

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**  
**(Organizadora)**

# INQUIETAÇÕES E PROPOSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# Inquietações e Proposituras na Formação Docente

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

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

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
158	<p>Inquietações e proposituras na formação docente [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-381-1 DOI 10.22533/at.ed.811191106</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Não há Educação sem História. Não há História sem Memória Ciência, sem História e Memória. Quase sempre deforma. Vejo-me entre crianças, sentindo-me professor, num barracão de chão batido, coberto de palha, no fundo do quintal, de onde era minha casa, no meu sempre, no meu mundo, no meu tudo, Parintins... [...] Saibamos construir nossa história. Saibamos semear nas memórias Daqueles que estão Daqueles que ainda virão... O pouco que fazemos O pouco que pensamos. O pouco que sentimos. O pouco que vemos... Neste percurso Que falseia o espaço. Que falseia o tempo... Agora é a hora! Este é o momento! Que todos, avancemos! (Amarildo Menezes Gonzaga/2012). Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas! (Mário Quintana, 1951) O trecho extraído do poema “Das utopias”, de Mário Quintana, é um convite para mantermos viva a utopia, pois uma sociedade sem utopia é uma sociedade sem sonhos e esperanças. Entendemos que, para discutir essa questão, torna-se necessário, inicialmente, evidenciar a indiscutível importância do acervo de conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados na orientação ou reorientação do fazer pedagógico. No momento atual, constatamos um processo contínuo de fluxo e refluxo, um movimento incessante que caracteriza não apenas o mundo físico, mas também os domínios educacionais, psicológicos, sociais, políticos e culturais presentes no mundo. Sendo assim, urge um repensar sobre fenômenos educacionais, uma vez que o contexto teórico existente e disponível se apresenta insuficiente para responder aos problemas mais prementes ou solucioná-los. Nesse sentido, novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, fundadas em novas concepções, ou seja, novas formas de pensamento revelam a maneira de olharmos a realidade como um todo e não como uma única forma de entendermos o mundo circundante, ante a insatisfação com os modelos predominantes de explicação para as questões emergentes no âmbito educacional. Em contraposição a essa prática, Freire (1997: 21) defende que a educação compreende um espaço privilegiado para se problematizar os condicionamentos históricos, partindo do pressuposto de que “somos seres condicionados mas não determinados; ou ainda que, a história é tempo de possibilidade, (...) o futuro é problemático e não inexorável”. Sendo assim, não podemos mais conceber que, na orientação da formação dos profissionais da área educacional, haja uma predominância de tendências paradigmáticas da educação, que tenham por finalidade principal o domínio por parte do futuro profissional de conhecimentos fechados, acabados, transmitidos através de uma metodologia que exacerba a aula expositiva como técnica de ensino e considera a prova como ferramenta para aprovar ou reprovar o aluno. Essa prática revela, por um lado, a ineficiência do ensino e, por outro, o lado cruel da escola, que, muitas vezes, penaliza os excluídos socioculturalmente, estigmatizando-os e aprofundando a distância entre prática profissional e produção do conhecimento científico. Em síntese,

a formação do professor deve ser compreendida para além do simples treinamento em destrezas, na perspectiva de torná-lo sujeito do processo de (re) construção do saber. No artigo (IN) DISCIPLINA: PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR, as autoras Aparecida Silvério ROSA e Fernanda Telles MÁRQUES buscam analisar comparativamente os entendimentos de alunos e de professores de um curso superior acerca da questão da indisciplina em referido nível de ensino. No artigo A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, os autores Patrício Ceretta E Luiz Gilberto Kronbauer buscam tratar da importância da Ética na formação de professores, identificando espaços dedicados ao estudo de ética ao longo dos Cursos e refletindo sobre a incidência da Ética na prática docente. No artigo A MÚSICA E A FOTOGRAFIA COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS, as autoras Magda Miranda de Assís Cruz e Magda Madalena Peruzin Tuma buscam trazer uma experiência do Ensino de História local realizada em uma escola pública, que, como campo do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2016). No artigo A POLÍTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLOS DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, busca tratar da política de institucionalização de polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil. No artigo APRENDENDO A PENSAR: FILOSOFAR A PARTIR DA LITERATURA, os autores Pâmela Bueno Costa e Samon Noyama buscam fazer uma provocação quanto a um tema legítimo da filosofia, que já foi motivo de especulação de filósofos na antiguidade grega e, com devido destaque, na filosofia europeia do final do século XVIII: a relação entre filosofia e literatura. No artigo AULA PRÁTICA DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA, BIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E A IMPORTÂNCIA DA SALA DE AULA SEM PAREDES, as autoras Juliana Cristina Ribeiro da Silva e Patricia Helena Mirandola Garcia as autoras buscam apresentar o resultado de uma aula prática de Geografia, História, Biologia, Antropologia e Arqueologia do Mato Grosso do Sul realizada em um sítio arqueológico com figuras rupestres datadas de aproximadamente 3.000 anos. No artigo AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ESCOLARES, as autoras Natália Lampert Batista, Tascieli Feltrin, Elsbeth Léia Spode Becker buscam refletir o processo dinâmico e inquietador de se autotransformar pela docência é algo complexo e extremamente necessário à atuação docente em suas diversas práticas, sejam elas coletivas, sociais ou subjetivas. No artigo CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO SUPERIOR, as autoras Elisabeth Mary de Carvalho Baptista e Iracilde Maria de Moura Fé Lima, buscam propor estratégias para serem aplicadas em sala de aula, nas disciplinas dessa área, buscando possibilitar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, contribuindo para uma maior eficiência do processo ensino- aprendizagem na construção do conhecimento. No artigo EDUCAÇÃO E MORALIDADE: PILARES PARA A FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DO DISCURSO PEDAGÓGICO DA

MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE, os autores Sônia Pinto De Albuquerque Melo e Elza Ferreira Santos buscam discutir sobre a educação e a moralidade postas como instrumentos importantes à formação humana, a partir do discurso pedagógico da Modernidade, Contemporaneidade, Oitocentos e século XX.

No artigo ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA E POLÍTICAS PÚBLICAS, a autora Ana Paula Guedes, busca analisar como se compreende o resgate das decisões políticas acerca do ensino de língua estrangeira no Paraná e no Brasil. No artigo ENTRE SONS, LUZES E CORES: UM OLHAR SENSÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE NO AMBIENTE MULTIETÁRIO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO as autoras Paula Adriana Rodrigues e Stéfani Martins Fernandes buscam relatar a experiência e o olhar de uma professora da Instituição por meio da prática desenvolvida e uma das suas vivências numa das turmas de multi-idade com crianças de um ano e meio a cinco anos e onze meses. No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES EXERCIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, os autores Eromi Izabel Hummel e Mara Silvia Spurio buscam apresentar a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Secretaria Municipal de Educação de Londrina. No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID ENQUANTO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, os autores Leni Hack e Robson Alex Ferreira buscam apresentar as reflexões sobre a formação de professores/as de Educação Física e as possibilidades de aproximação entre a Universidade e as Escolas parceiras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. No artigo GINÁSTICA NA ESCOLA: INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS BOLSISTAS PIBID, os autores Hitalo Cardoso Toledo, Jéssica Hernandes Vizu Silva, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, buscam relatar a experiência do pibidiano/professor de Educação Física no ensino do conteúdo ginástica para estudantes do ensino fundamental I. No artigo JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, as autoras Nakita Ani Guckert Marquez e Dalva Maria Alves Godoy buscam apresentar algumas reflexões acerca da importância dos jogos de consciência fonológica para o processo inicial de alfabetização. No artigo METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES, os autores Robinalva Ferreira, Marília Morosini, Pricila Kohls dos Santos, Luisa Cerdeira buscam analisar os avanços e desafios na prática pedagógica docente e na aprendizagem de estudantes universitários após a utilização de Metodologias Ativas (MAs), na percepção de professores. No artigo M-LEARNING E SALA DE AULA INVERTIDA: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO (ML-SAI) os autores Ernane Rosa Martins e Luís Manuel Borges Gouveia, buscam apresentar uma proposta de um modelo pedagógico direcionado para atividades de m-learning (mobile learning), fundamentado na teoria da Sala de Aula Invertida (SAI), denominado de ML- SAI. No artigo O CARÁTER DIALÓGICO DO

PENSAMENTO REFLEXIVO, os autores Éllen Patrícia Alves Castilho e Darcísio Natal Muraro, buscam analisar, com base em John Dewey e Matthew Lipman, as relações entre diálogo e pensamento reflexivo na constituição do que chamamos de experiência de pensamento. No artigo O CARÁTER DIALÓGICO DO PENSAMENTO REFLEXIVO, os autores Éllen Patrícia Alves Castilho e Darcísio Natal Muraro, buscam analisar, com base em John Dewey e Matthew Lipman, as relações entre diálogo e pensamento reflexivo na constituição do que chamamos de experiência de pensamento. No artigo O ENSINO DE LÍNGUAS NO PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ (SAREH): DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO, os autores Itamara Peters, Eliana Merlin Deganutti de Barros, buscam investigar as práticas de letramento escolar realizadas no SAREH. No artigo OS DESAFIOS E ENCANTAMENTOS DO ESTÁGIO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II, a autoras Analice dos Santos Lima e Luciene Maria Patriota buscam relatar, descrever e analisar, o estudo com o gênero História em Quadrinhos na sala de aula. No artigo POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A ATUALIDADE DO TEMA NO BRASIL, a autora Susana Schneid Scherer, busca assinalar alguns reflexos das políticas educacionais em vigência sobre os docentes públicos escolares brasileiros. No artigo REFLEXOS DA FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO PARA O TRABALHADOR DOCENTE, as autoras Rafaelle Sanches Cutrim e Denise Bessa Léda realizam um estudo em fase inicial sobre as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente, a partir de uma instituição de ensino superior pertencente a um grande conglomerado educacional no Maranhão. No artigo SIGNIFICADOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS JOVENS a autora Mônica Tessaro realiza um recorte de minha pesquisa de Mestrado, sendo que o objetivo geral foi investigar em que medida os processos educativos desenvolvidos na escola favorecem a estruturação do foreground dos jovens estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. No artigo TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB O OLHAR DOS DOCENTES a autora Adriana dos Santos busca discutir sobre a utilização de TD no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física Escolar. No artigo INQUIETUDES NO OLHAR DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri buscam com este estudo identificar a percepção de gestores de escolas públicas sobre a educação sexual em instituições públicas escolares. No artigo: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL: ADAPTAÇÕES QUE FAVORECEM O ACESSO AO TEXTO ESCRITO as autoras : Adriana Moreira de Souza Corrêa e Josefa Martins de Sousa constitui em uma pesquisa bibliográfica, com objetivo apresentar tecnologias de baixo custo que favorecem o trabalho do professor de Língua Portuguesa no ensino das pessoas com Paralisia Cerebral.

E no artigo: LITOTECA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONALIZANTE os autores : Allan Charlles Mendes de Sousa, Marcos Bohrer, Cláudia Fátima Kuiawinski, Emilly Karine Ferreira e Gisele Canal Masier trata da apresentação de um projeto que propôs a construção de uma Litoteca - acervo catalogado de minerais e fragmentos de rochas - como uma ferramenta pedagógica a ser utilizada no curso técnico de Agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense Campus Videira.

Solange Aparecida de Souza

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
(IN) DISCIPLINA: PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES no ENSINO SUPERIOR	
Aparecida Silvério Rosa Fernanda Telles Márques	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911061</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Patrício Ceretta Luiz Gilberto Kronbauer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911062</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
A MÚSICA E A FOTOGRAFIA COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS	
Magda Miranda de Assis Cruz Magda Madalena Peruzin Tuma	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911063</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>32</b>
A POLÍTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLOS DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	
Tânia Barbosa Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911064</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>45</b>
APRENDENDO A PENSAR: FILOSOFAR A PARTIR DA LITERATURA	
Pâmela Bueno Costa Samon Noyama	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911065</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>55</b>
AULA PRÁTICA DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA, BIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E A IMPORTÂNCIA DA SALA DE AULA SEM PAREDES	
Juliana Cristina Ribeiro da Silva Patricia Helena Mirandola Garcia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911066</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ESCOLARES	
Natália Lampert Batista Tascieli Feltrin Elsbeth Léia Spode Becker	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911067</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO SUPERIOR	
Elisabeth Mary de Carvalho Baptista Iracilde Maria de Moura Fé Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911068</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>96</b>
EDUCAÇÃO E MORALIDADE: PILARES PARA A FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DO DISCURSO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE	
Sônia Pinto De Albuquerque Melo Elza Ferreira Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911069</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>113</b>
ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA E POLÍTICAS PÚBLICAS	
Ana Paula Guedes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110610</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>121</b>
ENTRE SONS, LUZES E CORES: UM OLHAR SENSÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE NO AMBIENTE MULTIETÁRIO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO	
Paula Adriana Rodrigues Stéfani Martins Fernandes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110611</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>131</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES EXERCIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA	
Eromi Izabel Hummel Mara Silvia Spurio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110612</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>144</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID ENQUANTO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
Leni Hack Robson Alex Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110613</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>153</b>
GINÁSTICA NA ESCOLA: INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS BOLSISTAS PIBID	
Hitalo Cardoso Toledo Jéssica Hernandez Vizu Silva Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110614</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>159</b>
JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Nakita Ani Guckert Marquez Dalva Maria Alves Godoy	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110615</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>170</b>
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES	
Robinalva Ferreira Marília Morosini Pricila Kohls dos Santos Luisa Cerdeira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110616</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>184</b>
M-LEARNING E SALA DE AULA INVERTIDA: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO (ML-SAI)	
Ernane Rosa Martins Luís Manuel Borges Gouveia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110617</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>193</b>
O CARÁTER DIALÓGICO DO PENSAMENTO REFLEXIVO	
Éllen Patrícia Alves Castilho Darcísio Natal Muraro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110618</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>201</b>
O ENSINO DE LÍNGUAS NO PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ (SAREH): DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO	
Itamara Peters Eliana Merlin Deganutti de Barros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110619</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>215</b>
OS DESAFIOS E ENCANTAMENTOS DO ESTÁGIO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	
Analice dos Santos Lima Luciene Maria Patriota	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110620</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>224</b>
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A ATUALIDADE DO TEMA NO BRASIL	
Susana Schneid Scherer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110621</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>236</b>
REFLEXOS DA FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO PARA O TRABALHADOR DOCENTE	
Rafaelle Sanches Cutrim Denise Bessa Léda	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110622</b>	

<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>250</b>
SIGNIFICADOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS JOVENS	
Mônica Tessaro	
DOI 10.22533/at.ed.81119110623	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>264</b>
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB O OLHAR DOS DOCENTES	
Adriana dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.81119110624	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>276</b>
INQUIETUDES NO OLHAR DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri	
DOI 10.22533/at.ed.81119110625	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>285</b>
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL: ADAPTAÇÕES QUE FAVORECEM O ACESSO AO TEXTO ESCRITO	
Adriana Moreira de Souza Corrêa	
Josefa Martins de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.81119110626	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>295</b>
LITOTECA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONALIZANTE	
Allan Charles Mendes de Sousa	
Marcos Bohrer	
Cláudia Fátima Kuiawinski	
Emilly Karine Ferreira	
Gisele Canal Masiero	
DOI 10.22533/at.ed.81119110627	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>302</b>

## AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ESCOLARES

**Natália Lampert Batista**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
Santa Maria – Rio Grande do Sul

**Tascieli Feltrin**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
Santa Maria – Rio Grande do Sul

**Elsbeth Léia Spode Becker**

Universidade Franciscana – UFN  
Santa Maria – Rio Grande do Sul

**RESUMO:** Refletir o processo dinâmico e inquietador de se autotransformar pela docência é algo complexo e extremamente necessário à atuação docente em suas diversas práticas, sejam elas coletivas, sociais ou subjetivas. Desse modo, a proposta deste estudo nasce das inquietações de educadoras sobre suas autoformações em realidades distintas. Assim, no presente relato buscamos refletir sobre os processos de constituição do ser docente, por um viés autobiográfico, com base em experiências vivenciadas em sala de aula. Portanto, em termos gerais, é possível inferir que o processo de autoformação de professores somente se concretiza na prática, isto é, somente nos tornamos educadores na vivência da sala de aula, na reflexão e na constante transformação frente aos cotidianos que surgem diariamente no território escolar. A partir das considerações

aqui tecidas, concluímos que para se tornar professor é necessário vivenciar o espaço escolar buscando constantemente repensar os desafios enfrentados, aprendendo com as novas situações que surgem e concretizam a prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autobiografia; Reflexão sobre a Prática; Realidade Escolar.

**ABSTRACT:** Reflecting the dynamic and disturbing process of self-transformation through teaching is something complex and extremely necessary to the teaching performance in its various practices, be they collective, social or subjective. Thus, the proposal of this study is born of the concerns of educators about their self-formations in different realities. Thus, in the present report we seek to reflect on the processes of constitution of the teaching being, by an autobiographical bias, based on experiences lived in the classroom. Therefore, in general terms, it is possible to infer that the process of self-training of teachers only materializes in practice, that is, we only become educators in the classroom experience, in the reflection and in the constant transformation in front of the daily ones that appear daily in the territory school. From the considerations presented here, we conclude that to become a teacher it is necessary to experience the school space by constantly seeking to rethink

the challenges faced, learning from the new situations that arise and concretizing the teaching practice.

**KEYWORDS:** Autobiography; Reflection on Practice; School Reality.

## 1 | INTRODUÇÃO

A experiência docente em suas práticas cotidianas em sala de aula, a nosso ver, é o território próprio da formação de professores, pois somente esse contexto atua com forças vivas e inquietantes sobre os sujeitos, transformando-os e conduzindo a constituição do ser docente. Estas forças que não se encontram plasmadas nos espaços escolares, tampouco nas universidades, mas sim se constituem na inter-relação entre os sujeitos da escola e/ou da universidade com as vivências. A autoformação, aqui, é entendida como uma produção de si próprio, coletiva e subjetiva. A docência, nessa perspectiva, para além de um título é um processo de autotransformação. Não se chega a ser docente sem vivenciar a docência, sem ser atravessado pelos inúmeros conflitos que cerceiam o cotidiano escolar e transformam as práticas e as percepções do espaço-escola.

Essa experiência cotidiana é constituída pelos processos subjetivos de ordens múltiplas fazendo com que não exista uma receita para se autoformar professor, pois cada realidade age sobre e no docente de maneiras distintas e é interpretada pelos diferentes sujeitos de formas diferenciadas, de acordo com suas experiências pessoais, questões de ordem psicológicas e concepções pedagógicas oriundas de uma formação inicial. Os desafios à atuação docente podem surgir, inclusive, da realidade de cada um dos alunos e infelizmente, muitas vezes, os cursos de formação de professores não dão conta de preparar seus egressos para a atuação em realidades que se distanciam dos modelos sobre os quais as teorias em voga têm se sustentado.

Muitas dessas teorias são construídas por pesquisadores que desconhecem a escola real, o chão da escola, pautam-se nas escolas e modelos escolares ideias e depois tentam encaixar toda essa complexidade de relações nos seus esquemas e proposições. Esse distanciamento entre as proposições teóricas acerca da escola e o seu cotidiano mascaram as condições das escolas brasileiras, especialmente, das públicas e fazem os alunos de graduação se iludirem pensando que o problema do espaço escolar são exclusivamente as metodologias de ensino utilizadas na Educação Básica. Enganam-se!

A cultura pós-moderna do imediatismo, da fragmentação e da superficialidade e os problemas (infra)estruturais presentes no espaço escolar tem contribuído muito mais para a ineficiência do modelo escolar do que a formação e inovação pedagógica dos docentes tão exaltadas como o problema do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Talvez a escola não seja simplesmente chata! Talvez o tipo de sociedade que vivemos que não valorize o estudo e a construção de conhecimentos não voltados a uma aplicação imediata, tecnicista, momentânea, passageira! Essas

ideias corroboram com a opinião do renomado sociólogo Zygmunt Bauman (2001, 2004) que aponta que vida vem sendo vitimada pela cultura do imediatismo e da fragmentação e, conseqüentemente, a escola também.

É natural, sob essa perspectiva, que os docentes ao se depararem com realidades diversas e conflitantes com as concepções teóricas estudadas na graduação assumam a responsabilidade sobre o fracasso dos métodos de ensino que não acompanham a pluralidade de inquietações que estão presentes nas situações escolares ou mesmo que se acomodem dentro deste falho sistema, consolando-se na premissa do *“não tenho como mudar isso”* ou *“é apenas meu trabalho”*. Por outro lado, a cada curso de atualização pedagógica ou mesmo reflexão crítica sobre o seu cotidiano, a cobrança de si emerge da constatação sobre a distância entre o real e o ideal, aprendido nos processos formadores, podendo tornar a experiência docente muito traumática no que tange a busca por uma atuação mais eficiente no contexto escolar. Por isso, a gestão das diversas demandas da profissão requer que o docente não se culpabilize e tampouco se exima de responsabilidades. Este equilíbrio só se encontra na problematização das experiências constituidoras dos processos de autoformação.

A tendência a considerar a autoformação como importante processo constituidor da prática docente é, todavia, bastante recente. Nesse sentido, buscamos refletir sobre os processos de constituição do ser docente, por um viés autobiográfico, com base em experiências vivenciadas em sala de aula. Assim, a proposta deste estudo nasce das inquietações que atravessam três educadoras, que atuam em realidades distintas, mas com um compromisso social, ético e estético semelhante, que visa à emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais.

Ressaltamos que uma primeira versão desse artigo foi publicada na Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (RELACult), conforme referência bibliográfica citadas nas referências (FELTRIN; BATISTA; BECKER, 2017). Porém o processo de reflexão sobre as experiências escolares e as vivências tecidas no âmbito da sala de aula permanecem em fluxo dialético contínuo, pois sempre buscamos compreender melhor o que acontece na escola e, por conseguinte, transformar nossas práticas de modo mais coerente com as necessidades de nossos alunos. A primeira versão do texto contou principalmente com vivências tecidas no primeiro ano de docência, já esta versão abrange os três primeiros anos de prática profissional.

Percebemos que o desafio maior, encontrado no processo de autoformação pela e na docência está na promoção do encontro entre as atividades de ensino, a realidade sociocultural dos alunos e as expectativas dos novos docentes para transformar sua prática em algo socialmente útil e que engaje os estudantes com as suas questões e com a formação cidadã. Na sequência, buscou-se pensar sobre que outros modos de ser e se fazer docente a realidade nos proporcionou e apresentar nossas considerações acerca da experiência vivida. Dessa forma, propõem-se como perspectiva de autoformação não necessariamente uma formação continuada, contínua ou em serviço, mas uma formação durante a vida, pela e na prática, isto é,

articulada com a busca ininterrupta do ser humano pelo seu ser, do docente pela sua constituição profissional.

## 2 | AUTOTRANSFORMAR-SE EDUCADOR NA E PELA PRÁTICA

Saímos dos cursos de formações iniciais e continuadas repletas de certezas traduzidas em sequências didáticas, em teorias educativas, em leituras, em proposições que transforariam a nossa atividade profissional, enfim, preparados no âmbito do conhecimento, da fluência em conteúdos e em metodologias, o que é um requisito fundamental para avançar na profissão docente. No entanto, a relação com a docência só inicia, efetivamente, a partir da interação de âmbito social, pessoal, emocional e profissional com os sujeitos que compõem o universo escolar. Constituir-se docente é, assim, um processo que ocorre na prática mediada por concepções teóricas, metodológicas, éticas e estéticas tecidas desde a formação inicial, passando pelas formações continuadas, contínuas e em serviço, mas principalmente na vivência cotidiana do espaço escolar.

É a vivência profissional, a experiência, a interação com os conflitos que possibilitam ao docente encontrar uma ética profissional coerente com as condições de possibilidade de sua atuação. Ou seja, a produção de sentido à docência se dá através das experiências e é mediatizada pelas especificidades do meio em que se dá. A relação da docência com a pobreza, com a violência, com as novas tecnologias, com o aprisionamento do ser, com a vulnerabilidade social, entre tantos outros fatores, influencia de maneira significativa as possibilidades de autoformação, pois estimula a reflexão sobre a formação inicial na busca de uma melhor forma de interagir com as necessidades que a experiência apresenta.

Os fatores sociais assumem tamanha importância, no sentido em que intervém na dimensão pessoal, na formação da consciência dos docentes. Segundo Pereira (2000), o processo de formação profissional envolve necessariamente a produção de si, isto é, do sujeito-professor. De maneira análoga, Maciel (2003, p.1) defende que a autoformação é também “espaço de investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades”. Acerca das necessidades e dificuldades da atuação docente, Maciel (2003, p.1) considera-as como “limites situacionais”, os quais podem impedir ou impulsionar “o sujeito para a mudança” transformando-as em possibilidades de autoformação”.

Nesta perspectiva:

A autoformação é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor porque houve uma mudança nele mesmo. Mas esse processo de autoformação precisa estar embasado na consciência que o professor tenha do tipo de dificuldades e necessidades a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo para que aconteçam tais mudanças.

Também em Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (2004) encontramos subsídios para pensar estes processos constitutivos do ser professor. Para o autor (2004, p.75), "ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser". A autoformação, a partir destas considerações, engloba a escolha por uma postura profissional (ativa ou não) diante das situações escolares e, também, das políticas (públicas) educacionais.

No contexto das situações atuais que colocam o docente frente a estes "limites situacionais" se destaca a necessidade de reflexão sobre o papel social do professor, as modificações culturais da pós-modernidade e a relação com os novos conhecimentos e habilidades que as tecnologias digitais introduzem no cotidiano escolar. Fazer de tais situações experiências é uma escolha do sujeito, que não se relaciona com sua formação acadêmica, mas sim com a maneira como lida com seus limites e possibilidades. Ou seja, passar pelas situações de possibilidade não configura processo de autoformação, pois submeter-se à experiência e a reflexão sobre a mesma é uma escolha pessoal e também coletiva e subjetiva.

A autoformação docente emerge de um campo de inquietações do ser humano incompleto que habita o ser docente. As vivências, as carências, os medos, as certezas e o desejo de ensinar e de aprender constantemente são os mediadores do processo de auto(trans)formação. Ninguém se autoforma ou investe em uma profissão e na busca por melhores habilidades docentes se não acreditar no que faz, se não se apaixonar pelos pequenos resultados fruto de muita dedicação, de muito estudo e de muito planejamento. A trajetória docente, assim, necessita ser pensada a partir dos pequenos e cotidianos momentos de realização profissional que somados refletem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (como algo contínuo, longo e demorado) e que também ratifica o amadurecimento do profissional e da qualificação de sua prática. Portanto, constituir-se docente é um processo lento, por vezes doloroso, mas transformador. Ninguém é capaz de deixar de ser professor após se torná-lo efetivamente na e pela prática.

### **3 | TECITURAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE**

A investigação das situações catalisadoras de possibilidades e também de limites para a autoformação docente passa pela percepção do "como" professores lidam com estas diferentes situações. Nesse sentido, a autobiografia nos serve como ferramenta capaz de exprimir esta relação, pois compreendemos que só há autoformação docente a partir da problematização da trajetória e das condições de atuação pelo próprio professor com base em suas vivências no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, o

conceito de formação é afetado pela problematização que a experiência desenvolve sobre a compreensão, especialmente, no que se refere a dar sentido para o saber docente. Apresentamos, a seguir, os espaços, condições e atravessamentos que constituíram algumas possibilidades de experiência docente e que consideramos parte importante no desenvolvimento de nossa autoformação, como também ideia-força por trás da reflexão que aqui apresentamos.

Primeiramente, cabe desenhar brevemente as condições de possibilidade que apresenta uma das escolas a qual se refere o presente relato. Esta escola se encontra localizada na região administrativa Sul de Santa Maria, RS, e segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), mais de 90% das residências particulares, desta região, possuem uma renda *per capita* inferior a dois salários mínimos. Sob essa perspectiva, é importante compreender que a experiência docente dar-se-á em condições bastante díspares das idealizadas ou meramente imaginadas durante os processos acadêmicos de formação. É uma escola real como muitas existentes no Brasil. Não é uma escola ideal como muitas apresentadas nas teorias. Por outro lado, é uma escola possível, capaz de transformar vidas: as dos alunos e as dos professores.

Assim, como mencionado, a escola de vivência se encontra em uma zona de vulnerabilidade social e essa escola muitas vezes é a principal fonte de oportunidade para os estudantes que ali se constituem e tentam aprender. Porém, os desafios para efetivar uma educação de qualidade neste espaço esbarram em conhecidas mazelas sociais brasileiras. A literatura dedicada à compreensão da relação da extrema pobreza com os baixos índices de sucesso escolar apresenta uma série de medidas metodológicas que poderiam solucionar o problema. Todavia, o problema da pobreza é de cunho social e não pedagógico, sendo que sua resolução depende de uma série de fatores que vão muito além das possibilidades dos professores: soluções políticas e econômicas que afrontam o modelo de país em voga, que destoam com a cultura do lucro a qualquer preço, que não vejam o humano como potência, mas sim, como recurso (recursos humanos). O desafio, nestas realidades, pode ser posto da seguinte forma: como desenvolver as capacidades em condições distantes das ideias ao seu desenvolvimento? Qual metodologia dará conta de ensinar um aluno subnutrido, com frio e desestimulado? Como a educação formal pode contribuir com a melhoria das condições de vida dos sujeitos inseridos nesses contextos de vulnerabilidade a curto, médio e longo prazos?

Nesse sentido, o professor, geógrafo e cientista político Josué de Castro, tem importantes contribuições a fazer. Castro publicou uma série de obras dedicadas ao mapeamento das regiões mais atingidas pela fome e pela miséria no país em meados do século XX. Com destaque a obra *Homens e caranguejos* aborda a questão da importância de conhecer o fenômeno da pobreza e suas implicações pelo contato, pela experiência, pela imersão na realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade. O autor defende, em seus escritos, que nenhuma teoria ou formação acadêmica é capaz

de sobrepujar a influência da experiência:

[...] Não foi na Sorbonne nem em qualquer outra universidade sábia que travei conhecimento com o fenômeno da fome. O fenômeno se revelou espontaneamente a meus olhos nos mangues do Capibaribe, nos bairros miseráveis da cidade do Recife: Afogados, Pina, Santo Amaro, Ilha do Leite [...] Esta é que foi a minha Sorbonne: a lama dos mangues do Recife, fervilhando de caranguejos e povoada de seres humanos feitos de carne de caranguejo, pensando e sentindo como caranguejo. Seres anfíbios e habitantes da terra e da água, meio homens e meio bichos. Alimentados na infância com caldo de caranguejo: este leite de lama. Seres humanos que faziam assim irmãos de leite dos caranguejos. Que aprendiam a engatinhar e a andar com os caranguejos da lama, de se terem enlambuzado com o caldo grosso da lama dos mangues e de se terem impregnado do seu cheiro de terra podre e de maresia, nunca mais se podiam libertar desta crosta de lama que os tornava tão parecidos com os caranguejos, seus irmãos, com suas duras carapaças também enlambuzadas de lama. (CASTRO, 1967, p. 12-13)

Nesse sentido, de forma análoga ao pensamento de Castro (1967), cabe perceber que a atuação docente em realidades atravessadas por precárias condições de subsistência, como os mangues ou as periferias, só pode ser avaliada e orientada por suas próprias condições e possibilidades. A autoformação docente, assim, é resultado da experimentação dessa realidade, da devida investigação de suas limitações (tráfico de entorpecentes, fome, miséria, escassez de recursos educacionais, entre outros) e de suas possibilidades (empoderamento da comunidade, ampliação dos horizontes, promoção da autonomia, entre outros).

Partindo dessa perspectiva, pensar o ensino de língua portuguesa ou de geografia não se pauta apenas no conteúdo programático e nos currículos vigentes e também não do entendimento dessas disciplinas como componentes curriculares díspares e desarticuladas. Inúmeras situações extracurriculares emergem no cotidiano escolar e não podem ser negligenciadas: alunos com frio e/ou com fome e contextos de indisciplina, violência e criminalidade, machismo e homofobia, preconceitos múltiplos acabam emergindo como um desafio aos docentes. Desafio esse que muitas vezes não foi abordado em sua formação inicial, apesar das transformações curriculares recentes que visam inserir esses temas na graduação. Logo, o professor necessita aprender com essas situações e se transformar para conciliar os conflitos do território de vivência dos estudantes com a sua prática e os objetivos do ensino.

A realidade escolar distante das teorias, muitas vezes, idealizadas nos cursos de formações de professores, em um primeiro contato, pode refletir na *autopunição* do professor pelos aparentes fracassos nas metodologias de ensino. Questões como *“O que estou fazendo aqui?”*, *“Onde estou errando?”* e *“Será que tudo que aprendi estava errado?”* começam a ecoar nos pensamentos sobre as constantes propostas de ensino que não surtem o efeito esperado. Todavia, com a reflexão sobre o processo de ensino, com a compreensão da realidade vivenciada e, muitas vezes, com a colaboração de docentes mais experientes as questões começam a se transformar em *“Como posso melhorar isso?”* e *“Que outras formas posso fazer meus alunos compreenderem o que estou tentando ensinar?”*. Esse importante processo é onde de fato nos tornamos

professores. É nesta busca por compreender a prática que no profissionalizamos, nos adaptamos e construímos um diálogo mais efetivo com os estudantes.

Por outro lado, em experiências tecidas em escolas de Classe Média e Alta, na região Central de Santa Maria, RS, os desafios não são menos complexos. Apesar de apresentarem, em geral, as condições consideradas por muitos adequadas para o estudo, a sala de aula ainda é marcada por traços culturais excludentes, fragmentados e que ultrapassam o desafio meramente como metodologia didática ou domínio teórico de determinados conteúdos técnicos e científicos. A fluidez, a superficialidade das relações, a supervalorização da avaliação (entendida aqui meramente como conceito quantitativo) em detrimento do conhecimento mutila o processo de ensino e de aprendizagem e se torna um imenso desafio ao jovem professor exigindo se autotransformar para dar conta das especificidades dos contextos emergentes.

Da mesma maneira que a desmotivação pelo estudo - marcada em frases como "*Professora, eu não preciso estudar! Meu pai tem a 4ª série, arruma ar condicionado e ganha muito melhor que a senhora...*" - o entendimento que a escola deve meramente preparar para concursos como vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - como observados em afirmações como "*Para que estudar isso se não cai no ENEM*" - são limitantes a uma prática voltada a formação de pessoas, a construção de conhecimentos críticos e humanizadora. Ambas as visões pautadas meramente na aplicabilidade do saber, na fragmentação e no tecnicismo do que se sabe impossibilitam a real construção de conhecimentos e a formação de indivíduos críticos, atuantes e que se capazes de se indignar com as misérias humanas, com a corrupção, com seletividade jurídica existente em algumas esferas da realidade que vivenciamos, com a exclusão social, com a degradação do meio ambiente, com a desvalorização da vida...

Esses dois contextos extremamente diferentes e muitas vezes distantes das teorias exclusivamente didáticas estudadas por muitos pesquisadores renomados geram apreensão e imensas incertezas no processo de constituição docente. Como atuar em meios tão distintos com uma formação inicial única? Somos realmente docentes após a formatura? É justamente aqui que defendemos que a formação docente somente pode ocorrer na e pela prática em um constante processo de autotransformação, de reflexão e de mudança.

Programas de iniciação à docência e estágios são muito válidos para familiarizar o futuro docente com o território escolar, porém não apresentam a realidade como um todo. Uma vez que é muito diferente estar na sala de aula com um grupo de colegas e orientado por um educador experiente e o momento em que nos vemos sozinhos frente à aproximadamente de 30 alunos, necessitando mediar conflitos, ministrar aulas, trabalhar com as diferenças intrínsecas a sala de aula e deparando-nos com situações novas a cada instante. A concepção de realidade escolar contribuída pelos programas de iniciação à docência e estágios ainda é muito fragmentada e descontextualizada do real cotidiano escolar, pois apresenta apenas a parte da gestão compartilhada da sala

de aula, preterindo todas as demais questões que permeiam o cotidiano da escola. Precisa-se intensificar essa vivência para não cairmos em generalizações apresadas e falaciosas sobre quem está na escola e como se desencadeiam seus processos pedagógicos.

Além disso, as formações continuadas, contínuas ou em serviço propostas pelos órgãos gestores da educação pública, muitas vezes, desconsideram as especificidades de cada espaço escolar. Propõem-se formações baseadas em orientações metodológicas, muitas vezes, ministradas por formadores que nunca atuaram na Educação Básica (além do período dos estágios e/ou de programas de iniciação à docência) ou mesmo com profissionais que nem docentes são e que, portanto, desconhecem a escola enquanto cotidiano. Tem-se como parâmetro apenas a vivência da Educação Superior para balizar a Educação Básica e isso compromete a compreensão e a eficiência do processo formativo.

Muitas metodologias apresentadas nesses cursos são incompatíveis com o espaço escolar disponibilizado pelo próprio órgão proponente da formação ou, por outro lado, são extremamente tradicionais frente às práticas já desenvolvidas na escola. Como utilizar *softwares* de última geração se os laboratórios de informática não dão conta de processá-los? Não seria melhor propor práticas com *softwares* livres e de amplo acesso como já são utilizados em escolas como a que atuamos? Como propor práticas interdisciplinares em formações que dividem os professores por áreas? Por que geografia deve conversar exclusivamente com história se suas componentes curriculares são conflitantes no Ensino Fundamental (tendo em vista as séries em que cada tema é tratado)? Porque associar língua portuguesa apenas com língua estrangeira? Seria uma forma de facilitar as formações? Ou uma forma de distanciar o profissional da educação da sua autonomia de proposição de práticas interdisciplinares? Por que não adotar um sistema de formação temático (múltiplos temas) em que o professor escolhe aonde irá se inserir de acordo com a necessidade de sua escola e suas enquanto sujeito? Por que os próprios docentes da Educação Básica, que tem práticas inovadoras e experiência no chão da escola, não podem ser os formadores dos seus colegas? Por que as formações não se são como grupos de estudo e de colaboração, mas sim como espaços de ouvir, aplicar na aplica na escola e apresentar resultados meramente baseados no que foi proposto pelo formador, muitas vezes, gerando comparações entre contextos extremamente diversos?

Observamos mudanças nessas premissas formativas ao longo da nossa atuação enquanto docentes na Educação Básica, especialmente, com o Salão de Práticas Pedagógicas realizados no município de Santa Maria, em 2018 e com o Colóquio de Professores do 6º ano e da Educação de Jovens e Adultos. É um importante passo para estimular a autoformação docente, pois coloca o professor como protagonista da sua formação na medida em que ele expõe o que construiu a partir dos desafios da própria comunidade escolar e compartilha essas informações e ideias com outros docentes, podendo, assim, aprender novas práticas e ensinar metodologias que deram

certo para outros docentes de contextos e interesses semelhantes. Porém, muitas "reuniões" de formação ainda permanecem nos moldes questionados e precisam avançar para fomentar uma Educação Básica de qualidade, pautada em uma (auto) formação realmente eficaz e coerente com o que o docente necessita em seu cotidiano.

Outro relato importante associado à autoformação está nos trabalhos interdisciplinares que desenvolvemos no cotidiano escolar. Essas propostas emergiram, especialmente, da aproximação das profissionais enquanto sujeitos e daí partiram conversas que fizeram vislumbrar temáticas comuns que poderiam ser incorporadas em trabalhos conjuntos. Várias propostas foram desenvolvidas e aperfeiçoadas, fazendo com que os estudantes passassem a ver os conteúdos de modo mais articulado entre as áreas do conhecimento. Quando, por meio das formações continuadas, foi solicitada a realização de trabalhos interdisciplinares, os mesmos já eram cotidianos na escola em questão e simplesmente foram protocolados como projetos da escola. Todavia, é muito importante deixar claro que a associação interdisciplinar não surge naturalmente dos conteúdos programáticos, pois os currículos não são articulados e correspondentes entre as áreas. Essa integração em projetos surge da necessidade de troca entre os sujeitos docentes que, a partir do desejo de trabalhar em conjunto, passaram a discutir o que aproxima e distancia suas áreas do saber, bem como se agregaram em temas transversais como a Educação Ambiental. Em um exemplo de prática compartilhada, trabalhamos com seis áreas do saber (Geografia, Português, Artes, Matemática, Ciências e Inglês) do saber em um mesmo projeto devido principalmente a afinidade nas concepções metodológicas de suas docentes e da busca por uma aproximação dos conteúdos de cada área com o espaço vivido dos estudantes.

Essas vivências reforçam aqueles questionamentos quanto à formação continuada, contínua e dita em serviço propostas com áreas do saber pré-definidas ou com metodologias pré-prontas. A escola não é um *fast-food* em que todo prato deve estar pré-cozido e ser produzido com rapidez gerando aprendizagens. A escola é uma cozinha *gourmet* em que os pratos devem ser elaborados a partir dos ingredientes disponíveis e dos desejos dos clientes em seus múltiplos paladares. E as receitas (metodologias didáticas) não devem ser simplesmente reproduzidas, mas (re)criadas, (re)pensadas, compartilhadas, estudadas em profundidade para atender ao contexto em que serão apresentadas como uma obra de arte. Assim, funcionam as metodologias didáticas e o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Não são os manuais, os livros didáticos ou os formadores externos que irão ditar rapidamente o que deve ser produzido. Mas sim o docente em sua gama de concepções, de experiências e de conhecimento da escola que poderá propor novas e requintadas formas de ensinar e aprender, (re)pensando essa prática a cada novo momento, a cada novo ciclo e inovando com ações que atendam as necessidades dos alunos, das comunidades e dos próprios docentes. A autoformação nasce do estímulo e da motivação e não da cobrança e da crítica.

Portanto, quando os processos que busca a formação de professores não

emergem das necessidades do contexto se perde uma grande oportunidade de autoformação e distancia esses profissionais da busca por novos saberes. Todo o novo aprendizado é válido, mas quando há uma distância muito significativa entre a proposta de formação e a vivência escolar isso serve mais como desmotivação do que como desafio e estímulo aos docentes.

Além disso, a realidade docente acaba perpassando pela compreensão de que muitos conflitos extremos típicos de uma sociedade pós-moderna recaem sobre o cotidiano da sala de aula, bem como entraves burocráticos associados ao modelo de educação adotado no Brasil limitam a prática docente e fazem identificar lacunas que, muitas vezes, na formação inicial passam despercebidas. Os maiores desafios na profissionalização docente, no espaço escolar, não estão necessariamente pautados em domínio técnico dos conceitos teóricos e metodológicos da área de ensino, mas sim ao processo de constante (re)adaptação ao meio no qual se ensina e se aprende a ser docente.

A constante mudança do professor enquanto profissional é evidenciada por Midlej e Pereira (2016) ao discutirem trajetórias profissionais como destacam

A trajetória docente, a manifestar-se em constante reorganização - como fluxos existenciais - demonstra a potencialização do sujeito em relação a si próprio (MIDLEJ, 2014). No discurso do professor, o ambiente vivo das experiências didáticas remete a uma força provocativa de rupturas e rearranjos de possibilidades "[...] de acolhimento dos múltiplos que vivem em nós [...]"(MIDLEJ; PEREIRA, 2016, p. 320).

Por outro lado, há muitos anos, em nosso país circulam cartilhas, manuais docentes de como ensinar e obter de seus alunos os melhores resultados. Tais materiais muito em voga ainda na atualidade trazem sequências didáticas, planos de aulas, ditam posturas, teorias da aprendizagem e constroem no imaginário social uma atuação docente pronta. Faz parte deste imaginário o mito que o professor ao concluir seu curso de graduação ou se apropriar de um destes manuais estará apto a enfrentar qualquer realidade.

"Toda a escola é igual", dizem eles. "Aluno indisciplinado não tem professor com domínio de turma!". "Você precisa se dedicar para encantar os seus alunos... Com poucos minutos a mais de planejamento e metodologias inovadoras todos aprenderão [igual]". "Você precisa ver cada um de seus alunos", mas deve seguir as receitas ditas pelos teóricos que discutem o ensino seja de língua portuguesa seja de geografia. Nesse sentido, a adoção de um mesmo livro didático para realidades diferentes ou a imposição de certos ritos escolares a todas as escolas colaboram com a construção de uma realidade abstrata, idealizada, comum a todos. Mas será que todas as escolas têm as mesmas necessidades? E se seguirmos as cartilhas rigorosamente e ainda assim nossos alunos não evoluírem, *eu não serei um "bom" professor?* Será que as metodologias de ensino são adaptáveis a todas as salas de aula de um país tão grande como o Brasil e a todas as especificidades de todos os alunos?

Por isso, para nos tornarmos "bons" professores, ou seja, professores satisfeitos

com suas práticas e que colaboram com a construção do conhecimento dos estudantes, necessitamos desconstruir os estereótipos do "ser professor" que nos prendem a resultados meramente quantitativos muitas vezes expressos por notas vermelhas ou azuis nos boletins escolares. A melhor aula é aquela que faz o estudante pensar sobre o mundo e compreender o seu papel enquanto cidadão e não aquela que somente dá conta do conteúdo programático ou que conduz a aprovações para o Ensino Superior. O melhor professor é aquele que vê o seu aluno e não aquele que meramente o enxerga.

Nesse sentido, o pensamento do educador Paulo Freire tem algo importante a contribuir com a autoformação docente, pois oferece subsídios para que se pensem as práticas educativas e a relação professor-aluno de maneira dialógica e reflexiva. Não são metas, nem orientações a nível nacional que podem ser a "melhor" opção para nortear as práticas, mas sim as experiências que apenas a vivência com cada aluno traz ao professor. Para além das questões pedagógicas, o professor inserido em uma realidade como as descritas, necessita abordar estas questões em uma perspectiva crítica, para que seus alunos desenvolvam um olhar consciente sobre sua realidade. Faz parte do "currículo" único e necessário destas realidades desvelarem novas oportunidades de conceber o mundo, menos sofrido e menos violento, mais justo. Isto é,

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1982, p 109-110).

A compreensão dessa realidade chega a partir de um pensar constante e sistematizado sobre o que se está ensinando e o que se está aprendendo, sobre o como se está ensinando e como se está aprendendo, para quem se ensina e como se ensina e só é possível quando se efetiva um elo entre o professor e os alunos, quando se pensa sobre a própria autoformação e constituição docente. Ao chegar ao final do primeiro ano de docência e ouvir dos estudantes "*Eu gostaria que você fosse minha professora novamente no próximo ano*" ou "*Eu consegui ver coisas diferentes a partir do que a senhora falou para nós*" ou ao final do terceiro ano de docência presenciar a mobilização de uma turma de alunos para que "*a senhora nos leve até o final do Ensino Fundamental*" (pois não atuamos na turma para a qual os alunos estavam passando), com direito a reivindicações na direção da escola (mesmo sem o nosso conhecimento e com inúmeras explicações de referentes à carga-horária e a competência do docente que assumiria a turma) são motivações fazem com que busquemos nos qualificar ainda mais, mesmo consciente de que ainda temos muito a melhorar, é uma prova de que bons resultados estão sendo construídos e que os estudantes têm efetivamente inspirado práticas que estão contribuindo com as vivências dos alunos de algum modo.

Essas pequenas e grandiosas manifestações de afeição e de reconhecimento

demonstram que o ensino não pode estar pautado apenas na "transmissão" de conteúdos técnicos orientados em "teorias bonitas", mas sim no reconhecimento dos alunos como sujeitos, como seres atuantes e capazes de pensar o seu contexto por meio de conteúdos da geografia ou da língua portuguesa. E isso serve como motivação e estimula a uma constante autoformação que busque aperfeiçoar ainda mais a prática docente e colaborar efetivamente com esses alunos. Trabalhar os conteúdos de modo articulado, integrado, empoderando os estudantes, estimulando a sua autonomia e autoestima são diferenciais na prática docente mais eficiente que a aplicação de metodologias mirabolantes, descontextualizadas, estanques, mas que estão na moda. É preciso inovar. É preciso diversificar. Mas, sobretudo, é preciso compreender o que o aluno precisa e como o professor pode colaborar com essa necessidade.

Com base nas experiências vividas, percebemos que o se tornar professor é muito mais complexo que cursar uma licenciatura e ser habilitado por um diploma. Tornar-se professor é compreender o seu papel social na vida de cada aluno que passa pelo seu caminho, sabendo que o professor não é um "salvador", não tem a obrigação de resolver os problemas estruturais existentes na escola pública brasileira ou o pensamento mercadológico de escolas mais voltadas ao modelo de "qualidade de ensino" em voga, bem como que a eficácia das metodologias de ensino não depende apenas de sua qualidade técnica ou de sua formação inicial, mas do contexto que colabora ou dificulta determinadas práticas pedagógicas.

A autoformação é, assim, antes de tudo, uma automudança consciente na maneira de viver o território da escola e de tomar decisões com as pessoas que nele convivem, tornando possível a educação vivenciada por todos e efetivada pela automediação. Mészáros (2002) defende que a automediação do processo educativo conduziria a uma vida determinada pelas necessidades humanas efetivas e não pelas necessidades *fetichizadas* e artificiais criadas no âmbito do capital, cada vez mais dominante nos séculos XX e XXI.

Ensinar na complexidade das relações do século XXI é ter consciência que é preciso se dedicar ao máximo pelo ensino de qualidade, atuar nas lacunas do sistema, mas ao mesmo tempo ter claro que nem toda a aula será magnífica e nem todo o aluno está disposto a viajar pelo mundo do conhecimento como pregam muitas teorias idealizadas que estudamos e tomamos como verdadeiras antes de nos tornarmos professores. Contudo, ainda há esperança! É possível ensinar! É possível aprender! É possível trocar conhecimentos e construir pequenas e sólidas bases linguísticas ou geográficas que auxiliarão nossos alunos a serem melhores e mais curiosos do que quando chegaram a nossa sala de aula pela primeira vez.

Há uma tendência histórica a se reduzir o ensino de qualquer área de conhecimento à transmissão de conceitos e normas estruturais no âmbito do capital para servir à reprodução, cada vez mais eficaz, do sistema econômico, como abordado por Mészáros (2002). Nas escolas isso se reflete de maneira que as possibilidades de atuação se tornam cada vez mais engessadas para os profissionais e o conhecimento movimentado

nestas situações é cada vez mais abstrato aos alunos. Nas realidades específicas em que atuamos esta dinâmica é bastante visível. O movimento fundamental para se fazer docente sem recair na alienação dos alunos se organiza em duas atividades muito simples: observar e refletir. Assim, antes de planejar quaisquer atividades cabe ao professor observar como os alunos organizam suas práticas comunicacionais e quais elementos do seu cotidiano possuem relevância para a temática, podendo ser utilizados como possibilidade de troca entre os universos da disciplina e dos alunos.

Concentrar seus esforços na reflexão acerca das singularidades próprias da organização de situações educativas que se orientem pela aproximação entre o ensino de conteúdos e a realidade dos alunos identificados com os modos de vida periféricos, pois cada situação educativa é única e o conhecimento acadêmico nem sempre dá conta das exigências do cotidiano escolar. São brigas familiares, dificuldades econômicas, *déficits* de aprendizagem. O que faz a diferença são os momentos dedicados a conhecer a natureza destes problemas, a criatividade na resolução de conflitos e a resiliência de a cada dia prosseguir, encarando cada experiência educativa como única. Não que a abordagem dos conteúdos não seja o foco do ensino, mas há situações que não podem ser negligenciadas. A intencionalidade docente é sempre educativa independente da situação, o que varia são as ferramentas a que se recorre.

#### 4 | CONCLUSÃO

O processo de se constituir docente em realidades diferentes das ideais sobre as quais são formadas expectativas durante os processos de formação oficiais requer cuidado para que não se culpe o professor, nem aos alunos. Muitas das dificuldades enfrentadas no espaço escolar são sociais, estruturais e geográficas. Assim, é preciso conhecer as peculiaridades de cada território escolar e saber que a função docente é antes de tudo mediar os processos educativos independentes de quais sejam as condições e situações que se apresentem, respeitando sempre as possibilidades de seus alunos, as suas e as da escola em que atua.

Portanto, em termos gerais, é possível inferir que o processo de autoformação de professores somente se concretiza na prática. Somente nos tornamos educadores na vivência da sala de aula, na reflexão e na constante transformação frente aos cotidianos que surgem diariamente no território escolar. A partir das considerações aqui tecidas, concluímos que para se tornar professor é necessário vivenciar o espaço escolar, buscando constantemente repensar os desafios enfrentados e aprendendo com as novas situações que surgem e concretizam a prática docente.

#### REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CASTRO, J. de. **Homens e caranguejos**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

FELTRIN, T; BATISTA, N. L; BECKER, E. L. S. A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. In: **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, p. 563, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Brasil: Paz e Terra, 2004.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente. Limites e possibilidades**. In, Anais IV Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências. Recife, 2003.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma nova teoria da transição**. São Paulo: Bom tempo, 2002.

MIDDLEJ, J. A; PEREIRA, M. V. **As Histórias de Vida como Tramas de Fios na Composição da Professoralidade**. In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 1, p. 551-563, 2016.

PEREIRA, M. V. **Subjetividade e Memória**: algumas considerações sobre a formação e autoformação. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-381-1

