

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência

Daliane do Nascimento dos Santos RODRIGUES¹

Francisco Mirtiel Frankson Moura CASTRO²

Ana Gabriella Ferreira da Silva NÓBREGA³

Resumo

Buscamos analisar que expectativas de aprendizagem os professores/cursistas intencionam aprofundar e constituir sobre sua participação no Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE. Foram realizadas três rodas de conversa em 2020 com nove professoras do 1º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, analisadas a partir das teorizações de Ibernón (2001), Tardif (2010), Candau (1997) e Veiga (2012). Os resultados apontaram como principais expectativas de aprendizagem: mediação pedagógica; estratégias de ensino voltadas para alfabetização e inovação pedagógica. Faz-se necessário que os cursos de formação com suporte nas discussões teóricas possam mobilizar do professor uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, de modo que ele seja capaz de consolidar e constituir aprendizagens relevantes para a docência.

Palavras-chave: Expectativas de aprendizagem. Formação de professores. Saberes docentes.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4298-0396>
E-mail: dalianenascimento@yahoo.com.br

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Assistente, nível D, do Setor de Estudos Metodologia e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8685-9857>
E-mail: mirtiel Frankson@yahoo.com.br

³ Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestrado em Letras na área de concentração em "Estudos do texto e do discurso" pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2015). Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2011). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4018-7477>
E-mail: agabriella_fs@hotmail.com

Teachers' expectations about a continuing education course: textures of their teaching learning

Daliane do Nascimento dos Santos RODRIGUES
Francisco Mirtiel Frankson Moura CASTRO
Ana Gabriella Ferreira da Silva NÓBREGA

Abstract

We seek to analyze what learning expectations teachers/course participants intend to deepen and build on their participation in the Projeto de Alfabetização e Letramento – PROALE. Three conversation circles were held in 2020 with nine teachers of the 1st year of Elementary School - early years, analyzed from the theories of Ibernón (2001), Tardif (2010), Candau (1997) and Veiga (2012) The results showed as main learning expectations: pedagogical mediation, teaching strategies aimed at literacy and pedagogical innovation. It is necessary that training courses based on theoretical discussions can mobilize teachers to reflect on their pedagogical practice, so that they are able to consolidate and constitute relevant learning for teaching.

Keywords: Learning expectations. Teacher training. Teaching knowledge.

Expectativas de los docentes sobre un curso de educación continua: texturas de su enseñanza aprendizaje

*Daliane do Nascimento dos Santos RODRIGUES
Francisco Mirtiel Frankson Moura CASTRO
Ana Gabriella Ferreira da Silva NÓBREGA*

Resumen

Buscamos analizar qué expectativas de aprendizaje los docentes/participantes del curso pretenden profundizar y construir a partir de su participación en el Proyecto Alfabetización y Alfabetización – PROALE. En 2020 se realizaron tres ruedas de conversación con nueve docentes de 1º de Educación Primaria - primeros años, analizadas desde las teorías de Ibernón (2001), Tardif (2010), Candau (1997) y Veiga (2012). Los resultados mostraron como principales expectativas de aprendizaje: la mediación pedagógica; estrategias didácticas orientadas a la alfabetización y la innovación pedagógica. Es necesario que cursos de formación basados en discusiones teóricas puedan movilizar al docente a reflexionar sobre su práctica pedagógica, para que pueda consolidar y constituir aprendizajes relevantes para la enseñanza.

Palabras clave: Expectativas de aprendizaje. Formación docente. Enseñanza del conocimiento.

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência

Introdução

Quando se pensa em implementar uma formação para professores sendo ela inicial ou continuada, dois aspectos requerem maior atenção: a estruturação da formação e as aprendizagens que se busca consolidar. Não há como refletir em formação, sem objetivo e planejamento. Frente a isso, “educar o futuro profissional para o exercício do magistério” demanda ação intencional e planejada, uma vez que ele irá “desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (VEIGA; D’ÁVILA, 2008, p. 15).

A formação de professores, na perspectiva de Veiga e D’ávila (2008), necessita ser compreendida como uma ação contínua e progressiva que valoriza a prática pedagógica e a experiência docente como um componente da formação que considera o contexto social, político e econômico em que o professor se situa. Ela deve formar para as incertezas da prática docente, entendendo que a prática pedagógica deve ser sempre o ponto de partida e de chegada da formação.

Ao analisar as teorizações tecidas por Veiga e D’ávila (2008), compreendemos que esse processo multifacetado e plural que está presente na formação deve ser valorizado não só na formação inicial do professor, mas também na formação continuada, a qual consideramos fundamental para a sua atuação, uma vez que a própria profissão exige que ele se mantenha em constante ação e reflexão de sua prática docente, isto é, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer” (FREIRE, 1996, p.42-43), o que demanda conhecimento teórico, estudo e pesquisa.

A formação continuada se apresenta de várias formas a partir de cursos de especialização, mestrado e doutorado, como em cursos de curta duração, participação em congressos e formações ofertadas pelas Secretarias de Educação e as próprias escolas, podendo ser consolidadas inclusive como políticas e programas governamentais estaduais e federais. Neste estudo iremos refletir sobre a formação continuada, que é ofertada a nível estadual e em larga escala pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte/RN.

A formação pensada para professores alfabetizadores se destina a implantação do Projeto de Alfabetização e Letramento - PROALE⁴. Trata-se de uma iniciativa de formação continuada, com apoio de material didático voltado para a alfabetização e o letramento matemático, que busca contribuir com a formação e a atuação de professores alfabetizadores, objetivando garantir a

⁴ PROALE – Projeto de Alfabetização e Letramento, do Estado do Rio Grande do Norte, tem como objetivo proporcionar o avanço nos níveis de aprendizagem e a equidade dos alunos matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das Redes Municipais e Estadual em Língua Portuguesa e Matemática.

RODRIGUES; CASTRO; NÓBREGA.

alfabetização e o letramento de crianças dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. O PROALE, se propõe em sua primeira etapa atender aos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental que atuam nos 167 municípios do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil).

Frente a isto, buscamos analisar que expectativas de aprendizagem os professores/cursistas intencionam aprofundar e constituir sobre sua participação no Projeto de Alfabetização e Letramento - PROALE, a fim de discutir o que os professores das turmas do ciclo de alfabetização esperam aprender sobre alfabetização e letramento, bem como refletir sobre o papel da formação continuada para a prática pedagógica em turmas de alfabetização.

Entendemos que a aprendizagem docente não é um evento e sim processos, “processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática vivenciada” (MIZUKAMI, 2010, p.47). Desse modo, como a formação continuada se configura como um desses processos da aprendizagem docente, investigar as expectativas dos professores se justifica pelo fato de entendermos que os professores já possuem saberes que foram construídos ao longo da formação inicial e da prática pedagógica, porque “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente” (CANDAU, 1997, p. 56).

Assim, refletir sobre as expectativas dos professores poderá abrir espaço para que eles expressem o que já sabem sobre o tema de estudo, como realizam o seu trabalho em sala de aula e o que esperam aprender mediante a formação. Acreditamos que essa iniciativa, possibilita reconhecer e valorizar a formação continuada ofertada a tantos professores como uma atividade importante para a sua formação e para a sua atuação em sala de aula.

Para a realização desse estudo adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, em que realizamos três rodas de conversa com nove professores participantes do PROALE no ano de 2020. As rodas de conversa foram gravadas e analisadas tendo como referência os princípios da análise do conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2012), que orientam a análise de dados com suporte no estabelecimento de categorias.

Traçada a nossa introdução, organizamos o artigo da seguinte forma: apresentamos a metodologia, na qual versamos sobre os aspectos metodológicos adotados. Em seguida apresentamos e analisamos os dados, discutidos por meio de teorizações que contemplam temas como formação, ensino e aprendizagem.

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência
Caminho metodológico

O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, cujo “objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição e compreensão” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67), mediante as situações complexas que estão presentes principalmente no espaço escolar. Com a abordagem qualitativa, buscamos descrever e compreender tais situações e não restringir e rotular determinadas ações dos sujeitos no campo de pesquisa.

Como propomos investigar as expectativas explicitadas com base na experiência docente de professores/cursistas sobre a participação no PROALE, o que requer a participação do pesquisador ao estabelecer um diálogo com os sujeitos, assumimos neste estudo aspectos da pesquisa participante, que se caracteriza da seguinte forma:

a) ela responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas; b) ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos já, possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 46).

Por oportunizar a participação do pesquisador em interação com o sujeito no espaço a ser pesquisado e por se identificar como um instrumento dialógico de aprendizado, que pode assumir uma ação educativa e formadora, entendemos que este tipo de pesquisa mostra necessária adoção como referência metodológica e corresponde ao nosso foco de pesquisa.

Para a composição dos dados tivemos como sujeitos de pesquisa nove professoras pedagogas que atuam na rede pública de ensino nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental anos iniciais e que estão participando do Projeto de Alfabetização e Letramento - PROALE, uma iniciativa da Secretaria de Estado, da Cultura, do Esporte e Lazer do Rio Grande do Norte (BRASIL) em parceria com as redes municipais de ensino de 167 municípios do referido Estado. Ressalta-se que, no intuito de seguir princípios e parâmetros éticos, foi adotado o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os sujeitos da pesquisa, documento esse no qual constavam os principais aspectos da pesquisa, com destaque para o objetivo, título e metodologia, a fim de que os sujeitos pesquisados compreendessem o estudo proposto.

Como procedimento de coleta de dados optamos por realizar três rodas de conversas com os professores/cursistas antes de iniciarem a etapa de fundamentação teórica do curso de formação. Dos dezoito professores/cursistas, nove estiveram presentes nos três encontros, estabelecendo assim os sujeitos da pesquisa. Em virtude da Pandemia do COVID-19, iniciada no Brasil em março de 2020, que suspendeu as atividades presenciais em função do distanciamento social estabelecido por meio

RODRIGUES; CASTRO; NÓBREGA.

de decreto estadual, o curso de formação iniciou suas atividades a distância por meio da plataforma *Google Meet*.

Por meio desta plataforma de videoconferência realizamos três rodas de conversa, cujos diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e os participantes foram gravados em áudio. As rodas de conversa tinham os seguintes temas: 1º) Alfabetização e Letramento: o que sei e o que espero aprender/estudar; 2º) Estratégias de ensino: o que faço e espero fazer; 3º) Formação: o que penso e o que desejo. O objetivo das rodas de conversa era mobilizar as memórias dos professores sobre o seu processo de alfabetização, levando-os a refletir sobre as suas práticas como professores alfabetizadores de modo que por meio dessa reflexão pudessem apontar as expectativas de aprendizagem que possuem diante de uma formação voltada para a alfabetização. Como uma das autoras deste texto é professora formadora do PROALE, não houve dificuldades para a adesão e participação dos professores/cursistas ao estudo.

Para análise de dados, transcrevemos os áudios das rodas de conversa e analisamos as falas, buscando identificar as expectativas de aprendizagem que mais se acentuam. Essa análise foi feita com base nos princípios da análise do conteúdo de Bardin (2011) e de Franco (2012), que orientam a análise de dados por meio do estabelecimento de categorias. Os critérios de categorização de Bardin (2011) podem ser semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Dentre essas categorias, utilizamos o critério semântico para orientar nossas análises, uma vez que objetiva categorizar as temáticas mais acentuadas nos dados.

A partir da análise das rodas de conversas realizadas com nove professoras/cursistas, elegemos três categorias de expectativas citadas com maior frequência pelas professoras: mediação pedagógica, inovação pedagógica e estratégias de ensino.

Expectativas de aprendizagem de professores em diálogo com os saberes docentes

Quando refletimos sobre a formação de professores, um questionamento central nos surge: *o que devem saber os professores para ensinar?* O esforço em respondê-lo nos leva ao encontro de muitos estudos que sugerem quais conhecimentos específicos o professor deve ter, por exemplo, quanto à estrutura dos cursos de formação inicial ou continuada. Nesse limiar de saberes a serem desenvolvidos, chegamos a outras perguntas: *o que os professores querem aprender? Quais são suas expectativas de aprendizagem diante da formação continuada? Como tornar o saber da formação continuada significativo para o professor?*

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência
Entendemos que refletir sobre estes questionamentos é fundamental para discutir o modo como

se estruturam as formações dos professores, principalmente as formações continuadas, pois a formação continuada, não pode ser vista como um acúmulo de cursos, congressos e palestras. Ela deve contemplar a reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção da identidade pessoal e profissional do professor (CANDAU, 1997). Mas como possibilitar a reflexão crítica sobre as práticas e a (re)construção da identidade pessoal e profissional?

Acreditamos que é necessário existir inter-relação e integração entre os saberes docentes e as expectativas de aprendizagens dos professores. Ouvir seus anseios, dificuldades e necessidades pode ser um caminho para a articulação entre os saberes já existentes em suas práticas enquanto professores e o saber da formação profissional que são transmitidos nas formações.

Carvalho e Perez (2001) destacam que há saberes necessários para uma sólida formação teórica docente, que devem estar presentes no trabalho do professor. Tratam-se dos *saberes conceituais e metodológicos* da área em que irá atuar; os *saberes integradores*, provenientes das pesquisas realizadas na área de ensino e os *saberes pedagógicos*, que dizem respeito ao ensino dos conteúdos escolares. Todos esses saberes se tecem no espaço acadêmico e também nas diversas formações continuadas, os quais são constituídos e reelaborados no exercício da profissão.

Tardif (2010) expõe que os professores estabelecem uma relação com os saberes e estes não se limitam à transmissão de conhecimentos já constituídos, bem como que, em sua prática, integram-se diferentes saberes, em que são estabelecidas diferentes relações. Esses saberes se apresentam como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional se referem aos saberes da ciência da educação e da ideologia pedagógica e são transmitidos pelas instituições de formação de professores. Essas ciências não se limitam somente à produção de conhecimento, mas buscam incorporar tais conhecimentos à prática docente. A própria prática docente não se limita ao saber das ciências da educação, ela mobiliza os saberes pedagógicos, os quais são entendidos por Tardif (2010) como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões encaradas como racionais e normativas que orientam a atividade educativa.

Os saberes disciplinares, são ofertados por meio de disciplinas dos cursos de formação inicial e continuada nas universidades, que oferecem campos diversificados de conhecimentos e também integram a prática docente. Já atuando nas escolas, os professores devem se apropriar dos saberes curriculares, que se referem aos discursos, objetivos, métodos que a instituição escolar toma como

referência. Esses saberes se apresentam em programas escolares que os professores necessitam aprender e aplicar.

Por fim, destacamos os saberes experienciais ou práticos, não oriundos das instituições de formação e nem do saber curricular, e que são adquiridos e desenvolvidos pelos professores no cotidiano de suas aulas, levando em consideração as características da escola e dos alunos. Nesse espaço, desenvolvem-se habilidades que contemplem o saber-ser e o saber-fazer, validados pela prática pedagógica e que servem como aprendizado para a ação docente.

Diante dos tipos de saberes apresentados, Tradif (2010, p. 39) chama a atenção sobre o que se espera de um professor, dizendo que ele necessita “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e [de] desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Isto é, cabe ao professor possuir um saber plural, que envolve conhecimento de áreas diversas, como também, da sua prática docente.

Considerando a importância da inter-relação e integração dos saberes docentes com as expectativas de aprendizagens dos docentes mediante os cursos de formação continuada que frequentam, apresentaremos a seguir as expectativas de aprendizagens das professoras/cursistas participantes do PROALE, as quais foram organizadas em três categorias: mediação pedagógica, inovação pedagógica e estratégias de ensino voltadas para alfabetização.

Mediação Pedagógica

A sala de aula é um espaço dinâmico, multifacetado, um território aberto à interação entre professor e alunos entre si. Esse espaço e momento, por mais que sejam planejados, exigem do professor um conhecimento específico que só é possível ser vivenciado no contexto da sala de aula em interação com os alunos. Nessa perspectiva, saber mediar o ensino com o objetivo de consolidar a aprendizagem é fundamental no trabalho do professor.

Entendemos a mediação com base nas ideias de Vygotsky, que a considera um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Isto é, para mediar, é necessário o uso de instrumentos ou signos, como por exemplo a palavra – utilizada nas interações sociais, para questionar, explicar e relacionar informações possibilitando a aquisição de conhecimento. Um outro aspecto da teoria de Vygotsky que nos auxilia a compreender como se dá a mediação é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, considerada como um espaço em que o par mais experiente atua

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência para ampliar o conhecimento do aprendiz. Nesse espaço, por exemplo, o aprendiz sofre intervenções mediadas pelo professor, para que ele possa realizar determinada ação de forma autônoma. Ao alcançar esse objetivo, o conhecimento passa para um outro nível, agora se encontra na zona de desenvolvimento real.

A mediação pedagógica desenvolvida em sala de aula nem sempre alcança os objetivos de ensino e de aprendizagem propostos pelos professores, que percebem a necessidade de buscar alternativas de mediação por meio de pesquisas e formações. Foi o que percebemos nas falas das professoras durante as rodas de conversas, nas quais destacaram a mediação pedagógica como uma expectativa de aprendizagem. Vejamos algumas falas:

Então é nesse sentido que ele traga, que possa ter alguma coisa que até melhore o meu posicionamento como professora, mediadora, que me ensine como cada vez mais a facilitar para que a criança entenda o que eu estou querendo transmitir para ela, que eu consiga prender mais a atenção do meu aluno, aumentar o interesse dele pelo conteúdo que eu estou levando, então maneiras de chamar atenção do aluno, todos eles na sala, você sabe que é um desafio não é. Criança você sabe que ela é muito hiperativa, muito agitada. Então a gente tem que sempre levar algo diferente que prenda a atenção deles, que aumente o interesse deles, pelas atividades e os conteúdos que temos que repassar para eles (LUISA).

Queremos mais maneiras, que possamos transmitir para eles e que eles aceitem, que eles venham aprender, chamar a atenção dele para aquilo que estamos transmitindo e que essa formação venha trazer isso para nós, uma maneira que a gente possa chamar a atenção dele. Não é uma maneira que a gente possa prender a atenção ali como antigamente, mas que ele venha dar atenção a aquilo que estamos transmitindo, eu estou esperando isso, que no próximo encontro você venha com coisas que nos preencha (JOANA).

Podemos observar nas falas das professoras que a mediação pedagógica é uma preocupação no cotidiano de sala de aula. A professora Luísa, ao relatar que as crianças são agitadas e hiperativas, demonstra a dificuldade de manter a atenção dos alunos e de envolvê-los nas atividades de modo a garantir a aprendizagem. A partir dessa experiência de sala de aula, expressões como: chamar atenção, facilitar e aumentar o interesse, se apresentam como um desejo e uma expectativa de aprendizagem que as professoras possuem mediante a formação continuada.

De acordo com Garrido (2001), o papel mediador do professor demanda diferentes ações: coordenar, problematizar os momentos de diálogos, construir andaimes⁵, estabelecer analogias, mobilizar a atenção e o engajamento dos estudantes, motivando-os e estimulando-os em sua autonomia intelectual. Essas são algumas das ações que o professor pode recorrer durante a mediação.

⁵ Compreende uma série de procedimentos pedagógicos planejados para assistir um grupo particular de estudantes a realizar determinada atividade com sucesso.

RODRIGUES; CASTRO; NÓBREGA.

Além disso, as atividades a serem desenvolvidas durante a aula são também determinantes para mobilizar o engajamento dos estudantes, elas “são um meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe; as relações que ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos” (ZABALA, 1998, p. 89).

Apesar das diferentes ações e atividades que o professor mediador pode adotar, é importante compreender que a mediação não é estática, que não há um modelo ou um roteiro a ser seguido, uma vez que os alunos não são os mesmos e as concepções de aprendizagem também não. A própria sociedade vem mudando rapidamente com o avanço da tecnologia da informação e comunicação, trazendo para as escolas um novo perfil de aluno, demandando dos professores novas formas de mediação.

A professora Joana, destaca em sua fala a existência das formas de mediar ao citar que: *“Não é uma maneira que a gente possa prender a atenção ali como antigamente, mas que ele venha dar atenção a aquilo que estamos transmitindo, eu estou esperando isso, que no próximo encontro você venha com coisas que nos preencha”*. Ao falar que o modo de prender a atenção que ela espera não é como o de antigamente, ela nos dá duas informações: a primeira que existe uma forma de mediar que garante a atenção e engajamento dos alunos na aula, pois “antigamente” era possível; e a segunda em que ressalta que a forma de mediar de “antigamente”, não funciona mais atualmente, pois não dá conta das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ao refletirmos sobre as falas de Luisa e Joana, nos questionamos: como auxiliar as professoras a desenvolverem uma mediação pedagógica que venha atender aos objetivos de ensino e de aprendizagem?

Fomos buscar essa resposta nos estudos de Weisz e Sanchez (2002). Elas nos relatam que em toda prática pedagógica há um conjunto de ideias, concepções e teorias que a orientam sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre o processo pelo qual o conteúdo é aprendido. Essas ideias, concepções e teorias, podem ser adotadas pelo professor, sem ele ter consciência de que faz uso delas. Entendemos que fazer o professor refletir e estudar sobre a sua prática apoiado nos cursos de formação, permitirá que perceba quais são as concepções que se enquadram na sua prática em sala de aula, de modo a ajudá-lo a tomar decisões no sentido de reelaborá-las, adequando-as às necessidades de ensino e de aprendizagem dos alunos.

As autoras Weisz e Sanchez (2002, p. 124) relatam que o “desvelamento dessas teorias em inúmeras situações de observação e análise da prática de sala de aula é o mais sólido instrumento para formar o tipo de profissional de que precisamos e que tem sido chamado de prático-reflexivo”. Por

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência meio de observações, anotações sobre planejamento, gravação de aulas e da análise de atividades que permitam aos professores compreender as ideias e concepções teóricas que guiam o seu trabalho, eles desenvolvem o que as autoras chamam de “trabalho de tematizar”, é a partir dessa prática que o professor irá ter consciência do seu fazer pedagógico de modo prático e reflexivo.

Inovação Pedagógica

Quando pensamos sobre a palavra “inovação”, logo nos vem à mente a ideia de “novo” e de algo inédito, que ainda não foi utilizado ou até mesmo criado. Mas quando se trata de falarmos sobre inovação na educação, em especial a inovação pedagógica na ação docente, essa compreensão sobre inovação se amplia. Para Teixeira (2010), a “inovação educacional pode ser entendida como a busca de respostas aos desafios presentes na dinâmica dos processos escolares, a partir da análise e reflexão que se faz do contexto sociocultural e efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar estes desafios”. Para Carbonell (2002, p. 19), inovação é um “conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. A partir da compreensão dos dois autores, podemos entender que inovar está relacionado com a efetivação de uma ação em um determinado contexto, cuja ação é planejada de forma intencional a partir de um exercício de reflexão e de análise para se alcançar um objetivo. Desta forma, a ação não precisa ser inédita ou pouco conhecida, ela precisa ser eficaz, pois gera a mudança esperada.

O anseio sobre inovação pedagógica, foi percebido nas falas das professoras/cursistas como uma expectativa de aprendizagem esperada na formação do PROALE. Vejamos:

Espero muito do curso, não é toa que eu estou sentadinha às 14:00 horas lhe aguardando por inovação, a palavra de ordem é inovação, todo encontro, toda formação, a gente fala sobre inovação, aulas inovadoras, aulas chamativas, aulas que atraiam os alunos, nós participamos do PNAIC que foi maravilhoso, e a colega falou aí dos cantinho de matemática, língua portuguesa, cantinho da leitura, tudo isso colocamos em prática, mas eu vou além, o que achei muito interessante no PNAIC foi a troca, a troca de experiências que houve entre a gente, e eu espero que a gente continue. Com o PROALE, eu já vejo com outros olhos, é um programa que me atraiu muito pela oferta do material didático, para os alunos, isso está me deixando muito esperançosa porque a medida que tem o material o aluno já fica curioso, então eu espero que os encontros tragam estratégias inovadoras e significativas, para que a gente ponha em prática e que a gente socialize e que possa formar realmente essas crianças, para um mundo que está aí (LAURA).

A professora Laura, traz em seu relato uma palavra em destaque que é “inovação”. É o que ela espera ao participar de mais uma formação sobre alfabetização. A professora, ao tratar sobre

RODRIGUES; CASTRO; NÓBREGA.

inovação, retoma as suas experiências formativas ao citar o PNAIC⁶, um Programa de Alfabetização do Governo Federal, em que realizou atividades consideradas significativas por ela, como o cantinho da matemática e da leitura, como também, destaca a troca de experiências entre os colegas como uma etapa muito importante da formação.

É interessante refletirmos sobre esses aspectos da fala de Laura, pois, ao passo que ela pede por inovação, apresenta um caminho para conquistá-la. Ao se referir às atividades desenvolvidas que foram bem-sucedidas e a troca de experiências entre professores, apresenta pontos de partida para a inovação pedagógica de acordo com as teorizações de Imbernón (2001).

Imbernón (2001, p. 19) ao discutir sobre inovação educativa e profissão docente menciona que “inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerando como transformação educativa e social”. Para inovar é preciso considerar o que já é consolidado pelos professores em sala de aula, isto é, é preciso mobilizar o professor a refletir criticamente sobre a sua prática por intermédio dos estudos teóricos e reelaborá-la, de modo que atinja o objetivo principal do ensino e da aprendizagem do aluno.

É preciso que as formações continuadas mobilizem os professores a reflitam sobre as concepções pedagógicas que adotam, se estão sendo adequadas ou não, se elas garantem a aprendizagem do aluno e sobre como a nova concepção a que os professores têm acesso a partir das formações pode contribuir com o trabalho que já é realizado por eles. Esta é a essência da formação continuada: ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização do seu trabalho, como afirma Candau (1997). É partindo do que o professor já sabe e já fez em sala de aula, mobilizando-o para a reflexão e para a participação ativa em seu próprio contexto de atuação, que ele conquistará a inovação pedagógica tão almejada.

A dificuldade que os professores têm de reconhecer que inovar é algo que pode ser elaborado por ele, em seu contexto de sala de aula, parte da ideia de que a inovação é algo externo, pronto, um modelo a ser seguido e aplicado por ele. Acreditamos que esse pensamento é resultado de uma trajetória de formação em que os professores não eram estimulados a refletir sobre a sua prática, eram apenas vistos como meros executores de uma metodologia de ensino, de uma técnica a ser seguida e aplicada em sala de aula, como também, é resultado de um discurso neoliberalista que incute no professor o discurso que ele deve buscar por inovação para realizar o seu trabalho, ao adquirir algum material pronto para ser seguido, quando na verdade o ato de inovar se constrói na reflexão sobre a

⁶ O PNAIC - Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa, do Governo Federal, que teve como objetivo a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência sua prática. Esse fato, pode levar muitas vezes os professores a se sentirem incapazes de inovar comprometendo assim a possibilidade de gerar um novo conhecimento pedagógico (IMBERNÓN, 2001).

Entendemos que o caminho para a professora Laura – assim como para muitos professores – para ter muitas das suas dificuldades e desejos de inovação na sala de aula atendidos é investir em uma formação que considere o professor como: “agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas” (IMBERNÓN, 2001, p. 21). É entender que o professor não está no espaço de formação apenas para ouvir e executar, mas também para produzir conhecimento pedagógico. Conhecimento este que nasce da reflexão sobre a ação pedagógica, considerada por Mizukami (2010) uma estratégia poderosa para a formação dos professores em seu próprio local de trabalho.

Estratégias de Ensino

Junto com o desejo das professoras por inovação pedagógica, surge uma outra expectativa de aprendizagem docente, as "estratégias de ensino", tão apontadas pelas professoras nas rodas de conversa. Para referir-se a estratégias de ensino, é necessário refletir acerca de procedimentos específicos que ajudem e facilitem a aprendizagem das crianças durante a alfabetização. Vejamos o que destacaram as professoras:

Eu espero novas estratégias, eu quero assim, uma maneira uma técnica de fazer o meu aluno se interessar realmente e tenha gosto pela leitura, que ele aprenda a fazer uso dessa linguagem no contexto social, que faça eles interagir participar, a gente sabe que muitos não se interessam (LIA).

O que eu espero dessa formação é que tenhamos mais estratégias para trabalhar na sala de aula, com aqueles alunos que são mais dispersos, que não prendem muito a atenção que só querem saber de brincar, então estratégias voltadas para a alfabetização (AMANDA).

A gente sempre espera novas estratégias de trabalho, porque a gente sempre está buscando e eu e os meus colegas nós sempre estamos preocupados com esses alunos displicentes, que a gente vê a falta de interesse mesmo, buscar formas para que eles se interessem para que a própria família se envolva, nessa busca que a gente procura, muitas vezes a gente consegue outras vezes não, a gente fica até meio angustiado porque o quadro hoje é muito difícil (RAQUEL).

Por intermédio da análise das falas das professoras, observamos o desejo por novas estratégias de ensino voltadas para a alfabetização. As professoras Amanda e Raquel, por exemplo, destacam a necessidade de estratégias que mobilizem a atenção do aluno e o interesse, já a professora Lia destaca

RODRIGUES; CASTRO; NÓBREGA.

de modo mais específico que: *“eu quero assim, uma maneira, uma técnica de fazer o meu aluno se interessar realmente e tenha gosto pela leitura, que ele aprenda a fazer uso dessa linguagem no contexto social, que faça eles interagir participar”*. Lia menciona que deseja estratégias que incentivem o gosto pela leitura e o uso da linguagem no contexto social. Pensar sobre as solicitações das professoras, sendo elas mais específicas ou abrangentes, nos aponta a necessidade de refletir e de discutir com as professoras sobre o que é ensinagem e estratégia de ensino.

Com efeito, o processo de ensinagem compreende “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 15). Trata-se da ação de ensinar estabelecendo uma parceria entre professor e aluno a qual resulta numa aprendizagem que repercute para além da sala de aula. O professor na condição de mediador e o aluno em autoatividade, em uma ação que se dá de forma conjunta, estabelecida através de estratégias de ensinagem possibilitam “o pensar” – situação em que o aluno passa a reelaborar as relações de conteúdo.

Para Anastasiou e Alves (2005, p. 68-69), o termo estratégia “é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos”. Para as autoras, a estratégia visa a alcançar um objetivo e, dessa forma, é importante ter clareza sobre o resultado que se deseja alcançar no ensino; valorizar o conhecimento do aluno como ponto de partida para escolher a estratégia, definindo sobre como vai agir, o tipo de atividade a ser realizada; explorar os modos e formas de evidenciar o pensamento, como também, considerar o conteúdo seja ele factual, conceitual, procedimental ou atitudinal.

Além disso, as autoras Anastasiou e Alves (2005) chamam a atenção para a metodologia que se adota. Na metodologia tradicional, o que está em evidência como principal operação é a memorização, algo que não é mais tão bem aceito, por se mostrar ineficiente diante da realidade atual. Já na metodologia dialética, o professor deve propor situações desafiadoras que possibilitem o desenvolvimento de operações mentais como: comparar, observar, imaginar, criticar, interpretar etc. As situações devem ser organizadas de modo que possam despertar, exercitar, relacionar tais operações. Desta forma, o “professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 69).

Vimos que elaborar uma estratégia de ensino envolve muitos fatores: a metodologia adotada, o conhecimento que o aluno possui, o objetivo do que se propõe ensinar e o tipo de conteúdo. Mas,

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência além disso, destacamos que a ação docente é permeada por dimensões do processo didático que envolvem ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Para Veiga (2012) essas dimensões não devem estar presentes na ação pedagógica de forma independente, pelo contrário devem se relacionar e se integrar.

Quando isso não ocorre, temos o insucesso de práticas pedagógicas, isto é, quando se dá prioridade a uma dimensão em detrimento da outra como ensino ou aprendizagem, deixando menos privilegiada a avaliação e a pesquisa, as aulas planejadas e implementadas pelos professores não trazem um resultado significativo para a aprendizagem. Sem uma ação didática adequada, os alunos não se envolvem nas aulas, ficam dispersos e por consequência não aprendem.

Este entendimento supracitado nos leva a concluir que a estratégia de ensino, seja ela voltada para alfabetização ou outra área do conhecimento, não se apresenta como uma receita, algo pronto a ser seguido, como muitas vezes é o esperado por alguns professores. A estratégia é construída considerando diversos fatores e é necessário que o professor tenha ciência, para que possa produzir seu próprio conhecimento pedagógico, considerando o espaço em que atua enquanto professor. Pensando nisso, e nos relatos da roda da conversa, a professora Laura aponta o caminho para o professor construir esse conhecimento. Vejamos a sua fala:

Eu já tenho 22 anos como professora, e eu vejo realmente a cada ano que passa o público muda muito, esses meninos de hoje em dia eles são muito ativos conversam sobre tudo, tudo que você leva para sala de aula eles sabem comentar um pouquinho, tanto coisas boas como coisas ruins, e o que a gente procura é formas e estratégias, a parte teórica a gente sempre escuta muito, mas é muito bom quando a teoria trás ideias de como trabalhar em sala de aula, essa parte de alfabetizar (RAQUEL).

Sabemos que alfabetizar não é uma tarefa tão simples. Há décadas o Brasil, por meio do Ministério da Educação, Universidades, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, vem realizando estudos e iniciativas para minimizar os altos índices de analfabetismo no país. O próprio Plano Nacional de Educação - PNE, estabelece como metas alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2015). Para alcançar essa meta, nas grandes iniciativas adotadas estão: o maior investimento na Educação Básica, valorização docente e o incentivo à formação inicial e continuada de professores.

As falas das professoras sobre o desejo de conhecer novas estratégias de ensino, revelam um pouco sobre o que tem sido esse trajeto para minimizar os índices de estudantes não alfabetizados, como de pensar e estruturar a formação para professores. As professoras participantes do nosso estudo têm na sua trajetória formativa e profissional marcas dessas mudanças que se refletem nas suas práticas de sala aula.

RODRIGUES; CASTRO; NÓBREGA.

Podemos refletir sobre a formação docente por meio da fala da professora Raquel: *“o que a gente procura é formas e estratégias, a parte teórica a gente sempre escuta muito, mas é muito bom quando a teoria traz ideias de como trabalhar em sala de aula, essa parte de alfabetizar”*. Ao mesmo tempo que a professora destaca o que deseja aprender, aponta para a forma como são planejados os cursos de formação. Dizer que *“a parte teórica já escuta muito”* e o que precisa é que a teoria traga ideias sobre como trabalhar em sala de aula, nos mostra que os estudos acadêmicos precisam ser desenvolvidos nos espaços formativos, valorizando o *“professor como um intelectual do pensar, do saber e do fazer”* (VASCONCELLOS; BERNARDO, 2016, p. 216), de modo que o que é discutido possa fazer sentido para o professor, para o trabalho que realiza em sala de aula.

Considerando que a formação teórica não se dissocia da prática, se faz necessário reforçar nos encontros formativos a ideia de refletir sobre esta prática para reelaborá-la e criar novas estratégias, como desejam os professores, partindo do princípio de entender de fato o que é ser um professor reflexivo. Alarcão (2010, p. 44) menciona que *“a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”*, isto é, *“o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre”* (MIZUKAMI, 2010, p.51). Ter essa compreensão é fundamental, para que durante os encontros formativos a criatividade, o estudo e a pesquisa sejam mobilizados no professor para que ele possa produzir conhecimento pedagógico.

Considerações finais

Diante das reflexões tecidas, sem pretender encerrar a discussão, tendo em vista que acreditamos que este estudo é só um ponto de partida para discutir aspectos da formação continuada de professores, de seus interesses e expectativas formativas tomando como referências aprendizagens da docência, pudemos perceber que, por meio das falas das professoras pesquisadas, as expectativas de aprendizagem mediante a formação oferecida através do PROALE, se concentrava no aspecto metodológico e não conceitual.

O que as professoras desejavam como expectativa de aprendizagem mediante a formação do PROALE, era melhorar seu posicionamento em sala de aula com suporte na mediação, estratégias de ensino e de inovação pedagógica. Sobre a mediação, desejam aprender formas de conduzir o ensino e aprendizagem de modo que os estudantes se envolvessem com as atividades; sobre estratégias de ensino, desejam aprender metodologias que facilitem e garantam a aprendizagem dos estudantes;

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência sobre inovação pedagógica, buscavam aprender novas formas de ensinar, orientar aprendizagem e de elaborar atividades. No entanto, elas compreendem que mediar, ter estratégia e inovar é uma atividade pronta, que através da formação continuada serão apresentados procedimentos que elas irão pôr em prática e conquistar a tão desejada capacidade de inovar, mediar e desenvolver estratégias de ensino.

Na discussão teórica que desenvolvemos sobre cada expectativa, mostramos exatamente o contrário. Não há um modelo a ser seguido para desenvolver tais atividades. Todas partem de um processo de constituição do próprio professor mediante a sua ação pedagógica em sala de aula. É claro que é necessário que as professoras compreendam o que é mediação, inovação e estratégia. A formação continuada cumpre esse papel de, a partir de teorizações sobre o conceito, discutir e fazer com que os professores articulem tal conhecimento com o seu trabalho em sala de aula. Mas o que a formação continuada realizada para tantos professores deixa a desejar é desconsiderar o que querem saber os professores. São eles que estão todos os dias nas salas de aula e sentem dificuldades e a necessidade de determinado conhecimento.

Destacamos que contemplar as expectativas de aprendizagens dos professores como ponto de partida para o planejamento da formação, valoriza os interesses dos professores e possibilita um espaço formativo favorável para a aprendizagem significativa do professor, de modo que o conhecimento adquirido possa repercutir em seu trabalho trazendo benefícios para os seus alunos e para ele enquanto profissional que se realiza no contexto do exercício da profissão.

Entendemos que se faz necessário rever a estruturação da formação continuada docente pesquisada, que necessita valorizar o trabalho docente e estimular a reflexão e a discussão da prática pedagógica à luz das teorizações, para que o professor veja sentido sobre o que é dito naquele espaço de formação e assim possa produzir o conhecimento pedagógico. Além disso, o trabalho abre espaço para que pesquisadores invistam em estudos sobre a expectativa de aprendizagem docente mediante outras tipologias e variações de formações, de modo a ampliar o campo de discussão, para que, futuramente, falar sobre expectativas de aprendizagens de professores não seja algo novo, mas uma realidade dos processos formativos destinados aos docentes.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2005. p. 67-100.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 2. ed. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 7. ed. Petrópolis, RJ: 1997.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PEREZ, Daniel Gil. O Saber e o saber fazer dos professores. *In*: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2001. p.107-124.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. *In*: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2001. p.129 -141.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. v. 77. São Paulo: Cortez, 2001.

MIZUKAMI, M da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

Expectativas de professores sobre um curso de formação continuada: tessituras de suas aprendizagens da docência
OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Cláudia Maria Francisca. **Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas Proinfo**. Florianópolis: Enlaces e Educar, 2010.

VASCONCELLOS, K. R. T.; BERNARDO, E. da S. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 208–222, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i2.1648. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/109>. Acesso em: 11 fev. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 19/04/2023
Aprovado em: 29/04/2023