. Acho que são essas as dificuldades.*

*P7 - A motivação, né? Os alunos não são motivados, então para eles aprenderem... A gente tem que trabalhar com isso.*

Novamente, a relação professor/aluno, validando os dados de outros recursos apresentados no decorrer desta dissertação, torna-se a questão relevante observada neste ambiente educativo.

Conforme avalia Vasconcelos (2010), a qualidade democrática do ambiente educativo escolar se verifica, também, nas relações diretas dos professores com seus alunos e os registros apreendidos pela docência possibilitam reflexão sobre a própria prática, assim como pode conduzir a novas aprendizagens pela prática pedagógica diária.

Reconhece-se, também, a possibilidade do professor se formar num processo que envolve a experiência prática, ao interagir com o contexto no qual os sujeitos envolvidos se vinculam de forma ativa, conforme Vaillant e Marcelo (2012).

Pela observação dos pesquisadores do Grupo GAE na sala de aula, identificou-se claramente a dificuldade relacional entre professor/aluno nas duas realidades pesquisadas. O formato verticalizado e a concepção de ensino tradicional, não viabilizariam a promoção de espaços reflexivos, criativos e autônomos. A negação do aluno em aceitar as propostas dos professores revela, sobremaneira, o fenômeno manifesto em diferentes momentos da pesquisa, destacando tal dificuldade relacional. Nas duas escolas assinala-se a coerência das falas dos docentes ao identificar a real necessidade de estabelecimento de interações mais representativas em práticas reflexivas, autônomas e criativas, tanto para o aluno como para o professor.

Contudo, a partir dessa dificuldade, esse grupo de professores verbaliza sua inoperância prática e a necessidade de uma formação que tenha direcionamento direto e efetivo sobre a sala de aula.

### **6.3.2 Aspectos externos**

Foram considerados dois aspectos relacionados à aprendizagem docente. O primeiro, o PDE, foi verbalizado em vários momentos da pesquisa, ainda mais aparente no segundo grupo, no qual onde 40% dos docentes estão diretamente envolvidos. O segundo, evidenciado pela fala docente, refere-se às características da sociedade atual que influenciam o ambiente escolar em seu cotidiano, como, por exemplo, os recursos tecnológicos e a conjuntura familiar.

### 6.3.2.1 Um exemplo de formação continuada apresentada pelos professores da pesquisa: o PDE

Durante a pesquisa foi mencionado pelos professores, em diferentes momentos dos encontros, um dos programas de formação continuada, o chamado PDE. A pesquisa entendeu ser esse um fenômeno manifesto que deveria constar como fator contributivo para a aprendizagem docente, bem como no ambiente educativo como um todo. Portanto, tornou-se necessário uma pesquisa mais aprofundada sobre esse programa. Primeiramente, observou-se a existência de dois planos com a mesma sigla. Existe o PDE de política nacional ou Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído a partir do Decreto de número 6.094 de 24 de abril de 2007, que se baseia em metas e objetivos assumidos publicamente pelo governo federal para viabilizar a qualidade da educação básica a partir de planos avaliativos com o aluno, assim como aferir pelos indicadores educacionais (um “termômetro”) como está a realidade escolar, pelos dados resultantes de processos avaliativos como IDEP Prova Brasil, entre outros.

O outro PDE seria de caráter regional, criado em 2005, o qual foi destacado nessa dissertação, uma vez que apareceu nos dados tanto da primeira como da segunda escola pesquisada.

O intitulado Programa de Desenvolvimento Educacional mais conhecido como PDE é um programa de formação continuada, de abrangência regional, implantado no estado do Paraná a partir do ano de 2005, em parcerias com a SEED (Secretaria de Educação) e o IES (Instituição de Ensino Superior) em cuja pretensão está em elevar a qualidade do ensino por intermédio da ação docente, com foco especial na pesquisa acadêmica.

Inicialmente, os estudos revelaram a implantação desse programa pelo Decreto de N° 4482, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná, em 14/03/2005, mas com o enriquecimento de novas buscas, notou-se que o PDE efetivou-se ao final de 2006, quando foram abertas 1.200 vagas e o primeiro processo seletivo se realizou.

A proposta pedagógica do PDE compreende tanto a modalidade de Ensino Presencial como do Ensino à Distância e se direciona ao quadro de professores da Educação Básica do Ensino Público, da rede estadual.

O objetivo desse programa está em incentivar a progressão de carreira do professorado ao Nível III, conforme a súmula do Decreto, assim como elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem em bases sistematizadas, como se pode observar na citação do primeiro inciso (artigo 1º):

§ 1º. O PDE tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e como meta qualitativa a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais (Diário Oficial nº. 6933 - Decretos N.º4482).

A estrutura desse programa se baseia na progressão da carreira em bases correlacionadas: titulação acadêmica, relação didático-pedagógica e aproximação com o conhecimento científico. Isso significa dizer que o PDE propõe aos docentes ingressantes (aqueles que estão no nível II) estudos em programas de pós-graduação em instituições de ensino superior, tanto nas modalidades presencial como à distância, e aliado a isso, a realização de uma pesquisa de caráter propositivo, ou seja, os docentes devem apresentar uma proposta para ser aplicada em sua realidade prática.

Durante o desenvolvimento do trabalho, o professor monta seu próprio programa de estudos, podendo cursar disciplinas em Instituições de ensino superior (IES), aquelas conveniadas ao programa. O trabalho é defendido em uma banca escolhida pelo conselho e quando aprovado, o professor alcança o nível III da carreira. A partir do nível V, o professor poderá se submeter a novo processo de avaliação do seu trabalho e terá possibilidades de progressão de três classes na carreira.

O PDE é de caráter voluntário, o professor pode ausentar-se de suas atividades regulares durante um ano e terá 100% dos rendimentos. E aqueles que quiserem participar, devem se submeter a um processo seletivo, envolvendo suficiência da língua portuguesa, observação de títulos, publicações e entrevista.

Essa modalidade de formação continuada foi considerada como uma política inovadora para Barros, Santos, Ogliari (2011), na medida em que possibilita articular atividade e ambientes diferenciados, como por exemplo, os saberes da Educação Básica em cômruo com o Ensino Superior, e assim caracterizar um espaço de trabalho em formato de rede, na medida em que promoveria a possibilidade da

interação entre pessoas e locais diferenciados (escola e universidade) bem como saberes e experiências (professores da educação básica e professores do IES).

Pelos referenciais teóricos investigados, a experiência do PDE pode ser significativa pelo (a):

- a) espaço da pesquisa;
- b) possível elevação do potencial reflexivo;
- c) exercício da autonomia docente em relação ao contexto da sua prática pedagógica, na escolha do que pesquisar e quais disciplinas pretende fazer;
- d) viabilização da reflexão consciente da realidade, do seu contexto e papel social do docente;
- e) potencialização de aspectos criativos e inovadores dos professores, mediante o caráter propositivo da pesquisa.

Contudo, pelos dados da pesquisa, observou-se que essa influência torna-se uma contribuição de longo prazo, uma vez que atende a uma parcela do grupo e não sua totalidade; e, também, pelo fato dos professores não estarem diretamente em sala de aula. Assim, não atendem as necessidades peculiares do ambiente escolar como um todo. Os professores participantes verbalizaram que os saberes e conhecimentos conquistados de forma individualizada tornam-se de aplicação inviável face à realidade cotidiana.

O dado pode ser exemplificado na fala da primeira escola, quando três professores dialogam sobre esse tipo de modalidade formativa, após uma atividade desenvolvida no primeiro encontro em que os professores, em conjunto, deveriam realizar uma construção que significasse a formação continuada utilizando materiais como imagens fotografadas, cubos de espuma e elásticos coloridos.

Nesse momento específico, os professores verbalizam que essa experiência grupal é um tipo de formação que eles não estão acostumados a realizar em suas formações. Como se pode perceber pelo diálogo:

*P5- Sem o conjunto, senti uma situação de individualidade. Depois o povo foi entendendo e se ajudando. Cada um fazendo suas coisas. Quando precisei de ajuda ele me emprestou os dados para os elásticos para amarrar as fotos no cubo.*

*P3- Eu senti isso também no começo. Eu tive ajuda para fazer as minhas coisas.*

*P8- Foi juntando os pedacinhos que se pode entender o que a gente fez aqui.*

*P5- Eu penso assim, a gente joga o jogo que está aí. Eu quero falar da formação continuada, essa que está aí. A gente vai no PDE. O que é o PDE? Porque daí a gente vai no PDE e faz um monte de coisas. Faz um monte de coisas. O professor acaba de fazer concurso e já tem que fazer formação. De que forma eu posso interferir? Para mim representa a pirâmide essa construção. Nunca está pronto!*

*P1- Vários encontros falam o que é para a gente não fazer. E poucos falam o que é para a gente fazer. A gente tem muita coisa para consertar.*

*P8- Só complementando o que a colega falou do PDE. A proposta é boa, é bastante ampla. A gente tem dificuldade para botar no papel. A orientação é clara, mas a gente tem dificuldade de colocar no papel. Quando a gente sai de lá, o problema é outro.*

Dos dados colhidos notou-se que há reconhecimento nesse tipo de formação pelo fato de possibilitar ações de interação entre as instituições de ensino superior, práticas de pesquisa e desenvolvimento da autonomia, assim como prospecção na carreira. Por outro lado os professores reconhecem que as aprendizagens adquiridas nas formações necessitam da coletividade, da observação dos dados da realidade escolar para que se efetive em qualidade real.

#### 6.3.2.2 Características da sociedade atual

Outro aspecto externo indicado pela narrativa docente, durante a entrevista semiestruturada desenvolvida nesta formação refere-se às interferências no cotidiano do ambiente escolar relativas à sociedade contemporânea, tais como: tecnologias, abandono familiar e problemas com disciplina. Os resultados advêm da seguinte questão: “Quais as características da sociedade atual que mais interferem em seu cotidiano escolar?”.

A partir da análise deste material, foi produzido o gráfico 4:

Gráfico 4- Características que interferem no cotidiano escolar- questão 23 (ANEXO E).



Fonte: Pesquisa do GAE, 2014.

Como se pode ver, os dados indicam que os recursos tecnológicos (midiáticos, Internet e celular) são destaques considerados como interferências diretas na relação pedagógica. Das respostas apresentadas pelos professores em comparação com os outros dados levantados na pesquisa, tais como a observação em sala de aula, evidenciou-se que estes têm um sentimento de valia e desvalia com relação a esses recursos. Ao mesmo tempo em que verbalizam que os recursos podem facilitar o acesso ao conhecimento e que os alunos têm facilidades ao lidar com esses meios, reconhecem que nem sempre os mesmos favorecem sua ação em sala de aula. Seja pela dificuldade de acesso, seja pelo não conhecimento do seu uso pelo docente, seja porque o aluno busca informações outras, diferenciadas das exigências das disciplinas ministradas.

Contudo, os professores afirmam que se não buscarem por novas aprendizagens poderão ficar ultrapassados, o que comprometeria ainda mais sua ação docente. Como nas falas do primeiro encontro na segunda escola:

*P1\* - Sempre é tempo de aprender. É um desafio. Todo tempo a gente tem que aprender. As tecnologias estão aí. A gente precisa de tempo para recuperar as coisas na sala de aula.*

*P3\* - É inevitável a utilização de novas tecnologias. Não é como um hobby, mas como uma ferramenta. Os professores podem postar material na internet. A gente tem que entrar nessa. Esse tablete que o governo dá, não adianta nada se a gente não souber usar. Os meninos da sexta série sabem entrar no Facebook, e a gente não sabe muito.*

*P8\* - O professor se sente assim com um fardo. A gente procura uma coisa diferente, mesmo assim os alunos acabam reclamando. A gente pode plantar bananeira, mas o aluno está lá, no celular.*

*P10\* - O que o aluno quer? Ele quer um vídeo, uma música. A gente tem que fazer coisas diferentes.*

*P12\* - Uma colega [...] disse que um aluno vem para escola e não precisa mais da escola, ele consegue tudo na Internet. Nós nos sentimos*

*incompetentes. Não estamos conseguindo mais fazer com que o aluno aprenda [...] Eu tenho vinte anos de magistério. Tudo está mudando. Como eu estou me capacitando? [...] A formação continuada nos ajuda bastante.*

Outro dado considerado relevante, evidenciado na entrevista semiestruturada, refere-se à fala sobre a família dos alunos. Para esse grupo, dados como: abandono, a falta de limites, de rotina, de tempo dos pais para dedicação aos filhos e falta de educação básica contribuem para baixa interação nas relações em sala de aula.

O fato do não envolvimento da família torna-se relevante ao considerar que o ambiente educativo não é apenas o espaço físico, mas expressa as relações afetivas, sociais, culturais estabelecidas entre os sujeitos no processo de aprendizagem. As falas abaixo apresentam parte dessa interferência segundo a perspectiva docente:

*P12 - A indisciplina é uma coisa comum. Acho que vem da sociedade, é uma questão social. Porque o aluno deve aprender a educação básica lá na família, e ele chegar na escola para enriquecimento da educação. E às vezes acho que está tendo falhas nesse processo.*

*P11\* - Falta de limites. As pessoas não trabalham mais com rotinas. O pai trabalha e a mãe também, quando chegam em casa, tão cansados, às vezes brigam entre si. Vão para a televisão assistir novela, futebol. Depois vão dormir e não conversam com os filhos. Isso está tendo reflexo na escola. Eles passam a usar modelos que veem na novela, no cinema.*

*P7 - Acho que as famílias desestruturadas, a gente não tem apoio de pai e mãe, às vezes a mãe vem conversar com a gente e fala do pai e aí a gente percebe que não existe apoio ao aluno e a gente percebe que o aluno não tem regras e limites.*

*P2 - Acho que esse descomprometimento dos pais, eu posso falar porque eu sou filha e fui pobre [...] mas se todo pai fosse comprometido com o filho eu acho que a coisa era diferente. Tem pai que vem no dia da entrega do boletim e não sabe se é primeiro A ou B, C[...] Você não sabe que turma o seu filho está? Então eu acho que isso é a coisa mais grave.*

Segundo Aguerro (2003) os professores assumem uma posição de destaque, decorrente das necessidades da sociedade e, por isso mesmo, são constantemente desafiados a buscar novos conhecimentos para suas práticas ou para atender a possíveis desafios impostos por tarefas das quais nem sempre correspondem somente às exigências de suas funções no ambiente educativo. Por isso, torna-se significativo que suas formações sejam feitas de maneira consciente e

com qualidade para atender as demandas das quais os professores realmente necessitam.

Do mesmo modo, Vaillant e Marcelo (2012) e Pozo (2002) alertam que não há possibilidade de desconsiderar o contexto em que os professores se encontram, pois o caminho para a aprendizagem compreende mudanças nas quais os estímulos externos são propriedades informativas e modificáveis pelas experiências do sujeito ao meio em que se encontram.

Nesse sentido, se faz necessária uma reflexão sobre a função da escola no processo de aprendizagem dos professores ao considerar que este ambiente educativo se apresenta tanto em seu aspecto físico como social. Portanto, o ambiente educativo também sofre influências desses contextos por compor um dos elementos necessários para que haja aprendizagem, à medida que se revela e se transforma.

Ao retomar o conjunto de resultados obtidos na pesquisa verifica-se o lugar da escola como um ambiente expressivo para as aprendizagens dos professores, ainda que este espaço apresente dificuldades para que o papel docente se faça efetivo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo desta dissertação - analisar criticamente a contribuição do ambiente educativo na aprendizagem docente com base no contexto de uma formação continuada - os resultados evidenciaram que os professores das duas realidades investigadas reconhecem que o ambiente educativo contribui para sua aprendizagem na medida em que apresenta aspectos que propiciam a busca por novas aprendizagens, principalmente, pelos desafios encontrados neste meio.

Existe a clareza de que a escola ainda é considerada, pelos sujeitos pesquisados, como o principal lugar onde se aprende.

A sala de aula se mostra como local relevante, tanto pelas relações estabelecidas entre professores e alunos, como por favorecer maior expressão da prática pedagógica docente e exercício de sua autonomia. Neste ambiente, em especial, o professor é desafiado a buscar práticas necessárias para o desenvolvimento de sua função.

Neste percurso, a contribuição do ambiente educativo na aprendizagem do professor destaca-se, principalmente, na relação diária e conflituosa com seus alunos, uma vez que estes nem sempre aceitam suas propostas pedagógicas, o que contribui para que a docência possa reconhecer e expressar sua inoperância prática, assim como buscar por novas aprendizagens para atender as exigências deste lugar.

O desvendar das contribuições do ambiente educativo na aprendizagem docente fez com que fossem descortinados, além dos elementos vividos nas relações estabelecidas entre os professores e seus alunos em sala de aula, também a falta de espaços destinados à interação grupal entre pares, a necessidade da união coletiva para que os professores sejam atendidos em suas necessidades profissionais, bem como a reflexão de que as formações continuadas precisam atender as exigências específicas do contexto, resultando, assim, em aprendizagens mais significativas.

A troca de experiências ou simplesmente espaços reflexivos entre pares ou atividades coletivas, como as vividas nesta formação, foram desejos citados pelos professores, ao mesmo tempo em que identificam que precisam superar, de forma efetiva e direta, as constantes dificuldades vividas em sala de aula com os discentes.

Interpreta-se que a falta de reflexão entre pares, verbalizados pela narrativa docente, pode contribuir na qualidade da interação do ambiente escolar como um todo, ao mesmo tempo em que revela o caminho solitário percorrido pelo professor.

Assim, pelos desafios enfrentados, os docentes reconhecem que precisam construir novas e constantes aprendizagens, tal como a atualização e conhecimento sobre os recursos midiáticos e/ou tecnológicos, sinalizando, também, que as dificuldades do contexto dos alunos, da escola e do entorno são também contributivos para novos conhecimentos, na medida em que são convocados a assumir funções outras ou viver as adversidades em seu espaço de trabalho.

Dos dados coletados, descortinou-se a necessidade de formações continuadas que atendam às exigências e necessidades locais, o direcionamento sobre a sala de aula, o reconhecimento de que a qualidade destas perpassa pelos aspectos relacionados ao conhecimento, pesquisa, trabalho em rede ou interação entre pares, bem como a elevação do exercício da autonomia e possibilidade de continuidade pela prática cotidiana; mas não menos importante, a prospecção da carreira para que se efetive em qualidade real. Neste sentido, o “PDE” revela-se como exemplo positivo, mas ainda requer o elo coletivo da escola para que se efetive em melhorias na qualidade da aprendizagem deste meio.

Enfim, pela realidade observada nas duas instituições, o ambiente educativo apresenta-se, principalmente, pela precariedade do espaço interativo grupal, seja entre profissionais, professores e alunos, entre professores e família dos alunos, entre professores e gestores.

O estudo apresentou indicadores de que o ambiente educativo precisa ser pensado de modo a se tornar espaço de qualidade para todos que ali estão, portanto, os professores necessitam agregar conhecimentos pelo valor do elo coletivo ao pensar ou refletir sobre suas práticas, bem como disponibilizar estratégias ou metas as quais pretendam atingir.

Considera-se relevante que as formações estejam incorporadas às exigências do contexto, se desenvolvam numa cultura colaborativa e reflexiva, de modo a elevar o potencial reflexivo dos professores, para que estes estejam habilitados a antecipar e/ou participar de modo efetivo das decisões da escola.

Neste sentido, sugerem-se a inserção de novas pesquisas, em especial, relacionadas às formações que considerem as interações estabelecidas entre a

docência e comunidade escolar no intuito de aproximar, mais efetivamente, do ambiente educativo representado pelo elo coletivo.

Por fim, sabe-se que o resultado desta vivência, por seu aspecto empírico, apresenta um saber localizado, de certo espaço/tempo, que atrelado à intencionalidade da ação, revela limites, como a relatividade do pensamento e percepção da imagem revelada. E muito embora os limites se façam claros, acredita-se na possibilidade de que os dados observados apresentem semelhanças com outros contextos.

Com base nos recursos metodológicos adotados, a estrutura dos encontros com os professores, em seus respectivos ambientes educativos, contou com momentos para atividades práticas, diálogo e reflexão a partir do estudo de temas, e oportunizou a aproximação, de maneira ativa e interpretativa, às peculiaridades do meio investigado.

Na interação com esta contextura, os conhecimentos adquiridos foram sendo interpretados em seu sentido conjunto, o que, certamente, fez prevalecer os significados sob as perspectivas do caminho adotado a partir dos objetivos propostos. Desta forma, pôde-se aproximar dos diferentes aspectos que revelam as contribuições do ambiente educativo na aprendizagem dos sujeitos pesquisados.

Ressalta-se que o contexto cultural, pela maneira como se processa ou pelo formato como é reinventado pelas pessoas, desvela um lugar com características próprias, com diferenças comportamentais, distinções relacionadas às perspectivas de aprendizagens, sendo mais ou menos elaboradas, conforme os aspectos de interativos, assim, pela realidade investigada percebe-se que ainda necessita do salto qualitativo, pelas bases críticas e reflexivas da interação grupal.

De qualquer forma, ratifica-se que a aprendizagem docente se envolve numa contínua relação, imbricada e mediada por aspectos internos e externos de caráter formativo.

Por sua relevância e complexidade, inclui a possibilidade de considerar que o próprio exercício docente diário seja uma espécie de formação, principalmente quando existe oportunidade para o desenvolvimento do que podemos chamar de práxis: ação e reflexão conjuntas. Ora, o desenvolvimento reflexivo ou a aquisição do potencial de ser “aprendiz de suas próprias práticas” possibilita o profissional rever suas experiências, integrar novas relações, e viabilizar possíveis mudanças em seu espaço de trabalho.

Além disso, o fato da docência atuar diretamente com pessoas permite o desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas, contínuas, peculiares ao meio que se estabelece, vindo a esclarecer a inviabilidade de técnicas de transferência de outros formatos educativos, que terminam por não produzir os resultados almejados ou similares ao modelo original, e não se valem da tomada de consciência grupal.

Por outro lado, acredita-se que existam aspectos comuns à aprendizagem dos professores em diferentes contextos, em conformidade aos dados de Vaillant e Marcelo (2012), e apresentados nesta dissertação, tais como: a variedade de experiências, a disponibilidade para aprender, o reconhecimento do papel social, a aplicabilidade prática e a motivação. Elementos que sinalizam um caminho em prol da autonomia, o que em nenhuma hipótese condiz a características de isolamento ou individualismo na tarefa, mas, antes, a reflexão sobre as decisões a serem tomadas, de forma individual, ativa e reflexiva e em congruência ao elo coletivo, na avaliação de práticas viáveis ou metas para melhoria da qualidade institucional.

Parece pertinente ao conceito de “ambiente educativo”, a aprendizagem mediada pela interação entre os elementos que compõem um lugar, associando aspectos diferenciados, com destaque às relações estabelecidas entre as pessoas. No caso da escola, percebe-se a coerência em atender o grupo como sistema capaz de pensar sobre si e em suas peculiaridades.

As interações ou ações de cunho coletivo, independentemente do tempo de vivência profissional, tornam-se significativas, revelando formações que propiciam o diálogo sobre as necessidades locais, criação de novos saberes a partir das situações e “problemas” do cotidiano, discutidas e mediadas na e pela coletividade. Assim, compreendem constantes construções em busca do referencial autônomo de um lugar que se destaca por suas características; o que, novamente, não significa isolamento ou falta de comunicação com outros formatos educacionais.

A formação continuada da maneira proposta pelo grupo de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente” evidenciou a necessidade de privilegiar espaços de nível grupal, tal como as rodas de conversa, para que os professores possam tomar consciência, discutir com seus pares e se autorregular em relação à sua prática.

O exercício inseparável entre ensinar, aprender e pesquisar pode transformar a qualidade do ambiente e favorecer uma cultura de aprendizagem. Um processo de formação não deve se distanciar do universo prático, pois a reflexão sobre a

experiência cotidiana e os significados atribuídos às peculiaridades do contexto, conferem diferentes possibilidades de aprendizagem, uma vez que se faz de maneira complexa ao envolver funcionamento, interação, tarefas, tempo, e principalmente, pessoas.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AGUERRONDO, Inês. Formación y carrera de los profs. de educación básica. Brasília: **Fórum Brasil Educacional**: Relatório 2003, mar./2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/encontronac.pdf> > Acesso 02/09/2014.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p.9-30, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revistas Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, jan. / jun., p.18-43, 2008.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat; FARAH, Silvia; CARLBERG, Simone. O ambiente educativo e o processo de aquisição de leitura e escrita. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.07, n.20, abr. 2007. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo>>. Acesso 8/06/2014.
- BARROS, G. C; SANTOS, W.T. dos; OGLIARI, C. R. N. A participação de professores da Rede Pública do Estado do Paraná nos Grupos de Trabalho em Rede.In: Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**, X., 2011, Curitiba. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5030\\_3836.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5030_3836.pdf)>. Acesso 02/09/2014.
- BAUMAN, ZYGMUNT. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011, p. 44-93.
- BLEGER, José. **Temas de Psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003, p.55-81.
- BRANSFORD, BROWN, COCKING (Org.). **Como as pessoas aprendem**. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2007 (p.242-366).
- BRASIL- Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [República Federativa do Brasil], DF, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 13/08/2013.
- BRASIL - Governo Federal, Decretos 6094/2007 e 4482/2005 – **Casa Civil**, DF, Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 13/07/2014.

BRUCE, Maria Beatriz de C.S. **Raízes da Formação Continuada: LDB 9394/96 ou mudança de paradigma?**. In: ANPAESUL, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2013 (comunicação oral). Disponível em:

<[http://www.nupe.ufpr.br/Sem\\_ANPAE\\_SUL/aceite.htm](http://www.nupe.ufpr.br/Sem_ANPAE_SUL/aceite.htm)> Acesso em 28/10/2013.

BRUCE, Maria Beatriz de C.S. Sala de aula na Educação Infantil: ambiente educativo, da percepção à ação. **EDUCERE**, 2013. Disponível em:

<[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/12859\\_6849.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/12859_6849.pdf)>. Acesso em 03/005/2013.

BRUCE, Maria Beatriz de C.S. **Ambiente Educativo Direcionado: Limites?**. Curitiba: PUCPR, 2014 (comunicação oral).

BUGMANN, Maurílio César. **Um lugar, diferentes visões**: estudo sobre o espaço escolar por quem vive a escola. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, SC, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/busca>>. Acesso em 18/3/2014.

BUZZO, Paula Cristina. **Questões de aprendizagem e família**: a percepção de professores do ensino fundamental, Ciclo I. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2012, 83f. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 18/03/2014.

CAPRA, F. **A teia da vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um Software Gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, nº 2, v. 21, dez. 2013.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 abr. 2014.

CARLBERG, Simone (coor). **O Processo Educativo**: articulações possíveis frente à diversidade (relato de uma práxis). Curitiba, PR: EIBSG – São José dos Campos, SP: Pulso Editora, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, abr., 2005.

Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100008>>. Acesso em 02/10/2014.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, 1992.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2005 (p.158-176).

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DETONI, Adlai Ralph in LOPES; Jader J. M.; CLARETO; Sônia Maria(org.) Do espaço geométrico à espacialidade como vivida – **Espaço e Educação: Travessias e atravessamentos**. Araraquara, SP: Junqueira & Maria Editores, 2007, p. 21-42.

ENS, R. T; GISI, M; EYNG, A.M. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), Curitiba: Champagnat, v.11, n.33, p. 309-329, mai./ago. 2011.

FARINELLI, Rosana: **Pedagogia da Autonomia: Os Limitadores da Docência no Exercício da Autonomia na Instituição Escolar**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Medotista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010,101f. Disponível em: <<http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do>>. Acesso em 28/10/2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989 (p.15-38).

FILHO, Marcilio Lira de Souza. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008. Disponível em: <<file:///D:/Roberto/Downloads/dialogo-1840.pdf>>. Acesso em 20/09/2014.

FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, PT: Ed. Porto, 2009.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária: USP**, São Paulo, abril, 2009. Disponível em: <[http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/joao\\_formosinho\\_caderno\\_8.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/joao_formosinho_caderno_8.pdf)>. Acesso em 27/11/13.

FORMOSINHO, João Manuel. Formação Contínua de Professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de Formação. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 6, n. 11, 2011. ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa). Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>>. Acesso em 10/09/2014.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, Coleção Leitura, 2002 (p.13-52). Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>>. Acesso em 30/09/2014.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo, SP: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire. 2001, p. 79-112.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1986, p. 19-146.

GADAMER, H. G. **Experiência, linguagem e interpretação**. Organização: Cassiano Reimão. Lisboa: Universidade Católica editora, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva**. Vol.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADOTTI, M. **Os Mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Nelson Jahr. **Pensamento e Linguagem (1896-1934)**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores em ([www.jahr.org](http://www.jahr.org)). Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em 12/09/14.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti: **Interface, Comunicação Saúde e Educação: Algumas notas sobre pesquisa qualitativa**, 1997(p.109-121). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf>>. Acesso em 03/06/14.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.). **Professores de Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, p.199-201. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 03/10/14.

GIULIO, Ceppi; ZINI, Michele (Org). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**, Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

GOSSI, Inez dos Santos. **Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos**, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP, 2009, 98f. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/busca>>. Acesso em 04 de junho 2014.

GÜNTER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão, **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.22, n.2, p.201-210, mai./ago., 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2)>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte1. Trad. de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1999.

HUSSERL, Edmund: **A crise da humanidade européia e a filosofia**, Introdução e Tradução Urbano Zilles. – 2 ed., Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002. – (Coleção Filosofia; 41)

HUSSERL, Edmund: **A ideia da fenomenologia, textos filosóficos**. Lisboa, PT: Edições 70, 2000, p.9-107.

HUSSERL, Edmund: **Os Pensadores – Vida e Obra**, São Paulo: Editora Nova Cultural LTDA, 2005.

JORNAL DE COLOMBO, edição online de 16/08/2012. Disponível em: <[www.jornaldecolombo.com.br](http://www.jornaldecolombo.com.br)>. Acesso em 11/09/2013.

JULIA, Dominique. Tradução de Gisele de Souza. A cultura escolar como objeto histórico, **Revista brasileira de história da educação**, nº1 jan./jun. 2001. Disponível em: <[www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281)>. Acesso em 24/04/2014.

KANT, Immanuel: **Crítica da Razão Pura**. Coleção: Os Pensadores. Tradução Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas I**. Trad. Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. - 9. Edição. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAÉRCIO, Ferracioli. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Da atividade a aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf)>. Acesso em 30/08/2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública, a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo, SP: Ed.Loyola, 1986.

MACHADO, Tatiana Gentil. **Ambiente escolar infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Projeto, Espaço e Cultura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, 2008, 215f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-25032010-141702/>>. Acesso em: 2015-04-18.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora, 1989, p.18-68.

MATURANA, Humberto e VARELLA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Workshopsy Livraria Editora e Promotora de Eventos, 1995, p. 13-266.

MEC-INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 11/09/2013.

MEC; INEP; UNICEF, – **Indicadores de Qualidade na Educação/ Ação Educativa**, São Paulo. 2004. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)>. Acesso em 15/10/2014.

MONTOYA, Adrián Oscar. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, Vol.11, n. 1, p.119-127, jan./abr. 2006 Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a14.pdf>>. Acesso em 22/09/2014.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, p. 42-184, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, p.78, 2010.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2013, p.11-57.

NÓVOA, Antônio. **Gestão Escolar**, Edição 008, jun./jul., 2010. Título original: À escola o que é da escola. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml>>. Acesso em 12/06/2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível:<<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso 10/06/2014.

PARANÁ. Secretaria da educação. Decreto n.º 4482, de 14 de março de 2005. **Diário Oficial**, Paraná, 21 jul. 2005, n. 2007/05. Disponível em: <[www.educacao.pr.gov.br](http://www.educacao.pr.gov.br)>. Acesso em 20/08/2014.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – **IPARDES**. Disponível em: <[www.ipardes.gov.br](http://www.ipardes.gov.br)>. Acesso em 03/08/2013.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação, Decreto nº 4482/2005, nº 4482, de 14 de março de 2004. **Diário Oficial do Estado**, 14 mar. 2004. Disponível em: <[www.nre.seed.pr.gov.br](http://www.nre.seed.pr.gov.br)>. Acesso em 24/10/2014.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Decreto nº 3149/2004 de lei complementar nº 103, 16 de junho de 2004. **Diário Oficial do Estado**, Paraná, 16 de jun. 2004. Disponível em: <<http://www.leisestaduais.com.br/pr>>. Acesso em 24/10/2014.

PARANÁ. Resoluções do secretário de estado da educação. **Secretaria do Estado da Educação**, Curitiba, jun. 2007. Disponível em: <[www.nre.seed.pr.gov.br](http://www.nre.seed.pr.gov.br)>. Acesso em 12/07/2014.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. São Paulo, SP: Ed. Martins Fontes, 1986.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1970.

PIAGET, J; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 1974.

PICHON- RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. Rio de Janeiro, RJ: Martins Fontes, 1986, p.111-122.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998, p.129-410.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2009 p.57-72.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; DREHER, Simone A. Souza. Categorias metagônicas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, Brasil, v.38, n.1, p. 181-196, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28333>>. Acesso em 27/03/2015.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição do Conhecimento, quando a carne se faz verbo**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2005, p.12-206.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução Ernani Rosa. Porto alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=grego>>. Acesso em 09/06/2013.

SCHLEIERMACHER. Friedrich: **arte e técnica da interpretação**; Tradução de Celso Reni Braída, 5. Edição. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2006, p.7-99.

SHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SILVA, Maria Reginalda Soares. **Formação continuada de professores: saberes e reflexividade na prática pedagógica**. 2010. Dissertação(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010, 223f. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/reginalda.pdf>> Acesso em 14/08/2014.

SOUZA, VILLAS BÔAS. A teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 11, n.33, p. 271-286, mai./ago. 2011.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo, SP: Editora Manole, 1988, p.11-83.

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

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, SP: Atlas, 2011.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem.** 1. ed. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Celso. Currículo escolar e formação inicial e continuada do professor: interfaces delicadas. **Revista Direcional Educador**, São Paulo, n.62, março, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998.

VYGOTSKY, Leontiev. **A formação Social da Mente**, São Paulo, SP: Martins Fontes Editora, 1991, p.3-90. Disponível em: < <http://www.pr.gov.br/bpp>>. Acesso em 18/9/2014.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS, 2011,153f. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 14/08/2013.

WILLEM DOISE: Da Psicologia Social à Psicologia Societal; **Psicologia: Teoria Pesquisa.** Brasília, v.18 n.1, p.27-35, jan./abr. 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1998, p. 11-183.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011, 308p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-085711/>>. Acesso em: 2013-11-07.

**ANEXOS**

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DIREÇÃO)**

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, diretor(a) da instituição \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa denominada: “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada”, cujo objetivo é promover espaços de intervenção na formação continuada de professores para a ressignificação de suas aprendizagens como pesquisadores de suas práticas pedagógicas visando a potencialização da aprendizagem discente, na perspectiva da transformação da realidade complexa, nos diferentes contextos.

Para tanto, os pesquisadores desenvolverão intervenções no próprio espaço da instituição. As entrevistas semiestruturadas serão registradas por meio de gravação digital. A observação da prática pedagógica será registrada de forma descritiva, assim como o memorial e os protocolos de observação do ambiente educativo.

Estou ciente de que a privacidade dos participantes será respeitada, ou seja, o nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

A responsável pela pesquisa é a professora Dra. Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada, compreendi a natureza e o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, na realização da pesquisa em minha escola, sabendo que não receberei, nem pagarei nenhum valor econômico.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

---

Assinatura do responsável pela instituição

---

Assinatura da pesquisadora responsável

**ANEXO B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIREÇÃO DA ESCOLA**

- 1- Dados de identificação
- 2- Formação acadêmica
- 3- Como chegou à direção?
- 4- Você já trabalhou em sala de aula?
- 5- Qual é sua profissão?
- 6- Você participa de algum órgão de classe?
- 7- A escola possui órgãos como APM, conselho escolar, Grêmios estudantis?
- 8- Tem contra turno, aulas especiais...
- 9- Qual motivo da opção pela direção escolar?
- 10- Como acontece a eleição para diretor? Qual período de gestão?
- 11- Você conseguiria dar uma característica que definisse a gestão dessa escola?
- 12- Na sua prática, você faz algum tipo de pesquisa?
- 13- Qual sua percepção do professor como pesquisador?
- 14- Na sua escola, os professores fazem algum tipo de pesquisa?
- 15- Qual a contribuição da formação continuada na sua prática pedagógica?
- 16- Qual modalidade de formação continuada que mais lhe agrada?
- 17- Que conhecimentos você julga necessários para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?
- 18- Quais seriam as dificuldades de aprendizagem mais presentes nos alunos?
- 19- Quais seriam as maiores dificuldades dos professores?
- 20- Qual seria o espaço de aprendizagem do professor na escola?
- 21- A escola promove espaço de encontro entre os docentes? Com qual frequência e com que objetivo?
- 22- Você considera que outros profissionais que atuam na escola possuem uma função educativa?
- 23- Você acha que o espaço escolar é capaz de ensinar? De que forma?
- 24- Como os alunos utilizam o espaço escolar?
- 25- Que características do cotidiano interferem na escola? Quais seriam as maiores dificuldades e facilidades no âmbito da escola?
- 26- Que dificuldades você encontra na sua função?
- 27- O que você pode falar da memória da escola?
- 28- Como se deu a escolha do nome?
- 29- Quantos alunos a instituição possui?
- 30- Você conseguiria caracterizar a gestão dessa escola?
- 31- Como você vê a infraestrutura da escola?

**ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PROFESSOR)**

Eu \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada “**Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada**”, cujo o objetivo é promover espaços de intervenção na formação continuada de professores para a ressignificação de suas aprendizagens como pesquisadores de suas práticas pedagógicas visando a potencialização da aprendizagem discente, na perspectiva da transformação da realidade complexa, nos diferentes contextos.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância e de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Minha participação se dará nos encontros presenciais; na entrevista semiestruturada registrada por meio de gravação digital e na observação de sala de aula cujo registro será descritivo.

Estou ciente de que posso recusar a participar da pesquisa ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Como também, fica garantido o acesso às informações e esclarecimentos adicionais que fazem parte desse estudo.

A responsável pela pesquisa é a Prof<sup>a</sup>. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364), do programa Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Li este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura do(a) Prof.

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

## ANEXO D - 6º ENCONTRO - AMBIENTE EDUCATIVO

1º momento: resgate tarefa encontro anterior (15 min)

Consigna: deverá ser formulada pela equipe responsável pelo 5º encontro.

2º momento: disparador – (a; b) (30 min)

a. desenho – 10 min

Solicitar que cada integrante desenhe, a partir da seguinte consigna: Onde é que você aprende?

Material:

1 folha de papel sulfite branco (uma folha para cada integrante do grupo);

1 lápis preto (um lápis para cada integrante do grupo)

4 borrachas (para serem utilizadas em caso de necessidade.

Deverão ser colocadas no centro do grupo).

Objetivo específico: recolher material para análise com o intuito de formatar o instrumento como técnica de investigação Psicopedagógica.

b1. Filme de Inhotim;

b2. Apresentação e comentários teóricos sobre as 10 imagens fotográficas selecionadas pela equipe de coordenação – 20 min

Apresentação de imagens que traduzam o conceito já elaborado de ambiente educativo, bem como, que contextualize o estudo realizado até o momento, trazendo o foco para o ambiente educativo escolar. Além das imagens, trabalhar com a memória olfativa. Qual é o “cheiro” que a imagem exposta evoca?

3º momento: roda de conversa (50 min)

*Consigna* de abertura:

A partir do que ouviram, viram e sentiram, discutam se vocês permanecem indicando onde é que vocês aprendem da mesma maneira que representaram no desenho inicial. Por quê?

4º momento: Tarefa (10 min)

Aplicar a consigna: Onde é que você aprende? Cada integrante do grupo de professores deverá fazer essa aplicação seguindo as orientações abaixo. (Que deverão ser entregues, por escrito, pela equipe de coordenação).

Prezado Professor:

A sua tarefa para o próximo encontro será solicitar a um de seus alunos que faça um desenho.

Material:

1 folha de papel sulfite branco

1 lápis preto

1 borracha

Procedimento:

Consigna: eu gostaria que você fizesse um desenho. **Onde é que você aprende?**

A seguir solicite que o aluno relate a sua escolha.

Você poderá fazer perguntas complementares e as respostas deverão ser registradas em outra folha, diferente daquela em que foi feito o desenho.

O desenho, bem como o registro do que foi falado, deverão ser entregues, para a equipe de coordenação, no próximo encontro.

5º momento: Avaliação do encontro (15 min)

Avaliação: instrumento formatado

---

Consigna de resgate da tarefa para o 7º encontro

ANÁLISE DE RESULTADOS:

No encontro sobre REGISTROS:

Na tarefa do encontro anterior cada um de vocês deveria aplicar a *consigna*:

Eu gostaria que você fizesse um desenho:

Onde é que você aprende?

Com o resultado em mãos, indique onde é que seu aluno aprende e a idade dele.

Reúnam as informações obtidas pelo grupo e verifiquem a predominância, comparando: idade cronológica e local escolhido e discutam rapidamente os resultados.

## ANEXO E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) PROFESSOR(A)

Pesquisador (a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Início da entrevista: \_\_\_h\_\_\_ Término da entrevista: \_\_\_h\_\_\_

### 1. Identificação

Professor (a): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino (não é para perguntar!)

### 2. Formação acadêmica

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

### 3. Atuação profissional

Atua em:

( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental I ( ) Ensino Fundamental II

( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior

Série/ano/período \_\_\_\_\_

Docente há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na instituição: \_\_\_\_\_

4. Qual é a sua profissão?

5. Qual é a sua função nesta instituição?

6. Você participa de algum órgão de classe? Qual e de que maneira?

7. Qual o motivo da sua opção pela docência?

8. A pesquisa faz parte da sua prática? Como?

9. Qual a contribuição da formação continuada para sua prática pedagógica?

10. Quais são as modalidades de formação continuada que mais lhe agradam?

11. Qual a concepção de ensino predominante na sua formação inicial (Universitária)?

12. A sua prática pedagógica atual revela características da concepção de ensino que você recebeu na sua formação inicial? Como e quais?

13. Quais são os conhecimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?
14. Como você planeja suas aulas?
15. Como você organiza sua prática pedagógica com relação aos procedimentos de avaliação?
16. Como você professor se prepara para atender às necessidades do aluno de hoje?
17. Quais são as dificuldades mais presentes na aprendizagem dos seus alunos?
18. A instituição em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?
19. Você faz uso do registro como uma prática pedagógica? Como?
20. Quais são os benefícios do registro em sua prática pedagógica?
21. Quais são as suas dificuldades para registrar estes momentos?
22. Você considera que os outros profissionais que não são professores, mas atuam na escola, exercem uma função educativa? Justifique.
23. Quais as características da sociedade atual que mais interferem em seu cotidiano escolar?
24. Que dificuldades você vive na sua prática educativa?
25. Onde é que você aprende?
26. Você gostaria de comentar ou acrescentar algo?

## ANEXO F - OBSERVAÇÃO E REGISTRO

**Observadores:**

**Atividade:**

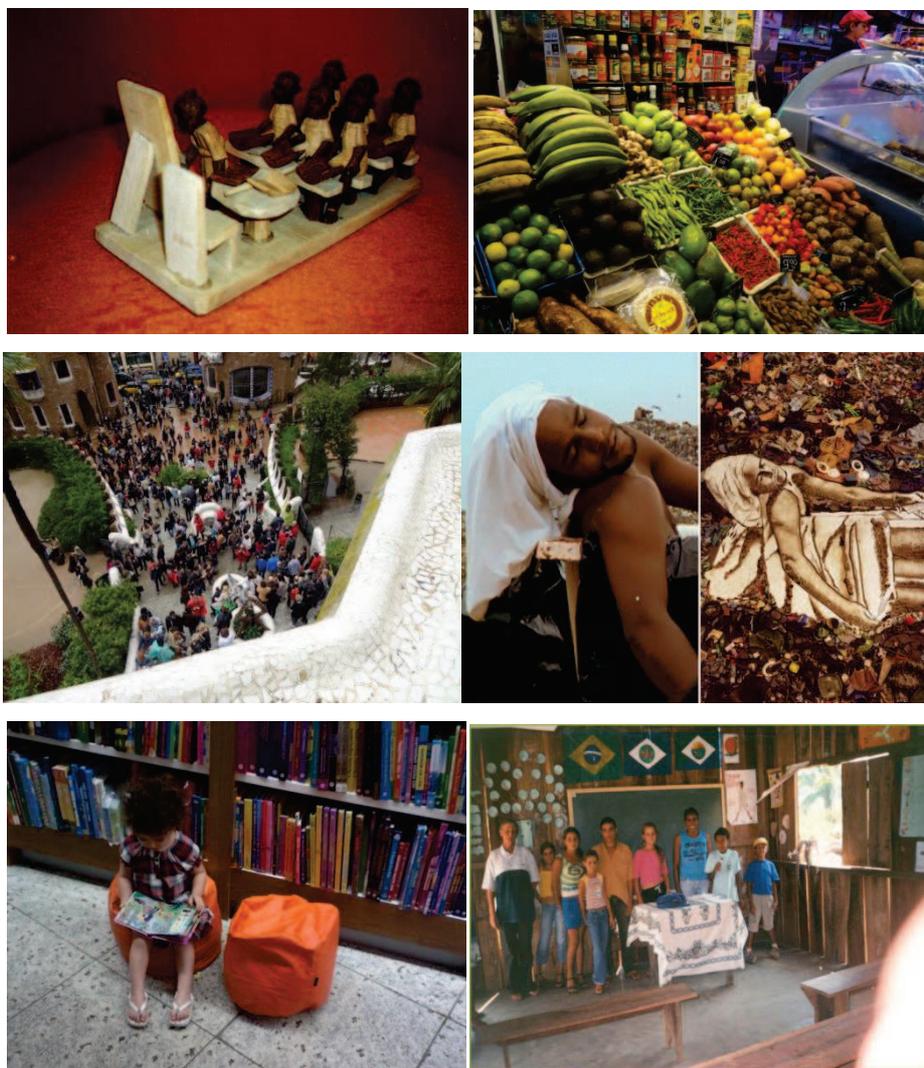
**Siglas:**

**Data:**

HORA	Descrição da sala de aula/ambiente		HIPÓTESES
	Observação de dinâmica	Observação de temática	
14h00min			
14h10min			
14h20min			
14h30min			
14h40min			
14h50min			
15h00min			
15h10min			
15h20min			
15h30min			
15h40min			

**ANEXO G - ALGUMAS DAS IMAGENS UTILIZADAS NO 6º ENCONTRO.**

Figura 10 – Fotografias GAE



Fonte: da esquerda para direita, cima para baixo, as três primeiras fotos: Carlberg, 2012; na sequência Marat, Sebastião, 2013; Vick Muniz, 2013 e Zagonel, 2013 e Scapini, 2005.