

# Experiências Significativas para a Educação a Distância 2

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
(Organizadora)



**Andreza Regina Lopes da Silva**

(Organizadora)

**Experiências Significativas para a  
Educação a Distância  
2**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E96 Experiências significativas para a educação à distância 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Andreza Regina Lopes da Silva. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Experiências Significativas para a Educação a Distância; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-258-6

DOI 10.22533/at.ed.586191504

1. Educação permanente. 2. Ensino à distância. 3. Internet na educação. 4. Tecnologia da informação. I. Silva, Andreza Regina Lopes da.

CDD 371.35

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Falar em educação a distância é falar em tecnologias de informação e comunicação. Mas recentemente é discutir, principalmente, à luz das tecnologias digitais que vem promovendo novas formas de entender e vivenciar o mundo atual. E é a partir desta reflexão que este volume 2, da obra *Experiências Significativas para a Educação a Distância*, foi organizado.

Inicialmente apresento o cenário que se reorganiza enquanto tempo e espaço, sob a ótica de uma vivência observado no Consórcio Cederj, em um curso de licenciatura de química e ainda no desenvolvimento de um projeto de iniciação científica. Um conjunto de exposição que constata a relevância de se conviver de modo descentralizado, com grande alcance espacial, formando redes de desenvolvimento. Este movimento se amplia e desafia novas práticas de produção de materiais didáticos e objetos de aprendizagem, agora disponíveis em vídeo, em aplicativo, utilizando redes sociais. Um conjunto de ações que tem sido trabalhado e aprimorado com vista a ampliar o engajamento dos alunos no seu processo de formação. E neste viés a avaliação também se beneficia das tecnologias disponíveis no ambiente virtual, incentivando possibilidades de formação que transcenda o quantitativo uma vez que são diferentes possibilidades, como destaca o artigo que discute as possibilidades e limites de recursos do Moodle.

Este cenário é expandido por estudos de casos que trazem a discussão e referencia prática que transcende a formação tradicional. Amplia-se em ações de treinamento e desenvolvimento também no ambiente corporativo, que vai apostar em *microlearning* e *gamificação* para solucionar e inovar a aprendizagem contextualizada a partir de situações problemas reais. Chega-se ainda a outros contextos de formação, como, o exemplo da abordagem pedagógica aplicada a aprendizagem da dança. É um mix de abordagens, onde fica claro que o importante é o desenvolvimento contínuo com resultados expressivos. Não se limita a modalidade ou a formalidade. Amplia-se de modo espiralado e ascendente sob o propósito de desenvolver pessoas, o recurso principal da sociedade contemporânea.

Esta discussão intersectada por novas práticas de se promover o ensino e a aprendizagem. Traz a reflexão sob a aplicação das metodologias ativas e sala de aula invertida, discutindo os seus benefícios qualitativos no processo de ensinar e aprender visando sustentabilidade neste processo de desenvolvimento onde: planejar, desenvolver, aplicar, avaliar e ajustar, são regras quando o assunto é criar elementos de aprendizagem significativos, ou seja, articulados com o contexto de desafio real do aluno. É uma ideia de aprendizagem significativa onde os conceitos são interpretados e executados sob a compressão de contexto do aluno o que tem se mostrado significativamente satisfatório como observou a pesquisa realizada na disciplina de lógica de programação integrada a esta obra.

A partir destes princípios, infere-se que a EaD tem se expandido a passos largos

no Brasil e sendo reconhecida também como uma educação acessível a muitos. Com debates que a desafiam ser uma modalidade que inclui socialmente as pessoas com deficiência nas mais diversas atividades da vida diária. Uma discussão que incorpora cenários de aceitação e respeito a diversidade e se beneficia das diversas soluções tecnológicas já disponíveis para atender a públicos com deficiência, como baixa visão ou cegueira. Mas não para por aí. Esta discussão é elucidada pela prática da Universidade de Taubaté, que tem ações voltadas a atender estudantes com necessidades educacionais especiais, com foco na deficiência sensorial. O cenário chama atenção ainda para a necessidade de se pensar em acessibilidade a partir das possibilidades de uso do ambiente virtual a partir dos dispositivos móveis, é o conceito de responsividade chamando atenção para que o conteúdo seja planejado para ser acessível de qualquer dispositivo, seja ele mobile ou não, a qualquer pessoa, com ou sem deficiência.

Entende-se que as tecnologias digitais tem inferência direta e significativa no processo de ensinar e aprender. Na sociedade do conhecimento, baseada numa economia que movimenta-se por valores que transcendem ao material. Toda esta mudança exige reflexões que instigam novas práticas no âmbito social e econômico. É diante de toda contribuição da EaD, seu crescimento sólido e suas infinitas possibilidades, que fechamos a organização desta obra convidando você a conhecer mais dois cases de sucesso: um primeiro que relata um projeto de extensão universitária que versa sobre Startups; e um segundo que apresenta os agentes e artefatos tecnológicos utilizados para uma formação significativa a partir dos objetivos didáticos específicos.

A partir de cenários práticos, com base na riqueza de cases compartilhados nesta obra, é possível reconhecer a EaD como uma oportunidade presente e futura do fazer pedagógico que se beneficia dos diferentes recursos tecnológicos digitais. E, frente a este cenário de possibilidades ilimitadas é fundamental que instituições, corpo discente e docente estejam preparados para aproveitar todo o conjunto de facilidades que as tecnologias digitais oferecem. Além disso, acredita-se ser necessário e urgente o desenvolvimento de um plano de políticas públicas que trabalhe a formação continuada de professores que nem sempre é preparado para uma atuação integrada de saberes técnicos e tecnológicos.

Boa leitura.



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A REORGANIZAÇÃO ESPACIAL E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EAD: UM ESTUDO SOBRE O CONSÓRCIO CEDERJ	
Eduardo Pimentel Menezes Adilson Tadeu Basquerote Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>18</b>
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: FERRAMENTAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO DE UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Indiara Beltrame Alexander Luis Montini Ariane Maria Machado de Oliveira Hallynnee Héllenn Pires Rossetto Helenara Regina Sampaio Figueiredo Ivan Ferreira de Campos Leuter Duarte Cardoso Junior Mariana da Silva Nogueira Ribeiro Renata Karoline Fernandes Vânia de Almeida Silva Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>27</b>
IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD	
Ana Elisa Pillon Herley Cesar Reinert Tais Sandri Avila	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GOTEJAMENTO DE SORO E CÁLCULO/DILUIÇÃO DE MEDICAMENTOS	
Lucas da Cunha Alves Gabriel Bocato Ferreira Alex Di Vennet Xicatto Gabriela Barbosa Pegoraro Silvia Sidnéia da Silva Edilson Carlos Caritá	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>46</b>
A FERRAMENTA VÍDEO PARA A EAD A GRAVAÇÃO DE AULA PARA O FORMATO EM EAD	
Eliziane Jacqueline dos Santos Marina Mariko Adatti Hardt Robson Paz Vieira Alonso Thuler de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915045</b>	

<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>65</b>
AS VIDEOAULAS NO CONSÓRCIO CEDERJ: MÉTRICAS DE AUDIÊNCIA E SUBGÊNEROS	
Filipe Moura Cravo Teixeira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915046</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>77</b>
O USO DO ARTEFATO TECNOLÓGICO SKYPE COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS INTERDISCIPLINARES DO EMITEC/BA	
Maria de Fatima Ferreira Lopes	
Fonseca Marcia Maria Vieira da Silva	
Letícia Machado dos Santos	
Silvana de Oliveira Guimarães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915047</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>85</b>
APLICATIVO PARA APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA TAXONOMIA <i>NORTH AMERICAN NURSING DIAGNOSIS ASSOCIATION</i> (NANDA)	
Anicésia Cecília Gotardi Ludovino	
Leonardo Feriato Moreira	
Sílvia Sidnéia da Silva	
Edilson Carlos Caritá	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915048</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>94</b>
A GAMIFICAÇÃO COMO SOLUÇÃO PARA O ENGAJAMENTO - UM ESTUDO DE CASO	
Marilene Santana dos Santos Garcia	
Leonardo Honório dos Santos	
Luisa Dalla Costa	
Joice Martins Diaz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>110</b>
ATIVIDADES AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E LIMITES DOS RECURSOS NO MOODLE	
Jeniffer de Souza Faria	
Josimary de Oliveira Pinto	
Rosana Salles Raymundo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>118</b>
INOVANDO A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COM <i>MICROLEARNING</i> E GAMIFICAÇÃO	
Marcelle Minho	
Thaís Araújo Soares	
Igor Nogueira Oliveira Dantas	
Victor Cayres	
Sergio Eduardo Cristofolletti	
Ricardo Santos Lima	
Luis alberto Breda Mascarenhas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150411</b>	

<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>127</b>
DANÇA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA APRENDIZAGEM MEDIADA PELA FORMATAÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE DIGITAL	
Everson Luiz Oliveira Motta	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150412</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>142</b>
METODOLOGIA ATIVA: A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EAD	
Ivana Maria Saes Busato	
Izabelle Cristina Garcia Rodrigues	
Ivana de França Garcia	
Vera Lucia Pereira dos Santos	
João Luiz Coelho Ribas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150413</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>150</b>
METODOLOGIAS ATIVAS: FLIPPED CLASSROOM NA FORMAÇÃO BÁSICA	
Renato Marcelo Resgala Júnior	
Ludmilla Carvalho Rangel Resgala	
André Raeli Gomes	
Luiz Gustavo Xavier Borges	
Carolina de Freitas do Carmo	
Fabiana Pereira Costa Ramos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150414</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>157</b>
UM MODELO DE SALA DE AULA INVERTIDA APLICADO NA DISCIPLINA DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO	
Alicia Margarita Sosa Mérola Muller Lopes	
Danilo Santiago Gomes Valentim	
Valéria Ribeiro Collato	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150415</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>163</b>
UTILIZAÇÃO INTENSIVA DE TECNOLOGIAS E AVALIAÇÕES FORMATIVAS PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	
Dilermando Piva Jr.	
Angelo Luiz Cortelazzo	
Maria Rafaela Junqueira Bruno Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150416</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>174</b>
MINERAÇÃO DE DADOS: A TEMÁTICA “ACESSIBILIDADE” COMO PAUTA EM ANÁLISE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Rita de Cássia dos Santos Nunes	
Lisboa Marcia Maria Pereira Rendeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150417</b>	



<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>181</b>
ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	
Luciane Maria Molina Barbosa Jeniffer de Souza Faria Eliana de Cássia Salgado Mariana Aranha de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150418</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>189</b>
RESULTADOS DO USO DE REA EM CURSO SOBRE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
Édison Trombeta de Oliveira Nádia Rubio Pirillo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150419</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>199</b>
PROJETO DE EXTENSÃO NA MODALIDADE EAD: “ <i>STARTUPS</i> : FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE NEGÓCIOS INOVADORES COM O USO DE TECNOLOGIAS”	
Juliane Regina Bettin Santana Grace Kelly Novais Botelho Fernando Alves Negrão Dorival Magro Junior Marcio Ronald Sella Bruno Cezar Scaramuzza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150420</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>209</b>
CENTRAL DE TUTORIA E MONITORIA: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA EM EAD COM EXCELÊNCIA NO ATENDIMENTO AO ALUNO	
Fernanda Cristina da Silva Ana Paula Gutierrez Rafaela Carvalho de Oliveira Sérgio Guardiano Lima Simone Soares Haas Carminatti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150421</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>220</b>
ARQUÉTIPO PARA USO DO <i>FACEBOOK</i> COMO AMBIENTE DE APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Mariana Rodrigues Lima Edilson Carlos Caritá	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150422</b>	

**CAPÍTULO 23 ..... 229**

A CONTRIBUIÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA  
A AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL

Giovana Cristiane Dorox

Daniele Saheb

**DOI 10.22533/at.ed.58619150423**

**CAPÍTULO 24 ..... 245**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ERA DIGITAL À LUZ DA DIMENSÃO  
PESSOAL PELA VIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Edna Liz Prigol

Elisângela Gonçalves Branco Gusi

**DOI 10.22533/at.ed.58619150424**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 259**

## A CONTRIBUIÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Giovana Cristiane Dorox**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Curitiba - Paraná

**Daniele Saheb**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná –  
Programa de Pós Graduação Em Educação.  
Curitiba - Paraná

**RESUMO:** Este artigo apresenta o relato de uma pesquisa de mestrado, o qual propõe reflexão sobre autoformação, em um programa de formação continuada ofertado pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente em uma escola municipal, investigando como essa formação, oferecida pelo grupo de pesquisa referido, pode contribuir para o processo de autoformação dos professores do primeiro e segundo ciclos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Como metodologia foi utilizada pesquisa de tipo qualitativo, com abordagem segundo as categorias de Galvani (2002). Para a coleta de dados. Utilizou-se como instrumento o registro de observação, da roda de conversa de oito encontros de formação presencial, tendo participado da pesquisa 12 professoras. Entre os autores pesquisados, apresentam-se como mais relevantes: Demaily (1992), Galvani (1995, 2002, 2009, 2012), Morin (1999, 2000, 2001a, 2005, 2010, 2015, 2016). Como

resultado verificou-se que a formação ofertada possui organização metodológica que tende a autoformativa, proposta por Galvani, pois utiliza recursos que buscam valorizar e sensibilizar aspectos individuais, grupais e ambientais de formação pessoal. Foi possível concluir que a formação continuada não se resolve só por cursos, ou treinamentos estanques, mas que o contexto real de cada escola é fundamental nesse processo. Portanto, está se falando de uma autoformação em formação continuada que foi coletiva, que possibilitou conhecimento para além do texto, de um grupo que se ouviu e realizou uma troca e conhecimento, experiências e reflexões sobre a prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoformação; Formação Continuada; Professor.

**ABSTRACT:** This article presents the research report of a master's research, which research proposes the reflection of self-training in a program of continuing education offered by the *Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente* study group in a county school. The process of self-training, and how it can help develop the process of continuing education of the teachers, who worked in the first and second rounds of a county school located in Curitiba was investigated. The research methodology consisted in qualitative research according to Galvani's (2002) approach. Eight

physical meetings with twelve teachers served for data collection. The most relevant authors were: Demaily (1992), Galvani (1995, 2002, 2009, 2012), Morin (1999, 2000, 2001a, 2005, 2010, 2015, 2016). The results showed that the continuing education has methodological organization that tends to the self-training method proposed by Galvani since it uses resources which try to value and sensitize the individual, group and environmental aspects of self-training. Regarding the continuing education, it was stated that it is not only developed by courses and trainings, but the real context of each school. It is possible to conclude that the self-training in continuing education was collective; therefore, it allowed the far beyond education of a group that gathered from their individual reflections and interactions that constitute their teaching practice.

**KEYWORDS:** Self-training ; Continuing education ; Teacher

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, como campo disciplinar, está em voga nas universidades e em diferentes âmbitos da sociedade como proposta de reafirmar a profissionalização docente. Para reafirmar a profissão do professor diante da crise de valor moral, científico, ambiental e humano na sociedade atual existe uma urgência e necessidade em solidificar pessoas para a humanidade. Nesse sentido, buscando valorizar o professor como ser humano, as relações que o constitui, e a escolha de formação que o conduz, é que a investigação da autoformação em formação continuada possui relevância.

Em sua maioria, os processos formativos vulgarizam a relação da aprendizagem nas dimensões humanas. Priorizando a dimensão racional e de passividade, o que implica na falta de intenção formativa, para estabelecer relações em outras dimensões, componentes formativos e estado interno (MORAES, 2015).

A essencialidade proposta para a autoformação reside não no ter, mas sim, no ser essa formação. Ela precisa possuir um propósito verdadeiro, intrínseco e subjetivo, possibilitando a ressignificação e reconhecimento que de cada prática pedagógica, interação com o ambiente, e a interação com as outras pessoas, é que vai ser compor a constituição de si próprio de maneira interretroativa.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como tema de investigação a autoformação na formação continuada de professores, tendo como base um programa de formação continuada ofertada pelo grupo de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente”, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná. Tal investigação deu-se a partir da mobilização quanto à importância da dimensão subjetiva dos professores e reflexão sobre a ação a partir do próprio contexto, em sentido amplo de retroação sobre si e o meio ambiente físico e social.

Objetivou analisar criticamente a contribuição do programa supracitado para o processo de autoformação dos professores do primeiro e segundo ciclos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná. Teve por objetivos específicos:

identificar a concepção dos professores de educação básica sobre formação continuada; investigar a contribuição das rodas de conversa no programa de formação continuada, como narrativas dos professores de educação básica, para a tomada de consciência da incorporação de suas experiências, além de artífices da própria formação; identificar no discurso dos professores de educação básica, indicadores que propiciem o entendimento quanto à relação entre as experiências pedagógicas, as histórias vividas e a relação com o ambiente; e destacar, se identificados, os aspectos do processo de formação continuada que contribuiriam para mobilizar a autoformação dos professores de educação básica.

A estratégia para a coleta de dados qualitativos foi a análise de observações da temática das rodas de conversa dos 8 encontros presenciais da referida formação ofertada pelo respectivo grupo. Para tanto, organizou-se esse texto em cinco capítulos, o primeiro, esta parte introdutória, o segundo, uma discussão teórica sobre formação de professores numa perspectiva autoformativa, o terceiro é um capítulo que descreve o processo metodológico, contexto, participantes, instrumento da coleta de dados, já o quarto capítulo tratou sobre a discussão e análise de dados, e por fim o quinto capítulo apresentou as considerações finais.

## **2 | DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SENTIDO DE UMA NATUREZA COMPLEXA DA SOCIEDADE: SOB O VIÉS DA AUTOFORMAÇÃO**

A formação continuada de professores é um tema que ganha especial relevo frente aos novos e constantes desafios que surgem junto dos alunos, de todos os níveis de ensino, e de modelo social. O debate em torno do tema ampliou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996.

Este é um campo heterogêneo e, em decorrência disso, há diversas concepções e visões que influenciam a maneira como é desenvolvido o dispositivo de formação. Apesar de se entender que não se trata de uma conceituação homogênea, faz-se relevante trazer neste trabalho uma definição terminológica para dar sentido à reflexão da temática.

O conceito de formação continuada, segundo Libâneo (2004), está vinculado à formação inicial, por se tratar de uma espécie de ampliação desta. Entende também como o momento de aperfeiçoamento profissional do exercício da profissão. A partir disso, este trabalho entende que formação continuada é toda construção de conhecimento cursada após a formação inicial, que possui ou não momento para refletir criticamente sobre processos que envolvem a profissão, sendo oferecida como um dos aspectos de valorização profissional.

Diante dessa reflexão, torna-se relevante explicar que toda instrução advinda após a formação inicial está vinculada a um processo maior, que é contínuo. Isso quer dizer que, a partir da formação continuada, podem ramificar diferentes nomenclaturas,

devido ao seu desmembramento procedimental. Romanowski e Martins (2010, p. 296) dissertam que a formação continuada pode “assumir diferentes perspectivas: suprimimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suprimimento direcionado para formação complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, precária”. Isso se dá devido às exigências sociais e de políticas de formação para melhorar a relação com a prática pedagógica.

Entre outros aspectos, Demailly (1992, p. 141) afirma que a heterogeneidade do conceito de formação continuada está relacionada com fatores “políticos, culturais e profissionais”. Apesar de o conceito de formação continuada ser heterogêneo e envolver diferentes aspectos da esfera pública, cultural e profissional, há uma tendência mercadológica de aproximar a ação docente apenas da eficiência e eficácia.

Levando em consideração essa heterogeneidade ideológica, conceitual e do sentido de formação continuada, como também da função docente, é posto que no Brasil a escola, como instituição de ensino formal está em crise. No sentido de que sua atuação está apresentando sentido diverso do esperado, que é alfabetizar e letrar cidadãos. Morin (2005) evidenciou que a noção de ‘crise’ acontece quando a partir de um dado momento a maneira de agir não está mais sendo suficiente para alcançar uma anomalia que outrora não era evidenciada. Esta crise nem sempre é generalizada em sentido do conjunto de um sistema, mas pode estar relacionada ao conflito de um, ou vários, princípios fundantes deste sistema.

Esses princípios são regidos pelo paradigma científico vigente, este ainda é o da ciência moderna, mas em conflito com um novo paradigma que emerge da dinâmica e realidade social.

Nesse sentido, pode-se perceber que os sistemas de ensino estão em crise e também sofrem influência da forte presença de um padrão que privilegia o autoritarismo, dualismo, o determinismo, a linearidade e a razão.

O meio sociocultural que vem sendo construído é diverso dos princípios de um paradigma linear, e por isso também há impacto no processo de formação continuada de professores. A educação que se espera vai além de letrar e alfabetizar, abrangendo à cidadania, à leitura de mundo.

É uma educação que privilegie a formação para uma sensibilização moral e intelectual reatando com a reflexão filosófica, política, ética e cidadã. O “conhecimento não é só uma coisa pura, independente de seus instrumentos e não só de suas ferramentas materiais, mas também de seus instrumentos mentais que são os conceitos” (MORIN, 2005, p. 43). Isso quer dizer que a construção de uma formação continuada significativa ser humana, para então formar cidadãos humanos, depende do entendimento que precisa considerar a experiência, a cultura, as relações, a condição dos aprendizes (que nesse caso são tanto os professores como os alunos) e não apenas daquilo que é ditado como irrefutável por uma pessoa que se sente uma autoridade plena e inquestionável em nenhuma hipótese variável.

Importa trazer a reflexão crítica de Vaillant e Marcelo (2012, p. 32) sobre a maneira



## individualista e estanque da atual formação de professores:

A formação hoje em dia é formação individual e social. Mas se requer desenvolver especialmente nos docentes, a capacitação de autoformação [...] delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes.

Em outras palavras, a autoformação requer integrar a formação continuada, tornando-a colaborativa em conjunto com outras as pessoas, bem como desenvolver a capacidade de trabalho e pesquisa coletiva, passando da noção de hierarquia para a de rede. No entanto, a mudança só acontece quando a pessoa sente-se mobilizada e protagonista em um sistema.

A autoformação, como proposta de formação continuada dos formadores, vem ao encontro do paradigma da complexidade. Nesse sentido Morin (2010, p.97)

Indica um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas.

Isso quer dizer que oportuniza o entendimento que seu processo formativo vai além de si mesmo, considerando a relação com o outro e com as coisas. O sujeito “tem a necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente” a *autos* “é inseparável dessa dependência” (MORIN, 2010, p. 95). Trata-se de um processo que se regenera permanentemente no meio específico de atuação docente e permite estabelecer relações.

O princípio hologramático da complexidade contribui à formação em sentido imediato da realidade escolar, pois “não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte” (MORIN, 2010, p. 94), isso quer dizer que pode compreender a presença da sociedade em si, nos outros e nela mesma. Um espaço reservado para trocas e discussão de experiência entre os professores de uma mesma escola, levando em consideração a peculiaridade local, tem sua validade no sentido de que “a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas, em relação às partes consideradas isoladamente” (MORIN, 2010, p. 94).

Esse momento para refletir a prática em conjunto oportuniza aprendizagem e crescimento para os professores com mais ou menos experiência didática. É por isso que a autoformação em formação continuada se nutre da complexidade, ela entende que os sistemas escolares, mesmo que trabalhados em rede, são portanto, ao mesmo tempo interdependentes e dependentes (CONTRERAS, 2012). Possuem sua particularidade em termos de cultura e saberes locais, que é a partir destes que deveria pensar um processo de formação continuada que de fato se aproxime de um fortalecimento da profissão e do profissional.

Com esse pensamento, se faz necessário entender que o trabalho didático

sugerido pelos gestores e sistemas de ensino possa ser problematizado a qualquer momento, em específico quando for de encontro a realidade da perspectiva do corpo docente, da característica da turma e a própria comunidade em torno da escola. É sempre conveniente refletir e unir o pensamento científico ao humanista, para que se permita uma formação profundamente cidadã e solidária que não se feche em si mesma.

A temática da autoformação possui diferentes terminologias, abordagens e perspectivas. Este estudo possui abordagem biocognitiva, na perspectiva de Pineau (1977, 1988, 2006a, 2006b) e Galvani (1995, 2002, 2009, 2012) vertente advinda da corrente francófona no campo da educação permanente tendo como principal representante Furter (1975, 1979), por considerar o processo de aprendizagem do adulto, ou seja, a aprendizagem que acontece ao longo da vida e não apenas em momentos formais na formação do sujeito. Apesar da autoformação ser permanente, este estudo focou em relaciona-la a formação continuada justamente por fazer parte ao programa em que se coletou os dados.

Galvani (1995) busca entender o conceito de autoformação por meio de três abordagens: técnico-pedagógica, sociopedagógica e biocognitiva. A primeira refere-se à centralidade na aquisição de saberes técnicos (aqueles próprios de cada profissão) de maneira individual, aproximando-se de uma readaptação profissional. Sobre esses saberes técnicos pode-se citar autores representantes da temática como Tardif (2014), Gauthier et al (1998), Sacristán e Gomez (1998), entre outros. A sociopedagógica está fundamentada em Dumazedier (ANO) e considera o fato social pressuposto emancipatório, por isso tem uma concepção de formação próxima de uma postura egocêntrica e pessoal, por colocar no centro a autogestão de objetivos e métodos. E, por ultimo, a biocognitiva, fundamentada nos estudos de Pineau (ANO) de história de vida, está centrada na ideia de que a autoformação é um processo ontológico e existencial, de interação cognitiva de experiência em busca da atualização de sua forma pessoal na social; ocorre quando a pessoa conduz sua própria formação para a interioridade das diferentes dimensões e para a relação com o meio ambiente.

Reconhecer a formação ao longo da vida pode ser uma abertura do subjetivo como objetivo, ou seja, propõe que a autoformação na formação continuada reconheça e valorize o professor em sua dimensão pessoal, profissional e social, reafirmando a profissão docente como fonte e objeto de fazer ciência. Esse reconhecimento tornou-se possível na passagem do paradigma reducionista para um acolhedor que é o da complexidade na perspectiva de Morin (2016), que valoriza o ato reflexivo na busca de associações entre as dimensões pessoais, ambientais, geracionais e até mesmo cósmicas.

A partir do entendimento de que a autoformação, na perspectiva biocognitiva, busca dar forma em sentido existencial vital e coloca numa rede de relações elementos dispersos, não pode ser considerada isolada no decurso. Ela é um processo necessariamente tripolar, regido pelas dimensões: si mesmo (autoformação), os outros

(heteroformação) e as coisas (ecoformação), Galvani (2002, p.94) alega:

A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação).

A autoformação ocorre pela tomada de consciência da existência de um processo retroativo, que é decorrente da interação entre os polos hétero, eco para então surgir a auto. Isso porque, sendo as ações cotidianas autônomas e quase sempre automáticas, se deve tomar consciência reflexiva e retroativa das relações.

Faz-se fundamental esclarecer que a autoformação docente não é sinônimo de autodidatismo, solipsismo ou autossuficiência do sujeito que dispensa as interações, trocas e compartilhamento com os outros. Não se trata, portanto, de uma visão individualista e egocêntrica, que muito foi apreciada no paradigma conservador da ciência. Contribuindo com essa afirmação, Teixeira (2011) salienta que, para pensar a autoformação, é necessário superar todo sinônimo que atraia o entendimento na perspectiva individualista.

A autoformação tratada neste trabalho pressupõe um princípio de retroação sobre o meio e de recursividade sobre si mesmo, sempre de maneira reflexiva consciente. Portanto, ela permite e exige um processo de desconstrução de uma formação linear e paternalista, possibilitando a reconstrução de uma noção vital de articulação entre os organismos e o próprio sujeito, sempre em uma concepção antropológica da formação. Assim sendo, Maturana e Varela (2001, p. 29-30) afirmam que “a reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar”, atitude proposta na autoformação.

Para que haja consciência reflexiva e crítica, é necessário um confronto interno do sujeito e suas relações, qualificado pelo caráter emancipador e descondicionante que a autoformação pressupõe. “Assim o indivíduo adulto pode buscar a educação em uma situação e não em outra” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 27), a nuance da autoformação permanente encontra-se justamente na opção de escolha e de compromisso.

Apenas um modelo de formação continuada acolhedora, integral e multidimensional pode ser capaz de possibilitar uma formação para estabelecer relações, questionamentos, reflexão crítica e agir solidariamente em uma sociedade injusta e disjunta, observando assim uma formação humana.

### **3 | METODOLOGIA**

Com o intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa de tipo qualitativo, sob a luz das categorias de Galvani (2002), as quais

são, a priori, denominadas: (i) autoformação, ou a dimensão de si, individual, pessoal e transindividual; (ii) heteroformação, ou a dimensão do outro, dependente e independente num viés social; (iii) ecoformação, ou a dimensão do ambiente.

Para Minayo (2010, 2015), as categorias são agrupamentos estabelecidos por diferentes classificações que provêm de características comuns ou ideias relacionadas entre si. O agrupamento pode ser por informação; por gênero dos participantes; por segmento dos participantes; do depoimento ou por ação dos participantes da pesquisa; subsidiados por uma teoria. Neste estudo, a autoformação só acontece quando o sujeito consegue estabelecer vínculo a partir das relações que constrói ao longo da sua vida com o ambiente físico e social, como representado na Figura 1, é a partir desse entendimento que as categorias possuem sua relevância.

<b>CATE- GORIAS</b>	<b>Autoformação</b>	<b>Heteroformação</b>	<b>Ecoformação</b>
<b>SUB - CATEGORIA</b>	<b>Individual</b>	<b>Dependente</b>	
	<b>Pessoal</b>	<b>Interdependente</b>	
	<b>Transpessoal</b>		
<b>A S - PECTOS</b>	Aspectos que surgem retroativamente das categorias heteroformação e ecoformação. Nem sempre o sujeito consegue estabelecer essas relações, e por isso a autoformação é tão sensível. Galvani (2000) estabelece um percurso para a autoformação, por isso ela possui subdivisões que o autor chama de níveis da autos.	Aspectos que versam sobre o Sujeito, dependente de comandos para realizar alguma ação; sujeito interdependente, para realizar alguma ação. São ideias distintas, mas que partem de uma mesma reflexão: influências herdadas do outro, que podem formar para a dependência, ou para a interdependência.	Os aspectos que apoiam a categoria versam sobre as influências físicas, climáticas, interações políticas, de cidadania, físico-corporais e simbólicas.

Figura 1 – Categorias de análise: Formação concebida como um processo tripolar constituído pela autoformação, heteroformação e ecoformação.

Fonte: Dorox e Saheb, 2018.

Para auxiliar na interpretação e verificação da hetero e ecoformação para então emergir a autoformação, neste trabalho, utilizam-se os três níveis de Galvani (2002), no tocante à interação do sujeito com o meio ambiente, seja ele social ou físico, como ilustrado na Figura 2.

<b>NÍVEIS DE INTERAÇÃO DO SUJEITO COM O AMBIENTE</b>	<b>Interação simbólica</b>
	<b>Interação prática</b>
	<b>Interação epistemológica</b>

<b>ASPECTOS</b>	Aspectos que versam da interação do meio ambiente (hetero e eco), seja ele físico ou social, para privilegiar o nascimento/sensibilização da autoformação. O nível prático observou o aspecto da razão formal, do gesto, cotidiano pedagógico, experiência, o sentido como orientação; o nível simbólico considerou o aspecto da razão sensível, do imaginário, da história de vida, o sentido como percepção pessoal/individual; e o nível epistêmico buscou observar o aspecto da razão formal, do conceito científico, que faz alusão o sentido como significado subsidiado por base teórica.
-----------------	--

Figura 2 – Categorias de análise: Níveis de interação entre o sujeito e o meio.

Fonte: Dorox e Saheb (2018).

### 3.1 Contexto da pesquisa

A escola pesquisada, instituída em 1978, integra a Rede Municipal de Ensino e está situada na Vila Leonice, no bairro Cachoeira, na cidade de Curitiba, Paraná, pertencendo, administrativamente, à Regional Boa Vista. Trata-se de uma escola de educação de tempo integral, ou seja, atende no contraturno a estudantes do ensino regular por meio do Programa Equidade. A escola conta com 670 alunos matriculados, um quadro de 80 professores, seis pedagogos, uma direção e vice-direção.

### 3.2 Descrição dos participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 12 professoras mulheres. A idade das participantes varia entre 25 e 50 anos. Desse universo de 12 participantes 3 possuem formação continuada em especialização, sendo 2 em Educação Especial e 1 em Supervisão, Orientação e Administração Escolar. 8 delas possuem formação inicial em licenciatura em pedagogia, 1 possui formação de nível médio no curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e 3 não informaram a formação inicial. O tempo de atuação na profissão docente varia de 5 a 26 anos, enquanto o tempo de atuação nessa instituição pesquisada entre 2 e 9 anos.

### 3.3 Instrumento de coleta de dados

O instrumento escolhido para o levantamento de dados foi o registro de observação, composto pela observação da temática e da dinâmica, tendo sido utilizados neste trabalho os registros da temática.

O protocolo de observação foi construído pelo Grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE), com base em formação de grupo, denominada grupo operativo, da teoria do vínculo de Pichón-Rivière (1998).

O registro da temática foi realizado a partir das rodas de conversa. Foi feita a anotação das discussões das rodas de conversa de oito encontros da formação continuada, cada dia era feita a anotação por 2 integrantes diferentes do grupo referido.

### 3.4 Procedimento de coleta de dados

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento desenvolvido desde 2005, tendo como atual projeto de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada”. O grupo já aplicou pesquisas nos diferentes níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, tanto no Brasil quanto em Portugal.

O objetivo da pesquisa do grupo é promover espaços de intervenção na formação continuada de professores de diferentes níveis de ensino, com o intuito de ressignificar suas aprendizagens como pesquisadores de suas práticas pedagógicas, visando à potencialização da aprendizagem discente na perspectiva da transformação da realidade complexa educativa.

A proposta organizava-se em oito encontros presenciais de duas horas que aconteceram semanalmente, além das tarefas solicitadas em cada encontro para serem realizadas a distância, que computaram hora para o total de 32 horas certificadas. Cada um dos oito encontros possuiu uma temática diferente, a saber: Processo de formação continuada; Profissionalização docente e formação continuada; Docência: interferir ou intervir nas diferenças?; Aprendizagem: estilos e estratégias; Prática pedagógica e estilos de ensino; Educação ambiental; Ambiente educativo; e Avaliação e registro.

Cada encontro foi organizado didaticamente em seis momentos, sendo para cada um utilizado um instrumento que estimulasse o processo de formação continuada do adulto. Apesar de apenas o quarto momento ser utilizado como instrumento de coletas de dados dessa pesquisa, que foi a observação da temática da roda de conversa, se faz relevante esclarecer como procederam os outros momentos que compuseram cada dia de formação.

O primeiro momento era destinado à retomada de cada encontro anterior e recolhimento da tarefa. O segundo momento procedeu-se a uma dinâmica que visava a contextualizar a temática trabalhada em cada encontro. O terceiro momento referiu-se ao conteúdo preparado individualmente pelo disparador do encontro, tendo por base a temática sugerida. O quarto momento destinado à roda de conversa, na qual só existiu com o fundamento da participação verbal de experiências das professoras em consonância com a temática de cada encontro. O quinto momento foi reservado à explicação e distribuição da tarefa, propondo-se que fosse feita durante a semana. Por fim, o sexto momento consistiu na entrega de uma folha sulfite com a avaliação metacognitiva, já estruturada, feita em voz alta e em conjunto pelo grupo.

## 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Foi possível identificar a concepção das professoras investigadas sobre formação continuada no primeiro encontro da formação ofertada. Talvez a temática do encontro



tenha facilitado tal identificação, uma vez que, a coordenadora do encontro pediu para que cada uma explicasse o que as teria levado ali, a maioria alegou que buscavam conhecimento, o que está associado com a atualização, um meio para compreender os alunos, tirar dúvidas sobre ensinar. A saber, a temática do primeiro encontro foi Processo de formação continuada. No decorrer da dinâmica proposta, segundo momento do encontro, as professoras esperaram mais orientação de como proceder, como se estivessem aguardando um passo a passo por receio de fazer errado e ser chamadas a atenção, como ocorre numa perspectiva mais conservadora de educação.

Na roda de conversa, solidificou-se a interpretação construída sob o olhar da pesquisadora, trazendo a formação continuada numa concepção conservadora, de heteroformação dependente. O grupo frisou a centralidade docente no processo didático, a formação como transposição didática, o conhecimento como um passo a passo de aprendizagem eficaz. Algumas falas consideraram a possibilidade de trocas no processo de formação continuada, o que, portanto, não pode generalizar como uma concepção conservadora. A concepção predominante foi confirmada no terceiro encontro, quando as participantes falaram o motivo da desistência das demais (a formação iniciou com 27 participantes) – o de não haver hábito de formação continuada construtiva e participativa, apenas receptiva.

“Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provem da sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno” (TARDIF, 2014 p.68). A falta de questionamento, de possibilidade de participação e reflexão sobre esse exemplo metodológico em grande maioria conservador, poderá “apresentar muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros” (GAUTHIER et al, 1998, p.31), ainda mais situado no contexto complexo contemporâneo.

A concepção de formação continuada docente é muito relevante, pois se pressupõe que ela moverá também a ação didática no cotidiano do professor.

Outra professora reiterou ainda a influência da atitude de seu formador em seu fazer pedagógico, com isso pode citar Faure (1972), ao explicar que as pessoas ao passarem em nossas vidas, nos formam, ou seja, deixam suas marcas. De maneira consciente, ou não, as experiências vividas, seja com pessoas, ou com o ambiente, podem influenciar passivamente, ou não. Desse entendimento que o professor formador, em contexto de formação continuada, pode influenciar a futura prática docente. Assim, a atitude docente precisa ser refletida dentro da sala de aula, pois ali se aprende além da ciência, aprende a ser gente pelo exemplo. Esse exemplo pode ser condicionante ou criativo, pode oportunizar a liberdade de pensamento, de questionamento, de crítica, ou pode ser a aprendizagem por retaliação, por tolhimento.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 37) explicam que esse movimento de heteroformação dependente ser como uma incapacidade “relativa de participar de forma produtiva nas diferentes experiências de aprendizagem”. Isso pode estar relacionado à maneira como a pessoa foi educada ao longo de sua vida, mais passiva e receptiva, talvez

não tendo oportunidade de participar de alguma formação que permitisse aparecer e participar.

Percebe-se que a consequência de uma concepção conservadora leva a um professor conversador, que tem dificuldade para criar, para inovar, para agir criticamente frente a um sistema repressor, podendo apresentar alguma dificuldade no trabalho colaborativo e de troca com outros professores, sejam eles iniciantes ou não. Pode também acarretar consequência na qualidade cidadã, ou na falta dela, a exemplo de alunos que mais tarde completarão a cidadania plena e poderão seguir num sistema reprodutor, apático, possuindo capacidade reduzida de elaborar um pensamento crítico, criativo, participativo, ou até mesmo uma linha de raciocínio próprio.

Apesar dos dados terem apontado à interpretação de uma concepção mais conservadora, existiu o movimento de 12, dentre o quadro de 80 professores da escola pesquisada, de dar o primeiro passo para se tornarem artífices da própria formação. Para a autoformação de Galvani (2002), a escolha de participar de uma e não outra formação é o primeiro passo, pois precisa passar pelo desejo do sujeito. Ainda, as consignas e as intervenções contribuíram para a sensibilização da incorporação das experiências vividas como produtoras de conhecimento; no entanto, não foi em todas as rodas de conversa que as professoras conseguiram compartilhar suas experiências pessoais, segundo Pineau (2006b) isso se constrói à medida que o grupo desenvolve confiança.

Também foi possível observar a contribuição das rodas de conversa como narrativas das professoras, para a sensibilização da incorporação de suas experiências, como propulsoras da própria formação. Isso foi observado na maioria das rodas de conversa, o que favorece um processo de lembrança das práticas vividas pelas participantes. Apesar de prevalecer a referência ao outro, ao trabalho do outro, a atitude do aluno e não exatamente de si própria em quase todos os encontros, mesmo assim foi possível identificar um discurso relatando os processos pessoais. Nesse sentido, as participantes comentaram sobre aprender com seus professores, pais, filhos, terem eles como base de suas práticas, sobre momentos de repressão da docência na ditadura militar, além de relembrem regras das brincadeiras que aprenderam quando crianças. Em todos os encontros, pelo menos uma professora trouxe o exemplo da prática pedagógica vivenciada como exemplo para discussão ou como pedido de auxílio de como proceder diante de determinada situação, alguma atitude ou comportamento de seus alunos.

A sensibilização foi incorporada encontro a encontro. No sétimo deles, que tratou do ambiente educativo, lugar em que aprendiam, parece ter se destacado o sentido de narrativa de suas vidas. Elas despertaram lembranças que poderiam estar adormecidas e conseguiram de alguma maneira relacionar ao seu ambiente de aprendizagem. Citaram de maneira muito forte uma pessoa da família acompanhando o local em que aprendem, contaram histórias vividas, lembraram de ter aprendido com provérbios populares, inseriram sentimento, emoção, elementos naturais, praia, sala

de aula, a fé como campo energético de aprendizagem que busca um equilíbrio. Com esses relatos observou que o nível simbólico foi despertado, exatamente pelos relatos de vida, sentimentos, hábitos familiares, sociais, institucionais, pessoais, culturas que interferiram diretamente na constituição do ser (GALVANI, 2002).

Diante dessas considerações, foi possível identificar no discurso das professoras relato de relação entre as experiências pedagógicas, suas vidas e o ambiente como interpretação delas mesmas. Compreendeu-se que a roda de conversa buscou privilegiar mais de uma dimensão humana, visando ao pessoal, ao coletivo e ao contexto, de modo que foi possível observar que alcançou a interação do sujeito com o ambiente pelos níveis prático (gestos), simbólico (imagens) e epistêmico (conceitos).

A autoformação teve seus processos identificados, com um ambiente propício para reunir todos aqueles que fizeram parte da formação e uma abordagem que permitiu um movimento da dimensão subjetiva no social, além de ter criado estratégias que permitiram a interação entre autoformação, heteroformação, ecoformação, os saberes técnico, epistemológicos e estéticos, bem como proposto uma metodologia que permitiu e instigou a ação reflexiva e recursiva da experiência e relação com o meio ambiente por meio dos três níveis.

Cada momento da organização didática do encontro pareceu favorecer pelo menos um deles; em cada roda de conversa apareceu pelo menos um componente da tríade da autofomação, predominantemente a heteroformação e suas sub-categorias.

A partir da construção e reflexão teórica em formação continuada e autoformação, percebeu-se que, na maioria, é privilegiado o nível epistêmico de interação com o ambiente, uma organização mais conservadora, que passa pelo conceito construído cientificamente e simula de maneira generalista a sala de aula como laboratório prático. No caso da formação continuada ofertada e estudada nesse trabalho, ela concretizou os três níveis, mesmo que em momentos diferentes.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou identificar a contribuição de um programa de formação continuada para a autoformação de professor da educação básica, de uma escola de Curitiba, Paraná. A coleta de dados qualitativos foi a análise de observações da temática das rodas de conversa dos 8 encontros presenciais da referida formação ofertada pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, vinculado a Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

Com base nas reflexões realizadas ao longo do texto, percebeu-se que a autoformação em formação continuada se apresenta como uma sugestão de modelo de formação integral, humana, crítica, multidimensional, portanto complexa. Apresenta-se como uma superação de formações puramente conservadoras e heteronomas, que se quer consideram a diversidade humana, especificidade contextual, tampouco a

interligação entre subjetivo e objetivo.

Nesse ótica não se trata de uma formação autoditada, individualista ou egocêntrica. A autoformação requer superação de uma formação paternalista, aquelas em que apenas recebe informações prontas para serem aplicadas, sem nem fazer sentido. A autoformação propõe o protagonismo do sujeito em relação à própria formação, de tudo que o constitui como pessoa, como profissional, da interação com o outro e com o ambiente em que vive.

A análise de dados verificou que, em sua maioria, a concepção de formação continuada ainda é conservadora, pautada num sentido hierárquico, em que um fala, o outro ouve e executa tais preceitos. No entanto, a cada encontro esse processo de passividade foi mudando, comentarem atitudes de da própria experiência pedagógica, como também muito das próprias histórias de vida. Talvez alguma temática favorecesse mais ou menos tais aspectos, mas conseguiram reconhecer e relacionar como resultado da própria constituição de seu ser.

O programa de formação continuada ofertado pelo grupo de pesquisa não foi uma proposta montada estrategicamente para a autoformação, apesar disso, foi possível perceber que o procedimento metodológico favoreceu os processos autoformativos, e que em cada encontro presencial apareceu algum elemento autoformativo. A heteroformação predominou, apesar disso as outras dimensões também emergiram dos discursos e atitudes.

Portanto, pode-se dizer que o programa ofertado pelo grupo possibilitou uma sensibilização autoformativa, para o grupo de professores dos quais participaram da pesquisa e da formação. Exigiu que saíssem da zona de conforto, como também uma participação verbal ativa, mobilizando o pensamento para uma interpretação de si, do outro e de seu contexto de maneira ampla, interdependente e possível. Favoreceu momentos de construção conjunta de um grupo que compartilha do mesmo contexto, oportunizando o reconhecimento de saberes locais, técnicos, solidários, morais, críticos, integral, humano.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia do professor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1979.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DOROX, Giovana Cristiane. SAHEB, Daniele. Metodologia. In: DOROX, Giovana Cristiane. **A contribuição de um programa de formação continuada para a autoformação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

GALVANI, Pascal. **Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation**. Education Permanente, v. 1, n. 122, p. 97-111, 1995.

\_\_\_\_\_. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 93-122.

\_\_\_\_\_. Los Kairós: momentos creadores y niveles de realidade de la autoformación. In: TORRE, Saturino de La; PUJOL, Maria Antònia (Coord.). **Educar com outra consciencia: uma mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza**. Barcelona: Da Vinci Continental, 2009.

\_\_\_\_\_. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes. In: MORAES, Marica Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINEAU, Gaston. **Éducation ou alienation permanente?** Montreal: Editions Dunod. 1977.

\_\_\_\_\_. A formação do decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006a.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: ELIZEU, Clementino de Souza;

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SACRISTÁN, Gimeno; GOMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e de fazer-se professor. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

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



## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Andreza Regina Lopes da Silva** - Doutora e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação a Distância e em Auditoria Empresarial. Graduada em Administração e Pedagogia. Profissional & Self Coaching. Experiência há mais de 15 anos na área de Educação com ênfase em Educação a Distância, mídia do conhecimento, ensino -aprendizagem e desenvolvimento de competências. Das diferentes atividades desenvolvidas destaca-se uma atuação por resultado, como: coach e mentora acadêmica, professora, palestrante, pesquisadora, avaliadora de artigos e projetos, designer educacional e consultora EaD. Como consultora atuou com projetos de segmento público e privado a partir de diferentes parcerias, como: IESDE, UFSC; CEDERJ; Cerfead/IFSC; IMAP e Delinea Tecnologia Educacional. Autora de livros e artigos científicos. Avaliadora de artigos científicos e projetos pelo MINC. Fundadora do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico Andreza Lopes (IPDAAL).

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-258-6

