



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**JOYCE DE MELO LIMA WATERLOO**

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES CEARENSES NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR  
APRENDIZ**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2015**

JOYCE DE MELO LIMA WATERLOO

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES CEARENSES NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Ana Ignez Belém Lima

FORTALEZA - CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Waterloo, Joyce de Melo Lima .

Processos de aprendizagem na formação continuada de professores cearenses no contexto do projeto professor aprendiz [recurso eletrônico] / Joyce de Melo Lima Waterloo. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 102 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de professores.

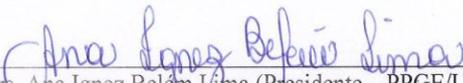
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Ignez Belém Lima.

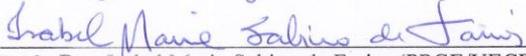
1. Projeto Professor Aprendiz. 2. Protagonismo docente. 3. Trabalho docente. I. Título.

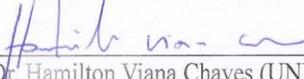


## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta e um dias do mês de agosto de dois mil e quinze, **JOYCE DE MELO LIMA WATERLOO** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CEARENSES NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Ana Ignez Belém Lima (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE) e Dr. Hamilton Viana Chaves (UNIFOR). A defesa ocorreu das 14h30m às 16h30m, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar Aprovada a mestranda **Joyce de Melo Lima Waterloo**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 9,5. Eu, Ana Ignez Belém Lima, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Ignez Belém Lima (Presidente – PPGE/UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Hamilton Viana Chaves (UNIFOR)

À esperança do aprendizado como instrumento de evolução humana.

À minha irmã de alma, Ana Cláudia, por ter replantado e cultivado novamente em mim este sonho.

Aos meus três grandes amores, Geraldo, Mateus e Emanuel, por me ajudarem a ser uma pessoa melhor.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão não escolhe hora nem lugar...

A Deus, inteligência suprema, criadora de uma Natureza capaz de me proporcionar força além de minha compreensão real.

Ao meu eterno querido pai, José Maria, e a minha mãe, Luiza, pela vida e por nunca medirem esforços em relação aos meus estudos e terem me ensinado o valor do saber e do trabalho honesto.

Ao meu grande companheiro Geraldo Majela pelo conforto e por sempre, sempre acreditar em meu potencial, além da paciência nos momentos mais desafiantes de nossa história.

Aos frutos desse amor, Mateus e Emanuel, sem vocês nunca teria atingido esse sonho com tanto valor.

À professora Ana, por ter me aceitado como orientanda e pela gentileza de dividir comigo seus conhecimentos.

Ao prezado professor Hamilton, pela generosidade de sua leitura e significativas contribuições no processo de construção de minha dissertação.

Curvo-me diante da sensibilidade, sabedoria e fortaleza da professora Isabel Sabino, por ter me revitalizado no momento mais difícil do meu sonho e ter acreditado, minha eterna gratidão.

Aos colegas do LADES – Laboratório de Estudos da Aprendizagem, Subjetividade e Saúde Mental e do Curso de Formação em Psicologia Histórico-cultural, pelo acolhimento nos estudos.

À amizade construída durante o curso, pelo aprendizado compartilhado em todas as dimensões de um ser, em especial a minha amiga Silene, pelo prazer do reencontro e pela coragem e determinação da querida Cleidiane, por provar que maternidade e estudos podem caminhar juntos, minha eterna admiração.

À querida Jonelma, pela atenção e parceria.

A toda a equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, um carinho enorme pela professora Susana Jimenez, por provar que o conhecimento humaniza, ao querido Fred por me possibilitar uma reconstrução de saberes e ao Mestre Jacques Therrien pela oportunidade do exemplo e do conhecimento.

A toda a minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis de ausência, em especial ao Sávio e a Suely pelo suporte familiar.

À minha “ama” Jôsy, pelo seu carinho e cuidado incondicional.

Minha gratidão aos amigos pela delicada ajuda durante esse período e por me proporcionarem momentos de boa conversa e de aprendizado.

À equipe de trabalho da Escola de Tempo Integral Antonieta Cals, pessoas comprometidas com a educação de um povo tão sofrido, minha enorme gratidão pela amizade e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos grupos sociais de que participo, por serem parceiros essenciais em minha vida.

Aos professores formadores participantes do Projeto Professor Aprendiz, que aceitaram contribuir com a pesquisa.

À FUNCAP, pela ajuda financeira.

À Universidade Estadual do Ceará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo acolhimento e construção intelectual.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

“Às vezes sinto-me metade  
Mas, creio mesmo,  
É que somos meios  
Uns dos outros  
Para sermos mais  
Humanos seres  
Gente  
Inteira  
Que, inversa mente  
Só quer  
Ter  
Razão...  
Esquecendo a alegria  
De sermos  
Coração, cabeça, pés, mãos...  
E que, solidários, podemos tudo!”

(Gervana Gurgel)

## RESUMO

O processo de busca de conhecimento, do desenvolvimento e melhoria do trabalho docente tem sido palco de estudos e discussões. O professor, como um dos agentes do processo ensino e aprendizagem, estabelece uma relação social para a efetivação desse propósito. As relações que ocorrem num espaço histórico-cultural envolvem diversos atores, em que cada integrante exerce seu papel de protagonista. O professor, quando inserido num contexto de aprendiz, na busca de aprendizagem para o desenvolvimento de seu trabalho docente, tem a oportunidade de ser ator de seu conhecimento, com a intencionalidade de articular elementos que possam dar suporte ao incremento de sua prática. Essa é a proposta do *Projeto Professor Aprendiz*, eixo norteador da presente investigação, e se refere a uma estratégia da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, que visa proporcionar aos professores de sua rede a formação continuada, em serviço, tendo o protagonismo docente e a formação entre pares como princípios. O estudo tem como objetivo investigar, na concepção dos professores, as contribuições do *Projeto Professor Aprendiz* para a organização e constituição de seus processos de aprendizagens. Foi aplicado questionário, composto por 22 perguntas abertas e fechadas, com 51 professores inseridos no *Projeto Professor Aprendiz*. A análise dos dados teve suporte da perspectiva histórico-cultural que considera a aprendizagem como um processo construído nas relações sociais. Verificou-se que o professor aprendiz não tem a plena compreensão do seu papel de protagonista. Identifica-se que as maiores contribuições apontadas pelos professores foi a troca de experiência, maiores conhecimentos sobre a prática docente e experiência do trabalho colaborativo.

**Palavras-chave:** Projeto Professor Aprendiz. Protagonismo docente. Trabalho docente.

## ABSTRACT

The process of search for knowledge, development and improvement of teaching has been the scene of studies and discussions. The teacher, as one of the agents of the teaching and learning process establish a social relationship for the realization of this purpose. The relationships that occur in a cultural and historical space involve many actors where each member exercises his starring role. The teacher when inserted into a learner context in the pursuit of learning for the development of their teaching, have the opportunity to be an actor of his knowledge, with the intentionality of linking elements that can give support to the growth of its practice. This is the proposal of Teacher Apprentice Project, guiding principle of this research, and refers to a strategy of the Board of Education of the State of Ceará, which aims to provide teachers in their continuing education network, in service, and teaching role and training peer as a principle. The study aims to investigate, in the design of teachers, the contributions of Teacher Apprentice Project for the organization and constitution of their learning processes. It was applied questionnaire with 22 open and closed questions, with 51 teachers inserted in the Teacher Apprentice Project. Data analysis had supported of historical and cultural perspective that considers learning as a process built on social relations. It was found that the Apprentice Teacher does not have the full understanding of its role as protagonist. It finds that the largest contributions noted by teachers were the exchange of experience, more knowledge about the teaching practice and the collaborative work experience.

**Keywords:** Teacher Apprentice Project. Teacher role. Teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	Detalhamento das áreas de formação do Projeto Professor Aprendiz.....	69
Quadro 02-	Categorias da pesquisa .....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01-	Escolaridade dos participantes .....	77
Tabela 02-	Motivo para concorrer ao edital de professor aprendiz .....	78
Tabela 03-	Partilha de experiências com outros professores .....	80
Tabela 04-	Estratégias de formação utilizadas para efetivar o projeto no âmbito do professor aprendiz .....	82
Tabela 05-	Metodologias utilizadas para ministrar as formações no projeto.....	83
Tabela 06-	Produção de material didático .....	83
Tabela 07-	Publicação de trabalho sobre a experiência no Projeto Professor Aprendiz..	84
Tabela 08-	Necessidade de ajuda para desenvolvimento da proposta .....	85
Tabela 09-	Satisfação com a ajuda oferecida .....	85

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CREDE	Coordenadoria Regional de Educação
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
LADES	Laboratório de Estudos da Aprendizagem, Subjetividade e da Saúde Mental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Estado do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	O QUE MOSTRAM OS ESTUDOS SOBRE APRENDIZAGEM?.....	18
1.1.1	<b>A tematização sobre Psicologia da Aprendizagem nos periódicos da Capes.....</b>	<b>19</b>
1.1.2	<b>A tematização sobre Psicologia da Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural na ANPED.....</b>	<b>22</b>
1.2	DAS CONSTATAÇÕES AO PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.	29
1.3	O PERCURSO DO TEXTO.....	32
<b>2</b>	<b>DA APRENDIZAGEM À APRENDIZAGEM ADULTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: MAPA TEÓRICO PARA COMPREENDER A APRENDIZAGEM DOCENTE.....</b>	<b>33</b>
2.1	APRENDIZAGEM – NOTAS SOBRE SEU CONTORNO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	34
2.2	APRENDIZAGEM ADULTA – DISCUSSÃO NECESSÁRIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	43
2.3	A FORMAÇÃO HUMANA COMO VIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR.....	54
<b>3</b>	<b>O QUE HÁ DE NOVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES? Texto e contexto do <i>Projeto Professor Aprendiz</i>.....</b>	<b>60</b>
3.1	SITUANDO O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	61
3.2	O DISCURSO DO PROTAGONISMO DOCENTE NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	65
3.3	PROJETO PROFESSOR APRENDIZ 2013.....	67
<b>4</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA RESPONSIVA DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ.....</b>	<b>72</b>
4.1	INDICAÇÕES METODOLÓGICAS.....	72
4.2	ANTECEDENTES DA PESQUISA.....	74
4.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	74
4.4	INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	75
4.5	PROCEDIMENTO DA PESQUISA.....	76

4.6	DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	76
<b>5</b>	<b>PARA ONDE CAMINHAM OS INDÍCIOS DA INVESTIGAÇÃO: O PROFESSOR ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO.....</b>	<b>77</b>
5.1	CATEGORIA 1: PERFIL DO COLABORADOR.....	77
5.2	CATEGORIA 2: DESCRIÇÃO DO PROGRAMA.....	79
5.3	CATEGORIA 3: MOMENTOS FORMATIVOS DA APRENDIZAGEM.....	80
5.4	CATEGORIA 4: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	82
5.5	CATEGORIA 5: DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO....	85
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>97</b>
	APÊNDICE A: PERIÓDICO CAPES.....	98
	APÊNDICE B: PERIÓDICO ANPED.....	99
	APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO.....	100

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo situa-se na área da formação docente. Aborda o processo de aprendizagem de professores da rede estadual de Ensino Médio, no Projeto Professor Aprendiz, o qual integra a política cearense destinada à formação continuada de seus docentes.

O Professor Aprendiz é uma das ações prioritárias do Programa Aprender pra Valer, criado pela Lei Estadual nº 14.190, de 30 de julho de 2008. A lei autorizou a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC a firmar acordos de cooperação técnica e financeira com diversos órgãos públicos visando à realização de estratégias complementares de fortalecimento do Ensino Médio na rede pública estadual (Art. 1º). Das seis ações<sup>1</sup> prioritárias deste Programa (Art. 3º), uma delas é o Projeto Professor Aprendiz (a alínea III); ação que possibilitou o desenvolvimento de formações continuadas ofertadas pela SEDUC por meio dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDE. A participação dos professores do Ensino Médio nessas formações ocorre por meio da adesão das escolas às formações propostas pelas CREDE.

O Projeto Professor Aprendiz é uma das ações que contribuem diretamente para o Programa Aprender pra Valer, o qual envolve os professores no fortalecimento da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, com sua atuação na produção de material didático-pedagógico na formação, no treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões.

Esta política, desde sua implantação, contemplou um contingente de professores da rede estadual de Ensino Médio, sendo alvo de apreciações distintas e contraditórias nas conversas entre colegas de profissão. Nossa aproximação à temática advém desse movimento, uma vez que localizamos em nossa atuação como formadora em iniciativas de formação

---

<sup>1</sup>(I) Superintendência Escolar: consiste no desenvolvimento de estratégias de acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem do aluno. (II) Primeiro, Aprender: consiste na consolidação de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático, utilizando materiais complementares de ensino-aprendizagem elaborados para este fim. (III) Professor Aprendiz: consiste em incentivar professores da rede a colaborarem com o Programa, na produção de material didático-pedagógico, na formação e treinamento de outros professores, e na publicação de suas experiências e reflexões. (IV) Avaliação Censitária do Ensino Médio: consiste na ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, para operacionalização de avaliações externas anuais, de todos os alunos das três séries do Ensino Médio, tendo em vista o acompanhamento do progresso acadêmico de cada aluno, de forma a orientar ações de melhoria a serem implementadas pelas escolas, pelos professores e pelos próprios alunos. (V) Pré-Vest: consiste no apoio à continuidade dos estudos com vistas ao ingresso no ensino superior. (VI) Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional: consiste na oferta, a estudantes e egressos do Ensino Médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho, concebendo as escolas da rede estadual de Ensino Médio como local privilegiado para a educação de nível técnico e de qualificação profissional.

contínua da Educação Básica, os contatos iniciais com o tema investigado. A necessidade de investigar a forma como os professores pensam sobre sua própria aprendizagem, bem como o desejo de compreender a formação continuada de professores como instrumento de aprendizagem, portanto, contextualizam o percurso do nosso trabalho.

O encantamento pelo tema também foi desencadeado pelos estudos proporcionados no Laboratório de Estudos da Aprendizagem, Subjetividade e da Saúde Mental – LADES, surgido em especial com a divulgação do pensamento de Lev Semenovitch Vygotsky. Sua obra traz marcas de um dos momentos mais importantes da história do século XX: a revolução comunista de 1917, que deu origem à União Soviética. Para ele, a consciência não é um simples reflexo da história, pois a própria materialidade histórica é constantemente plasmada pela ação de consciências envolvidas em processo de interação social. Tampouco a aprendizagem deve ser reduzida à capacidade que o sujeito tem de desenvolver ferramentas cognitivas, pois toda ferramenta é fruto do trabalho coletivo, sendo que a linguagem (capacidade de simbolização) e o trabalho (capacidade de transformação da natureza) constituem o ponto (dialético) de transformação do Homem na sua relação com a natureza. Por conseguinte, o trabalho do professor, nessa teoria, teve destaque. A escola é considerada importante *lócus* de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

A ênfase no professor, na sua formação e desenvolvimento, nos seus saberes e nos seus processos de aprendizagem, destaca-se na agenda política educacional contemporânea de maneira incisiva e claramente visível nos debates nacionais e internacionais promovidos pelos governantes e entidades classistas. Visualizamos essa expressividade no volume e qualidade da literatura consultada, na qual o professor aparece como protagonista de sua prática pedagógica, o qual tem sua essência inserida nos pressupostos histórico-culturais, em que o trabalho assume seu caráter ontológico de constituição do ser humano.

Assim, pensar numa educação humana implica considerar o trabalho como mediação necessária no processo de aprendizagem docente, processo de constituição desse sujeito.

Nessa busca, consideramos que aprender é um processo contínuo e dinâmico, desenvolvido pelo homem do nascimento até sua morte, com o objetivo de promover o desenvolvimento. Ensinar e aprender faz parte de uma unidade dialética, onde o ensinar se funde com o aprender.

Alguém que se encontra na posição de ensinar precisa, além dos conhecimentos necessários para o referido ensino, conhecer mais fundo a sua constituição como ser cognoscente e seu próprio processo de aprender. Conhecer suas peculiaridades para aprender,

suas dificuldades, suas reações frente às frustrações, seu estilo de buscar soluções para os problemas fará com que aquele que ensina possa ter consciência do seu movimento para aprender e reorganizá-lo frente às situações de aprendizagem. Assim, adquire subsídios para se diferenciar daquele a quem ensina, compreendê-lo e auxiliá-lo efetivamente, quando estiver na posição de coordenação do processo de ensino e de aprendizagem (BARBOSA, 2001).

Partimos do princípio de que os processos formativos de professores, na idade adulta, caminham em consonância com aquilo que os sujeitos em idade adulta aprendem, constroem, sua subjetividade e o desenvolvimento mental, visto que o homem nesse percurso vai delineando seus interesses, aliado à própria requisição do mundo trabalho. Assim, é cada vez maior entre sujeitos adultos a busca por estudos para atender a demanda do mercado, devido a um avanço acelerado dos meios de comunicação e a disseminação das tecnologias, tornando-se cada vez mais indispensável a busca pelo conhecimento.

Nesse sentido, se faz oportuno e necessário inserir no contexto o tema sobre Andragogia, que refere-se ao aprender, como um conjunto de fatores de preparação para a vida, comumente associado ao adulto, por envolver a auto gestão do conhecimento, delinear a utilidade do que aprendem e como inserir o aprendizado nas diversas situações da vida, bem como tem suporte motivacional tanto os aspectos extrínsecos, relacionados à busca de ascensão profissional, segurança financeira, dentre outros; e os aspectos intrínsecos, como a melhoria da qualidade de vida, autoestima, realização pessoal.

Dentro desse conjunto de temas, foram utilizados para a pesquisa descritores ligados aos conceitos de aprendizagem, aprendizagem de adulto na perspectiva histórico-cultural e formação continuada de professores.

Conhecer a produção existente em torno desses elementos conceituais desdobrou-se como um caminho fértil de aproximação à temática no delineamento do problema e dos objetivos da pesquisa. Com este propósito fizemos uma busca<sup>2</sup> no Portal de Periódicos da CAPES e nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, o que nos permitiu mapear estudos sobre a Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Educação e Formação Continuada de Professores. O tópico a seguir explicita os achados desse garimpo.

---

<sup>2</sup>Parte das análises desse tópico decorre dos estudos realizados no âmbito da disciplina Seminário de Dissertação, ministrada pela professora Maria Raquel de Carvalho e pelo professor Jacques Therrien, no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, no semestre 2013.2, a quem agradecemos pelas valiosas contribuições.

## 1.1 O QUE MOSTRAM OS ESTUDOS SOBRE APRENDIZAGEM?

O Portal de Periódicos da CAPES, que se estrutura como biblioteca virtual de produções científicas nacionais e internacionais, foi nosso ponto de partida inicial na busca de artigos. Na sequência foram mapeados estudos publicados na ANPEd, que se referem a eventos científicos de reconhecida importância na área de educação, escolhidos pela tradição, abrangência e relevância na produção científica. A ANPEd é uma sociedade civil sem fins lucrativos que tem como finalidade o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil. Os trabalhos mapeados na ANPEd estão circunscritos às produções dos grupos de Formação de Professores (GT-08) e Psicologia da Educação (GT-20). As informações dispostos nos apêndices I e II, detalham os trabalhos identificados a partir do mapeamento do portal de Periódicos CAPES e dos anais da ANPEd.

Ambas as fontes tiveram como escolha obras predominantemente nacionais, com um recorte temporal entre 2003 – 2013. Esse período corresponde à intenção de obter novos olhares ou *insights* sobre o objeto de estudo e também por ser um período em que, no Ceará, houve um incremento nas políticas de formações continuadas. Isto nos ajudará a perceber os aspectos positivos e limitadores do nosso objeto de estudo, ou seja, a aprendizagem do professor da rede estadual de ensino inserido no projeto professor Aprendiz. Os descritores utilizados foram *Psicologia da Aprendizagem*, *Psicologia da Educação*, *Formação de Professores* e *Formação Continuada de Professores*.

Utilizamos o Periódico da CAPES como estudante da UECE com o descritor exato. Os critérios utilizados para as buscas eram que fossem mencionados no título aprendizagem de adultos, preferencialmente relacionados ao professor, bem como direcionados aos estudos na abordagem histórico-cultural.

Dos 24 achados do portal CAPES, relacionamos 09 publicações e delas apenas 03 nos ajudaram a compreender nossa temática, ou seja, 12,5% (apêndice I), que estavam inseridas no descritor Psicologia da Aprendizagem.

Os trabalhos publicados na ANPEd foram identificados por meio dos descritores formação de professores (n=243) e psicologia da educação (n=132). Destes, após verificação, foram selecionados, com base no interesse direto dos objetivos do presente estudo, 18 publicações (4,8%) advindas do descritor formação de professores e 15 publicações referentes à psicologia da educação, correspondendo a 4% das publicações selecionadas (apêndice II).

### **1.1.1 A tematização sobre Psicologia da Aprendizagem nos periódicos da Capes**

Dentre os artigos encontrados, Godoi, Freitas e Carvalho (2011) abordam o fenômeno motivacional como um dos elementos fundamentais para o processo de aprendizagem, apresentando o entrelaçamento entre os aspectos afetivos, cognitivos e sociais no interior dos processos de aprendizagem organizacional.

Nesse caso, os autores concebem o processo de aprendizagem como um processo de construção contínua de significados e sentidos com base na informação (teoria), experiência e na mediação social. Admite-se nesta descoberta a organização dos aspectos cognitivos (percepções, pensamentos, crenças e valores), sócio-afetivos (sentimentos, emoções e interações) no campo das ideias e dos processos inconscientes.

Vygotsky (1987) enfatiza que as práticas mediadas socialmente e organizadas culturalmente são baseadas na interação social, por conseguinte, as funções mentais superiores se originam socialmente, a partir da internalização da cultura. Entende-se que cabe ao professor a função de mediação entre o desenvolvimento já alcançado pelos alunos e os conhecimentos obtidos e aqueles outros conhecimentos ou formas de desenvolvimento, que eles têm potencial para alcançar, mas ainda não chegaram lá. Os conteúdos trabalhados pelo docente no processo educativo criam, individualmente, nos aprendizes, novas estruturas mentais, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento de cada subjetividade.

O processo de aprender tem uma estrutura motivacional complexa, estabelecendo uma íntima e contínua relação, por vezes de difícil separação. A motivação engloba interesse, esforço, intensidade, persistência dos indivíduos nas atividades ligadas à aprendizagem e o comprometimento afetivo com o aprender.

A motivação tem um caráter social e histórico como um fenômeno situacional, localizado não somente dentro do indivíduo, mas dentro de sistemas de atividades, envolvendo outras pessoas, ambientes, recursos e objetivos. Na interconexão da atividade cognitiva e social, as características da motivação não são vistas como do indivíduo, mas do indivíduo-em-ação em um contexto específico (RUENDA; MOLL; 1994).

O aspecto político também engloba o processo de aprendizagem junto à cultura e ao mesmo tempo é originado por ela. A aprendizagem produz o desenvolvimento da identidade, de forma que esta é significativa para o sujeito se tornar parte do mundo.

A concepção da motivação como um elemento social não se refere às reações de controle, exterioridade ou dependência. A motivação é constitutiva e intrinsecamente social. A construção do conhecimento e a construção das inter-relações são complementares.

A relação entre afeto-cognição-motivação é encontrada em Vygotsky (1993, p. 101) quando afirma que, subjacente a cada pensamento, existe uma tendência afetivo-volitiva. Para ele, a aprendizagem inclui sempre relações interpessoais, isto é, a relação do indivíduo com o mundo social é inevitavelmente mediada pelo outro. Nessa concepção, a aprendizagem consiste em um processo afetivo, cognitivo relacional e motivacional.

Os motivos não são simplesmente dados, são estabelecidos no processo da atividade e o veículo são os símbolos (linguagem), o interesse é no objeto. Atividade é um fator extrínseco, não propriamente um motivo. Vygotsky referiu-se à motivação, usando o termo *volição*, que está ligado às vontades, às intenções.

O objetivo da aprendizagem é o equilíbrio, o saber, o desenvolvimento, embora seja permanente a condição de risco e de desequilíbrio que impulsiona a busca do saber subsequente. Assim, para atuar no social, o conhecimento só adquire sentido quando comunicado e compartilhado. Logo, a motivação na aprendizagem é social e encontra no outro seu principal motivo.

Vitorino (2010), em sua dissertação “Promoção de Mudança na Concepção de Aprendizagem: uma experiência de caso único”, traz como resultado de seu trabalho a eficácia da intervenção no âmbito da conscientização metacognitiva sobre concepção da aprendizagem e sua reestruturação cognitiva. Aponta para uma evolução da concepção da aprendizagem e um aumento na qualidade do produto da aprendizagem, após a intervenção.

As estratégias de aprendizagem citadas pelo referido autor seriam processos sequenciais com objetivo de aprendizagem, ou seja, utiliza os procedimentos da aprendizagem para firmar as informações. Nesse sentido, menciona que haveria três tipos básicos de estratégias de aprendizagem: “superfície, que orienta para uma memorização passiva; profundidade, que reflete numa aposta na compreensão e reflexão; e organização, que passa por uma organizada” (VITORINO, 2010, p. 7).

Assim, a qualidade da aprendizagem viria por fatores motivacionais, que desperta, direciona e sustenta o desejo de estudar, no qual as orientações da motivação podem advir de caráter instrumental, intrínseco e de realização. A primeira tem como base as pressões externas, de pouco investimento de interesse pessoal, com vistas apenas a evitar o insucesso acadêmico. O caráter intrínseco envolve certos interesses pessoais, portanto, há envolvimento intencional nas atividades acadêmicas na busca de atualização e novos conhecimentos. O caráter de realização, por sua vez, leva o sujeito à busca da excelência e de alto grau de satisfação cognitiva e de novos saberes. Vale ressaltar que essa dissertação se volta mais para

uma abordagem da Psicologia cognitiva. Contudo, nos ajuda também a pensar nosso tema, tendo clareza das diferenças com a perspectiva de Vygotsky.

As estratégias para atingir a aprendizagem diferem das concepções desta, pois as primeiras referem-se à maneira como os estudantes aprendem e as últimas reportam-se à representação que estes têm da aprendizagem, aspecto relevante para compreender como os professores da rede estadual que participam do Projeto Professor Aprendiz aprendem.

Andretta (2010) trata de forma semelhante o processo de aprendizagem, complementando o tema quanto à importância da metacognição. Esta habilidade facilita a aprendizagem e a qualidade do estudo por proporcionar o aperfeiçoamento do processo, por meio da otimização do tempo. Maiores resultados em sala de aula podem ser proporcionados pelo professor aliando essa capacidade de cognição do aluno aos estilos de aprendizagem (mudança no aspecto pedagógico). Isto é feito através de atividades que propiciem o pensar sobre o que se está aprendendo e através da capacidade de avaliar seus conhecimentos, pois “quanto melhor a capacidade metacognitiva, melhores as habilidades de aprendizagem” (ANDRETTA, 2010, p. 12).

Para Leontiev (1978), a aprendizagem tem extrema relevância, pois é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos que permite a aquisição das capacidades e características humanas, assim como a criação de novas aptidões e funções psíquicas.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade intersíquica nas relações sociais antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica. Mediante o processo de internalização, ocorre a transformação do conteúdo das relações sociais em funções psicológicas superiores, especificamente humanas. Assim sendo, a Psicologia Histórico-Cultural assume que o fator biológico determina a base das reações inatas dos indivíduos e sobre esta base todo o sistema de reações adquiridas vai se constituir, sendo determinado muito mais pela estrutura do meio cultural onde o ser cresce e se desenvolve (VYGOTSKY, 2004).

Em nosso entender, uma teoria como a Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o indivíduo não somente como mais um animal na escala evolutiva biológica, mas sim como um ser capaz de superar os limites dados pelo seu organismo através do desenvolvimento de instrumentos externos que modificam suas condições de vida e de instrumentos psicológicos (signos) que lhe permitem controlar seu próprio comportamento, é capaz de auxiliar na crítica e superação de algumas vertentes explicativas que servem muito mais à manutenção da atual sociedade excludente do que à sua transformação.

### **1.1.2 A tematização sobre Psicologia da Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural na ANPED**

Ao conceber o sujeito humano, um ser eminentemente social, Vygotsky, na obra “A Formação Social da Mente” (2008), estabelece que a formação e o desenvolvimento do psiquismo se fazem com base em uma crescente apropriação dos modos de pensar, sentir e agir culturalmente elaborados.

Nesse sentido, a Psicologia deveria possibilitar a descrição e a explicação das funções superiores, tais como a vontade, o pensamento, a linguagem e a consciência. Entre esses desafios, a Psicologia trata também dos aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, e tem representado, na sua trajetória histórica, fonte importante de conhecimento para professores compreenderem o fenômeno educativo e o seu próprio processo de aprendizagem, assim como suas limitações e suas estratégias de superação.

Entender o processo de aprendizagem pode favorecer ao professor ultrapassar o nível atual de conhecimento para patamares mais amplos de reflexão, na medida em que os conhecimentos teóricos favorecem a compreensão do fenômeno da educação em diferentes dimensões, como a psicológica, a social, a antropológica, a biológica, a política etc. Além disso, esses conhecimentos devem ser aprendidos em situações que propiciem problematização, investigação, reflexão, invenção, criatividade. Estas, por sua vez, possibilitam a transformação de crenças e representam a complexidade da situação de ensino.

Por fim, a realização desse levantamento sinalizou que a expressão aprendizagem de adultos parece estar vinculada apenas à Educação de Jovens e Adultos. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 aborda a questão da aprendizagem do adulto em alusão a este grupo específico de aprendizes que não conseguiram realizar seus estudos em idade regular. Percebemos que as pesquisas tendo o adulto voltam-se mais para aqueles que estão integrados em sua escolaridade, com poucos estudos voltados em compreender os adultos que estão inseridos em cursos regulares de formação.

Observamos que a produção brasileira sobre a aprendizagem do adulto inserida no contexto histórico-cultural ainda é pouco expressiva, como identificado pelo estado da arte levantado preliminarmente nesse estudo. Em destaque estão os trabalhos de Paulo Freire sobre a alfabetização de adultos não escolarizados. Uma das publicações mais recentes na área de aprendizagem do adulto é a obra “Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto”, publicada em 2009, por Marta Kohl de Oliveira. Nessa obra, a autora reúne seus

textos publicados ao longo de vinte e cinco anos sobre as relações entre cultura e funcionamento psicológico do adulto na perspectiva histórico-cultural.

Produções teóricas sobre a aprendizagem do adulto professor em seu processo de formação estão começando a surgir no cenário brasileiro. Destacaremos três publicações voltadas para essa temática: “Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação”, de autoria de Mizukami et al (2003); a obra “Aprendizagem do adulto professor” de Placco e Souza (2006) e o estudo de Araújo e Moura (2005), que discute o processo de aprendizagem docente dos professores de Matemática sob as luzes da psicologia histórico-cultural.

Focalizando o processo de aprendizagem do adulto professor no seu processo de formação continuada, constatamos um número reduzido de pesquisas. Esse montante se reduz ainda mais quando procuramos estudos que abordam essa temática fundamentada na abordagem histórico-cultural, a exemplo dos abordados a seguir.

O trabalho de Vargas e Gomes (2013), em seu artigo *Aprendizagem e Desenvolvimento de Jovens e Adultos: novas práticas sociais, novos sentidos*, se propõe a discutir como o processo de escolarização influencia no desenvolvimento mental e cultural de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O resultado do estudo revela diversidades entre os estudantes em seu jeito de ser, viver, pensar e sentir; que existem modos singulares de ser jovem e de ser adulto, pois cada indivíduo constrói seu psiquismo e recria a cultura numa complexa interação entre outros indivíduos, objetos, símbolos, significados e visões de mundo compartilhados pelo grupo cultural em que se encontra inserido.

Nesse processo de construção do psiquismo há incremento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As práticas educativas e culturais vivenciadas provocam novas compreensões, novos sentidos para os conceitos cotidianos. Sem dúvida, esse desenvolvimento foi promovido pelo aprendizado dos conhecimentos científicos intermediados na relação com a professora. Ao aprender, o indivíduo constrói novos sentidos e significados para suas práticas sociais nos vários grupos dos quais participa: trabalho, família, grupo religioso e outros. Assim, ele pode perceber-se como sujeito capaz de ser protagonista de sua história, de assumir novos desafios e novos posicionamentos na sua vida pessoal e profissional.

Vargas e Gomes (2013) considera que o aprendizado possui uma natureza social e histórica, haja vista que opera nas relações interpessoais, situado num tempo e espaço próprios. Sendo um processo social, o aprendizado se faz por meio do diálogo, do uso da linguagem na instrução. Nesse processo, o sujeito parte de suas experiências, vivências e

significados para análise intelectual, comparando, unificando e estabelecendo relações lógicas. Os conceitos ao longo da vida passam por um processo de transformação e ressignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento, e subsequente consciência de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos, agora, científicos (VYGOTSKY, 2008).

Prosseguindo com Vygotsky (2008), o aprendizado, portanto, é essencialmente social e se processa na interação com os outros, na medida em que seus elementos constitutivos se interpenetram na vida intelectual e cultural dos participantes do grupo. A relação entre indivíduo e sociedade é um processo dialético construído e mediado pela linguagem, portanto, é simultaneamente um processo subjetivo e social.

Dessa forma, o ensino pode propiciar o desenvolvimento mental à medida que os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas para sua internalização são empreendidos nas interações sociais e nas práticas de mediação do professor.

Devido sua morte prematura (1896-1934), Vygotsky não estudou, sistematicamente, o desenvolvimento mental de pessoas adultas. No entanto, os pressupostos apresentados pelo autor se aplicam no *continuum* do desenvolvimento humano em todas as suas fases cronológicas. A tentativa de estabelecer relações com algumas premissas desenvolvidas pela Psicologia Histórico-Cultural possibilitará refletir sobre os aspectos da aprendizagem e de desenvolvimento mental de adultos em processo superior de formação. Uma das premissas diz que as atividades cognitivas possuem uma natureza sócio-histórica e a estrutura da atividade mental muda ao longo do desenvolvimento humano, pois, de acordo com Luria (1990, p.24),

O mundo de objetos particulares e de significados de palavras que os homens recebem das gerações anteriores organiza não apenas a percepção e a memória [...] mas estabelece também algumas condições importantes para o desenvolvimento posterior e mais complexo da consciência.

Luria e seus colaboradores realizaram uma pesquisa que nos ajudou a perceber as consequências das mudanças sociais e tecnológicas no processo da construção do pensamento. O trabalho foi realizado entre os povos das regiões do Uzbequistão, onde a fonte de renda era a agrícola, e do Quirguistão, que tinha como atividade econômica a pecuária; ambas localizadas na Ásia Central. O isolamento social feminino era marcante devido o grande poder da religião islâmica. As observações foram realizadas na década de 1930, época de transição em função da Revolução de 1917, ou seja, era o começo da lavoura coletiva, de mudanças socioeconômicas e emancipação social das mulheres. A população era constituída

por sujeitos letrados; limitadamente letrados, não naquilo que sabiam, mas na sua maneira de pensar; nenhum tinha educação superior.

Diante das diversas tarefas cognitivas aplicadas na população, Luria e sua equipe constataram os seguintes resultados:

Em todos os casos constatamos que mudanças nas formas da atividade prática, e especialmente aquela reorganização da atividade baseada na educação formal, produziram mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, fomos capazes de definir que mudanças básicas na organização do pensamento podem ocorrer num tempo relativamente curto quando existem mudanças suficientemente radicais nas circunstâncias sócio-históricas, como aquelas que ocorreram após a revolução de 1917 (LURIA, 1992, p. 84-85).

A pesquisa não remete apenas à influência do processo de escolarização, esclarece um processo de transformação da estrutura social. Os sujeitos que utilizaram estratégias na resolução das tarefas propostas e receberam algum tipo de instrução, participaram das discussões coletivas sobre temas sociais. Nesse sentido, as pesquisas demonstraram que não se pode afirmar que a mudança nos conteúdos e formas de pensamento desses adultos está relacionada apenas ao processo de escolarização, todavia, acredita-se que não seja somente a escolarização que promove mudança no processo de pensar, mas sim as potencialidades que essa escolarização desenvolve por meio da contextualização do que se aprende e não somente o ato formal de ler e escrever. Em suma, Durante (2007, p. 25) descreve que:

A escrita não influencia o desenvolvimento de capacidades cognitivas porque é uma alfabetização de escribas. É uma forma de escrita que não amplia novas formas de pensamento, novos conhecimentos, nem possibilita formas alternativas. As funções sociais dos textos são definidas e restritas, são formas de comunicação cristalizadas por escrito, não cumprindo com algumas funções da linguagem escrita (compreender e transmitir novos conteúdos).

As considerações feitas por Durante indicam que a cultura propicia a transformação do ser biológico em ser social, no qual se evidenciam a transformação das suas funções inatas, promovendo as habilidades do uso de instrumentos e técnicas culturais para a hominização, visto que as capacidades cognitivas que envolvem o ato de aprender e ensinar são atributos exclusivos do ser humano.

Nessa análise, a escola se revela como espaço social que reproduz os anseios da sociedade e mantém a perspectiva de troca dialógica entre as expressões culturais criadas pelo homem e as atividades realizadas no contexto escolar.

No processo de desenvolvimento da sociedade, surgem novas tecnologias e técnicas. Isso pressupõe novos conhecimentos e modos de aprendizagem, principalmente devido às exigências do mercado consumidor, caracterizado pelo dinamismo e sistematização dos meios de produção. Por essa razão, na contemporaneidade, já não cabe uma formação de

professores baseada na racionalidade técnica, pois “o futuro professor em formação com as tecnologias digitais é desafiado a fazer movimento dialético do que é realizado externamente na interação com o outro, convertendo-o em algo interno, para si, em uma nova aprendizagem” (idem, p. 12). Mas, principalmente porque a racionalidade técnica limita o potencial de reflexão, de crítica e de novos modos de pensar, para além do que o sistema capitalista nos impõe como modo de vida e de aprendizagem.

Esse novo professor inserido na sociedade da informação e da era digital mantém o mesmo pressuposto que requer o processo de aprendizagem, ou seja, mais do que a maturação biológica, por ser adulto, o determinante de sua aprendizagem está no seu processo de construção psíquica. Essa afirmativa foi apontada por Palácios, quando menciona que a aprendizagem do adulto está envolvida um conjunto de fatores como:

[...] o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...) é esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (PALÁCIOS, 1995, p. 312).

Portanto, a aprendizagem acontece quando internalizamos o que vivenciamos na relação com o outro; que se processa na construção dos significados e sentidos pessoais dessa relação no decorrer da vida. E nesse processo o sujeito se questiona sobre o para quê aprende, porque aprende e a utilização de seu saber, e assim, transforma seus pensamentos, e novos conhecimentos tornam obsoletos saberes anteriores. Mas, tais saberes formam uma base nos quais se assentam os novos. Essa renovação interna contribuirá na formação de um novo processo de aprendizagem que refletirá na sua prática docente.

Silvestre (2009) apresentou, em seu artigo “*Sentidos e Significados sobre Estágios Curriculares Obrigatórios da Formação Inicial: contribuições da psicologia sócio-histórica*”, discussões desencadeadas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia. Os estágios contribuem para a aprendizagem da docência de futuros professores que atuarão em séries iniciais do Ensino Fundamental. O autor teve como referencial teórico a abordagem sócio-histórica, mais especificamente, a teoria da atividade de Leontiev e Vygotsky, pois é um referencial que, de um lado atende nossas necessidades e, de outro, nos oferece condições de olhar o indivíduo em sua singularidade e em pleno processo de constituição de sua identidade profissional.

Em suas considerações, Silvestre (2009) defende a importância da superação de modelos pautados na racionalidade técnica, assim como de modelos pautados na racionalidade prática. Portanto, a formação continuada, que poderia ser um diferencial após a

formação inicial, permanece na mesma lógica, sem a evidência dessa superação. O autor finaliza o artigo com uma proposta a ser considerada na construção de projetos pedagógicos para o curso de formação inicial de professores, principalmente relacionados à concepção e à forma de organização dos estágios curriculares supervisionados.

Nessa perspectiva, a presença de uma práxis formativa nos cursos de formação continuada deve estar pautada nos objetivos da própria dinâmica social: formar um professor que, buscando a sua profissionalização, possua consciência crítica de sua prática, no sentido de tornar-se autônomo e propor práticas coerentes e criativas. Ele assume, assim, uma personalidade investigativa que possibilita a sua emancipação e, conseqüentemente, de seus alunos. Pela atividade docente, vai se constituindo profissional competente e comprometido com a escola.

Os trabalhos apresentados nos ajudam a encontrar um caminho para a nossa pesquisa, apresentando a aprendizagem como instrumento de conscientização em seu aspecto cognitivo, social, psicológico e físico, para posterior emancipação do devir profissional.

Nos relatos de Coll citado por Palácios (2005) a partir de 1925, através dos sistemas teóricos da Psicologia, considera-se a educação como processo decisivo na gênese das capacidades psicológicas que nos caracterizam. Daí, Vygotsky nos apresenta temas que foram tratados no decorrer de suas pesquisas, como: a necessidade de encontrar um método genético experimental e uma unidade de análise (atividade e interação) para o estudo científico da Psicologia, a origem sócio-histórica das funções psicológicas superiores, a importância dos instrumentos de mediação na gênese e na variabilidade cultural da consciência, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, a organização semiótica, entre outros. Deste então, sua influência não parou de crescer e hoje sua teoria é uma referência inegável no desenvolvimento histórico da Psicologia.

Nesse sentido, Saviani (1990) trata o aspecto educacional como parte central sobre as ciências, que se fundamenta num processo inicial e de chegada das teorizações e práticas pedagógicas. No entanto, o autor menciona a escassez das instâncias de formação e pesquisas ligadas à Psicologia e que, a abordagem psicológica não é mais valorizada junto as suas respectivas instâncias de formação e de pesquisa da Educação.

A partir da década de 1985 a Psicologia vem acompanhando duas importantes tendências do debate educacional contemporâneo: a defesa do primado da prática sobre a formação teórica e a ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino. Assim, a Psicologia estaria mais vinculada à Pedagogia nos estudos e propostas de inovação em que se afirma a prevalência da prática (o que fazer, como fazer, o porquê fazer e o seu sentido) e da

aprendizagem, que dá grande ênfase às teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. As teorias que valorizam a atividade, numa perspectiva socio cultural, se contrapõem a essas dicotomias e permitem compreender o aluno em seu processo de aprendizagem e o professor em seu processo de mediador dessa aprendizagem (ensino). E seus efeitos, no que tange à produção da subjetividade e cognição, isto é, à constituição de modos de existência (SAVIANI, 1990).

Entre seus desafios, a Psicologia trata de aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, que tem representado, na sua trajetória histórica, fonte importante de conhecimento para educadores que buscam compreender o fenômeno educativo. E foi como fonte de conhecimento que a Psicologia teve um grande impacto sobre a Educação e tem mantido profunda relação com a prática; entretanto, nem sempre amistosa.

A realidade como campo de constatações e contestações apresenta a aprendizagem como um dos objetivos centrais na lista das competências, apontadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos e, para nós, a práxis pedagógica constitui um aspecto essencial, uma vez que consideramos a aprendizagem, a base da formação e do trabalho docente. Vázquez (1968) diz que a práxis é “atividade [...] teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia de ação, orienta a atividade do homem; [...] teórica na medida em que esta ação é consciente”. (idem, p. 117)

Assim, a práxis pedagógica seria uma ação pensada, planejada, intencional, logo, busca a transformação mediada por novos conhecimentos, que direciona a aprendizagem de nova práxis e, assim, sucessivamente. Essa ação advém de cursos de formação com mais qualidade, que ultrapassam a realidade dos cursos existentes, geralmente pautados por práticas ativistas e discursos teóricos.

Autores como Duarte (2008); Saviani (2011) enfatizam que o desenvolvimento desta consciência (práxis), por parte dos sujeitos do curso de Pedagogia, traz a possibilidade da reflexão coletiva sobre a prática educacional na escola, na comunidade, no país e sobre o que se teoriza sobre ela, e a possibilidade do projeto político pedagógico como instrumento de transformação da realidade.

Enfim, que a utopia da construção do projeto político pedagógico coletivo e uma organização do trabalho pedagógico emancipatório, associados à consciência da realidade pelos sujeitos, possam ser iluminadores da aprendizagem de um novo tempo em Educação, no âmbito da formação continuada na escola básica.

Dessa forma, o processo de construção da identidade do educador pede que ele conheça qual a representação social e cultural de sua profissão construída, ao longo dos

tempos, nas contradições históricas. Portanto, a importância da essência do processo dialético inserido na educação manifesta-se como fenômeno educativo, o qual se evidencia de forma dinâmica na formação continuada, já que esta se constrói também na prática, e exige, para sua efetivação, a busca de novos conhecimentos e estudos, que irão contribuir para a formação de identidade profissional do professor.

Assim, aliamos a construção do saber científico, pedagógico, prático e cultural à formação continuada, de modo a contribuir com a identidade pessoal e profissional do docente. Em relação à categoria Psicologia da Aprendizagem, percebemos a escola como *locus* cultural, inserida numa sociedade que desconhece sua real função. Reforçamos a importância de discutir aprendizagem, através da práxis formativa, como instrumento de conscientização para o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e físico.

## 1.2 DAS CONSTATAÇÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA NOS ESTUDOS REVISADOS

Os dados sistematizados a partir dos trabalhos identificados no Portal de Periódicos da CAPES permitem dizer que são escassos os estudos sobre o processo de aprendizagem fundamentado na abordagem histórico-cultural, sendo este um campo fértil para investigação. O mapa das produções identificadas na incursão realizada nos GT 8 e GT 20 da ANPED aportam elementos reveladores da centralidade do tema em foco nesse estudo, orientando, por conseguinte, suas preocupações norteadoras, conforme explicitamos a seguir.

Uma das preocupações centrais para abordar nosso objeto de estudo é discutir a importância da formação continuada de professores, sugerindo os questionamentos: Como tem sido a formação contínua do professor? Para qual sociedade o docente está sendo formado? Quais os elementos considerados nesse processo? Essas são questões importantes, pois nos fazem refletir na relevância da discussão acerca dos processos de aprendizagem na formação dos professores que se encontram inseridos numa sociedade “líquido-moderna”.

De acordo com Baumam (2009, p. 7), “líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. No mesmo sentido está a questão da aprendizagem, onde o processo, mesmo antes de se estabilizar ou se completar no próprio sujeito, já se torna obsoleto, assim, busca-se perguntar como formar numa sociedade onde as aprendizagens não podem manter a forma ou permanecer por muito

tempo? No ambiente “líquido-moderno”, a educação e a aprendizagem se apresentam insólidos, pouco permanentes, tornando as escolhas e o processo de busca do conhecimento algo inseguro ao longo da vida.

Um retrato dessa liquidez é o que aconteceu no século XX, com a passagem da sociedade de produção para uma sociedade de consumo. E por outro lado, houve a fragmentação dos processos de desenvolvimento humano. Bauman (2009) nos traz a ideia de que as coisas não têm forma, elas se espalham e que a qualquer momento acabam-se. Nosso principal vilão – o tempo. O referido autor compara essa perenidade com um caminho de gelo fino, o qual a qualquer momento pode rachar, se estivermos parados. Assim, a exigência da era atual é a busca do movimento, do volátil, das mudanças, e isso envolve as relações, a maneira como aprendo, o que aprendo. No tema específico da aprendizagem, o sentido seria a requisição de um saber modal, em constante mudança para o sujeito sentir-se inserido e atualizado. No entanto, essa constante mudança é ilusória, visto que a apreensão do conhecimento não se constitui forma líquida, e sim, requer de tempo considerável para se consolidar, logo, ao tornar-se “líquida”, não chega à apreensão efetiva do conhecimento.

Tomando como base as fontes de pesquisas e os descritores pesquisados, a saber: psicologia da aprendizagem, psicologia da educação e formação de professores, não encontramos estudos que articulassem, de forma evidente, as relações de aprendizagens existentes na formação continuada do professor com a sociedade “líquido-moderna”.

No entanto, não consideramos a discussão esgotada, pois os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural proporcionam material para compreender a formação continuada de professores e a relação entre os descritores mencionados. Assim, pode-se pensar como o processo de ser professor possibilita a formação ao longo de sua carreira, através da reflexão sobre o que é aprender.

Estas são preocupações pertinentes, sobretudo quando nos filiamos aos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva que vê o indivíduo como um todo indissolúvel e, em especial, construído na e por intermédio das relações interpessoais que vive e se apóia no enfoque dialético.

Destarte, situamos nossa pesquisa em torno das seguintes inquietações: Quais os sentidos produzidos pelo professor que participa do *Projeto Professor Aprendiz* na rede estadual de ensino acerca de seus processos de aprendizagem? Como isso pode ser visto na construção da aprendizagem e desenvolvimento desse educador?

Neste trajeto, tivemos como objetivo geral: investigar, na concepção dos professores, as contribuições do *Projeto Professor Aprendiz* para a organização e constituição de seus processos de aprendizagens.

Assim, sensível ao desenvolvimento do objeto de pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o *Projeto Professor Aprendiz*;
- Identificar os momentos da formação continuada que propiciaram aprendizagem significativa aos docentes;
- Analisar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas durante o projeto;
- Averiguar as principais dificuldades dos professores em seu processo de aprendizagem no *Projeto Professor Aprendiz*.

O objeto de estudo de nossa investigação refere-se ao processo de aprendizagem docente na formação continuada na perspectiva da psicologia sócio-histórico-cultural, aqui compreendida como uma possibilidade transformadora nas esferas pessoais, profissionais, emocionais, biológicas, culturais, sociais e históricas. Entendida como elemento essencial para o desenvolvimento do professor, a aprendizagem, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, apresenta condições de colaborar com os professores na análise de suas posturas em seu cotidiano e atuar de forma mais contextualizada em seu fazer docente.

Acreditamos que pensar sobre aprendizagem possibilite novas maneiras de perceber a prática docente, uma vez que levamos para sala de sala nossos conceitos e crenças adquiridos no decorrer da nossa história. No entanto, pensar sobre o nosso processo de aprendizagem parece ser difícil, uma prática ainda a ser construída na história. Inclusive, porque os processos de modernização, globalização situados na esfera social e econômica, ainda trazem muitos entraves para que desenvolvamos essas novas concepções, ideias e práticas.

Tendo consciência da seriedade de um estudo científico, compreendemos cada fase caminhada nesta história como essencial para a construção de um trabalho. Deste modo, o delineamento da temática e do objeto de estudo nos encaminhou para um duplo movimento metodológico: a realização de um estudo empírico. Com o exame teórico procuramos fundamentar os conceitos de aprendizagem, Andragogia, formação continuada de professores, protagonismo docente, assim como compreender a concepção de aprendizagem de adulto a partir da perspectiva histórico-cultural. A aproximação empírica, por sua vez, permitiu investigarmos, na concepção dos professores, as contribuições do *Projeto Professor Aprendiz* na organização e constituição de seus processos de aprendizagens.

### 1.3 O PERCURSO DO TEXTO

O percurso teórico e metodológico desse estudo está registrado no presente documento que, além dessa introdução, conta ainda com mais três sessões, seguido das referências.

Na segunda e terceira sessão apresentamos o referencial teórico que vem ancorando nossas análises, cujas categorias temáticas são: aprendizagem, aprendizagem de adultos, formação continuada de professores e protagonismo docente.

A segunda sessão, intitulada *Da Aprendizagem à Aprendizagem Adulta na Perspectiva Histórico-Cultural: mapa teórico para compreender a aprendizagem docente*, traz ao leitor referências sobre a concepção teórica que sustenta nosso conceito de aprendizagem, com o objetivo de situar-nos teoricamente quando nos referimos a esse termo. Discute a evolução do conceito de aprendizagem, assim como, termos essenciais para sua compreensão através da Psicologia Histórico-Cultural e sua relação com o *Projeto Professor Aprendiz*. Houve a necessidade de pensar a formação humana como via de aprendizagem e desenvolvimento do professor em sua própria formação continuada.

A terceira sessão, nomeada *O que há de novo na formação continuada dos professores? Texto e contexto do Projeto Professor Aprendiz*, apresenta estudos sobre a formação continuada de professores, do discurso do protagonismo docente e as especificidades do *Projeto Professor Aprendiz*, abordando a questão das políticas educacionais, sobre o desenvolvimento do professor, a natureza das formações continuadas em serviço. Tudo isto, na tentativa de melhor compreender os princípios, dilemas e alternativas para um projeto de melhoria da qualidade de ensino e seu desenvolvimento. Arelada à formação continuada, trazemos algumas reflexões sobre o protagonismo docente, que constitui um dos suportes teóricos do *Projeto Professor Aprendiz*.

A quarta sessão, sob o título *Indicações Metodológicas*, aborda os aspectos metodológicos para a realização da pesquisa: a questão da pesquisa empírica, os objetivos geral e específico, a natureza da pesquisa, os sujeitos participantes da amostra, os procedimentos utilizados, o questionário e sua aplicação, e análise de dados.

Finalizamos o texto apresentando nossas considerações preliminares acerca das contribuições do *Projeto Professor Aprendiz* no processo de organização e constituição da aprendizagem dos professores da rede estadual de ensino.

## 2 DA APRENDIZAGEM À APRENDIZAGEM ADULTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: MAPA TEÓRICO PARA COMPREENDER A APRENDIZAGEM DOCENTE

Essa ideia de liberdade do aluno, liberdade de aprendizagem, é um enunciado ideológico. O aprendiz nunca é livre. Ele só é livre depois de dominar o objeto de aprendizagem e, quando domina, deixou de ser aprendiz.

(SAVIANI, 2011, p.145).

A concepção materialista dialética da história, como concepção teórica e metodológica, começou ser elaborada com *A Ideologia Alemã* (2009), obra produzida por Marx e Engel entre 1845 e 1846. Nessa obra, a categoria modo de produção expressa a materialidade histórico-social dialética, concebida como totalidade contraditória de relações que, necessariamente, explicitavam as condições materiais de existência humana. É essa categoria que norteará nosso estudo, como pressuposto ideológico em relação à teoria do ser (ontologia) e à teoria do conhecimento (gnosilogia) do Homem.

De acordo com Teresa Cristina Rego, na obra *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (1995, p. 96), a influência do materialismo dialético consiste que: “O primeiro pressuposto da história da humanidade é a existência do indivíduo concreto, que na luta pela sobrevivência, organiza-se em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza”. Dessa forma, o homem se diferencia da natureza quando consegue, de forma consciente, transformá-la, de acordo com suas necessidades. Assim, o Homem inserido na natureza, através do trabalho, constrói e transforma o mundo ao seu redor na mesma proporção que transforma a si mesmo, criando novas condições para sua existência.

O Homem como ser social e histórico busca a satisfação de suas necessidades por meio do trabalho, ou seja, pela transformação da natureza, na qual estabelece relações com seus semelhantes, assim, produz conhecimentos, construindo a sociedade e fazendo história, por essa razão, é considerado um ser em constante aprendizagem dentro de um tempo e de um espaço.

A segunda premissa trata sobre o materialismo histórico dialético. No contexto do materialismo, enfatiza o fato de que o modo de produção condiciona nossa vida nos aspectos sociais, políticos e econômicos. A conjuntura dialética se evidencia por meio dos conflitos e contradições da realidade que se constitui e evolui num processo histórico advindo das

relações interpessoais, inserido na natureza e na sociedade as quais estão sempre em processo de transformação e desenvolvimento de ideias e valores.

Esse processo coaduna com os pressupostos da dialética, onde sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco, e assim, constroem um percurso histórico e social. Nesse contexto, as ideias advêm da influência mútua do homem com a natureza, determinando o conhecimento por meio da realidade objetiva (matéria); desse modo, se evidencia a inter-relação entre homem e natureza, ambos se transformando a partir dessa interação.

Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas (ideias, pensamento, consciência) está relacionado com as atividades e as relações sociais. Esse processo não é linear e unidirecional, pois está intimamente relacionado à evolução histórica das necessidades humanas e dos interesses culturais. Com esses postulados, parte-se da atividade real, no nosso caso, da atividade do professor aprendiz, para estudar o processo de desenvolvimento intelectual, ou seja, o processo de aprendizagem.

## 2.1 APRENDIZAGEM – NOTAS SOBRE SEU CONTORNO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A partir dessas colocações iniciais é possível identificar inúmeras aproximações com a proposta histórico-cultural do psiquismo humano, elaborada por Vygotsky e colaboradores, que fundamenta-se nas raízes filosóficas do materialismo histórico dialético. Assim, analisaremos, em linhas gerais, alguns aspectos do pensamento, particularmente aqueles que influenciam diretamente a aprendizagem.

Para percebermos a aprendizagem em seus diversos contextos, precisamos entender que a palavra aprender que, deriva do latim *aprehendere*, significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo. Partindo desta premissa, podemos pensar em aprendizagem como um processo no qual o sujeito “apropria-se de”, ou seja, toma para si os conhecimentos, habilidades, estratégias, escolhas, atitudes, valores, crenças ou informações. Neste aspecto, o aprender está relacionado à mudança, à significação, ao sentido e à ampliação de vivências do sujeito; ao que ele deseja e necessita aprender dentro de cada cultura (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 13).

Na literatura Histórico-Cultural, o termo aprender está relacionado como produto da vida e da atividade social dos homens. A matriz que inspira esse pensamento é a do

materialismo histórico dialético, onde a natureza e o homem fundamentam o princípio da cultura. De acordo com essa ideia sobre cultura, podemos afirmar que: a cultura é uma “produção humana” e essa produção tem fonte na “vida social” e na “atividade social do homem”, simultaneamente. Pode-se dizer que a cultura é o conjunto de obras humanas e que entre ela e a natureza existe uma linha que as separa e as une ao mesmo tempo, pois essa linha passa pelo Homem que é, ao mesmo tempo, obra da natureza e agente de sua transformação (PINO, 2005, p. 18).

Em diálogo com autores da psicologia do desenvolvimento (NUNES; SILVEIRA, 2009; PINO, 2005) observa-se que na década de 1960, o lugar da cultura comunga com os aspectos do sentido (privado) e da significação (partilhada) dos conhecimentos, das ações e dos objetos de cultura; ou seja, o sujeito torna significativas as circunstâncias nas quais está envolvido.

Diante dessas situações, o desenvolvimento surge nos momentos de tensões, de conflitos e contradições entre as significações partilhadas das coisas e o sentido único reinventado pelas relações interpessoais. Os pesquisadores reconhecem que:

O trabalho de construção de sentido ou negociação de significações depende da complexidade de numerosas dimensões; ele pode ser alcançado por diversos caminhos, e sua evolução é, em parte, imprevisível. Todavia, a flexibilidade da noção de desenvolvimento e as transformações metodológicas ligadas à atenção crescente com respeito à “cultura” não devem nos fazer esquecer as questões de poder, de valor e de identidade que atravessam e transformam as situações de aprendizagem, ensino ou avaliação (ZITTOUN; MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2007, p. 71).

Os trabalhos da psicologia “social do desenvolvimento” aceitam “as colocações interpessoais de reconhecimento e posicionamento, os efeitos de enquadramento e regras, de estruturas e forças sociais, de representações sociais e de crenças, na situação da aprendizagem” (idem, p.71).

Aprender traz luz a algo novo incorporado ao conjunto de elementos que formam a vida do sujeito, relacionando-se com a transformação dos conhecimentos que ele já possui. Reverbera, também, a perspectiva de algo particular para cada indivíduo, ou seja, ninguém aprende pelo outro, assim como ninguém aprende da mesma maneira. Cada ser humano é singular em sua formação, mas necessita do outro para aprender e constituir-se (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 13).

Existem diversos tipos de aprendizagem contextualizada nas mais diferentes atividades da vida humana. Algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão relacionadas ao dia-a-dia da pessoa, como engatinhar, andar, sentar, falar, identificar os

objetos, comer sozinha, abraçar, entre outros. Outras acontecem de forma sistemática em instituições como a escola. Saviani (2011, p. 145) assevera que a escola é um espaço:

[...] que deve servir aos interesses populares, garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos, preparando-os para uma vida adulta mais autônoma e, antes de mais nada, um local onde o professor tem de ter condições para ensinar.

Estas aprendizagens estão relacionadas ao desenvolvimento da sociedade que, ao longo da história, de acordo com as diferentes culturas e modos de produção, define o que o sujeito deve saber nas diversas áreas do conhecimento humano. De acordo com este autor:

[...] importa observar que o conceito de modo de produção, tal como formulado e desenvolvido por Marx, não está circunscrito, como se tende a interpretar, à economia. É, antes, um conceito ontológico, pois diz respeito ao modo como é produzido o próprio ser dos homens. [...] o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência, desde nas formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca até as formas de consciência (SAVIANI, 2011, p.130-131).

Podemos dizer que a aprendizagem é um processo árduo, salutar e fundamental para o desenvolvimento do homem e de capital importância para o progresso, devir e evolução da humanidade. Como espécie e como ser que através do tempo avançou de uma realidade primitiva para construir civilizações, descobrir pesquisas científicas, experienciar novas formas de relações, tornando-nos mais complexos juntos com a realidade.

A Psicologia Histórico-Cultural, na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, ontogenética, sociogenética e microgenética, apoia-se também em estudos relacionados com a neurologia. Friedrich e Preiss (*apud* NUNES e SILVEIRA, 2009) ressaltam que, dada a plasticidade do cérebro e a possibilidade de milhares de sinapses, isto é, conexões entre neurônios, as diversas situações de aprendizagem modificam as capacidades cognitivas; por sua vez, ampliam nossas capacidades de aprendizagens, de produção de bens, de recursos, de relações, ou ainda, de adaptações permanentes, visto que o aprender o conduz a uma nova condição humana.

Devido a essa capacidade de aprendizagem, o ser humano se apropria da cultura e torna-se parte dela, por isso sua importância no aspecto social. Enfim, em todos os aspectos da vida humana, principalmente em relação à educação, a categoria aprendizagem tem repercussões valiosas no desenvolvimento individual e coletivo de uma sociedade.

A aprendizagem se constrói através das vivências espontâneas ou planejadas, formais ou informais que se manifestam no decorrer da nossa história, ou seja, aprender é uma ação múltipla e contínua. Essa aprendizagem vai surgindo a todo tempo em nossas vidas e

sendo incorporada nas aprendizagens já existentes, nos permitindo novos olhares, emoções, ideias e comportamentos. Um pensamento citado na obra *Reflex – Vik Muniz de A a Z* por Muniz (2007) poetiza essa característica humana de transformação, redefinindo de forma contínua nosso processo evolutivo,

Coisas parecem com coisas, cada uma delas está embutida na transitoriedade dos sentidos das demais; uma coisa parece uma coisa, que parece com outra coisa ou outra. O eterno ricochetear de significados e aparências por toda a parte do elemental prova que a representação é natural e a natureza representacional (MUNIZ, 2007, p. 35).

Como cada indivíduo possui uma forma de aprender, com a nossa história de vida vamos descobrindo e desenvolvendo diferentes estratégias de aprendizagem, que nos permitem o entrelaçamento afetivo e cognitivo com o objeto do conhecimento ou da informação. Pode-se dizer que estas estratégias são ferramentas espontâneas ou intencionais do pensamento, colocadas em movimento pelo sujeito para atingir seus objetivos na aprendizagem, mediados pelos elementos simbólicos, como linguagem, pensamento e outros processos psicológicos. Por exemplo, um professor, ao pesquisar, estudar Ciências, criar um projeto para mediá-lo com seus pares, necessitará definir estratégias como classificar um assunto de importância social, analisar o conteúdo, identificar estratégias e objetivos que serão ministrados, organizar-se pessoalmente e profissionalmente, sintetizar a atividade, entre outros.

O sujeito, enquanto aprendiz, em seu percurso de desenvolvimento, tem conhecimento dos conteúdos de suas vivências culturais, de seus hábitos, signos linguísticos e das formas de raciocínio usadas em diversas situações. Este processo de apropriação de conhecimento é construído socialmente, ou seja, depende das condições que lhes são dadas num determinado contexto cultural e da atividade intencional do aprendiz. O sujeito é ativo no seu processo de aprendizagem, que ocorre em função de um processo de mediação entre sujeitos.

Nunes e Silveira (2009, p. 17) comentam que a “concepção de conhecimento com base na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky enfatiza o papel da cultura na formação da consciência humana e da atividade do sujeito”; enfatizam que o desenvolvimento psicológico é de natureza cultural.

No decorrer da História da Educação, apresentou-se em primeira instância um pressuposto de que a aprendizagem se constituía por um processo individual, mesmo reconhecendo a importância da mediação do professor e a cultura escolar. Nessa forma de entender a aprendizagem, considera-se que o sujeito se apropria de um conteúdo definido e a

identificação dessa aprendizagem é feita através de uma verificação e não de um processo avaliativo.

Em segunda instância, a compreensão de aprendizagem no âmbito histórico-cultural é considerada um processo no interior das relações grupais, onde a sala de aula seria um espaço social de aprendizagem, no qual as relações entre alunos e professores estão focalizadas sobre os saberes de sua cultura. Nessa ótica, os conhecimentos são organizados como produtos sócio-culturais que contribuem para o desenvolvimento, que é o resultante das relações que unem o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Por esta razão, o contexto social e a interação com os outros são necessários para adquirir instrumentos na busca do conhecimento. Assim, a construção da aprendizagem resulta da interação entre os processos interindividuais e intraindividuais, que se desenvolvem nos aspectos pessoais, profissionais e sociais, dentro de um contexto social, político, histórico e cultural (VYGOTSKY, 1995).

O autor defende que os conceitos científicos nascem de um contato indireto com o objeto e podem ser adquiridos através de um processo que vai do geral para o particular. Pode-se dizer que o obstáculo do processo de aprendizagem está nesse percurso entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Devemos considerar “conhecimentos espontâneos” aqueles advindos da convivência no grupo familiar, escolar e comunitário como suporte para o início do trabalho educacional. Nesse sentido, a ação pedagógica não se baseia, primeiramente ou somente, no referencial teórico e na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, mas, sobretudo na sua experiência pessoal, na produção de conhecimento decorrente desse processo de re-produção, mas também inerente à produção do viver em função da experiência pessoal e subjetiva (NUNES e SILVEIRA, 2009, p. 201).

O elo central do enfoque Vygotskyano do processo de aprendizagem é a formação de conceitos, que toma como fundamento dois esquemas conceituais: o que já existe no sistema de aprendizagem da criança antes de ingressar na escola, que ele denomina *conceitos espontâneos*, e o outro que interage com ele, o enriquece e modifica-o como resultado da aprendizagem, que ele denomina *conceitos científicos* (NUNES e SILVEIRA, 2009).

De acordo com essa ideia, quando conseguimos generalizar um conceito científico, significa dizer que já houve apreensão sobre ele, portanto, a generalização se fundamenta como um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração, que revela os atributos comuns aos fatos, ou seja, o desenvolvimento do conceito espontâneo atinge determinado nível, que propicia a apreensão do conceito científico.

Vygotsky vê todo o processo de aprendizagem e formação de conceitos como um sistema central na história do desenvolvimento humano, no qual os conceitos espontâneos e científicos estão interligados por vínculos complexos. É isso que dá sistematicidade à construção da aprendizagem em suas diferentes etapas como integrante de um processo de humanização.

Na concepção de Vygotsky, o sistema de conceitos científicos é um instrumento cultural portador de mensagens profundas, e ao assimilá-lo o sujeito transforma sua maneira de pensar.

O processo de aprendizagem é planejado como um teste das concepções elaboradas pelo aprendiz adulto, que serão constantemente ajustadas ou rejeitadas para fazer estágios a novas situações. É um equívoco quem pensa que o adulto vive uma fase de estabilidade permanente.

O *Projeto Professor Aprendiz* como modelo, serve para explicar a organização da atividade pedagógica proposta em coletividade. Podemos listar modelos de conteúdo, atividades, funcionamento do grupo e da proposta pedagógica. Um modelo se torna modelização quando ele permite produzir conhecimentos e aprendizagens que outra via não nos oferece com a mesma qualidade ou facilidade. O modelo, portanto, não é uma cópia ou reprodução de uma determinada realidade, mas uma construção juntamente com um conjunto de relações existentes numa visão de mundo em relação à realidade (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996).

O conceito de modelo, na perspectiva Vygotskyana, representa um constituinte que liga a atividade proposta na medida em que ele constitui uma porta de entrada para o desenvolvimento do pensamento.

Constata-se, diante de uma hegemonia literária contemporânea dedicada ao segmento dos Programas Educacionais de Formação Continuada, um ideário não voltado a aprendizagem dos professores, que tem como um de seus pilares a negação do ato de aprender a ensinar. Nosso estudo pautou-se pela hipótese de que a produção teórica dos criadores da psicologia histórico-cultural é usada para sustentar e defender a aprendizagem e o ensino como elemento fundante do trabalho de professor que participa do Projeto Professor Aprendiz.

As teorias mais relevantes, referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, podem organizar-se didaticamente em três ideias principais, que examinaremos para a construção de nossos conceitos básicos, apresentados por Vygotsky, Luria e Leontiev na obra *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (2012).

A primeira concepção mencionada pelos autores parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Nessa teoria, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo ao processo de desenvolvimento, mas que não participa ativamente neste e não o modifica, ou seja, a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e alterar seu desenvolvimento. É uma concepção que considera o processo de desenvolvimento independente do que o sujeito aprende. A capacidade de raciocínio, a inteligência, sua ideia de mundo relacionam-se com a maturidade biológica, ou seja, o curso do desenvolvimento precede o aprendizado.

A segunda concepção sobre o tema afirma que a aprendizagem é desenvolvimento. Esse pressuposto está apresentado na obra do precursor da Psicologia Funcional, William James (apud VYGOTSKY; LURIA e LEONTIEV, 2012, p. 104) “a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação”. O desenvolvimento vê-se reduzido a uma simples acumulação de reações, que são quase sempre uma forma mais completa de uma reação inata. Esse é o percurso em que se baseiam todos os processos de desenvolvimento e que orienta a atividade do professor. O sujeito é simplesmente um conjunto vivo de hábitos.

Essa ideia é compartilhada por Kurt Koffka (apud VYGOTSKY; LURIA e LEONTIEV, 2012), que, apesar de conceber o processo de desenvolvimento como um processo independente do processo de aprendizagem, este mesmo processo de aprendizagem (quando a criança adquire novos comportamentos) coincide com o desenvolvimento. Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso e, por outro, a aprendizagem, que é o próprio processo de desenvolvimento. Estas observações sugerem que o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto este estimula, por assim dizer, o processo de maturação, que avança até certo grau.

A terceira concepção abordada por Vygotsky, Luria e Leontiev (2012) considera que a aprendizagem gera desenvolvimento, ou seja, os caminhos da aprendizagem andam paralelos ao desenvolvimento e em certo momento se cruzam. A partir desse conceito compreende-se a aprendizagem como um processo mais autônomo que propicia a criatividade e a liberdade de pensamento, como possibilidade formal de instrumento para o desenvolvimento das aptidões mentais.

Nesse sentido, o docente – professor aprendiz – pode se posicionar como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem – que através do ensino é capaz de

desenvolver sua observação, atenção, memória, raciocínio, e, assim, ampliam-se as potencialidades de desenvolvimento.

Assim, a atividade docente, nesse contexto, consiste em desenvolver a capacidade de pensar em diversas áreas do conhecimento, não apenas para formar hábitos, mas para formar estruturas que atuem em diversas tarefas para o desenvolvimento humano.

Ao aprender algo, tornamo-nos capazes de construir estrutura mental, cognitiva, independentemente da área de conhecimento que trabalhamos e dos elementos que formam essa estrutura, ou seja, as transformações mais relevantes para a constituição tipicamente humana estão nas vivências histórico-culturais e nas experiências de cada sujeito.

Trata-se de uma atividade de cunho social na qual o Homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação complementar de troca. A relação entre o Homem e o mundo passa pela mediação, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele mesmo, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo (VYGOTSKY, 2000).

Tomemos o fato de que a aprendizagem do ser humano começa muito antes da aprendizagem escolar, nunca inicia do zero, tem uma pré-história, uma visão de mundo. Por exemplo, a criança começa estudar Ciências, mas antes de ir à escola já deve ter dito experiências em relação ao cuidado com a higiene, vivências com plantas e animais; é importante o docente perceber essas histórias de vida, que caracterizará um sentido próprio para cada sujeito aprendiz.

Pela sua importância, esse processo de aprendizagem antes de iniciar a escola difere do modo essencial do domínio da aprendizagem que adquire no ensino escolar. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez no espaço escolar, estão ligados entre si desde o dia de sua concepção ou nascimento até a morte. Então devemos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento no geral e depois características específicas desta inter-relação no período escolar e na idade adulta.

A aprendizagem escolar estimula os processos internos de desenvolvimento. A atividade escolar consiste em descobrir o surgimento e desaparecimento dessas linhas ou estruturas internas de desenvolvimento durante a aprendizagem escolar.

Podemos tomar como ponto fundamental o fato que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e o nível potencial de aprendizagem, sem nos limitarmos a um único nível de desenvolvimento.

A imitação está extremamente ligada à capacidade de compreensão, no caso do ser humano, podemos imitar diferentes tipos de ações, sempre superando nosso nível de desenvolvimento. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelo adulto, que chamamos de mediador, o sujeito pode fazer mais do que sua capacidade de compreensão de modo independente.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) trata de um espaço simbólico do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer determinadas atividades com a colaboração de colegas mais adiantados ou com a própria mediação do professor. Quando esse conhecimento está instalado, diz-se que está localizado na zona de desenvolvimento real. Esse processo é atemporal, ocorre independente da idade.

Na ótica de Vygotsky, esse “fazer em colaboração” não anula a aprendizagem independente, mas destaca a participação criadora do sujeito e a contribui para promover o desenvolvimento intelectual, a capacidade de discernimento, de tomar iniciativa (proativo), de começar fazer sozinho o que antes só fazia acompanhado, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo ensino e aprendizagem. É um estágio em que o sujeito traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas nesse processo, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer.

A área de desenvolvimento potencial permite-nos determinar os futuros avanços do sujeito e a sua dinâmica, examinando suas possibilidades e potencialidades. Portanto, o estado de desenvolvimento mental só pode ser determinado pelo menos em dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

A teoria no âmbito do desenvolvimento potencial pressupõe a permanência no que já está desenvolvido, no entanto, o investimento na ZDP e a utilização dos processos de mediação promovem novos avanços cognitivos e conseqüentemente impulsiona o desenvolvimento.

Através dos escritos de Vygotsky, podemos aludir que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, das funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único, que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2008, p.114).

Dito isso, podemos enfatizar que a característica essencial da aprendizagem é aquela que é na área de desenvolvimento potencial, ou seja, ativa no sujeito um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas no sujeito.

Desse ponto de vista, a aprendizagem não é desenvolvimento, mas uma organização psíquica de processos aprendidos que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um conjunto de aspectos de desenvolvimento e essa ativação não poderia acontecer sem o ato de aprender. Por isso, a aprendizagem é um marco necessário e universal para o desenvolvimento da espécie humana formada historicamente.

O processo de aquisição desse sistema torna-se possível, em especial, no cenário educacional. Na contribuição da educação organizada e sistemática, a aprendizagem se encontra como construtora do desenvolvimento, tendo o professor mediador como parceiro das atividades educacionais, não apenas influenciando o desenvolvimento, mas reestruturando todas as funções do comportamento.

A educação torna-se desenvolvimento quando seus modelos consideram a natureza dos instrumentos cognitivos e culturais. Assim, o papel efetivo da escola é garantir esse desenvolvimento, oferecendo instrumentos, técnicas e as operações intelectuais. Com base nessa premissa, Vygotsky atribui importância significativa aos conteúdos dos programas educacionais. Dessa forma, a educação não se fundamenta necessariamente a partir do contexto externo ao desenvolvimento, mas sim como o lugar das aprendizagens e da gênese das funções psíquicas (IVIC; COELHO, 2010).

Assim, a aprendizagem seria impulsionadora do desenvolvimento, onde a escola seria um dos ambientes propícios. Cremos que a diferença entre a aprendizagem da criança e do adulto consiste nas diversas relações dessa aprendizagem com o desenvolvimento.

Então, temos como hipótese que aprendizagem e desenvolvimento, ainda que diretamente associados, não se formam de modo simétrico e paralelo. Existe uma interdependência recíproca complexa e dinâmica. Cada matéria formal tem relação com o curso de desenvolvimento, que muda de acordo com os ciclos culturais de vida.

Assim sendo, cabe esclarecer sobre a aprendizagem adulta, considerando nosso foco sobre o professor, um adulto.

## 2.2 APRENDIZAGEM ADULTA – DISCUSSÃO NECESSÁRIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em função das novas exigências do mercado de trabalho, percebe-se um avanço acelerado dos meios de comunicação, uma disseminação acelerada das tecnologias e ação desenfreada ao consumo material, tornando-se cada vez mais estimulante e indispensável, a busca pelo conhecimento. Assim, é cada vez maior entre sujeitos adultos a busca por estudos para atender a demanda desse mercado de trabalho. Então, torna-se oportuno e necessário a discussão sobre Andragogia, referente à arte de aprender.

Na Grécia Antiga, a educação apresentava Platão como um dos primeiros educadores que ensinava para adultos. Em seu legado, discutiu aspectos sobre ética, mas durante o processo explorou pela primeira vez o próprio caminho para o conhecimento. Ao propor que o uso da razão, em vez da observação, é o único caminho para adquirir conhecimentos, Platão lançou alicerces para o racionalismo do século XVII. A influência platônica ainda sobrevive em nossa educação, pois a necessidade de aprender do adulto dura a vida toda (KIM, 2011, p. 55)

Com o passar do tempo, a Pedagogia voltou-se ao ensino das crianças e a Andragogia, ao ensino dos adultos. “O termo Andragogia (do grego *andros* – adulto e *agogus* – guiar, conduzir, educar) foi utilizado pela primeira vez em 1833, pelo professor alemão Alexander Kapp” (LITTO; FORMIGA, 2009, p.105). Ressurgiu em 1921 por Rosenstock, para significar o conjunto de filosofias, métodos e professores especiais necessários à educação de adultos.

As atribuições iniciais sobre a aprendizagem de adultos iniciaram-se no século XX. Nesse período, não houve atenção necessária a esse tema, Andragogia. Contudo, a história nos revela que os “grandes mestres dos tempos antigos foram professores de adultos” (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, p. 39). Somente na década de 1970, esse assunto tornou-se mais usual por Malcon Knowles, precursor do estudo sobre aprendizagem de adultos, com a publicação de seu livro *The Modern Practices of Adult Education*, que caracteriza a aprendizagem de adulto como a arte e a ciência de orientar os adultos a aprender.

Destarte, já havia a ideia de que os aprendizes adultos são motivados a aprender conforme “vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará”. Essa orientação é centrada na vida; a experiência é a fonte mais rica para aprendizagem de adultos, esses têm uma profunda necessidade de se autogerir; as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, p. 45). Em meados de 1980, há necessidade da educação para adultos dispensar diferentes abordagens no

seu processo de aprendizagem. É enfático ao afirmar que ao tratar o aluno como adulto, inúmeros aspectos em seu processo de aprendizagem seriam minimizados.

No Brasil, Paulo Freire foi um dos precursores sobre o estudo Andragogia, reconhecido pelo seu trabalho com alfabetização de adultos. É preciso considerar os aspectos sociais e emocionais do sujeito adulto.

A experiência do Projeto Professor Aprendiz aponta a necessidade de pensar a prática pedagógica ou prática andragógica, articulando conteúdos de diversas áreas do conhecimento com os princípios básicos para a aprendizagem do professor como estudante.

É de suma importância que nos programas de formação continuada de professores haja uma reflexão crítica sobre sua aprendizagem através do ensino. Há profissionais de diversas áreas atuando numa escola de educação básica, no nosso caso, ensino médio, tais como: educadores formados em Letras, Matemática, Engenharias, Biologia, Química, Física, Ciências, Agronomia, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, todos atuando como docentes em nossa educação básica. Essa realidade tem impulsionado reflexões sobre a necessidade de formação continuada em serviço para atender as demandas dessa “sociedade líquida”, já que o Ensino Superior não dá conta.

Contudo, esse cenário em busca de conhecimento para qualificar a profissão, apresenta uma necessidade da inserção da Andragogia, para o sujeito adulto aprender de forma eficaz e eficiente. “A competência docente é construída individualmente, tendo como base modelos de professores observados ao longo da vida” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 80).

Observa-se que nos cursos de formação continuada, no caso o Projeto Professor Aprendiz, o foco ainda é o jovem que cursa o Ensino Médio, e não a aprendizagem do professor adulto como estudante. Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento do professor ficam em estado de latência andragógica, haja vista que o professor estudante possui sua profissão, suas necessidades e desejos, suas emoções e sentimentos e é protagonista de suas conquistas, e através de suas experiências e vivências, adquirem novas percepções sobre sua vida e o mundo, mas necessitam serem acolhidos.

Essa aprendizagem deve ser conquistada através das inter-relações entre seus pares num movimento dialógico em que sua história de vida é primordial para um novo aprendizado. Na perspectiva de Vygotsky, “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 1995, p.110).

O professor é o responsável pela mediação do conhecimento da criança, do jovem ou do adulto, então deve se manter disponível ao seu público para melhor se relacionar, propiciar o diálogo e facilitar a aprendizagem do grupo. Faz-se necessário “um professor que tenha flexibilidade mental para transgredir as fronteiras de sua própria disciplina, interpretando cultura e reconhecendo o contexto no qual se processa o ensino” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 90).

Os conteúdos andragógicos, quando aplicados nos programas de formação continuada, produzem resultados satisfatórios, principalmente se o mediador da aprendizagem tencionar sua atenção ao professor aprendiz. Portanto, o Projeto Professor Aprendiz, por apresentar-se interativo, dinâmico, motivador pretende propiciar aos sujeitos participantes, através de suas atividades, um ritmo maior de aprendizagem.

Ainda pensando no fazer metodológico e nos instrumentos utilizados na aquisição do conhecimento para o público adulto, vê-se a real necessidade do uso da Andragogia nos programas de formação continuada na área de educação. Tal política motivará um número mais significativo de pesquisas, acoplando novas aprendizagens, podendo conjuntamente desenvolver conhecimento sobre a realidade em que atua.

Vale ressaltar que os sujeitos participantes do Projeto Professor Aprendiz caracterizam-se por uma população adulta, economicamente ativa e motivada financeiramente pelo programa, atuantes de diferentes contextos, pois o programa integra, por sistema seletivo, o núcleo de professores do Estado.

Na perspectiva histórico-cultural, as características humanas estão relacionadas ao aprendizado, à apropriação (através dos mediadores) do legado cultural (formas de pensar e agir). Isto é, o modo de ser, o comportamento, a capacidade cognitiva e afetiva de um determinado sujeito dependerá de suas experiências, de suas históricas educativas, que sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere.

Existem cada vez mais evidências, pontos em comum entre o paradigma citado e a Andragogia, ou seja, “está fazendo a diferença na maneira como os programas de educação de adultos estão sendo organizados e operacionalizados, no modo como os professores de adultos estão sendo treinados e na maneira como os adultos recebem ajuda para aprender” (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, p. 65).

Diante desse breve histórico sobre Andragogia, discutiremos, em paralelo, inserido no sistema de ensino da rede estadual do Ceará, a ideia de Oliveira (2009) sobre os ciclos de vida, os quais proporcionarão uma maior compreensão sobre os períodos de formação, que conduzirão ao desenvolvimento humano. De acordo com a autora, postula-se a

idade adulta como uma etapa culturalmente organizada de passagem do sujeito pela existência humana. Assim, pode-se considerar desenvolvimento resumidamente como transformação, e que a formação continuada seja uma oportunidade para o professor se desenvolver em seus aspectos não só cognitivos, mas pessoal, emocional, profissional e social.

Na abordagem histórico-cultural, desenvolvimento humano é o resultado da interação entre quatro planos genéticos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese (VYGOTSKY, LURIA, 1996; WERTSCH, 1988; OLIVEIRA, REGO, 2003). O termo genético se refere a processos de desenvolvimento e nada tem a ver com genes, código genético ou outros termos da biologia (WERTSCH, 1988). O método genético é motivado pelo pressuposto de que só é possível entender muitos aspectos da mente humana recorrendo-se às suas origens e às transições pelas quais ela tem passado (WERTSCH, 1991)

Essa condição de desenvolvimento humano significa que o sujeito é constituído por diversos aspectos que vão deste a evolução da espécie (filogênese), passando pelo próprio processo de desenvolvimento (ontogênese), sempre em socialização com o outro (sociogênese) e também com suas particularidades (microgênese). Essa constituição se dá pela internalização e apropriação da cultura por parte do sujeito. Essa internalização se efetiva pela mediação da linguagem e de outros signos. Nesse sentido, o sujeito vai aprendendo através dos significados construídos pela cultura e a partir deles produzindo seus próprios sentidos sobre tudo que vivencia.

De acordo com esse pressuposto, as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento humano encontram-se no seu psiquismo, influenciado pelas circunstâncias histórico-culturais e das experiências de cada sujeito. Além disso,

[...] a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular. [...] em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e resignificação do material que obtém dessa fonte externa (OLIVEIRA, 1997, p.56).

O método genético pode ser entendido quando as funções mentais superiores são analisadas genotipicamente, e o desenvolvimento destas funções, descrito em termos de mudanças qualitativas e quantitativas. Wertsch compreende que o “salto” ou “viragem” está relacionado com os processos de mediação, ou seja, sua análise não está vinculada apenas as estruturas cognitivas, e sim no desenvolvimento das funções mentais superiores, que são aspectos tipicamente da ação mental do sujeito, que tem como base o uso de signos. O

desenvolvimento humano representa a história natural das operações com signos (VYGOTSKY, 2008).

Lembremo-nos dos grandes períodos nos quais a Psicologia tem estudado a vida humana: infância, adolescência, idade adulta e velhice. Esses períodos nos têm sido apresentados como geral, ou seja, comuns a todas as pessoas e grupos humanos.

A infância como uma etapa em que ocorrem experiências com efeito determinantes em todo o desenvolvimento posterior. A adolescência o tempo de mudanças extremas e turbulentas. A idade adulta como um momento de estabilidade e ausência de mudanças importante. E a velhice como sinônimo de deterioração dos processos psicológicos (PALACIOS, 1995, p. 21–22).

A nossa realidade contemporânea apresenta outra proposta de conceito diante dessas fases citadas, justamente por não levar em conta aspectos da história cultural e da história individual dos sujeitos, essa perspectiva contempla inúmeras possibilidades do desenvolvimento humano.

Para ir contra a universalização dessa ideia, basta imaginar pessoas de diferentes grupos culturais na mesma fase de desenvolvimento, por exemplo, um adulto que participa de um programa de formação continuada (no nosso caso o professor participa voluntariamente da seleção) com intenção de aprender, de ensinar melhor, de melhorar o salário e outro que se satisfaz apenas com a rotina de uma sala de aula, existe algo em comum entre ambos? Percebe-se que a universalização não contempla a própria essência do desenvolvimento, ou seja, a transformação. Como explicar o potencial transformador das intervenções educativas na idade adulta? E uma população com uma perspectiva de vida maior onde o idoso trabalha, é produtivo e independente? Daí a importância de “historicizar”, contextualizar sua compreensão, sua aprendizagem, sua relação com o trabalho e com o mundo.

Essa importância permite aos sujeitos acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, enquanto a tradicional educação seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação de gerações futuras,

A nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2008, p. 10).

É nesse sentido que a ideia dos ciclos da vida nos remete a um curso da vida contextualizado historicamente e caracterizado culturalmente, ou seja, compreendendo a

inserção do sujeito professor no seu mundo social em situações histórico-culturais específicas, pressuposto que complementa as conquistas andragógicas.

Vygostsky discute o aspecto cultural quando fala sobre o desenvolvimento da criança e quando precisa entender a natureza do desenvolvimento das formas superiores de comportamento, onde pontua que o desenvolvimento é de natureza cultural. Seu lacônico pensamento sobre isso: “cultura é, simultaneamente, o produto da via social e da atividade social do homem”, é como um dos princípios explicativos da mente especificamente humana (PINO, 2005, p. 18).

Seu pensamento é inspirado na matriz do materialismo histórico e dialético, teses de Marx e Engels. Em seu conceito de cultura afirma que é “produção humana” e essa produção tem duas origens simultâneas: a “vida social” e a “atividade social do homem”, ou seja, é um acervo de condutas humanas e que a natureza ao mesmo tempo as une e separa, porque o homem é dialeticamente obra da natureza e agente de sua transformação, havendo assim uma passagem do plano biológico para o plano cultural.

A perspectiva histórico-cultural, com base nos pressupostos de Vygostsky (apud PINO, 2005) sustenta a ideia de que na “ordem da natureza” o sujeito nasce e na “ordem da cultura”, o sujeito ascende. O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza, altera a própria natureza do homem (PINO, 2005, p. 62).

Tomo emprestado o pensamento de Antoine de Saint-Exupéry que diz “conhecer não é demonstrar nem explicar, é aceder a visão”. Estabelecendo, assim, que as funções psicológicas superiores, que têm sua origem no plano social, têm que se constituir no plano individual. Esse processo se estabelece num processo que Vygostsky designa de “internalização”.

Chama-se internalização a reconstrução interna (mental) de uma operação externa (como a fala social que se transforma em pensamento) A mente se forma na interação social. Consiste numa série de transformações: - uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; - um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; - a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução dos processos psicológicos, tendo como base as operações com signos e instrumentos, que são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e

desenvolvidos, ou seja, os signos mudam a estrutura e a função dos processos psicológicos, para formar uma nova entidade psicológica.

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, ou seja, é o salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana, enquadrando-se nos planos genéticos já anteriormente citados nesse texto.

É importante entender o papel comportamental do signo e suas características, ou seja, sua origem (estímulo introduzido pelo homem) e a função (meio para dominar a conduta) são aspectos fundamentais em sua concepção.

Com a introdução do signo, a ação caracteriza-se principalmente em uma atividade mediadora, uma vez que a essência do seu uso permite ao homem dominar seus próprios processos de comportamento. O signo influencia o próprio comportamento do ser humano, assim como o comportamento de outro ser humano.

Outro aspecto, é que o signo constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo, é orientado internamente; diferentemente do instrumento, que tem a função de conduzir a ação humana sobre o objeto da atividade, é orientado externamente. O signo trata da ligação real do desenvolvimento entre a filogênese e a ontogênese, ou seja, o controle da natureza e do comportamento humano estão intrinsecamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. De acordo com Vygotsky (1995, p.146-7), ao longo do desenvolvimento,

O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo. [...] é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade.

Enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, o signo medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Por intermédio dos signos, que Vygotsky vê como uma espécie de dispositivo social, o indivíduo assinala o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, formando as funções psíquicas superiores, considerando-o como ferramenta psicológica. Possui a mesma força significativa do sentido, são componentes inalienáveis da sua relação com o mundo. Todo comportamento humano é mediado por signos, ou seja, o nível de controle dos fenômenos psicológicos, baseado no uso de signos, é uma característica exclusiva da atividade humana.

O autor postula que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento, porque a função, a princípio, é social” e que toda função

no desenvolvimento cultural no sujeito, além de ser atemporal, aparece duas vezes, nos dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior como categoria intrapsíquica. Esse preceito aplica-se ao desenvolvimento da atenção voluntária, da memória, na formação de conceitos e da volição. Pode-se dizer que as funções psicológicas superiores surgem com a combinação entre instrumento e signo na atividade do homem.

De acordo com Vygotsky em sua obra *Pensamento e Linguagem* (1993) um aspecto importante em seu estudo genético do pensamento e da fala é que a reação entre eles passa por várias transformações. As curvas de desenvolvimento entre o pensamento e a fala podem cruzar-se, podem fundir-se, podem atingir o mesmo ponto e podem andar em paralelo. Entretanto, já nos primeiros meses de vida da criança, a função social da fala é aparente (fase pré-intelectual). Em torno dos dois anos de idade, a criança descobre que as coisas têm nomes e a fala começa a servir ao pensamento, que começa a ser verbalizado; ou seja, surge uma nova organização da linguagem e do pensamento, este se torna verbal e a fala racional. O autor conclui que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.

Notifica-se que a experiência sócio-cultural utiliza-se da atividade, no nosso caso, o processo de aprendizagem na formação continuada, não visto apenas como um transmissor de conteúdos, mas como uma oportunidade ativadora no desenvolvimento do pensamento. Nesse caso, os ciclos de vida, ou seja, os ciclos culturalmente organizados de passagem dos sujeitos pela existência humana poderiam ser definidos a partir dos tipos de atividades em que os professores estão envolvidos e os correspondentes instrumentos, signos e modo de pensar. Como afirma Smolka (2004, p. 43),

Não é propriamente a atividade prática, em si, que traz novidade, mas aquilo que o signo, produzido necessariamente na e pela atividade conjunta, faz com ela. Ou seja, a novidade está no efeito do signo, ou naquilo que ele produz – como acontecimento que se tornou possível pela atividade – na própria atividade. [...] O X da questão está em como o signo, e mais especialmente a palavra, na sua materialidade simbólica, afeta e transforma a atividade e o próprio homem; em como o signo/palavra produz um redimensionamento intrínseco da atividade em ação humana, orientada, transformadora e significativa, tornando-se constitutiva dos sujeitos em interação.

Considerando a mente humana como um processo permanente de produção do pensamento que envolve o indivíduo e seu meio sociocultural em constante interação, revela-se a natureza semiótica da atividade psíquica (PINO, 1991). Uma compreensão apurada de cada ciclo de vida, portanto, pede muito mais do que uma nomeação genérica de atividades, não basta dizer “o adulto que estuda e trabalha”, por exemplo. É preciso entender como as diferentes práticas culturais são organizadas, a construção compartilhada de sentidos e

significados, a internalização do modo de fazer, pensar e produzir a cultura em cada âmbito concreto de sua cultura, fundamentando que o pensamento é heterogêneo por natureza em qualquer cultura (OLIVEIRA, 2004).

Através de algumas considerações sobre a construção da aprendizagem, esperamos contribuir para a compreensão de uma psicologia direcionada ao adulto, já que observamos que quanto mais avançarmos no processo de desenvolvimento do sujeito, há menos articulação e mais complexidade nas informações sobre adultos, sujeitos inseridos no mundo do trabalho, nas relações familiares, nos grupos sociais conduzidos por um projeto cultural.

A Teoria de Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erickson (1902 – 1994) inclui-se no âmbito das teorias da personalidade. Seu pressuposto teórico baseia-se no princípio Epigenético (termo da Embriologia), que postula o desenvolvimento em estágios sequenciais e definidos. Em 1938, deu início aos estudos sobre a influência cultural no desenvolvimento psicológico, estudando crianças indianas. O referido autor justifica que a energia ativadora do comportamento é de natureza psicossocial, ou seja, a influência dos aspectos sociais (interpessoais) apreendidos em contextos históricos sociais específicos. Não excluindo os processos biológicos como integrantes do desenvolvimento humano.

O desenvolvimento psicossocial, para Erickson, significa a construção da personalidade humana no decorrer de oito estágios, que constituem o ciclo da vida. A crise ou conflito é um os aspectos que perpassa todos os estágios da vida. A resolução positiva da crise resulta num ganho psicológico, emocional e social; ou seja, o sujeito adquire, por meio da crise, uma virtude, que se evidencia na personalidade e promove o equilíbrio mental e a capacidade de um bom relacionamento interpessoal. Quando a resolução da crise for negativa, o sujeito sentir-se-á fracassado, tanto emocionalmente como em suas relações sociais; contudo, poderá passar por vivências que lhe reconstituam seu equilíbrio.

De nosso interesse, iremos nos reportar somente aos estágios que correspondem à fase adulta, período em que estão os sujeitos da nossa pesquisa.

O sexto estágio é nomeado “Intimidade x Isolamento”, nesse período o adulto (20 -30 anos de idade) almeja o interesse profissional e a construção de relações íntimas e de amizades verdadeiras.

[...] os jovens adultos estão preparados e dispostos a unir a sua identidade a outras pessoas. Eles buscam relacionamentos de intimidade, parceria e associação, e estão preparados para desenvolver as forças necessárias para cumprir esses cumprimentos, ainda que para isso tenham de fazer sacrifícios (HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B., 2000, p.174).

O aspecto negativo relaciona-se com o isolamento, ou seja, ocorre quando o sujeito não consegue compartilhar seus afetos em suas relações. Os autores enfatizam que o isolamento temporário pode ser benéfico para a realização de escolhas.

O sétimo estágio intitula-se em “Produtividade x Estagnação”, caracteriza-se no conflito entre educar, cuidar do futuro, realização e transmissão de valiosas contribuições para consigo e à sociedade, preocupação com o conforto físico. É uma das fases mais longas, o adulto está na faixa etária dos 30 aos 60 anos. O aspecto importante nessa faixa etária são questionamentos, como: “Serei bem sucedido na minha vida afetiva e profissional?”, “Produzirei algo com verdadeiro valor?” e “Conseguirei contribuir para melhorar a vida dos outros?”,

A generatividade denota a possibilidade de ser criativo e produtivo em diversas áreas da vida. Bem mais do que educar e criar os filhos representa uma preocupação com o contentamento das gerações seguintes, representa o desejo de realizar algo que nos sobreviva (RODRIGUES, 2004, p. 208)

A dimensão negativa desse período se expressa pelo ritualismo do autoritarismo, algo que não confirma o cuidado, que é a maior virtude desse período.

Em algumas literaturas, observa-se a caracterização da idade adulta como sendo um estágio psicológico de estabilidade e ausência de mudanças importantes, exclusão total do próprio desenvolvimento. Mesmo dentro de um enfoque generalizante, nossa realidade contemporânea não condiz com esse modelo. O adulto normalmente trabalha, constitui família, relaciona-se amorosamente, educa os filhos, tem sonhos individuais e coletivos, aprende em diferentes dimensões da vida. Todos esses quesitos o conduzem, em si, potencial para profundas transformações. O adulto está inserido no mundo do trabalho, do estudo e de relações de modo diferente dos jovens e das crianças.

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p.18).

Destaca-se a inteligência do sujeito adulto pelo produto de seus conhecimentos específicos e tácitos, e não pelos seus processos e necessidade prática. Com isso, os ciclos de vida deveriam ser compreendidos a partir dos tipos de atividade em que os sujeitos estão envolvidos e os correspondentes instrumentos, signo, modo de pensar, temos que apresentar de que adulto estamos falando.

A busca de caminhos para historização da psicologia do adulto nos conduziu a focalizar um grupo cultural específico: adultos trabalhadores professores em regência da sala que foram selecionados com seus projetos no *Projeto Professor Aprendiz*. Em termos de uma caracterização geral, esses sujeitos adultos são trabalhadores, com formação superior, motivados financeiramente e desejosos a aprender. Os professores cursistas, pares selecionados pela escola, são professores em formação continuada, mas sem remuneração extra.

Desse ponto de vista, a aprendizagem não pode ser reduzida à capacidade que o professor adulto tem de desenvolver ferramentas cognitivas, pois toda ferramenta é fruto do trabalho coletivo, sendo que a linguagem e o trabalho constituem a “dialeticidade” da passagem da natureza para a cultura. A seguir, veremos como situar a formação humana como pré-requisito para aprendizagem e desenvolvimento humano.

### 2.3 A FORMAÇÃO HUMANA COMO VIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

Até agora tratamos de elucidar as leis e políticas que influenciam o processo de formação contínua de professores, ou seja, a forma de trabalho alicerçada pela sociedade capitalista. Entretanto, esses princípios são incompletos e unidirecionais. Para abranger por completo esse processo de formação e trabalho educacional é necessário focar a formação humana como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento do professor.

A formação continuada dos professores acontece ao longo de sua vida profissional em diversas instâncias em que atuam, seja ela em escolas, instituições de nível superior, em organizações não governamentais, empresas, hospitais, entre outros.

Nesses espaços, a formação continuada de professores está vinculada aos diversos momentos, não só de estudo, mas na relação mediadora que exerce com o aluno e com seus pares, atrelada aos desafios, reflexões, observações, avaliações e construção de novas práticas, que exigem a sociedade contemporânea, que tem a escola, principalmente, como um bem social, mas com um valor deteriorado, caracterizando mais uma contradição da era líquida.

No espaço universitário, a formação continuada é entendida como uma das funções das universidades, em cooperação com as Secretarias Estaduais e Municipais de ensino ou com as escolas públicas. Comumente, são as parcerias entre as Secretarias de Educação e Universidades que programam cursos, oficinas, seminários, projetos de ensino e pesquisa para professores, e estes acolhem as propostas, todos “imbuídos das intenções de

salvar, melhorar e aperfeiçoar a educação de crianças e jovens” (BITTENCOURT, 2008, p.67).

Discutir formação continuada a partir de uma perspectiva histórico-cultural passa por compreender a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica. Nesse sentido, o conceito de trabalho traduz-se como sendo uma atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo. Sendo uma atividade exclusivamente humana, o trabalho é entendido como “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2002, p. 211). Nessa compreensão, o trabalho não é um fim em si mesmo, mas é mediação para atingir um fim.

Entendemos que é através do trabalho docente que o professor constitui-se professor, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios do fazer pedagógico contemporâneo. A apropriação do trabalho, enquanto forma social de realização, se efetiva por um processo de mediação e significados sociais atribuídos individualmente, e se amplia com os instrumentos e significados sociais. (LEONTIEV, 1983) Quanto à questão do signo, Vygotsky (1995) apresenta como sendo um estímulo-meio artificial. Nesse sentido, Pasqualini (2010, p. 169), parafraseando os estudos de Vygotsky, descreve que esse estímulo é:

[...] introduzido pelo homem na situação psicológica que constitui um meio para dominar a conduta (própria ou alheia). A origem (estímulo produzido pelo homem) e a função (meio para dominar a conduta) são os aspectos fundamentais dessa definição. Com a introdução do signo, a reação antes imediata e direta converte-se em uma reação mediada. A conduta humana, portanto, é regida por um novo princípio regulador: o princípio da significação (criação e o emprego de signos). Os signos considerados mais importantes são as palavras, o que evidencia a importância da linguagem na formação dos processos psicológicos humanos.

A importância da mediação no processo de aprendizagem tem sido entendida por diferentes autores como Leontiev (1978), Luria (1990), Vygotsky (2008), que pronunciam como ponto em comum a premissa essencial da teoria Histórico-Cultural, e o processo de aprendizagem docente em ambientes colaborativos.

Portanto, o uso de signo permite ao homem dominar os próprios processos de comportamento, assim é possível controlar voluntariamente a atenção e memorizar intencionalmente uma determinada informação. Nesse sentido, e na realização de nossa pesquisa, fomos reconhecendo que os signos (perdidos) são pré-fabricados diante de uma planificação cultural. Não podemos deixar de considerar o modo como as políticas

educacionais alteram o modo como os professores compreendem e trabalham sua profissão, modificam sua ampliação no conhecimento, dentre outros implicadores.

Esse processo de aprendizagem, segundo Candau (1996), ainda não tem se apresentado efetivo no contexto da formação de professores, colocando dentre os motivos a ausência da preocupação de considerar as diversas necessidades dos educadores, da programação advinda sem a consulta dos próprios professores. Com base nesse olhar, a referida autora apresenta, como forma de modificar essa realidade, três teses que sintetizam a utopia da formação continuada:

- o processo de formação contínua deve ter como referência fundamental o reconhecimento e a valorização do saber docente (que saberes possuem os docentes e qual relação esses saberes têm com a ciência da educação);

- as propostas de formação contínua devem considerar o ciclo de vida e a fase de desenvolvimento profissional dos professores, isso porque as dúvidas e necessidades são heterogêneas, dependendo da fase da carreira do professor;

- a escola deve ser o *locus* privilegiado para a formação continuada dos professores, os programas de formação se estruturariam em torno de problemas e projetos de ação e não necessariamente em torno de conteúdos acadêmicos.

Percebe-se que a tese de Candau, dos anos 1990, ainda hoje é válida para pensar a formação continuada, apresenta como primordial a criação de espaços e tempos escolares que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática docente concreta, por conseguinte, repensar o trabalho de supervisão e coordenação pedagógica.

Trago emprestado para esta reflexão a ideia de “desutopia”, citada por Negri (2002), que conceitua esse termo como o “sentido de uma atividade constitutiva transbordante, intensa como a utopia, mas sem ilusões, plena de materialidade”. Desta forma, é válido compreender que a formação continuada é parte substancial do homem histórico, humanizado por meio de um processo de apropriação cultural, sendo esta uma construção social, que envolve conhecimentos e técnicas, bem como valores, ideias, expressões comportamentais.

Nesse sentido, podemos considerar a educação um processo social, entre indivíduos movidos por objetivos que deverão ser coletivos. Dessa forma, a apropriação de conhecimento construído historicamente é parte do processo de humanização dos sujeitos. Sendo assim, o saber tem valor enquanto formador do homem, perdendo seu aspecto utilitarista de “servir para”, deixando assim de ser entendido como valor-de-troca. Nesse

sentido, “O saber não é importante apenas para a inserção no mercado de trabalho, o saber é importante porque saber é humano” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 354).

A formação continuada é uma premissa importante para concretização de uma política humanizadora para os profissionais da educação e que deve ser articulada à formação inicial e às boas condições de trabalho, salário e carreira. Essa articulação faz-se necessário devido às mudanças instantâneas da sociedade contemporânea e conseqüentemente da organização, demanda escolar. Vendo a escola como modelo da fragmentação do trabalho, fortalecem-se as diretrizes que tendem a alterar a divisão do trabalho na escola, a eliminar e estabelecer rotinas, extinguir ou substituir hierarquias, comum na era das incertezas. Pressupõe-se que o professor deva atuar na escola para promoção do trabalho coletivo, seja planejamento, seja nos programas ou nos currículos. Mas requer acima de tudo a sustentação de uma inter-relação dialética entre os grupos de trabalho.

O apoio à formação continuada favorece o aumento da responsabilidade do professor em inserir novas estratégias de ensino. Incita também a necessidade de serem profissionais capazes de ultrapassar o óbvio, sem desconsiderá-lo. Ter habilidade de pesquisador para compreender o saber fazer oriundo das formações, da sua atividade em sala de aula e de sua matriz cultural.

Essa realidade é anunciada pelos indicadores educacionais, observando-se que os resultados das avaliações têm enfatizado a precarização das formações e a desvalorização da profissão.

Parafrazeando Arendt (2007), necessita-se de práticas políticas que apontem o sentido da política como liberdade, incorporando na formação continuada o professor como protagonista de seu fazer, como força criadora de si e de espaço em movimentação, a escola. Este entendimento ancorou nossa aposta na escuta singular de cada professor que torna vivo o *Projeto Professor Aprendiz*, que experimenta os efeitos das políticas educacionais e tece suas formas de aprendizagens.

Contudo, como adverte Gatti (2008), as propostas de formação continuada delineadas nas últimas décadas, além de pontuais, aparecem no contexto educacional com o sentido de solucionar os problemas gerados pela formação inicial docente.

[...] concretamente ampliou-se o entendimento sobre educação continuada com esta, abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem são sempre propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação (GATTI, 2008, p. 58).

O posicionamento de Gatti não deixa dúvida quanto ao fato de que as formações continuadas implementadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação assumiram feições de compensação para sanar os problemas gerados pelas deficiências da formação inicial docente e não cumprindo o verdadeiro propósito desse projeto.

Em termos históricos, dezenove anos de LDBEN é um período muito curto para firmarem políticas de formação continuada, com seus reais princípios e fundamentos. De responsabilidade dos gestores públicos pela qualidade de nossa educação, trazemos um ponto para ampliar a continuidade do nosso debate, que é a resistência de atender as demandas da escola e dos professores, ambiente real de sua prática pedagógica.

A proposta de formação continuada do *Projeto Professor Aprendiz* parece-nos criativa, mas seria essa a política mais condizente para uma melhor qualificação dos trabalhadores da rede de ensino? Seria ela capaz de propiciar conhecimentos importantes para sua realização pessoal e profissional enquanto uma categoria mais integrada? De acordo com a psicologia histórico-cultural, o ensino é o elemento fundante do trabalho do professor, e aspecto substancial para a constituição do ser social. Segundo Carrolo (1997), outros fatores corrompem a profissão, como a progressiva incompreensão e ausência do reconhecimento social da função docente, a indefinição institucional da escola e a proliferação de papéis exigidos pela função docente.

Esses fatores intensificam o afastamento social e cultural da categoria, apontando para questionamentos do processo de formação docente, o que significa interrogar e narrar a trama de acontecimentos e práticas escolares que integram as relações entre a escola, as reformas educacionais e os projetos político-pedagógicos. Outro aspecto é que o professor tem que saber muito, ou seja, deve dominar o objeto que ensina

O professor deve beber de uma fonte abundante, não basta que ele saiba o que, segundo as suas exigências, devem saber os seus alunos, e que à noite ele prepare precipitadamente as respostas para as perguntas que provavelmente lhes serão feitas na aula do dia seguinte. Só pode passar informações de forma interessante aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem de dar (VYGOTSKY, 2004, p. 451)

O problema não é o professor estar inspirado, porque sua inspiração nem sempre atinge o aluno. O problema é, antes, fazê-lo ficar inspirado pelo mesmo motivo, para atingir sua consciência; caso contrário a inspiração assemelha-se a ações antipedagógicas: “Esse é o mesmo mestre que constrói o seu trabalho educativo não com base na educação, mas no conhecimento científico. A ciência é o caminho mais seguro para assimilação da vida” (VYGOTSKY, 2004, p.454). É importante que o professor seja um profissional

cientificamente instruído e um professor sensível antes de utilizar seu instrumento de trabalho, no caso do professor aprendiz, a filosofia, matemática, história e outros.

O educador atua como sujeito político e não como gramofone, pois a educação é feita na mediação social. Educar pontos de vista, sentimentos, conhecimentos e atrações é ao mesmo tempo a educação de determinado tipo social de respiração, gestão etc, não estão separados nem teórica nem biologicamente (VYGOTSKY, 2004, p. 460).

Esse pressuposto indica que a educação não pode limitar-se à razão, pois o professor, o criador está sempre num estágio de descontentamento. É um processo de mútua e contínua adaptação social em busca de uma preservação, e a formação continuada se faz presente na vida social ativa, é substituição de vivências responsivas, é o momento em que o professor personifica uma classe profissional, apesar da solidão. Toda a experiência do sentir, do pensar, da vontade, ele utiliza em seu fazer pedagógico interior.

Assim, o professor apropria-se de seu objeto de trabalho, o conhecimento, num processo formativo do humano que proporciona meios de aprendizagem e desenvolvimento. Esse objeto, conhecimento, permanece em sua dinâmica, mas o importante é que o professor perceba sua aprendizagem em seus mínimos movimentos, seja consciente desse processo em sua vida.

Nesse movimento, a dialética se revela com um sistema de criação e combinação de novas formas de comportamento, tornando-se o cerne do comportamento social. É necessário que os processos formativos colaborem para que o sujeito professor domine em nível de consciência seus próprios sentimentos, seu conhecimento e que possa criar um sujeito socialmente biológico mais desenvolvido.

No próximo bloco apresentaremos se essas ideias fazem parte das políticas públicas da educação, em que nível essas propostas aparecem para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do professor inserido numa sociedade cientificamente contemporânea.

### **3 O QUE HÁ DE NOVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES? TEXTO E CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ**

[...] pode-se observar que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se entrelaçaram tanto com a vida, que cada atividade prática tenta criar sua escola [...].  
(GRAMSCI, 2000).

A indagação que nomeia esta sessão objetiva explicitar o mote condutor das reflexões aqui registradas, cujo percurso busca situar a formação continuada de professores no quadro da política educacional cearense, cenário em que é implantado o Projeto Professor Aprendiz.

Parafraseando Arroyo (1996), a formação continuada de professores tem assumido lugar de destaque no cenário educacional, sendo vista como “uma estratégia para resolver todos os males escolares”.

Partimos do pressuposto de que a escola é uma formação social viva, é história acumulada e que em seu interior coexistem concepções e práticas autoritárias, democráticas, modernas e tecnocráticas. Cada escola tem sua história ou histórias, algumas vezes fragmentadas e contraditórias. Cada professor tem sua história de vida pessoal e profissional que, combinadas com a variedade das histórias das comunidades locais, resultam em práticas escolares sempre heterogêneas.

Apoiados nesse argumento, reiteramos que as políticas de formação continuada de professores propostas pelo Estado ou pelas instituições de Ensino Superior não podem sustentar-se num projeto abstrato ou mesmo universal de melhoria da qualidade de ensino. Essa é uma estratégia que restringe e simplifica o trabalho escolar. Precisa-se levar em consideração a realidade dos agentes escolares, porque é por esse meio que a trama da educação escolar se realiza. Propõem-se formações continuadas voltadas para as complexas relações interpessoais que dão vida e existência em termos de reprodução, contradição, conflito e transformação social.

Nesse movimento, questionamos os significados e sentidos da formação continuada e suas contribuições para o processo de construção de suas aprendizagens e suas práticas pedagógicas, partindo do princípio que essa modalidade de formação vem se destacando nas discussões das políticas educacionais no Brasil desde a sanção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em meados da década de 1990 (BRASIL, 1996),

apontando para uma revisão das experiências, dos percursos formativos e profissionais no âmbito nacional.

### 3.1 SITUANDO O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A preocupação com a formação de professores entrou em pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: - pelas pressões do mundo do trabalho, que vem estruturando um modelo informatizado e com valor adquirido pelo conhecimento; - e pela constatação dos precários desempenhos escolares de grande parcela da população. Esses dois movimentos evidenciam uma contradição e um impasse da era líquida, que representa uma realidade de avanços e retrocesso no processo histórico educacional.

Mesmo assim, políticas e ações públicas movimentam-se na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação continuada das novas gerações. Enquanto proposta demonstra se estruturar como campos híbridos e interdependentes, onde se instalam numa rede subjetiva que vão produzindo sentido para o conhecimento como instrumentos de ampliação, evolução e desenvolvimento aos professores.

Documentos internacionais enfatizam essa realidade e necessidade de reformas. Dentre eles, destacamos documento do programa de promoção das Reformas Educativas na América Latina (PRELAC/UNESCO, 2002); a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação prioritária e o texto Marco Referencial de Ação Prioritária para Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior (UNESCO, 1998); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2015), onde a educação continuada é tratada com prioridade em seu papel renovador.

Em todos esses documentos, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial, que exige uma nova postura da comunidade escolar, dos professores, da gestão, dos alunos, da família em prol de um objetivo comum alicerçado pelos pilares profícuos de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser frente ao contexto social de constante transformação, onde o saber se apresenta mutável em curto espaço de tempo.

Endossado nesse movimento, as competências devem ser desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Por esse raciocínio, deduzimos que no ideário hegemônico, ser competente é condição para ser competitivo social e economicamente, esse é o impulso de sustentação das ações políticas em educação continuada, prevalecendo o discurso cognitivista

e tecnicista. Concordamos com Ramos (2003) quando afirma que o termo competência tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos opostos à perspectiva de uma “pedagogia contra hegemônica” uma vez que essa pressupõe:

[...] conceber o conhecimento como possibilidade ontológica e como produção social e histórica. A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la. Assim, todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico (RAMOS, 2003, p.111).

Então, melhorar a economia significa melhorar a vida dos trabalhadores que conseqüentemente terão uma vida mais digna e feliz. A educação ajuda a melhorar a economia pela qualificação das pessoas para uma sociedade do consumo. Nesse sentido, pode-se questionar quanto à suficiência dessas melhorias para uma sociedade mais autônoma e emancipada, visto que o pressuposto contemporâneo tem discutido a formação continuada como um instrumento de humanização (DUARTE, 2008).

A questão da atualização como recurso faz parte do processo da formação continuada, principalmente após o final do século XX, onde a economia de produção deu lugar à economia de consumo, por estar sendo gerada a necessidade de buscar constantemente novos conhecimentos como forma de se tornar competitivo no mercado de trabalho. Assim, surgem políticas em todas as esferas do governo para atender essa demanda (GATTI, 2008).

O surgimento de tantas experiências de formação continuada tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios estabelecidos aos currículos e ao ensino, ao acolhimento maior de crianças e jovens, nas dificuldades do sistema de ensino enfrentadas por gestores e professores, constatadas e analisadas por pesquisas. Então, criaram-se o discurso da atualização e da necessidade de renovação, considerando as travessias culturais, sociais, históricas e políticas.

Por formação continuada entendemos o conjunto de “ações formativas deliberadamente organizadas da qual participam os professores posteriormente à sua formação inicial” (NUNES e NUNES, 2013, p. 92). Essa formação é aqui situada na perspectiva do desenvolvimento docente. Referem-se como os professores se desenvolvem em suas vidas pessoais e profissionais nos mais diversos contextos, permeados pelas condições sociais, históricas e culturais. É um conceito potente, cuja abrangência e sistematicidade nos permite analisar a formação continuada, englobando dimensões profissionais, pessoais e contextuais (HARGREAVES e FULLAN, 1996; NUNES e NUNES, 2013). Nunes e Nunes (2013) enfatiza que a formação continuada, na visão do

desenvolvimento docente, é concebida dentro de um *continuum* com a formação inicial. “Pressupõe uma ruptura com as anteriores concepções de formação continuada (reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento) e sua ressignificação no âmbito de um marco que valoriza aspectos de caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança” (NUNES e NUNES, 2013, p.92).

A compreensão sobre educação continuada tem envolvido muitas iniciativas, muito embora, como ressalta Nunes e Nunes (2013), a do desenvolvimento profissional do professor não tenha sido efetivamente valorizada, nem proporcionado a ampliação do conhecimento, autonomia e capacidade de pensar. Isso responde as dificuldades na formação de professores na graduação. De modo compensatório, se alargam as ofertas de educação continuada, especialmente no setor público, no entanto, ainda não tem transparecido um propósito intencional direcionado a suprir aspectos da formação inicial.

Posto em discussão, a formação continuada teria como foco fundamental o aprimoramento nos avanços, renovações e inovações em suas respectivas áreas, dando sustentação a sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Acredita-se numa reconfiguração da formação continuada de professores, aquela que promove o pensar diante da complexidade dos saberes, dos fazeres, dos poderes, dos valores, dos afetos e das emoções, dos significados e sentidos trançados no cotidiano.

De acordo com Saviani (2011), a baixa qualidade da educação escolar não se refere às questões técnicas, teorias aplicação de teorias de ensino, e sim focalizar as políticas educacionais nas escolas, enquanto projeto escolar, onde em um espaço e tempo a formação continuada de professores esteja inserida nesse projeto. Esse processo de formação é uma das dimensões relevantes para a materialização de uma política de valorização docente, e aponta para o reconhecimento de urgente necessidade de mudança na forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), reflete um período de debates sobre a importância da formação continuada, sendo tratada, por exemplo, nos art. 40 que dispõe sobre a educação profissional, desenvolvida em articulação com o ensino regular, bem como a previsão de incluir diferentes estratégias de educação continuada. O art. 67 estipula que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Em seu inciso II, “o aperfeiçoamento

profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, é deferido” (BRASIL, 1996).

No artigo 80 da referida lei (BRASIL, 1996), prevê que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”.

Enfim, o artigo 87, inciso III, define que cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância (BRASIL, 1996).

Assim, a LDBEN tem pronunciado a necessidade de implantar políticas incentivo e apoio à formação continuada de professores, por meio de colaboração com os entes federados, a formar uma rede nacional de pesquisa e desenvolvimento tecnológico no setor educacional.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) representa um crescimento sólido no desenvolvimento da educação continuada. A lei que estabeleceu o FUNDEF ofereceu, pela primeira vez na história educacional do nosso país, respaldo para o financiamento de cursos de formação continuada em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções na rede pública, nas mais diversas naturezas e formatos.

Pensar sobre o que a lei disponibiliza requer uma qualidade nas relações entre as escolas e secretarias, atentando cada uma com suas responsabilidades em prol de auxiliar a equipe docente a realizar seu processo de formação continuada. Com isso, estarão valorizando seus profissionais em seus saberes e pensamentos, aspectos primordiais para melhoria da educação.

Para Azevedo; Ramalho (2011), a trajetória em busca da qualidade da formação continuada deve considerar que a premissa está na prática da excelência do trabalho docente após a formação, como forma de manter a qualidade do processo ensino aprendizagem. Contudo, quase vinte anos após a promulgação da LDBEN, observa-se ainda a preocupação dos legisladores com aspectos básicos da formação continuada e suas metodologias, contexto perpassado por diferentes movimentos e discursos, entre eles a progressiva ascensão da noção de protagonismo docente.

### 3.2 O DISCURSO DO PROTAGONISMO DOCENTE NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A expressão protagonismo docente tem sido difundida pela literatura científica, principalmente após as diretrizes da UNESCO, por meio do PRELAC (2002), que refere-se tanto à formação inicial quanto à formação continuada do professor. Posteriormente, o levantamento das concepções presentes na literatura acadêmica nacional acerca dos termos protagonismo, protagônico e protagonista na sua relação com o professor, cotejaram-se as informações inferidas com as diretrizes do PRELAC.

O referido estudo baseou-se pela hipótese do uso da expressão “protagonismo docente” correspondente à construção de um profissional com uma nova reconfiguração em seu perfil profissional e pessoal, de acordo com a política contemporânea, expressa pela reforma do Estado e a reconstrução de uma sociedade trabalhista. Essa mesma conjectura, segundo Giddens (2005), pode ser vista de duas formas: primeiro quanto à necessidade do profissional realmente ser autônomo, protagonista, assumir as consequências de suas escolhas. Outro olhar está relacionado à ideologia neoliberal, que se utiliza desse pressuposto para manter a hegemonia do capital, ou seja, de “moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que o fizeram gerações anteriores e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos”. (GIDDENS, *idem*, p.47).

Essa ideologia presidiu a reforma educacional na década de 1990, que propôs reformar os sujeitos, desenvolver habilidades e motivações para se comprometer com a reforma e se responsabilizar por seus resultados, no caso, o professor em formação continuada em serviço (SAVIANI, 2003).

Alves (2012) coaduna com referido pensamento crítico sobre a pedagogia da hegemonia, no qual se mantém e se disseminam por meio de ideias, fundamentos e concepções de mundo da burguesia mundial, que se ajusta aos interesses do capital. Destarte, entende-se que a expressão “protagonismo docente”: [...] “corresponde a esse novo tipo de linguagem que visa disseminar os ideais da reforma social proposta pela política neoliberal da Terceira Via” (*Idem*, p.2).

Evidências sobre protagonismo e práticas pedagógicas foram encontradas na produção acadêmica nacional, sugestionando que os interesses dominantes de construção da nova pedagogia da hegemonia subordinam o professor aos interesses do capital e procura

desconstruir sua possível consciência política, afirmando assim a necessidade do “protagonismo docente” como conteúdo fundamental nas formações inicial e continuada do professor. E ao mesmo tempo abordam o termo no centro das discussões pedagógicas.

O PRELAC se propõe a estimular as reformas nas políticas públicas nos países da região e atender o proposto na Educação para Todos (EPT). O documento é justificado em função dos insignificantes resultados alcançados; dentre os aspectos pendentes o documento refere-se: analfabetismo, universalização da educação básica, repetência, abandono, atraso escolar, grupos excluídos (pessoas com necessidades especiais, povos nativos, zonas rurais e urbanas marginais), políticas integrais para a formação e carreira docente.

Para alcançar as metas na reforma educativa, as políticas educativas fundamentam-se em quatro princípios: - dos insumos à estrutura para as pessoas; - da mera transmissão de conteúdo ao desenvolvimento integral das pessoas; - da homogeneidade à diversidade; - da educação escolar à sociedade educadora.

O PRELAC (2002) sugere políticas públicas para a efetivação do EPT. As demandas identificadas seguem pontos estratégicos referentes às mudanças nos conteúdos e práticas de educação; no fortalecimento do protagonismo docente; no estímulo da participação da comunidade escolar; na flexibilidade da gestão; e na responsabilidade social.

Com esse direcionamento, busca-se, com base no PRELAC (2002), transformar a prática docente em ações ativas e pró-ativas, despertar o desejo de mudanças, e busca de competências e autonomia. Em análise, Alves (2012, p. 5) descreve que a proposta do PRELAC “afirma a necessidade de formar docentes com ânimo e competências para enfrentar a educação do século XXI, observando-se atentamente sua saúde laboral e o estado emocional em que se encontram”.

Enfrentar a nova realidade que se apresenta na contemporaneidade tem como pano de fundo a complexidade exigida ao professor e, a partir dessa exigência, é pertinente a disseminação do protagonismo. Essa concepção, destacada em Arroyo (2004), vem trazer a baila que o sistema neoliberal tem propagado o conceito de protagonismo como estratégia para suplantar a intensificação das cobranças ao professor. No processo de formação inicial, o professor não tem contato com essa realidade, mas ao se aproximar da prática docente diária, e convivendo com as requisições e complexidade que exige a profissão, o educador se frustra e adocece, por se sentir incapaz de contemplar o que lhe é determinado, as várias habilidades requeridas como regente de sala, gestor, precisa atender a demanda diversificada da escola. Percebe que as limitações seriam maiores do que as possibilidades e tenta superar por meio da

qualificação. A partir desse cenário, segundo Arroyo (2004), tem se disseminado o ideário protagônico, como construção histórico-cultural da própria profissionalização docente.

Percebe-se, em ambos os casos (a complexidade e as cobranças), que o protagonismo docente se torna o elemento condicionante a nova proposta da ação docente. O professor protagônico, responsável por sua formação continuada, seu desenvolvimento e transformação de sua prática.

Numa concepção das políticas públicas, o protagonismo vem com uma proposta “salvadora”, que pode resolver o problema da qualidade do trabalho docente. No entanto, numa visão histórico-cultural, o comportamento do professor protagonista tem como suporte a necessidade de atender a complexidade e as cobranças exigidas. Esse contexto, segundo Dias (2009, p. 104), afirma que,

Esse protagonismo docente trabalha com a perspectiva de levar ao reconhecimento social da profissão docente e do curso de formação de professores importante mote para justificar a reforma curricular da formação de professores, a ideia da profissionalização se fundamenta no compromisso de um “novo” currículo comprometido com novos processos de aprendizagem e de formação para o trabalho.

Como estes ordenamentos vêm se configurando, nos contextos locais, a exemplo do Ceará? Que aproximações e distanciamentos há entre as orientações legais e aquelas que configuram a execução do *Projeto Professor Aprendiz*, política chave na política destinada à formação continuada de professores nos últimos anos? Preocupações dessa ordem entremeiam o próximo tópico.

### 3.3 PROJETO PROFESSOR APRENDIZ 2013

O *Projeto Professor Aprendiz* é uma estratégia para implementação de política educacional voltada para a formação continuada dos professores da rede estadual do Ceará, e faz parte de um programa mais amplo denominado “Aprender para valer”, instituído pela Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008, que busca articular ações que proporcionem melhoria na qualidade do Ensino Médio com incentivo ao protagonismo docente através de parcerias com universidades e instituições de pesquisa, proporcionando assim maior possibilidade de desenvolvimento profissional do professor. O referido projeto foi criado na vigência da gestão do governador Cid Ferreira Gomes e da secretária de Educação Izolda Cela, no período de 2007 a 2014, e fomenta o:

[...] desenvolvimento de estratégias complementares com vistas ao desenvolvimento e elevação da aprendizagem na Educação Básica na rede pública do Ceará,

mormente no Ensino Médio, com base em competências e habilidades, bem como ao desenvolvimento profissional integrado ao Ensino Médio (CEARÁ, 2011, p. 6)

O *Programa Aprender pra Valer* se constitui de seis ações, conforme disposto no art. 3º da Lei 14.190/2008: I- Superintendência Escolar, II- Primeiro, Aprender!, III- Professor Aprendiz, IV- Avaliação Censitária do Ensino Médio, V- Pré-Vest e VI- Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional. Na alínea III deste, o artigo apresenta como uma das linhas de desenvolvimento do *Programa Aprender Pra Valer* a ação *Professor Aprendiz*, que consiste em “incentivar professores da rede a colaborarem com o programa, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões”.

Portanto, o *Programa Aprender Pra Valer*, na ação *Professor Aprendiz*, é uma estratégia de formação continuada docente da rede estadual que visa o incentivo ao protagonismo destes durante a formação de seus pares, na produção de material didático referente ao conteúdo formativo e no desenvolvimento do planejamento de trabalho, através do apoio logístico da secretaria e CREDES e da disponibilização de bolsas de extensão.

O *Projeto Professor Aprendiz* busca desenvolver ações voltadas para o desenvolvimento e reforço das práticas de protagonismo docente, segundo os critérios de autonomia intelectual e individual e da produção de uma identidade profissional coletiva, sendo consolidado em três linhas de pesquisa e desenvolvimento (CEARÁ, 2009, p. 3):

- Linha Editorial: publicação, sob diversas formas, de experiências de ensino, de conquistas e sucessos escolares, bem como de produções científicas;
- Linha Didático-Pedagógica: elaboração de material didático-pedagógico, em diversos níveis e de itens de avaliação;
- Linha Formativa: processo de formação de professores por outros professores da rede.

Em relação à linha Formativa, o poder executivo estadual, através da Lei nº 15.189, de 19 de julho de 2012, encaminhou regras adicionais à Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008, no que se refere à permissão de bolsas pela SEDUC. A bolsa de incentivo tem o intuito de apoiar a execução dos projetos que visem o desenvolvimento da aprendizagem.

As bolsas foram concedidas durante o ano para permitir a funcionalidade contínua dos projetos, tendo um período mínimo de três meses e máximo de doze meses, podendo ser prorrogadas até três anos. Caso seja observado, por parte dos bolsistas (professor-formador), o não cumprimento de suas responsabilidades, há o cancelamento da bolsa pela SEDUC.

A Chamada Pública para seleção da ação *Professor Aprendiz* é lançada anualmente. Em 2013, foi lançada em 06 de maio, onde os professores submetiam seu plano de trabalho para um período de três meses, podendo ser prorrogado por mais três meses, ou seja, de junho a dezembro de 2013, conforme o cronograma desenvolvido por cada CREDE e pela Superintendência Regional de Fortaleza – SEFOR, considerando o seguintes ciclos de desenvolvimento:

- 1º ciclo: junho, julho e agosto;
- 2º ciclo: agosto, setembro e outubro;
- 3º ciclo: setembro, outubro e novembro;
- 4º ciclo: outubro, novembro e dezembro.

Os candidatos, professores formadores, para participarem do processo eletivo deveriam estar em regência de sala de aula, com formação mínima em nível de graduação.

Os respectivos candidatos foram selecionados por técnicos da Secretaria de Educação através da análise do currículo, do seu plano de trabalho e entrevista. A análise do currículo dos candidatos teve como critério os aspectos científicos, tecnológicos e profissionais. No concernente ao plano de trabalho, levaram-se em conta os princípios e objetivos do *Programa Aprender Pra Valer*, a relação com o *Projeto Professor Aprendiz* e sua importância com a formação de seus pares. Na entrevista foi valorizada sua experiência profissional e o nível de comprometimento para execução das ações do projeto.

As áreas de formação são as seguintes: Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Tecnologia Educacional, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Técnicas de Elaboração de Itens, - Elaboração de material Instrucional e Educação Especial, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 01- Detalhamento das áreas de formação do Projeto Professor Aprendiz**

<b>Item</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>Detalhamento (disciplinas relacionadas)</b>
1	Linguagens e Códigos	Português, Inglês, Espanhol, Arte e Educação Física.
2	Ciências da Natureza	Química, Física, Biologia e Práticas de Laboratório de Ciências.
3	Ciências Humanas	História, Geografia, Sociologia e Filosofia.
4	Matemática	Matemática.
5	Tecnologia Educacional	Uso de tecnologia como recurso pedagógico que contemplem professores que lecionam as diversas áreas do conhecimento.
6	Pesquisa como Princípio Pedagógico	Uso de práticas de pesquisa como estratégia pedagógica dos processos de aprendizagem que contemplem professores das diversas áreas do conhecimento.
7	Técnicas de Elaboração	Uso de oficinas de elaboração de itens tipo ENEM e SPAECE,

	de Material Instrucional e de Itens	bem como questões que podem ser usadas em sala de aula para reflexões sobre as diversas disciplinas.
8	Educação Especial	Uso de propostas que visem à formação de professores relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado – AEE e/ou salas regulares que tenham alunos com necessidades especiais.

Fonte: Adaptado do documento da Chamada Pública para projetos de extensão tecnológica na área de formação de professores (CEARÁ, 2012, p. 3).

Em 2013 foram disponibilizadas 400 bolsas no valor de R\$ 500,00/mês distribuídas entre as vinte Coordenadorias Regionais de Educação - CREDE e três Superintendências Regionais de Fortaleza – SEFOR. Ambas selecionam os projetos que mais coadunam com as necessidades locais.

Os professores formadores atuaram com carga horária de 10 horas semanais, em tempo diferente ao complementar de sua lotação, ou seja, sua atuação corresponde ao horário de seu planejamento ou hora-atividade. Essa atividade docente na escola permite ao professor formador o desenvolvimento de seus estudos, compreensão e intervenção em sua realidade perante a comunidade escolar.

A premissa da realização do espaço temporal reservado à utilização da hora-atividade disposto na Lei n. 11.738/2008 permanece no contexto do Projeto Professor Aprendiz 2012 – etapa pesquisada neste estudo – com a execução das atividades realizadas em dois encontros, no qual poderiam ser um presencial e um semipresencial, os quais ocorreriam sempre na segunda e terceira semana do mês, respectivamente. Caso o professor-formador desejasse e planejasse, a formação aconteceria em dois encontros presenciais.

Na formação semipresencial, o professor formador deveria estar num espaço de formação, como os Núcleos de Tecnologia Educacional ou Laboratório de Informática, que permitissem acesso ao portal [www.ead.seduc.gov.br](http://www.ead.seduc.gov.br), para orientações aos professores cursistas, que deveriam estar em suas escolas para interação das atividades solicitadas pelo professor formador.

O Projeto teria duração de três meses, totalizando seis encontros com certidão de 60 horas. Para ser certificado, o professor aluno deveria ter frequência mínima de 75%, incluindo os encontros presenciais e semipresenciais, ambos com o mesmo peso. As participações com frequência inferior ao percentual exigido receberiam apenas uma declaração de participação.

O *Projeto Professor Aprendiz* apresenta os seguintes objetivos (CEARÁ, 2009, p. 3):

- Geral: Desenvolver ações voltadas para o desenvolvimento e reforço das práticas de protagonismo docente, segundo critérios da autonomia intelectual e individual e da produção de uma identidade profissional coletiva.
- Específicos: Possibilitar a autoria docente de instrumentos de ensino e avaliação discente; Incentivar as condições de socialização das experiências, reflexões e conclusões teórico-científicas de professores da rede junto a seus pares e à sociedade; Elaborar e construir vias de formação docente tendo como formadores professores da rede.

Santana (2015, p. 69), em sua dissertação *Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Continuada: uma análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação*, comenta que o referido *Projeto*, nos seus cinco anos de existência, tem se aprimorado, levando a proposta para além da formação específica dos conteúdos, e se adaptando as peculiaridades de cada CREDE. Essas mudanças têm ocorrido devido:

Esse modelo de formação pressupõe contato permanente e orientado do professor com seus pares em ambientes de aprendizagem de forma a possibilitar estudos e partilha de vivências, implicando, assim, uma atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, condição imprescindível para formação de mudanças.

De acordo com a referida autora (2015, p.113), o *Projeto Professor Aprendiz* no ano de 2014 não foi mobilizado, o fato ocorreu devido às restrições impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal ao gestor público, ou seja, houve a concessão de bolsas nos três meses anteriores ao primeiro turno das eleições até que os eleitos assumissem o cargo de Governador do Estado.

Diante dessa configuração, busca-se, com o referido *Projeto*, uma melhoria do rendimento ensino e aprendizagem entre professores e alunos, e da qualidade escolar nas avaliações externas.

Perante a descrição dos pressupostos do *Projeto Professor Aprendiz*, buscou-se investigar na concepção dos professores as contribuições deste projeto para a organização e constituição de seus processos de aprendizagem. Para tanto, descreve-se a seguir o percurso metodológico da pesquisa e, na sequência, os resultados da investigação.

## **4 CAMINHO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA RESPONSIVA DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ**

O percurso metodológico permite encontrar respostas ou, pelo menos, indicativos de respostas, aos problemas e objetivos que motivaram o desenvolvimento de um trabalho investigativo acadêmico, bem como o delineamento da pesquisa e análise dos resultados.

Portanto, a estrutura da pesquisa torna o aprendizado mais significativo, uma vez que este provém de reflexões situadas no tempo e no contexto histórico social de nossa prática social como sujeitos de práxis.

### **4.1 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS**

Toda pesquisa requer, inicialmente, de correlação teórica sobre o objeto de estudo selecionado. O papel da teoria, segundo Marconi; Lakatos (2007) tem a função de orientar os objetivos da ciência, oferecer um conjunto de conceitos que esclarecem os fatos colocados como problema; resume os conhecimentos já estudados sobre o contexto do tema proposto e pressupõe as lacunas a serem investigadas.

Parafrazeando Farias, Nunes e Nóbrega-Therrien (2010, p. 20), a pesquisa encontra em seu fundamento sentido e significado, no propósito de contribuir não somente com subsídios teóricos e metodológicos em torno de um debate científico sobre a produção do conhecimento, mas para “estabelecer uma ponte para aprofundamentos e diálogos que propiciem o enfrentamento de incertezas existentes”.

Para atender nossos objetivos, elegemos como embasamento teórico a perspectiva Histórico-cultural, a qual situa a pesquisa no marco das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Entendemos que essa perspectiva representa o “tópico da práxis humana”. Assim, concordamos com González Rey (2005), quando afirma,

O enfoque histórico-cultural teve como um de seus aspectos essenciais a compreensão da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, unidade entendida como sistema complexo de onde um dos aspectos estava contido no outro e vice-versa, em uma processualidade que atravessava permanentemente as formas atuais de organização, tanto social como individual (GONZÁLEZ REY, 2005, p.188).

O elemento fundamental que permeia o enfoque histórico-cultural está na mediação como processo de constituição do ser humano, uma vez que permite a este se apropriar da produção histórica e social da humanidade ao agir sobre a realidade de forma mediada por instrumentos e signos produzidos culturalmente, é a “mediação integral de um

sujeito que pensa e que se coloca ativamente diante da experiência” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 190).

A especificidade do tema de investigação proposto significa repensar a educação, a formação de professores, as práticas pedagógicas e a aprendizagem. Nesta perspectiva, considera-se a construção histórica e cultural da formação docente, entendendo-a como processo nos quais múltiplos elementos estão inter-relacionados. Assim, há o avanço de uma visão tecnicista do professor, como depositário do conhecimento, para uma concepção do processo de aprendizagem como sendo dialético e de cunho histórico-cultural.

A concepção histórico-cultural realça o papel dos motivos na atividade humana, sejam estas sociais e individuais. Busca investigar o processo que se efetiva a aprendizagem, considerando-se o ser como histórico e culturalmente formado. Nesse contexto, o pesquisador efetua uma reflexão sobre o objeto e faz generalizações conceituais relacionadas ao contexto particular. Deste modo, concebe a investigação aliada ao contexto social no qual se desenvolve, não havendo pretensão de generalizações estatísticas. Contudo, os aspectos quantitativos não são negados. Ao contrário, também podem colaborar com a leitura do objeto de pesquisa. A realidade é considerada múltipla e dinâmica, a partir dos diferentes pontos de vista dos sujeitos implicados na pesquisa.

Com suporte nessa proposta, delineamos uma metodologia de natureza quanti-qualitativa, cujo caráter aberto e aprofundado melhor se adapta ao nosso objeto de estudo. Esta abordagem permitiu-nos indagar sobre o problema central que motivou essa investigação (e ainda há pouco anunciado), que é investigar na concepção dos professores as contribuições do Projeto Professor Aprendiz para a organização e constituição de seus processos de aprendizagens.

Vale ressaltar que utilizamos alguns procedimentos quantitativos para, a partir deles, conhecer a realidade de forma mais aprofundada, mergulhando em seus múltiplos aspectos. Assim, contribuímos também para estabelecer rupturas na dicotomia qualitativo versus quantitativo que, por vezes, tem permeado as investigações científicas.

Entre os métodos de pesquisa mistos (interação entre o qualitativo e quantitativo), utilizamos o *survey*, que “pode ser descrito como obtenção de dados ou informações a respeito de características, ações ou opiniões de determinados grupos de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo”.

Entende-se a importância de fazer pesquisa que permita um diagnóstico da problemática investigada de modo contextualizado, que possibilite conhecer de modo

aprofundado as percepções dos sujeitos envolvidos, permitindo compor um quadro a partir dos dados encontrados junto ao professor que participa do *Projeto Professor Aprendiz*.

#### 4.2 ANTECEDENTES DA PESQUISA

A investigação inicial sobre o tema partiu das pesquisas realizadas pela Prof<sup>a</sup> Dra Ana Ignez Belém, orientadora dessa dissertação. Ela elaborou questionário com objetivo de avaliar os limites, possibilidades e impactos do Projeto Professor Aprendiz, objetivando subsidiar a proposição de políticas e ações de formação de maior qualidade voltada às necessidades do professor da rede pública estadual do Ceará.

A partir dessa proposta, como aluna do Mestrado em Formação de Professores, ficou sob minha responsabilidade a aplicação específica do instrumento de pesquisa, no caso, o questionário, e o acompanhamento das discussões com a SEDUC acerca do já referido projeto, Professor Aprendiz. A partir dessa experiência, foram elaboradas as categorias relacionadas ao objeto de estudo, selecionando os interesses específicos para esse estudo. Isto porque o questionário traz outros elementos para além do objeto de estudo aqui investigado.

#### 4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A amostra foi definida baseada nos seguintes critérios: a) ser professor e participar do Projeto Professor Aprendiz; b) estar em atividade em sala de aula; c) ser participante do encontro formativo do Projeto Professor Aprendiz, realizado no mês de janeiro de 2014.

A captação dos sujeitos foi realizada após o referido encontro, a qual foi organizada pela coordenação do Projeto Professor Aprendiz, com intuito de formalizar mais um ciclo de trabalho. Na ocasião, a professora Ana Ignez Belém, uma das organizadoras, proferiu palestra com o tema “Professor Aprendiz na perspectiva histórico-cultural”. Ao final de sua fala, houve momento de sensibilização para que os participantes, no caso, os professores formadores, pudessem colaborar respondendo um questionário que serviria como instrumento de pesquisa para coleta de dados.

A população/amostra da pesquisa contou com todos os presentes na referida palestra, o que se identifica o montante de 51 professores formadores na ocasião.

#### 4.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O questionário inicial continha 53 perguntas mistas, compostas por múltipla escolha e perguntas semiabertas.

Para o presente estudo foram selecionadas 22 perguntas do questionário original e divididas em 5 categorias organizadas em consonância aos objetivos propostos, como descrito no quadro 02.

O questionário, segundo Marconi; Lakatos (2007) tem, dentre as vantagens, obter maior número de dados em menor espaço de tempo, fator este imprescindível frente à realidade da população investigada e o local da investigação, composta por 51 professores formadores com aplicação do questionário após a realização do encontro formativo.

A impessoalidade inerente ao questionário também promove a uniformidade no processo avaliativo, acompanhado da não identificação do entrevistado, supondo maior liberdade nas respostas.

**Quadro 02 - Categorias da pesquisa**

<b>CATEGORIAS DA PESQUISA</b>	
<b>CATEGORIA I: perfil do colaborador</b>	Objetivo: identificar as características dos sujeitos e motivos da participação no projeto
	Composição: questões 1 a 6
<b>CATEGORIA II - descrição do programa</b>	Objetivo: identificar o nível de conhecimento sobre o programa por parte dos professores formadores
	Composição: questões 7 e 8
<b>CATEGORIA III – momentos formativos da aprendizagem</b>	Objetivo: identificar os momentos de aprendizagem significativa experienciados pelos professores formadores
	Composição: questões 9 a 12
<b>CATEGORIA IV – estratégias de ensino e aprendizagem</b>	Objetivo: descobrir as estratégias de ensino e aprendizagem utilizados no processo de formação
	Composição: questões 13 a 18
<b>CATEGORIA V – dificuldades e estratégias de superação</b>	Objetivo: identificar as dificuldades encontradas pelos professores formadores no processo de formação
	Composição: questões 19 a 22

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos ensinamentos metodológicos de Marconi e Lakatos (2007), elaboração de categorias após a coleta de dados traz para a investigação um direcionamento sequencial e organizado que facilita a compreensão e a abrangência da discussão. Utilizou-se nessa investigação o agrupamento por assuntos análogos e formou-se uma estrutura consonante à contemplação dos objetivos específicos propostos.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O questionário foi entregue impresso a cada um dos participantes presentes na palestra para serem respondidos de forma escrita individual por cada professor formador. A pesquisadora ofereceu caneta esferográfica aos colaboradores para que fossem respondidos e entregues até as 14 horas, referente ao tempo do intervalo de almoço.

Foi orientado que não havia necessidade de colocar o nome nem a CREDE na qual o professor estaria inserido.

#### 4.6 DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a coleta de dados, o material quantitativo foi tabulado por estatístico para posterior análise. O material qualitativo foi catalogado e organizado mediante agrupamentos associados das respostas como forma de facilitar a compreensão dos dados. A análise dos conteúdos das respostas das questões escolhidas do instrumento de pesquisa se deu a partir da definição de categorias temáticas, que nos permitiu cruzar informações e aprofundá-las.

Todas as ações desenvolvidas e tratamento das informações obtidas tiveram como referência o embasamento teórico Histórico-Cultural. Deste modo, as vozes dos protagonistas da pesquisa, no caso os professores formadores, foram os elementos essenciais do estudo, sempre contextualizados.

## 5 PARA ONDE CAMINHAM OS INDÍCIOS DA INVESTIGAÇÃO: O PROFESSOR ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO

Apresentam-se abaixo os resultados e discussão organizados conforme as categorias mencionadas no percurso metodológico.

### 5.1 CATEGORIA 1: PERFIL DO PROFESSOR PARTICIPANTE

Os professores entrevistados possuem média de idade de 29,00 anos (DP = 7,33), com o mínimo de 21 anos e máximo de 58 anos. Estão distribuídos em 23 mulheres (45,10%) e 28 homens (54,90%).

No perfil educacional, observa-se que 41,20% ( $f=21$ ) possuem apenas ensino superior; 47,10% ( $f=24$ ) possuem pós-graduação em nível de especialização; e apenas 2 professores (4,00%) possuem pós-graduação *stricto sensu*, um mestre e um doutor (tabela 01).

**Tabela 01 - Escolaridade dos participantes**

Nível de Escolaridade	Frequência	Porcentagem
Superior completo	21	41,22%
Pós-Graduação incompleta ESPECIALIZACAO	4	7,80%
Pós-Graduação completa ESPECIALIZACAO	24	47,10%
Pós-Graduação completa MESTRADO	1	2,00%
Pós-Graduação completa DOUTORADO	1	2,00%
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

No perfil profissional, verifica-se que o tempo médio de serviço na docência é de 6 meses (DP = 4,46), variável entre 2 a 24 meses.

A maioria dos participantes possui pós-graduação (especialização), seguido dos que possuem apenas o nível superior. O baixo índice de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (4,00%) revela uma realidade que os professores têm discutido, qual seja a dificuldade no serviço público para se inserirem na pós *strictu sensu*, inclusive pela dificuldade de liberação do trabalho docente.

Duarte (2008) destaca a importância da busca de conhecimento e pesquisa para além da formação inicial, visto que a sociedade está em constante mudança e requer uma

espécie de atualização dos conhecimentos. O autor destaca a atenção para essa questão por se apresentar no modelo de ilusões da chamada sociedade do conhecimento de acelerada transformação. Embora não se queira discutir detalhadamente os aspectos benéficos ou maléficos dessa sociedade líquida, como tratada na obra de Bauman (2009), é válido explicar que a busca de conhecimentos coloca o profissional, no caso o professor, frente ao desafio de competitividade, tanto no contexto da prática pedagógica quanto de seus anseios financeiros. Assim, o estresse e a falta de tempo passam a fazer parte da rotina dos docentes, que se angustiam diante de tantas exigências no seu cotidiano profissional. A formação nem sempre consegue acompanhar esse ritmo.

Contudo, há de se ressaltar que, mesmo nesse cenário, a formação é elemento significativo para o desenvolvimento docente, deve ser buscada e apoiada pelo poder público. Nesse caso, os participantes da pesquisa possuem pouco tempo de serviço na docência, com espaço ainda para essa busca de novos patamares formativos.

Destaca-se que o principal motivo para concorrer ao edital do projeto professor aprendiz, lançado pela SEDUC e FUNCAP, é o desejo de aprender mais ( $f = 18$ ; 37,50%); seguido pela busca de melhorar o currículo ( $f = 8$ ; 16,70%) e o desejo de fazer algo novo ( $f = 8$ ; 16,30%) (tabela 02)

**Tabela 02 - Motivo para concorrer ao edital de professor aprendiz**

Variáveis	Número de citações como fator mais importante	
	Frequência	Porcentagem
Desejo de fazer algo novo	8	16,30%
Vontade de aprender mais	18	37,50%
Remuneração da bolsa	1	2,10%
Ajudar aos colegas	6	12,80%
Melhorar meu currículo	8	16,70%
Ascensão funcional	2	4,30%
Fazer pesquisa	6	12,50%
Tempo para estudar	2	4,30%

Fonte: Elaborada pela autora.

A vontade de aprender, indicada pela maioria dos participantes quanto ao motivo da escolha em integrar o Projeto Professor Aprendiz, revela que a busca do conhecimento seria algo evidente, por proporcionar a ampliação dos saberes sobre a prática pedagógica.

Essa intenção de obter maiores conhecimentos no processo de formação continuada coaduna com os pressupostos discutidos em Lukacs (2012), no qual uma das características da aprendizagem seria promover o desenvolvimento; o salto qualitativo como ser humano.

Os autores Godoi; Freitas; Carvalho (2011) tratam a questão da busca do conhecimento como parte dos aspectos motivacionais, que servem de suporte básico para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, afirmam que “o comportamento humano, principalmente incluindo a situação de aprendizagem, envolve, de alguma forma, a combinação dos três aspectos: cognição, afetividade e conação (motivação e volição)” (GODOI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p.2). Isso ficou claro nos nossos sujeitos participantes, ao revelarem a vontade de buscarem o novo, de aprenderem, o que não pode estar dissociado de suas motivações e desejos pessoais também.

Interessante sublinhar também a quantidade de professores motivada pela pesquisa. Em geral, a investigação tem sido objeto privilegiado da academia e no dia a dia das escolas nem sempre o professor tem incentivo, formação ou espaço para incluir no seu trabalho o caráter de pesquisador. Isso pode ser feito na própria relação teoria e prática, diante dos muitos desafios da sala de aula. Para Vygotsky, a formação dos conceitos científicos demanda a investigação como ação por excelência.

## 5.2 CATEGORIA 2: PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA

Mediante as respostas dos docentes quanto aos princípios que norteiam a formação dos professores no Projeto Professor Aprendiz (Questão 7), identifica-se na maioria repercussões quanto à troca de experiência, interação docente, valoração do protagonismo, qualificação profissional e práticas docentes exitosas. Esses fatores expressam uma visão mais ampla do aprendizado e do trabalho do professor. Assim, revela que o processo de aprendizagem tanto transforma o próprio professor quanto a sua prática profissional.

Esse pressuposto, tratado nos estudos de Alves (2012); Duarte (2008) e Oliveira (2004) coloca o aprendizado como transformador do aprendiz (professor formador) e de sua prática, que suscita a promoção desse mesmo pressuposto, no caso do professor, quando em sua sala de aula.

Na questão que tratou sobre o objetivo central do Projeto Professor Aprendiz (Questão 8), os professores colaboradores da pesquisa apontam, dentre outros temas, o compartilhamento das experiências, a formação continuada e o desenvolvimento do protagonismo docente. Observa-se que os objetivos indicados têm relação aproximada com os

próprios princípios destacados, o que vem a confirmar a busca e a percepção sobre o projeto em comento, o qual circunda a formação do professor por meio da socialização dos conhecimentos e a transformação do trabalho docente. Isto acaba por ressoar na qualidade do processo ensino aprendizagem.

Esses propósitos são alcançados? Após o processo de aprendizagem e formação do professor, haveria mudanças na prática docente? Pelas respostas compreende-se que esse é o objetivo: mudança no trabalho do professor, de forma qualitativa com repercussões construtivas para o próprio professor e aos alunos, visto que, na inter-relação se transformam ambos os atores.

### 5.3 CATEGORIA 3: MOMENTOS FORMATIVOS DA APRENDIZAGEM

Sobre os momentos formativos, na questão 9 verifica-se também que a maioria dos participantes ( $f = 37$ ; 77,10%) compartilhou experiências com outros professores bolsistas do Projeto Professor Aprendiz. Contempla-se, todavia, que, apesar de em número inferior, uma quantidade significativa ( $f = 11$ ; 22,90%) de participantes afirma que ao longo de três meses de bolsa nunca compartilhou experiências (tabela 03).

**Tabela 03 - Partilha de experiências com outros professores**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	37	77,10%
Não	11	22,90%
<b>TOTAL</b>	48	100,00%
<b>Respostas ausentes</b>	3	

Fonte: Elaborada pela autora.

Compartilhar conhecimentos, segundo Vygotsky (2008), se efetiva no contexto da troca com o outro (interpsicológicas) e no interior do sujeito (intrapysicológicas) que efetiva a construção da aprendizagem por estimular os processos internos como atenção, memória, enfim, as funções psicológicas superiores. Também por proporcionar a confirmação do próprio conhecimento, que se evidencia quando se discute temas, troca conhecimentos, afirma descobertas.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...] isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos.

“Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 2008, p. 57 -58).

Essa dialética pode ocorrer em diversos ambientes. A pesquisa investigou junto aos entrevistados (questão 10) qual tinha sido o espaço dos encontros formativos. A maioria mencionou que a CREDE foi a promotora dos eventos, realizados na própria organizadora, bem como nas escolas, numa frequência média mensal. Os dados revelam que os momentos formativos tiveram apoio e assistência técnica dos aparatos da equipe gestora, principalmente em buscar o espaço de trabalho do professor como *locus* formativo.

Na sequência das indagações (questão 11), foi destacado que o aspecto mais importante da formação estaria na oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências, e na produção de material didático. Do mesmo modo, dentre as coisas que aprendeu no Projeto Professor Aprendiz (Questão 12), reaparece as trocas de saberes e experiências, o trabalho colaborativo e em equipe, novas estratégias e metodologias de ensino, bem como do aprendizado da plataforma de EAD (Educação a Distância).

Os termos análogos referentes ao trabalho colaborativo ou atividades em equipe proporcionam, além da troca de saberes, o desenvolvimento da capacidade de dividir e compartilhar seus conhecimentos em prol de resultados coletivos, isso significa um resultado mais próximo de humanização das atividades profissionais. No caso do trabalho docente implica, necessariamente, em promover essa interação, visto que é inerente em todas as instâncias educativas, atividades de construção coletiva.

Quanto ao aprendizado de novas estratégias e metodologias de ensino, fica como destaque os estudos de Vitorino (2010); Nunes e Nunes (2013). Ambos tratam como ideia central o questionamento e a reflexão que leva o profissional a desenvolver a capacidade de investigação e análise da própria prática:

A ideia central caracterizadora do perfil desse tipo de formador é a de um profissional voltado a formar professores com capacidade para questionar permanentemente a própria prática, com interesse em problematizar e comprovar a teoria na prática, mediante a investigação na sala de aula (NUNES e NUNES, 2013, p. 95).

Assim, no decorrer da história de vida, vamos desenvolvendo estratégias e experimentando metodologias de forma tanto espontânea quanto intencional e, assim, promovendo o desenvolvimento pessoal e qualidade no processo ensino e aprendizagem (VITORINO, 2010).

#### 5.4 CATEGORIA 4: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Com relação às principais estratégias de formação utilizadas para efetivar o projeto no âmbito do professor aprendiz (questão 13), os resultados demonstraram, na maioria, o indicativo das oficinas ( $f = 34$ ; 66,70%) e grupos de estudos ( $f = 26$ ; 51,00%), conforme apresentado na tabela 04.

**Tabela 04- Estratégias de formação utilizadas para efetivar o projeto no âmbito do professor aprendiz.**

<b>Estratégias de formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Cursos	22	43,10%
Oficinas	34	66,70%
Seminários	20	39,20%
Palestras	16	31,40%
Tutorias	17	33,30%
Grupos de estudos	26	51,00%

Fonte: Elaborada pela autora.

Tanto a utilização de oficinas quanto os grupos de estudos estariam no modelo de trabalho de equipe mencionado por Nunes e Nunes (2013) por serem estratégias que têm como características o desenvolvimento da aprendizagem por meio do envolvimento direto dos atores envolvidos, ou seja, “supõe a participação dos docentes no desenho e planejamento da própria formação” (idem, p. 103). Desta forma, os entrevistados apresentam a tendência da escolha de atividades em grupos, primando pela interação como estratégia de ensino e aprendizagem.

As estratégias predominantes utilizadas pelos participantes (questão 14), como segunda opção, foram a oficina seguida de grupos de estudo. A interação, a troca, o compartilhamento se afirma mais uma vez como pressuposto dos entrevistados através das estratégias utilizadas para ministrar cursos, bem como pelo compartilhar experiências com outros docentes. Assim, esse direcionamento de troca de conhecimentos se apresenta como condição essencial, tanto do processo de ensino quanto da aprendizagem.

Foi solicitado ainda aos participantes que marcassem quais metodologias predominantes que eles utilizaram para ministrar as formações durante o Projeto Professor Aprendiz (questão 15). Destacaram-se entre as mais utilizadas a aula expositiva ( $f=40$ ; 78,40%), o trabalho em grupo ( $f=37$ ; 72,50%) e a pesquisa ( $f=36$ ; 70, 60%) (tabela 05).

**Tabela 05- Metodologias utilizadas para ministrar as formações no projeto**

<b>Metodologias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Aula expositiva	40	78,40%
Experimentos	18	35,30%
Trabalho em grupo	37	72,50%
Pesquisa	36	70,60%
Aula de campo	8	15,70%
Oficina	33	64,70%

Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto à metodologia (procedimento/técnica) utilizada nas estratégias escolhidas a predominância dos participantes direciona a aulas expositivas, bem como atividades em grupo e pesquisa (questão 16). Esse procedimento metodológico, aliado às estratégias apresentadas, parece, de certa forma, parcialmente incoerente quando as aulas expositivas surgem de forma predominante. No entanto, a ressalva quanto à metodologia com trabalhos em grupo e pesquisa venha se tornar coerente com estratégias anteriormente mencionadas. Com isso, podemos dizer que o desenvolvimento metodológico é o caminhar do processo de ensino.

As aulas expositivas, segundo Freire (1996), estão no contexto de uma prática conteudista na qual o professor se apresenta como repassador de conhecimentos e o aluno o depositário. Assim, ao escolher esse tipo de metodologia, o educador tem como estratégia atividades apenas de verificação da aprendizagem. No caso de atividades em grupo e oficinas, apontados como estratégias predominantes pelos entrevistados, não coaduna com métodos expositivos.

Com relação à produção de material didático (questão 17) observou-se que a maioria dos participantes ( $f=44$ ; 91,70%) produziu o próprio material didático utilizado na sua formação.

**Tabela 06- Produção de material didático**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	44	91,70%
Não	4	8,30%
<b>TOTAL</b>	48	100,00%
<b>Respostas ausentes</b>	3	

Fonte: Elaborada pela autora.

A produção de material didático próprio como atividade docente revela um modelo proativo do profissional que tem como fonte pesquisas, investigação, estrutura e organização de trabalho. Esse arranjo proativo faz parte dos pressupostos do Projeto Professor Aprendiz, que traz uma visão protagonista que permite ao docente o fortalecimento da aprendizagem.

Esse assunto enquadra-se no que Libâneo (1994) sugere como parte inicial do aperfeiçoamento da atividade pedagógica, no qual a criação de material didático proporciona ao docente uma maior consciência sobre seu planejamento, seus objetivos e maior controle organizacional de sua turma, ou seja, facilita o esclarecimento do objeto de estudo.

Além de material didático, outro pressuposto do Projeto Professor Aprendiz requer publicação das experiências docentes. No entanto, descobriu-se que a maioria dos participantes ( $f=37$ ; 75,50%) não publicou nenhum trabalho sobre sua experiência no projeto.

**Tabela 07- Publicação de trabalho sobre a experiência no Projeto Professor Aprendiz**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	12	24,50%
Não	37	75,50%
<b>TOTAL</b>	49	100,00%
<b>Respostas ausentes</b>	2	

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando que a publicação das experiências no projeto faz parte de uma das etapas previstas, os resultados (questão 18) demonstram incompletude no processo. Embora os motivos não tenham sido investigados, a ausência de publicação das experiências docentes remete à análise de vários fatores envolvidos, dentre estes o pouco tempo destinado ao projeto, a dificuldade de elaboração de produção científica, a falta de sistematicidade das experiências que foram realizadas com o projeto.

A importância de socializar os conhecimentos através da publicação das experiências, como no caso da construção dos artigos científicos, também se inclui na premissa da importância da troca de saberes e no fortalecimento da profissão docente, como possibilidade de articular teoria e prática, ensino e pesquisa.

## 5.5 CATEGORIA 5: DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

Com relação ao desenvolvimento da proposta de trabalho verificou-se ainda que a maioria dos participantes ( $f=26$ ; 53,10%) necessitou de ajuda para realizar suas atividades ao longo dos três meses de bolsa, a tabela seguinte confirma os dados citados.

**Tabela 08- Necessidade de ajuda para desenvolvimento da proposta**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	26	53,10%
Não	23	46,90%
<b>TOTAL</b>	49	100,00%
<b>Respostas ausentes</b>	2	

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados apresentam valores aproximados quanto à ajuda e não necessidade de colaboração para realizar as atividades inerentes ao desenvolvimento da proposta de trabalho. E dentre os 26 que buscaram ajuda, a maioria ( $f=25$ ; 96,20%) afirmou ter sido plenamente atendido, conforme se observa na tabela 09.

**Tabela 09- Satisfação com a ajuda oferecida**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	26	53,10%
Não	23	46,90%
<b>TOTAL</b>	49	100,00%
<b>Respostas ausentes</b>	2	

Fonte: Elaborada pela autora.

A busca de ajuda reflete a compreensão de que a troca de experiência, de conhecimento e saber é significativa. Por conseguinte, contribui no processo de aprendizagem ao considerar que o compartilhar é um dos aspectos essenciais da formação e contribui para que o docente avalie permanentemente seu ofício e possa dar constante movimento à sua prática. A troca com os pares tira o professor do isolamento e da falsa ideia de que autonomia é fazer só ou achar que já apreendeu o suficiente porque se tem muita experiência no trabalho. O intercâmbio cria uma rede de apoio que é fundamental para o desenvolvimento docente, tanto no aspecto pessoal como profissional.

No sentido avaliativo foi colocada a indagação quanto aos aspectos positivos do Projeto Professor Aprendiz (questão 21) e os aspectos negativos (questão 22).

Dentre os pontos positivos ficaram evidentes aspectos como a melhora da prática docente, qualificação e valorização pessoal e profissional do educador, motivação e aprendizagem de novas tecnologias.

Quanto aos aspectos negativos destaca-se o tempo decorrido de três meses com apenas dois encontros, sendo um presencial e um *on line*. Ainda no aspecto temporal foi citado o período de execução ter sido muito próximo ao fim do ano, o que coincide com Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a intenção maior do Projeto é a preparação dos alunos para a melhoria do índice de aprovação na avaliação externa referida.

A limitação das habilidades tecnológicas e o funcionamento da plataforma também foram amplamente mencionados como ponto negativo do projeto, seguido do atraso do pagamento das bolsas.

O conjunto de indicativos positivos revela o interesse dos professores pela busca de conhecimento e melhoria da prática docente. Percebe-se que o processo de aprendizagem é valorizado como benefício, mesmo considerando o tempo despendido para execução do projeto, diante de tantas tarefas que eles já desempenham na docência. Identifica-se nesse contexto o caráter pessoal de desenvolvimento, e, portanto, como os fatores motivação e desejo são importantes.

Os aspectos negativos foram direcionados para fatores externos a sua conduta como professor formador. Não se identificou pontos relacionados à sua experiência, como, por exemplo, a não realização dos artigos científicos previstos como etapa final do projeto. Isto não foi mencionado por nenhum participante como aspecto negativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar, na concepção dos professores, as contribuições do *Projeto Professor Aprendiz* para a organização e constituição de seus processos de aprendizagens. A contribuição central apontada está na promoção de novos saberes através da troca de experiência.

O objeto de estudo de nossa investigação teve orientação de análise com base no processo de aprendizagem docente na formação continuada na perspectiva histórico-cultural, aqui compreendida como uma possibilidade transformadora do desenvolvimento humano, proporcionada pela mediação e inter-relações sociais.

Entende-se a aprendizagem como elemento essencial para o desenvolvimento do professor, e ocorre por meio do compartilhamento. Isso revela que, no geral, o professor busca a troca de saberes e práticas que vem a reafirmar seu próprio conhecimento a partir do conhecimento do outro. Nessa inter-relação o educador se sente integrado por estar tanto na posição de mediador como de aprendiz.

A literatura nos traz a concepção de que o ser humano confirma seu próprio conhecimento na inter-relação com o outro, numa troca de saberes construídos historicamente. Para tanto, não seria algo aleatório e sim intencional, e por essa razão requer a delimitação da estrutura do processo ensino aprendizagem e do que busco aprender, o qual deve estar claro na mente do aprendiz.

Portanto, considera-se que a busca de conhecimentos é fator latente entre os educadores, no entanto, não bastam os desejos e intenções, é necessário ter pleno entendimento das propostas dos projetos na qual escolhem participar, bem como delinear de forma clara os princípios e os objetivos da estrutura dos cursos.

Conclui-se que os professores não possuíam o pleno conhecimento dos fundamentos da proposta formativa, ou seja, a proposta do protagonismo docente não parece estar apreendida pelos professores formadores. Não ter o conhecimento da base que fundamenta um curso, projeto, programa, pode comprometer a própria atuação do participante, visto que os princípios norteiam os objetivos, metodologias e avaliação.

Embora não internalizado o protagonismo docente como princípio, outros fatores evidenciam pressupostos análogos como a valorização do professor, a troca de experiências, a qualificação profissional, que são válidos nos momentos formativos, mas não efetivam o protagonismo enquanto formador. O autor principal, enquanto formador, com base nos pressupostos do projeto professor aprendiz, condiz com uma prática que traga novas

construções do trabalho docente, estratégias e métodos de ensino coerentes a uma proposta que leve ao protagonismo docente.

Observa-se que as respostas quanto aos princípios, objetivos e aprendizados coincidem com os indicativos objetivados pelo documento descritivo do Projeto Professor Aprendiz. Significa que a finalidade do programa foi despertada nos docentes.

Vale ressaltar que o aprendizado, a troca de conhecimentos e novas tecnologias, e a própria qualificação do professor formador, traz o questionamento quanto ao retorno desse educador à regência de sala, e que suas experiências sejam promovidas do mesmo modo ao aluno. Esse processo de aprender ensinando, lógica inserida na proposta do projeto professor aprendiz, é agente do pressuposto do salto qualitativo da aprendizagem que acontece mediante a troca de experiência e vinculado à interação e mediação social

No entanto, no momento em que foi indagado quanto à metodologia a ser utilizada, transparece a prática do modelo de professor repassador de conhecimentos, aspecto este contrário aos pressupostos da aprendizagem socialmente construída, que requer a troca de experiência e conhecimentos, e firma o primado histórico-cultural do saber.

Assim, estratégias como cursos, oficinas, seminários, dentre outros, podem se apresentar tanto como construtivos da aprendizagem, que vem de um fundamento protagonista, quanto reprodutores, embasados na racionalidade técnica.

Do mesmo modo e complementar, as metodologias utilizadas no processo de formação devem ser coerentes, tanto com a base que norteia o trabalho docente quanto as estratégias selecionadas. Assim, quando aparecem incoerências entre esses aspectos e se confundem estratégias com metodologia pressupõe-se um comprometimento da eficácia da proposta, e o desenvolvimento do professor formador.

Esse aspecto do comprometimento do trabalho docente não foi especificamente investigado, e não se pode inferir que a proposta do professor formador não tenha sido eficaz, no entanto, partindo das evidências como a pouca compreensão sobre as bases que norteiam o projeto e a dissonância no contexto das práticas pedagógicas, pode-se considerar que a proposta do professor formador requer uma discussão mais específica durante o percurso da execução.

Além das atividades no decurso do processo do *Projeto*, destacam-se três fatores relevantes de elaboração que fazem parte da construção da aprendizagem, seriam: A construção do projeto inicial; a preparação do material didático e a criação do artigo científico final.

O projeto inicial não foi mencionado como parte da construção do aprendiz, portanto, não houve a percepção dessa elaboração inicial do professor formador como aprendiz.

Embora esteja presente na quase unanimidade a elaboração de material didático, não se pode colocar como promoção do protagonismo docente, visto que a construção do material não foi feita no processo e sim um produto individual do professor formador. Diferentemente da produção do artigo final, que poderia ser considerado parte da criação docente, acatando o intento protagonista do *Projeto*, no entanto, essa atividade não foi executada pela maioria dos entrevistados.

Essa ausência de elaboração do artigo não implica na execução do projeto, mas pode suscitar incompletude da proposta inicial da formação, por ser uma atividade em que o educador formador expõe o processo de formação, servindo como análise de sua atuação e que abre espaço para reflexão do próprio trabalho docente.

Retomando o objetivo maior da investigação, na concepção dos professores formadores, o *Projeto Professor Aprendiz* tem como contribuição a oportunidade à aprendizagem de novos conhecimentos e tecnologias, a melhoria da prática, socialização dos conhecimentos, o que transparece fatores evidentes no próprio processo e não necessariamente da constituição do processo de protagonismo docente.

O protagonismo docente envolve fatores que direcionam a uma visão construtiva do aprendiz e do trabalho do professor. Assim, revela que o professor não pode se ver isolado, e seu papel deve estar articulado socialmente, visto que não é o único na relação de ensino aprendizagem, e que o fazer pedagógico é construído socialmente a partir de um processo histórico-cultural, que considera o conjunto dos seres inseridos cultural e historicamente na sociedade.

Assim, o professor assume uma postura de mestre que transcende a um caráter diletante (aquele que ocupa qualquer cargo por prazer e não por obrigação). Por isso, o trabalho educativo deve estar vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. E como sujeito social que acumula e internaliza conhecimentos através de um processo dialógico de suas experiências e reflexões na comunidade a qual estuda, trabalha e outras a que pertence, bem como é um sujeito individual, que constrói no interior dessas experiências sociais um percurso de reconstruções pedagógicas e didáticas singulares, de interesses científicos e acadêmicos pessoais. Esse discurso, que incorpora resultados de pesquisa e anseios em torno do reconhecimento social do professor, ganha visibilidade e é tensionado por críticas que apontam sua conotação liberal e individualista.

Considerando-se o pressuposto histórico-cultural, a construção das funções psicológicas superiores são formadas no decurso da história, que se expressa num processo único elaborado pelas relações sociais, por essa razão o aprendizado ser essencialmente social.

Na medida em que o professor vai se apropriando dos conhecimentos científicos, transforma seu processo pedagógico, modificando também sua concepção e natureza da educação, ampliando assim seu conceito como profissional da educação, reorganizando essencialmente seu comportamento. Essa é a lógica do pressuposto histórico-cultural: a construção, que perpassa necessariamente pelo protagonismo docente.

Num contexto macro estão presentes investimentos públicos para a formação continuada dos educadores. Verifica-se, ao analisar o *Projeto Professor Aprendiz*, que a execução dos investimentos aconteceram. No entanto, resta questionar a efetividade da proposta na sua continuidade, para contemplar os princípios da proposta referente à elevação do nível de aprendizagem do aluno do ensino médio mediante uma atuação intencional com pressupostos do desenvolvimento cognitivo a partir das relações sociais, visto que se manteve no presente estudo a concepção do conhecimento socialmente construído pelas relações humanas.

Um novo ponto de vista sobre a natureza das formações continuadas em serviço nos conduz diante dessa realidade com contraditórios enfrentamentos, nos provocando a pensar em outros modos de constituição dessas políticas educacionais e formação continuada de professores, principalmente aquela que possa romper com as generalizações em relação à aprendizagem, ao ensino, ao trabalho docente, ao sentido e ao significado de ser e ensinar.

Esses propósitos são alcançados? Após o processo de aprendizagem e formação do professor haveria mudanças na prática docente? Pelas respostas compreende-se que esse é o objetivo: mudança no trabalho do professor, de forma qualitativa com repercussões construtivas para o próprio professor e aos alunos, visto que, na inter-relação se transformam ambos os atores.

O presente estudo abre espaço a novas pesquisas quanto à efetivação dos objetivos do *Projeto Professor Aprendiz* quanto à aplicação do aprendizado na prática diária do educador.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. C. M. M. Protagonismo Docente: a configuração de um novo perfil docente à lógica do capital. **Anais**. IX ANPED SUL, 2012.
- ANDRETTA, I.; SILVA, J. G. da; SUSIN, N.; FREIRE, S. D. Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? **Revista Psico**, v. 41, n. 1, pp. 7-13, jan./mar. 2010. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-Porto Alegre, RS, Brasil.
- ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. de. A Aprendizagem Docente na Perspectiva Histórico-Cultural. **Anais**. 28<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.
- ARENDT, H. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.
- ARROYO, M. G. **Reinventar e Formar o profissional da Educação Básica**. Formação do Educador, vol. 01. São Paulo: UNESP, 1996.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, L. C. S.; RAMALHO, M. N. M. Formação continuada de professores: os desafios da construção de propostas político-pedagógicas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 33-44, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193519170004.pdf>>. Acesso em: 27 de set. de 2014.
- BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BITTENCOURT, R. L. de. Formação de Professores em Nível de Graduação na Modalidade EAD. O Caso da Pedagogia da UDESC – Polo de Criciúma – SC. **Tese** de Doutorado. UFRG, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCVIL\\_03/LEIS/L9.394.html](http://www.planalto.gov.br/CCVIL_03/LEIS/L9.394.html)>. Acesso em: 20 ago. de 2014.
- CANDAU, V. M. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs). Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- CARROLO, C. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto, p. 24-26, 1997.
- CEARÁ. **Lei n. 15.189**, de 19 de julho de 2012. Disciplina regras adicionais à Lei n. 14. 190 de 30 de julho de 2008. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2012/15189.htm>>. Acesso em: 17 de set. de 2014.

CEARÁ. **Lei n.º 14.190**, de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender para Valer, e ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14190.htm>>. Acesso em: 12 de fev. de 2014.

CEARÁ. **Professor Aprendiz**: O protagonismo Docente na Rede Estadual de Ensino Médio. Secretaria da Educação do estado do Ceará- SEDUC. 2009. Disponível em: <[http://ead.seduc.ce.gov.br/file.php/1/professoraprendiz/documentos/Sobre\\_o\\_Projeto\\_Professor\\_Aprendiz.pdf](http://ead.seduc.ce.gov.br/file.php/1/professoraprendiz/documentos/Sobre_o_Projeto_Professor_Aprendiz.pdf)>. Acesso em: Acesso em: 12 de fev. de 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento para a concessão de Bolsas de Extensão Tecnológica pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico mediante Termo de Descentralização de Crédito Orçamentário celebrado entre a Seduc e a Funcap**. 2011. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Apd-T5DZO8wJ:www.crede11.seduc.ce.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom\\_phocadownload%26view%3Dcategory%26id%3D30:comunicados%26download%3D498:inscries-prof-formador-primeiro-aprender-bolsa-funcap4%26Itemid%3D1+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Apd-T5DZO8wJ:www.crede11.seduc.ce.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26id%3D30:comunicados%26download%3D498:inscries-prof-formador-primeiro-aprender-bolsa-funcap4%26Itemid%3D1+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 5 de julho 2015.

DIAS, R. E. Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil. **Tese de Doutorado**. UERJ, 2009.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. O Sentido de uma Produção Coletiva. In: FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. **Pesquisa Científica para Iniciantes**: caminhos no labirinto, vol. I. Fortaleza: EDUECE, 2010, p. 15-20.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. A Aprendizagem como Atividade Coletiva: escolha e organização das atividades segundo as correntes soviéticas e sócio-construtivista. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista – Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2005.

- GODOI, C. K.; FREITAS, S. M. F. de; CARVALHO, T. B. Motivação na Aprendizagem Organizacional: construindo as categorias afetivas, cognitivas e social. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, SP, v. 12, n. 2, mar./abr. 2011, p. 30-54. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712011000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712011000200003&script=sci_arttext)>.
- GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, vol. 02, 2000.
- HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da Personalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IC, Ivan; COELHO, E. P. (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.
- KIM, D. **O Livro da Filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de Resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Campus, 2009.
- LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: 2009.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo: Ícone, 1990.
- LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 20. ed., v. 01, Tomos 01 e 02. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.
- MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. de. Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, vol. 10, n. 20, p. 345-361, 2010.

MUNIZ, V. **Reflex**: a Vik Muniz Primer. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

NEGRI, A. **O Poder Constituinte**: ensaio sobre as alternativas da modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. Papel dos Formadores, Modelos e Estratégias Formativos no Desenvolvimento Docente. **Série-Estudos**. Campo Grande, n. 36, p. 91-108, 2013.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da Aprendizagem, Processos, Teorias e Contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

NUNES, A. I. B. L.; SOARES, F.V.; XAVIER, A. S. Subjetividade Docente: desafios para a formação do professor. In: SALES, J. A. M. dos; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. de. **Docência e Formação de Professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. Sobre Diferenças Individuais e Diferenças Culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras/ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OLIVEIRA, L. M. P. de. Dialogia Digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. **Anais ANPED**, 2004, p. 1-18. <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0812.pdf>

OLIVEIRA, M. K de. **Cultura e Psicologia**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Editora Hucitec: São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as Complexas Relações entre Cognição e Afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Afetividade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PALACIOS, J. **Introdução à Psicologia Evolutiva**: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. In, MARTINS, LM.; DUARTE, N., orgs. **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161- 191.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PINO, Angel. O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. **Caderno CEDES**, n.24, p. 32-43, 1991.

PINO, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. Liev Seminovich Vygotsky. **Coleção Memória da Pedagogia**, n. 2. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

PLACCO, V. M. N.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRELAC. **Proyecto Regional de Educación para América latina y El caribe**. Modelo de Acompañamiento, Apoyo, Monitoreo y Evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PRELAC/UNESCO. Habana, Cuba, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131687so.pdf>>. Acesso em 15 de ago 2014.

RAMOS, M. N. É Possível uma Pedagogia das Competências Contrahegemônica? Relações entre Pedagogia das Competências, Construtivismo e Neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol.01 (1), p. 93-114, 2003.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, S. de F. P. Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – da Autonomia professoral à Prescrição da Política Estatal. **Tese de Doutorado**. PUC-SP, 2004.

RUENDA, R.; MOLL, L. C. A sociocultural perspective on motivation. In: DRILLINGS, M.; O'NEIL JR., H. F. (Ed.). **Motivation: theory and research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994 (p. 117-137).

SANTANA, J. C. G. de. Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Continuada: uma análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual do Ceará, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.45, jan/mar. 1990.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação em Diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e Significados sobre Estágios Curriculares Obrigatórios da Formação Inicial: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009.

SMOLKA, A. L. B. Sobre Significação e Sentido: uma contribuição à proposta da rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, C. et al (Orgs.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nDtYqHpauIJJ:www.uesc.br/cpa/artigos/dec\\_superior\\_xxi.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nDtYqHpauIJJ:www.uesc.br/cpa/artigos/dec_superior_xxi.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 15 ago. de 2014.

UNESCO. **Documento de bases para una nueva Ley de Educación**. Acuerdo social y político educativo. Forum de Sevilla, 2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0wopOeZWEE1Mi1kdVIYMkm0Tm8/view>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

VARGAS, P., G.; GOMES, M. de F. C. Aprendizagem e Desenvolvimento de Jovens e Adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v.39, n 2, p. 449-463, abr./jun, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III**. Madrid: Vysor Aprendizage y machado Libros, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOSTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12. ed.. São Paulo: Icone, 2012.

VITORINO, A. L. de S. **Promoção de Mudança na Concepção de Aprendizagem**: uma experiência de caso único. Mestrado Integrado em Psicologia, 2010.

WERTSCH, J. **Vygotsky y La formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

WERTSCH, J. V. **Voices of mind**: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

ZITTOUN, T.; MIRZA, N. M; PERRET-CLERMONT, ANNE-NELLY. Quando a Cultura é Considerada nas Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento. **Educação**, n. 30, 2007, pp. 65-76.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Periódico Capes

Artigos encontrados no Periódico Capes no período de 2007 – 2013 com o descritor Psicologia da Aprendizagem.

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Revista</b>
DE SOUZA e SCHIMIDT	A Etnometodologia enquanto Caminho Teórico – Metodológico para Investigação da Aprendizagem nas Organizações.	2012	RAC – Revista de Administração Contemporânea
SILVA e RESENDE	Resenha: Psicologia Escolar na Atualidade – formação, pesquisa e prática.	2011	Psicologia: Teoria e Pesquisa
GODOI, FREITAS e CARVALHO	Motivação na Aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetivas, cognitiva e social.	2011	Revista de Administração Mackenzie
LUZ e SIMÃO	A Influência do <i>Feedback</i> no processo Auto-Regulatório da Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior.	2011	Psicologia da Educação e Orientação (Tese de Mestrado)
GAITAS e MORGADO	Educação, Diferença e Psicologia	2010	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
VITORINO e DUARTE	Promoção de Mudança na Concepção de Aprendizagem: uma experiência de caso único	2010	Psicologia da Educação e Orientação (Tese de Mestrado)
ANDRETTA	Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam?	2010	Psico
SCHLINDWEIN	A Relação Teoria e Prática na Psicologia da Educação: implicações na Formação do Educador	2010	Psicologia Escolar e Educacional
TULESKI e EIDT	Repensando os Distúrbios de Aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural	2007	Psicologia Escolar e Educacional

Fonte: Periódicos Capes, 2013. (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>)

APÊNDICE B - Periódico ANPED

Artigos encontrados na ANPEd no período de 2003 – 2013 com o descritor Formação de Professores e Psicologia da Educação.

Reunião	Ano	Trabalhos	Formação de Professores	Psicologia da Educação
35 <sup>a</sup>	2012	22/10=32	3	4
34 <sup>a</sup>	2011	22/13=35	2	2
33 <sup>a</sup>	2010	21/10=31	3	2
32 <sup>a</sup>	2009	21/12=33	1	2
31 <sup>a</sup>	2008	18/16=34	-	1
30 <sup>a</sup>	2007	31/11=42	1	-
29 <sup>a</sup>	2006	29/11=40	2	1
28 <sup>a</sup>	2005	45/23=68	1	1
27 <sup>a</sup>	2004	22/13=35	4	-
26 <sup>a</sup>	2003	12/13=25	1	2
<b>Total</b>		<b>243/132=375</b>	<b>18 (4,8%)</b>	<b>15 (4%)</b>

Fonte: ANPEd, 2013.

## APÊNDICE C - Questionário



PREZADO(A) PROFESSOR(A)

Estamos realizando pesquisa para analisar mais detalhadamente o projeto professor aprendiz, a fim de avaliar seus limites, possibilidades e impactos. Sua colaboração é essencial, no sentido de produzirmos mais e melhores conhecimentos acerca de nossa realidade, e com isso, definirmos políticas e ações de formação de maior qualidade e voltada às necessidades de seus protagonistas. Por conseguinte, solicitamos que você, professor bolsista do referido projeto, responda as questões abaixo explicitadas.

**CATEGORIA I: PERFIL DO COLABORADOR**

1 IDADE: \_\_\_\_\_

2 SEXO: \_\_\_\_\_

3 ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_

4 TEMPO DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA: \_\_\_\_\_

5 ÁREA DE ENSINO: \_\_\_\_\_

**6 NUMERE, POR ORDEM DE PRIORIDADE, OS ITENS ABAIXO, ACERCA DO QUE O(A) LEVOU A CONCORRER AO EDITAL PARA PARTICIPAR DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ?**

 DESEJO DE FAZER ALGO NOVO VONTADE DE APRENDER MAIS REMUNERAÇÃO DA BOLSA AJUDAR AOS COLEGAS MELHORAR MEU CURRÍCULO ASCENSÃO FUNCIONAL FAZER PESQUISA TEMPO PARA ESTUDAR OUTROS: \_\_\_\_\_

**CATEGORIA II - DESCRIÇÃO DO PROGRAMA**

**7 CITE DOIS PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA CREDE DA QUAL VOCÊ FAZ PARTE?**

**8 PARA VOCÊ, QUAL O OBJETIVO CENTRAL DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ?**

**CATEGORIA III – MOMENTOS FORMATIVOS DA APRENDIZAGEM**

**9 AO LONGO DOS TRÊS MESES DE BOLSA, VOCÊ COMPARTILHOU EXPERIÊNCIAS COM OUTROS PROFESSORES BOLSISTAS DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ?**

( ) SIM ( ) NÃO

**10 CASO A RESPOSTA ANTERIOR TENHA SIDO AFIRMATIVA, RESPONDA:**

10.1 QUEM PROMOVEU O ENCONTRO ENTRE VOCÊS?

10.2 ONDE ISSO ACONTECEU?

10.3 QUAL A FREQUÊNCIA DESSA TROCA DE EXPERIÊNCIAS?

**11 DESTAQUE O ASPECTO MAIS IMPORTANTE DA FORMAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ QUE VOCÊ DESENVOLVEU.**

**12 CITE TRÊS COISAS QUE VOCÊ APRENDEU NO PROJETO.**

**CATEGORIA IV – ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**13 ASSINALE AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE VOCÊ UTILIZOU PARA EFETIVAR SEU PROJETO NO ÂMBITO DO PROFESSOR APRENDIZ:**

( ) CURSOS

( ) OFICINAS

( ) SEMINÁRIOS

( ) PALESTRAS

( ) TUTORIAS

( ) GRUPOS DE ESTUDOS

( ) OUTRAS \_\_\_\_\_

**14 CASO TENHA ASSINALADO MAIS DE UM ITEM NA QUESTÃO ANTERIOR, CITE A ESTRATÉGIA MAIS FREQUENTE QUE VOCÊ USOU.**

**15 QUAIS AS METODOLOGIAS QUE VOCÊ UTILIZOU PARA MINISTRAR AS FORMAÇÕES NO PROJETO.**

- AULA EXPOSITIVA
- EXPERIMENTOS
- TRABALHO EM GRUPO
- PESQUISA
- AULA DE CAMPO
- OFICINA
- OUTRAS: \_\_\_\_\_

**16 CASO VOCÊ TENHA MARCADO MAIS DE UM ITEM, CITE A METODOLOGIA QUE MAIS USOU.**

**17 VOCÊ PRODUZIU MATERIAL DIDÁTICO PARA AS FORMAÇÕES QUE MINISTROU?**

- SIM  NÃO

**18 VOCÊ PUBLICOU ALGUM TRABALHO ACADÊMICO SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NO PROJETO?**

- SIM  NÃO

**CATEGORIA V – DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO**

**19 VOCÊ NECESSITOU DE AJUDA APARA DESENVOLVER SUA PROPOSTA DE TRABALHO AO LONGO DOS TRÊS MESES DE BOLSA?**

- SIM  NÃO

**20 AO BUSCAR AJUDA, VOCÊ SE SENTIU PLENAMENTE ATENDIDO?**

- SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

**21 CITE DOIS PONTOS POSITIVOS DO PROJETO:**

**22 CITE DOIS PONTOS NEGATIVOS DO PROJETO:**

Obrigada pela sua participação!!!