



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES

Noeli Prestes Padilha Rivas – FFCLRP/USP

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi – FURB

Filomena Elaine Assolini -FFCLRP

Paula Hautz Dias -GEPALLE-FFCLRP

Andrea Coelho Lastória - ESALQ/USP

Caroline Vieira de Souza – GRUPO ELO/USP

RESUMO

Os artigos discutem diferentes aspectos da formação e prática docente convergindo em temas fundamentais para a educação contemporânea. O primeiro estudo aborda a formação de pós-graduandos para a docência universitária pelo Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE - USP), destacando a predominância da Didática instrumental nos planos de ensino e a necessidade de uma abordagem ampla que integre saberes, modos de aprender e contextos socioculturais. Utilizando análise documental e de conteúdo, o artigo propõe uma reflexão sobre a prática docente no ensino superior, considerando diferentes elementos. O segundo artigo analisa a formação continuada de professores a partir da Universidade e a relação dos professores alfabetizadores com a leitura e literatura, adotando a Análise de Discurso de Matriz Francesa para explorar como as memórias de sentidos dos professores influenciam suas práticas pedagógicas. Destaca-se a importância de ressignificar essas memórias a fim de promover uma interpretação mais significativa que proporcionem o pensar reflexivamente em relação ao mundo. Por fim, o terceiro artigo apresenta uma pesquisa sobre a Comunidade de Aprendizagem ELO, evidenciando a colaboração e a produção coletiva de conhecimento entre professores como essenciais para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas educativas. O estudo destaca a importância dos documentos como fonte de evidências e informações contextuais, sublinhando a dinâmica dialógica e cooperativa característica dos encontros do grupo. Em conjunto, os artigos enfatizam a necessidade de uma formação pedagógica reflexiva, multidimensional e colaborativa para os docentes, visando promover práticas educativas mais inclusivas, críticas e alinhadas com as demandas contemporâneas da educação

Palavras-chave: Formação docente, Didática multidimensional, Práticas pedagógicas.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUTOS NO CAMPO DA DIDÁTICA E DO CURRÍCULO

Noeli Prestes Padilha Rivas – FFCLRP/USP

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi - FURB

RESUMO

O texto trata da temática “Formação de Professores para a Educação Superior”, objeto de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Professores e Currículo, em uma Universidade pública do Estado de São Paulo, com a participação de pesquisadores vinculados a diferentes instituições de Educação Superior, estudantes de pós-graduação e graduação e professores da Educação Básica. Problematisa-se a pesquisa a partir da questão: Como ocorre a formação de pós-graduandos para a docência universitária nos Cursos de Pós-Graduação da USP consubstanciada no campo da Didática e do Currículo. Tem por objetivo investigar a formação pedagógica de professores para o Ensino Superior no contexto da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), perspectivados pela didática e currículo. O corpus é constituído por 41 disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, disponibilizadas no site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, da universidade pública estudada. A análise dos planos de ensino das disciplinas do PAE aponta que a maioria apresenta o predomínio da didática instrumental, aprisionada a aspectos prescritivos e pragmáticos e entendimento insuficiente de metodologia de ensino que dificultam a compreensão do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o estudo revela também a potencialidade dos cursos de pós-graduação pensarem a docência no ensino superior para além das prescrições metodológicas, ou seja, incorporarem nos processos de ensinar e aprender a lógica dos saberes (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica), os contextos socioculturais e institucionais que fazem a mediação com o ensino enquanto prática social.

Palavras-chave: Docência Universitária, Didática, Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

INTRODUÇÃO

No Brasil, o lócus da formação para a docência no ensino superior se situa nos Cursos de Pós-Graduação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, artigos 52 e 66 (BRASIL, 1996). Este texto é parte da pesquisa “A formação pedagógica de professores para o Ensino Superior nos Programas de Pós-Graduação”, realizada no período 2018 a 2020, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Currículo, a qual teve como objetivo investigar a formação pedagógica de

professores para o Ensino Superior em uma universidade pública paulista, no contexto da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, perspectivada pela didática e pelo currículo. Problematisa-se a pesquisa a partir da questão: Como ocorre a formação de pós-graduandos para a docência universitária nos Cursos de Pós-Graduação da USP consubstanciada no campo da Didática e do Currículo. A partir da problemática central, norteiam o presente estudo: Quais construtos didáticos e curriculares estão postos aos pós-graduandos no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), Etapa de Preparação Pedagógica e que reverberam na docência? Em que medida contribuem para o processo formativo dos pós-graduandos como futuros professores-pesquisadores?

O corpus é constituído por quarenta e uma disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica PAE, disponibilizadas no site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, da universidade pública paulista em tela, as quais foram estudadas por meio da análise documental e cotejadas por autores nacionais e internacionais que investigam a formação pedagógica de professores e sua interlocução com o currículo e com a didática. A formação universitária está, cada vez mais, vinculada às necessidades da sociedade globalizada, informatizada e comprometida com o mercado, o que acarreta tensões e contradições no formato do sistema de ensino superior. Neste texto, os construtos pedagógicos necessários à área da docência universitária são evidenciados, tendo em vista a formação didático-pedagógica de pós-graduandos. Após, são descritos e analisados os achados da pesquisa, no que concerne à formação de professores na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE, Pós-graduação, *stricto sensu*, mediados por referentes teóricos da Didática e do Currículo. Por fim, problematisa-se a necessidade de formação dos pós-graduandos, como futuros docentes universitários e o papel da Pós-Graduação, enquanto *locus* formativo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO

A Educação Superior, especialmente no Brasil, sofre processo de reconfiguração dos valores humanos e profissionais decorrentes das mudanças sociais geradas pela globalização que impactam formas de produção e de socialização do conhecimento, formação de professores, reformas curriculares e processos de gestão do Estado. É preciso considerar que o ensino superior, nas últimas décadas, tem passado por várias pressões e exigências no âmbito econômico, paradigmático e cultural, dentre outros, que o colocam entre vários dilemas, tais como: massificação, financiamento, educação como formação ou mercadoria, gestão,

avaliação, internacionalização, pesquisa e transferência de conhecimento, currículo, necessidades formativas de professores, mudança do perfil de idade dos estudantes, expectativa de consumidores, relações corporativas e intervenções, bem como novas formas de ensinar e de aprender (CHAUÍ, 2003; CUNHA, 2010, 2018; DIAS SOBRINHO, 2015; JOHNSTON; MACNEILL SMYTH, 2018; MAGALHÃES, 2021).

A visão neoliberal e economicista de educação, Chauí (2003) indica que em âmbito internacional, tem se tornado hegemônica repercutindo no modelo organizativo da universidade emergente, denominada por universidade operante. No entanto, a universidade, enquanto instituição social, tem a “sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Dias Sobrinho (2015, p. 584) corrobora a ideia de instituição social na medida em que afirma que a universidade incide “(...) em dar forma e conteúdo a construção da vida das pessoas e, ao mesmo tempo, contribui para solucionar os problemas do conjunto da população, no âmbito de sua competência de acordo com suas possibilidades”. Desse modo, a educação superior é instada a dar respostas à fragmentação e à aceleração dos conhecimentos, bem como a atender efetivamente à multiplicidade das demandas externas, relacionadas com necessidades de maior escolarização, eficiência, produtividade e competitividade, em razão das transformações do atual estágio do capitalismo e das alterações culturais e sociais.

Salienta-se que, com o período pandêmico em curso, novas assimetrias tomam conta do ambiente universitário, principalmente no que se refere a uma perspectiva tecnocêntrica, ou seja, integração acrítica de infraestruturas com processos tecnológicos digitais, em detrimento da problematização, da reconfiguração e da interpelação dos desafios da digitalização (JOHNSTON; MACNEILL; SMYTH, 2018; MAGALHÃES, 2021).

Os estudos de Cunha (2010, p. 3) sobre a universidade e a formação de professores também têm contribuído fortemente para instigar novos objetos, uma vez que a dimensão conceitual de formação “[...] celebra determinados valores por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania”. A presença dessa discussão no âmbito da Pós-Graduação é desafiadora, tendo em vista que a dimensão política, ideológica e valorativa do conhecimento se produz neste espaço e, contraditoriamente, confere ao professor e pesquisador, sujeito concreto e legítimo, a possibilidade da construção crítica do conhecimento e da ação pedagógica da docência.

O PAE é um programa institucional criado em 1992, como projeto-piloto denominado Iniciação ao Ensino Superior, o qual inseriu doutorandos junto às disciplinas dos cursos de graduação da referida universidade. Em 1994, o projeto foi reformulado contemplando duas etapas: Preparação Pedagógica (PP) e Estágio Supervisionado em Docência (ESD), com um semestre de atividades em cada etapa e participação de estudantes de mestrado e de doutorado¹. A Etapa de PP tem como objetivo “propiciar aos pós-graduandos uma primeira aproximação com os aspectos políticos, teóricos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem a serem por eles coordenadas em instituições de ensino superior.” (USP, 2016, p. 1). Optou-se, nesse estudo, por considerar as Unidades que oferecem disciplinas de Preparação Pedagógica e que possuem cursos de licenciatura em suas Unidades.

A intencionalidade do referido objeto de investigação baseia-se na premissa de que o conhecimento sobre a didática e currículo, enquanto campos científicos (BOURDIEU, 2004), situam e problematizam a formação do professor para o ensino superior. A construção dos saberes necessários à prática pedagógica de excelência é um desafio atual na docência universitária, em função das crescentes demandas por um profissional capaz de pensar, refletir, articular conhecimentos para a tomada de decisão, visando à transformação das realidades em que se inserem. Ressalta-se que “a condição da docência extrapola os limites da ciência pedagógica e das iniciativas de formação” (CUNHA, 2018, p.8), mas pode ter papel significativo na crítica e avanço de novas possibilidades, na medida em que as dimensões pessoal, profissional e institucional perpassam a profissionalidade docente (ZABALZA, 2007). A interlocução entre a Didática e o Currículo representa um campo profícuo nos processos formativos escolares e contribui para a profissionalização docente. A seguir, discorre-se acerca desta temática dialogando com autores nacionais e internacionais.

Os campos da didática e currículo e sua relação com as didáticas específicas e os saberes da docência nos últimos anos têm sido objeto de discussão em pesquisas, eventos científicos e espaços formativos da área educacional (CANDAU, 2008; CAMILLONI, 2012; FRANCO PIMENTA, 2016; LEITE, 2013; LIBÂNEO, 2015, 2019; LONGAREZI; PIMENTA; PUENTES, 2023; PACHECO, 2011; PACHECO; OLIVEIRA, 2013; PIMENTA; PIMENTA; SEVERO, 2020; SAVIANI, 2020). Do ponto de vista da articulação e convergência entre

¹ O PAE é regulamentado pela Portaria GR n° 3588, de 10 de maio de 2005 (alterada pelas Portarias GR n° 4391, de 03 de setembro de 2009 e GR n° 4601, de 19 de novembro de 2009), e ofertado em todas as Unidades de ensino da Universidade que oferecem Cursos de Pós-Graduação. Cabe destacar que o referido Programa serviu de modelo para a criação, em 1999, do Programa de Estágio Docente, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) (Rivas et al., 2016).

Currículo e Didática, Pacheco e Oliveira (2013, p. 26) assinalam que nestes campos epistemológicos há “fundamentações comuns, por estarem situados na área geral da educação, e sofrerem as determinações das relações entre a produção científica e o contexto social mais amplo”. Apontam, ainda, como pontos de convergência, a recusa do tecnicismo, o multiculturalismo, o ensino e o currículo como construções sociais, os professores como sujeitos históricos e intelectuais, a resignificação dos aparatos culturais e o estudo da cultura docente, que abrange saberes e práticas em determinados contextos. Mas, também, há disjunções quando se considera que a formação dos campos disciplinares evidencia disputas teóricas e profissionais, assinaladas por Pacheco (2011, p. 8): “mesmo que a designação (...) persista nas práticas de organização curricular das instituições de ensino superior, currículo e didática constituem uma disjunção inclusiva”. O autor conclui que nas interseções e interações nestes campos há possibilidades de construção de processos comprometidos com a formação de professores. A docência no ensino superior é práxis, que se configura como trabalho intelectual, autônomo, crítico e reflexivo, exigindo conhecimentos culturais e aprendizagens de sua área específica configuradas num tempo e espaço.

A Didática tem sido identificada em diferentes países em uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, cuja concepção permanece enraizada no imaginário dos professores, principalmente os brasileiros. É importante salientar que a trajetória da didática enquanto campo investigativo e disciplinar tem passado por diversas fases e tensões (LIBÂNEO, 2015). Resumidamente, a didática perpassa os movimentos educacionais (tradicional, escolanovista e tecnicista) como conjunto de procedimentos e técnicas de ensino. Um marco importante brasileiro refere-se ao I Seminário “A didática em Questão”, organizado por Candau, em 1992, no qual se discutem princípios que fundamentam a didática. Segundo a autora, “a perspectiva fundamental da didática assume multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca articulação entre as três dimensões: humana, técnica e política” (CANDAU, 2008, p. 21). Esta concepção trouxe contribuições substantivas que suscitaram pesquisas e publicações no campo da teoria didática e do ensino universitário. PIMENTA (2023, p. 15) nos aponta novas questões à Didática Crítica tendo em vista os inúmeros fatores que acentuam as contradições, na medida em que “docentes em formação e aqueles que estão em atividade necessitam de aportes didáticos que os ajudem a produzir respostas que confrontem as ações de exclusão e fortaleçam aquelas prenes de possibilidades emancipatórias”.

No que concerne à relação da didática geral com as didáticas específicas, a perspectiva multidimensional fundamenta a prática do ensino como “um fenômeno complexo e multirreferencial” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541) e, ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, abrange o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens. A Didática Multidimensional, segundo as autoras, dialoga com as didáticas específicas, tendo em vista que “incorpora princípios formativos e pedagógicos que devem estar presentes em todo processo de ensino aprendizagem, sem os quais esta não se realiza” (p. 546).

Pimenta e Severo (2020, p. 112) nos chamam atenção para o campo epistemológico da didática afirmando que “a lógica da Didática é a lógica do ensino”. Nesse sentido, o foco da Didática nos processos de ensino é constituído pela mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes. No entanto, nos alertam para um movimento em ascensão em meio ao qual didática e currículo têm sido influenciados por tendências neotecnicistas no contexto da mercadorização da educação pública, no âmbito da educação básica e superior.

Leite (2013, p. 201) ao refletir sobre didática e currículo traz uma problematização que nos ajuda a pensar sobre esta questão: a formação na área dos estudos curriculares pressupõe a eliminação de estudos e intervenções do campo da didática? Segundo a autora, “o reconhecimento da dimensão social da educação e a (...) ampliação do conceito de currículo justificam estudos e intervenções, na formação de professores”. Ou seja, no campo de estudos do currículo têm sido incluídas situações de ordem política e pedagógico-didática.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa tipo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. A investigação ocorreu a partir da análise documental (CELLARD, 2008), da análise de conteúdo (BARDIN, 2019) dos planos de ensino de disciplinas ofertadas na Etapa de Preparação Pedagógica do PAE de uma universidade pública paulista. Essas disciplinas foram selecionadas nos programas de Pós-Graduação da universidade, em mestrado e doutorado, que oferecem cursos de graduação para a formação de professores nas seguintes áreas do conhecimento: Agricultura, Biologia, Educação, Educação Física e Esporte, Enfermagem, Física, Geociências, Letras, Matemática, Psicologia e Química. Os programas de Pós-Graduação envolvidos estão

localizados em unidades de ensino do campus da capital (10 unidades) e dos campi das cidades paulistas de Piracicaba (1 unidade), Ribeirão Preto (2 unidades) e São Carlos (3 unidades). Os referidos Planos de ensino dessas disciplinas PAE foram coletados no Sistema Administrativo da Pós-Graduação denominado Janus, sendo os dados sistematizados com base em seus tópicos. Em seguida, foram analisados a partir de cinco categorias adaptadas das Diretrizes para a proposição das disciplinas da etapa de Preparação Pedagógica (USP, 2016).

UM PONTO DE PARTIDA: O QUE OS DADOS APONTAM?

Como ressaltamos acima, elegemos cinco categorias, oriundas das Diretrizes Gerais do PAE. (USP, 2016), mas estão ancoradas na literatura crítica da área. São elas: 1. Formação para a docência na Educação Superior em programas de Pós-Graduação: Contexto e políticas para a Educação Superior; 2. Concepções de ciência e modos de produção do conhecimento; 3. Currículo (Concepções e princípios orientadores); 4. Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico de Curso; 5. Didática Geral: processo de ensinar e aprender e 6. Didáticas Específicas.

A intencionalidade dos objetivos expressa uma série de conhecimentos abarcando as teorias educacionais necessárias à compreensão da prática docente, opções político-educacionais relativas a currículo, projetos, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, disciplina, avaliação, interação professor-aluno, formação de professores e contextos universitários. Dentre 15 Programas de Pós-Graduação selecionados, a maioria (82,9%) apresenta uma única disciplina de formação pedagógica e seis deles (17,1%) oferecem duas disciplinas. A carga horária dessas disciplinas apresenta uma variação de 30 a 150 horas, com média de 69 horas e possuem uma multiplicidade de denominações. Observa-se que o termo 'Formação do professor' foi citado uma única vez nos títulos dessas disciplinas. Essa ausência pode estar relacionada ao lugar secundário ocupado pela formação para a docência no modelo brasileiro de Pós-Graduação no qual as atividades de pesquisa possuem reconhecimento e ênfase enquanto a dedicação ao ensino e à formação docente pressupõe perda de prestígio acadêmico. Destaca-se ainda a baixa frequência (4,9%) do termo Didática nas denominações das disciplinas da PP (apenas 02 disciplinas), o que pode refletir a intenção de seus proponentes em fugir da associação com uma concepção tradicional de ensino que, de acordo com Libâneo

(2019), seria um dos estigmas da área de didática ou fragilidades no campo (PIMENTA, 2023). No entanto, a autora argumenta que “nem sempre os estudos na área de Didática consideram as contradições da realidade e dos contextos que envolvem seu objeto, os interesses hegemônicos que insistem na não necessidade de professores serem profissionais e bem remunerados”. (PIMENTA, 2023, p.43).

Ao analisar os planos de ensino das 41 disciplinas da Etapa de PP verifica-se que 06 deles (14,6%) possuem elementos de uma categoria de análise, 16 (39,1%) de duas categorias de análise e 13 (31,7%) de três categorias de análise e 05 (12,2%) de quatro categorias. Dentre as categorias de análise, “Didática geral: processos de ensinar e aprender” é a que está mais presente nos planos de ensino (92,7%), seguida pelas categorias “Contexto e políticas para a Educação Superior” (63,4%), “Didáticas Específicas” (58,5%), “Currículo: Concepções e princípios orientadores, Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico de Curso” (24,4%) e “Concepções de ciência e modos de produção do conhecimento” (12,2%). Entre as que possuem a categoria “Didática geral: processos de ensinar e aprender”, observa-se que muitas expressam em seus planos de ensino temáticas com conteúdos tradicionais subordinados a uma visão prescritiva e instrumental da didática na qual há ênfase nos modos de operar do professor, no ‘como fazer’, no planejamento de ensino e nas técnicas, além de um aporte teórico frágil e um caráter genérico e superficial. O problema dessa forma de abordagem está na segunda parte, isto é, na ausência dos aportes teóricos e epistemológicos imprescindíveis para a compreensão da complexidade da mediação didática.

Nas palavras de Candau (2008), apesar de o objeto da didática ser a prática pedagógica (o “como fazer”), este só tem sentido quando articulado ao “para que fazer” e ao “porque fazer”. Essas decisões curriculares possivelmente refletem tendências conservadoras ou ainda a visão de que as disciplinas da etapa de PP devem apenas oferecer aos pós-graduandos uma preparação instrumental para a etapa do estágio supervisionado em docência do referido programa. No entanto, quatro disciplinas se destacam com respeito aos conteúdos convencionais da Didática por incluírem em seus planos, entre outros, conceitos e relações entre vários elementos do ensino como entre a prática social e a prática pedagógica do professor e a compreensão do ensino como atividade complexa.

Os temas especificados nos Planos de Ensino refletem “tensões conceituais, decorrentes da dubiedade epistemológica da Didática, que oscilam entre técnica prescritiva ou fundamentadora da reflexão docente” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 540). Ainda segundo as autoras, a compreensão a respeito do ensino, entendido como uma atividade complexa, requer

conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim. Assim, a Didática Multidimensional ao afirmar a perspectiva da totalidade “articula as partes no todo como forma de síntese, superando a bricolagem por meio do filtro pedagógico” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 545), permitindo delinear conteúdos de ensino que tratam de novas formas de comunicação entre as gerações, de modelos metodológicos e didáticos coerentes ao projeto educativo institucional, de resignificação dos sistemas de avaliação para que sejam estratégias de inclusão que indiquem novos caminhos de superação dos problemas educacionais.

As Didáticas Específicas desenvolvem campos sistemáticos de conhecimento didático que se caracterizam a partir de uma delimitação de regiões particulares do mundo da educação. Há uma multiplicidade significativa de categorias e níveis ou graus de análise em sua definição (CAMILLONI, 2012). Para Veiga (2014, p. 15) a didática e as didáticas específicas são “interdependentes, uma vez que o objeto de estudo de ambas é o ensino. (...) Corresponde a cada ciência ou disciplina específica, objeto de um determinado ensino”. Isto pressupõe que toda ciência ou disciplina tem estratégias didáticas implícitas ao lado das científicas ou investigativas para serem materializadas em aula. A baixa ocorrência da categoria “Concepções de ciência e modos de produção do conhecimento” permite inferir que a maioria dessas disciplinas não está abordando o estudo da epistemologia e dos processos de investigação da ciência ensinada nas suas relações com o ensino. Pelo estudo das produções culturais humanas, é possível compreender as práticas que sustentam argumentos e ações nos diferentes campos do conhecimento, uma vez que a produção do saber pode ser relacionada à investigação científica e a apropriação do saber à educação e ao ensino. Consequentemente, a baixa ocorrência de elementos dessa categoria nos planos de ensino reforça a visão prescritiva da Didática. Mais frequente foi a presença da categoria “Contexto e políticas para a Educação Superior” nos planos de ensino das disciplinas da etapa de PP. A alta ocorrência dessa categoria (63,4%) pode contribuir para ampliar o contexto histórico, a memória, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos pós-graduandos e lhes fornece uma visão da diversidade das instituições universitárias

Quanto às “Concepções e princípios orientadores do currículo” e às “Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico de Curso”, observam-se alguns trechos bem sucintos em apenas dez planos de ensino. Infere-se, a partir desses resultados, que a prática curricular que se observa na universidade ainda se mantém vinculada ao paradigma

epistemológico positivista, configurado por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado e sequenciado linearmente.

As tecnologias educativas são outro campo de estudo mencionado nos planos de ensino das disciplinas de formação pedagógica do PAE cujos temas, em geral, abordam as novas tecnologias da informação e comunicação e o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem. Destaca-se, ainda, nos planos de ensino a ausência de conteúdos voltados para o debate de questões como gênero, etnia, subjetividade, multiculturalismo e sexualidade, ou seja, da apropriação das teorias pós-críticas do currículo. Na bibliografia dos planos de ensino observou-se inicialmente que há uma diversificação e uma pulverização de obras e autores e que apenas seis disciplinas apresentam bibliografia complementar. Observou-se ainda que na bibliografia dos planos de ensino, além de livros e capítulos de livros, são frequentemente sugeridos artigos de periódicos. No entanto, pouquíssimas disciplinas mencionam monografias, dissertações e teses da área de Educação.

CONSIDERAÇÕES: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

A formação pedagógica é inerente à docência e requer intencionalidade educativa, aparatos de infraestrutura e curricular que possam estimular processos de autorreflexão sobre novos modos de planejar e executar o processo de ensino e aprendizagem e a mobilização de estudantes para uma nova relação com o conhecimento, protagonismo e autonomia. Outro aspecto importante tangente à didática no ensino superior diz respeito a sua especificidade, pois trata da formação de jovens e adultos. A exigência de leituras e de reflexões, a cobrança de conteúdo específico e a responsabilização do aluno são maiores no ensino superior, o que gera no aluno, muitas vezes, uma frustração. Ressalta-se que é necessário que o professor repense constantemente sua prática, que planeje o ensino, embasado nos pilares da formação docente já mencionados, que busque formação pedagógica, que estimule nos alunos o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva tão necessária nos profissionais que atuam nos cursos de graduação, o que exige que o docente seja um ser crítico e reflexivo. Demanda também, por parte do professor, o estabelecimento de balizas que o auxiliem na definição dos sentidos de seu trabalho pedagógico por uma didática multidimensional que contemple problematização, intencionalidade, enfrentamento de situações de ensino complexas, dentre outras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.I. Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo, **Cortez** Editora, 2012.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. **Edições 70**, 2019.
- BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. **UNESP**, 2004.
- BRASIL . CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020. CAPES., 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 1996b.
- CAMILLONI, A. R. Didáctica General y Didácticas Específicas. In: A. R. Camilloni, E. Cols, L. Basabe; S. Feeney (Eds.). El saber didáctico (pp. 23-40). **Paidós**, 2012.
- CANDAU, V. M. A didática em questão. Petrópolis, **Voices**. 2008.
- CELLARD, A. A Análise Documental. In: J. Poupart (Org.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos (pp. 295-316). Petrópolis, **Voices**, 2008.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, (24), 05-15, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, 41(1), 6-11, 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: M. I. Cunha (Org.), Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional (pp. 19-34). Araraquara: **Junqueira & Marin Editores**, 2010.
- DIAS, SOBRINHO. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, 20(3), 581-601, 2015.
- FRANCO, M. A.; Pimenta, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, 37(135), 539-553, 2016.
- JOHNSTON, B; MACNEILL, S; SMYTH, K. Conceptualising the digital university: the intersection of policy, pedagogy and practice. **Palgrave Macmillan**, 2018.
- LEITE, C. Currículo, Didática e Formação de Professores: algumas ideias conclusivas. In: M. R. OLIVEIRA; J. A. PACHECO (Orgs.), Currículo, didática e formação de professores (pp. 193-201). Campinas **Papirus Editora**, 2013.
- LIBÂNEO, J.C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 40 (2), 629-650, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: J. C. LIBÂNEO, A. D. Echalar, M. V. Suanno, & S. V. Rosa (Orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate (pp. 34-60). **Editora da UFG – Universidade Federal de Goiânia**, 2019.

MAGALHÃES, A. M. Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. *Educação & Sociedade*, v. 42, 01-16, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.249245> .

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. Os campos do currículo e da didática. In: M. R. Oliveira, J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 21-46). Campinas, **Papirus Editora**, 2013.

PACHECO, J. A. Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto, **Porto Editora**, 2011.

PIMENTA, S.G.P.As ondas críticas da Didática em movimento. IN: LONGAREZI, A.M; PIMENTA, S.G;PUENTES, R.V. *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo , **Cortez Editora**, 2023.pp.17-49.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. Didática na base nacional comum da formação docente no Brasil-guinada ao neotecnismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: V. M. CANDAU, C; FERNANDES, G. B. Cruz (Orgs.). *Didática e Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas* (pp. 104-120). **Petrópolis, Vozes**, 2020.

RIVAS, N. P; SILVA; G. M.; GONÇALVES, M.; SCARPINI, N. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. In: CORRÊA, A.K; MELLO, M.C (Orgs.), *Formação de Professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem* (pp. 113-129). **CRV/CAPES**, 2016.

SAVIANI, D. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN,J; N. Matos; P. J. Orso (Orgs.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 07-30). Campinas, **Autores Associados**, 2020.

VEIGA, I. P. Didática geral e didáticas específicas: pontos para reflexão. **Olhar de Professor**, 17(1), 1L3-19, 2014.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA E LITERATURA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Filomena Elaine Assolini-FFCLRP

Paula Hautz Dias -GEPALLE-FFCLRP

RESUMO

A relação que professores alfabetizadores estabelecem com a leitura e a literatura e as consequências dessas relações para suas práticas pedagógicas escolares, nos anos iniciais d Ensino Fundamental foi por nós investigada, com base na Análise de Discurso de Matriz Francesa, nas contribuições de Charlot e em estudiosos da literatura. Entrevistamos trinta e cinco professores e acompanhamos algumas de suas aulas, ao longo de 2022. Nossos gestos interpretativos e análises discursivas assinalam que a memória discursiva dos professores continua reverberando, produzindo sentidos. No caso do recorte Número 1, o Sujeito-professor-alfabetizador R.B.D. pode ressignificar sua relação com a literatura, ocupar o lugar de intérprete-historicizado, desenvolvendo práticas escolares que possibilitam aos estudantes lerem e interpretarem. O Sujeito-professor-alfabetizador T.B.G. por sua vez, também consegue ressignificar sua relação com a literatura, por meio de experiência pessoal e, na atualidade, na sala de aula, sua docência é marcada por práticas literárias que permitem aos estudantes interpretarem a partir de sua própria memória discursiva. Ter em mente a dimensão linguístico-histórica da memória e, também, que a sua constituição se dá a partir de lacunas, esquecimentos e silenciamentos ajuda-nos a entender porque não estamos condenados a repetir infinitamente sentidos imutáveis, a exemplo da deusa Eco, condenada a dizer a última palavra.

Palavras-chave: Professor alfabetizador, leitura, literatura, relação.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a prática pedagógica escolar de professores alfabetizadores, bem como com suas maneiras de ler e práticas literárias em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, instigou-nos a realizar uma pesquisa de pós-doutorado, que investigou a relação que professores alfabetizadores estabelecem com a leitura e literatura. Partimos do pressuposto segundo o qual as relações e experiências com a leitura e a literatura vivenciadas pelos professores repercutem em suas práticas pedagógicas escolares.

Nosso referencial teórico metodológico basilar é a Análise de Discurso de Matriz Francesa (pecheuxtiana), que nos ensina que a memória discursiva está sempre e continuamente nos afetando, uma vez que os sentidos já ditos, já formulados, esquecidos, que circulam no interdiscurso, são retomados, podendo ser reproduzidos ou ressignificados a cada enunciado.

Às contribuições da Análise de Discurso de Matriz Francesa (pecheuxtiana) somam-se os postulados de Charlot (2000, 2005) sobre a relação do sujeito com o saber. Fundamentamos também nos estudos de Umberto Eco (1993) e António Cândido sobre literatura.

A memória da qual falamos não é a cognitiva, mas sim a memória de sentidos. Temos em mente o ensinamento de Pêcheux (1999), segundo o qual “a memória é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Para nós esse conceito é de suma relevância, pois, ao partirmos do pressuposto segundo o qual as relações que os professores estabeleceram com a leitura e a literatura repercutem em suas práticas pedagógicas escolares. Consideramos sua memória discursiva, que é atualizada em seus dizeres. Essa memória traz vestígios e marcas de zonas de sentido com as quais o sujeito se identificou, e as formações discursivas nas quais se inscreveu. Lembramos que as formações discursivas, que determinam “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1997, p.166), remetem a diferentes formações ideológicas, que impõem ao sujeito “o que deve esse ser pensado” (Pêcheux, 1995),

A Análise de Discurso de Matriz Francesa (pecheuxtiana), doravante AD, traz os conflitos, as contradições e a incompletude do dizeres de um sujeito-professor, constituído pela ideologia. Dizeres esses apreendidos na materialidade linguística do discurso, o que permite ao analista compreender como se dá o processo de produção de sentidos, que nunca são únicos.

Na teoria de Charlot (2000, 2005), o ser humano é ao mesmo tempo um ser humano singular e social. Assim sendo, é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e, ao longo da vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade. Portanto, na concepção de sujeito expressa por Charlot não falamos em “aspectos” sociais e individuais do sujeito-ele é sempre simultaneamente social e singular

Destacamos que a arte das palavras, a literatura, é uma “obra aberta”, como bem diz o literato Umberto Eco (1993), o que permite ao intérprete buscar em sua própria subjetividade respostas e sentidos para o texto. Sendo assim, é preciso evitar que um sentido único se imponha de chofre: o espaço branco em torno da palavra, o jogo tipográfico, a composição espacial do texto poético, contribuem para envolver o termo num halo de indefinição, para impregná-lo de

mil sugestões diversas. Com essa poética da sugestão, a obra se coloca intencionalmente aberta à livre reação do fruidor (ECO, 1993, p. 46).

Em consonância com Eco (1993), o literato Antonio Candido (1995) defende que é preciso compreender a literatura como um direito, na medida em que se trata de uma necessidade básica para o equilíbrio, o desenvolvimento e a saúde de uma sociedade. Candido, considerando literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade” (1995, p. 242), ressalta que ela é constitutiva da cultura humana, desde sempre. Assim, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os

Na teoria de Charlot (2000, 2005), o ser humano é ao mesmo tempo um ser humano singular e social. Assim sendo, é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e, ao longo da vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade. Portanto, na concepção de sujeito expressa por Charlot não falamos em “aspectos” sociais e individuais do sujeito-ele é sempre simultaneamente social e singular.

Outra esfera na compreensão do sujeito é a questão da aprendizagem. O aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito, que envolve tornar-se membro da espécie humana (hominizar-se), constituir-se como ser humano único (singularizar-se) e inserir-se enquanto membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar (socializar-se). É através do aprender que o sujeito se constrói, relacionando-se consigo mesmo, com os outros à sua volta e com o mundo em que está inserido

METODOLOGIA

Entrevistamos, em 2022, 35(trinta e cinco) professores alfabetizadores, que ministram aulas para os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses professores responderam a entrevistas semiestruturadas e, também, cederam-nos depoimentos orais e escritos, a respeito de suas relações com a literatura bem como sobre práticas pedagógicas escolares, desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental

Além de realizar entrevistas semiestruturadas, coletar depoimentos orais e escritos, ao longo dos cursos de extensão universitária, visitamos as escolas onde esses professores ministra(va)m aulas. Estivemos em suas salas de aulas e observamos suas práticas pedagógicas, com o seu consentimento. Tivemos a oportunidade de conviver com muitos desses profissionais, no dia a dia escolar e da sala de aula, o que nos permitiu produzir importantes

saberes a respeito da instituição escolar atual, de seus discursos e práticas. Mais adiante, quando nos detivermos nas análises discursivas propriamente ditas, teremos a oportunidade de discorrer sobre algumas das de nossas observações, registradas, (re)lidas e (res)significadas por nós.

Na perspectiva teórica da AD, consideramos a materialidade linguística no ponto em que se unem linguística, ideologia e inconsciente. Tratar de aspectos metodológicos, no entanto, supõe teorizar novamente, pois, em AD, não há modelo único, que poderia ser aplicado de modo indiferenciado a todo e qualquer discurso. A metodologia, assim, constrói-se num movimento contínuo, entre a teoria e a análise. Esse movimento contínuo foi denominado por Pêcheux (1999) “batimento”. São, pois, as indagações da pesquisa que determinam os procedimentos metodológicos necessários à análise do discurso que constitui o corpus discursivo. É possível dizermos, então, com base em Courtine (1981, p. 24), que, em AD, parte-se de um universal discursivo, entendido como um conjunto potencial de discursos que podem ser objeto de análise, para estabelecermos um campo discursivo de referência, constituído por um tipo de discursivo.

Partimos, assim, de um corpus empírico e chegamos a um corpus discursivo, que é o objeto sobre o qual incidem as análises. Importa frisar que esse campo discursivo de referência representa um espaço (discursivo), a partir do qual o corpus discursivo é delimitado. Selecionar o que pertence ou não ao corpus discursivo é tarefa do analista.

A próxima etapa é a seleção das sequências discursivas de referência, SDR, as quais podem ser orais ou escritas, de dimensão superior à frase (COURTINE, 1981).

Essas sequências discursivas são escolhidas de acordo com os objetivos da análise e organizadas em recortes discursivos, entendidos aqui como “(...) fragmento correlacionado de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p.139).

Importa dizer que nos valeremos do paradigma indiciário, tal como proposto por Carlo Ginzburg (1980). As marcas e pistas linguístico-discursivas serão por nós identificadas e perscrutadas, visto que nos permitem puxar os fios do intradiscurso. Esse remeter-nos-á às formações discursivas e às formações ideológicas que projetam. Esse processo possibilitar-nos-á delinear as regularidades discursivas do dizer.

No processo metodológico, consideraremos a relação intradiscurso e interdiscurso. A observação deste nos permite remeter os dizeres dos professores a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-la em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. Aquele, o fio do discurso, o intradiscurso, permite-nos notar o que está sendo dito, naquele momento dado, em determinadas condições de produção.

Como bem elucida Courtine (1982), todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é a partir desse jogo que nascem os sentidos, sempre em movimento, sempre nos escapando, posto que o sujeito que se constitui no e pelo dizer está historicamente filiado a determinadas redes de sentido e não a outras, ou melhor, a determinadas formações discursivas e não a outras.

Outra esfera na compreensão do sujeito é a questão da aprendizagem. O aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito, que envolve tornar-se membro da espécie humana (hominizar-se), constituir-se como ser humano único (singularizar-se) e inserir-se enquanto membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar (socializar-se). É através do aprender que o sujeito se constrói, relacionando-se consigo mesmo, com os outros à sua volta e com o mundo em que está inserido

O estudioso apresenta-nos três dimensões da relação com o saber: a epistêmica, a social e a da identidade. A análise dessas três dimensões pode nos ajudar a melhor compreender as relações de que fala e suas particularidades. A relação epistêmica com o saber parte de que o “aprender” não significa a mesma coisa para os alunos. O que significa “aprender” para este sujeito? E para o seu colega? E para os seus pais? Entender a relação epistêmica que um aluno possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito. determinando assunto, ou ainda conseguir ilustrar um tema com ideias do cotidiano.

Mas a relação com o saber é também social, pois exprime as condições sociais do sujeito e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse sujeito está inserido. Entretanto, Charlot (2000, p. 62) enfatiza que “(...) as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” O fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre elas, pois a relação com o saber é sempre singular, trazendo marcas das determinações históricas do sujeito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir, alguns recortes e os nossos gestos de interpretação.

Recorte Número 1

Minha relação com a leitura e com a literatura na infância e na adolescência foi muito ruim. Não venho de uma família de leitores, nunca houve incentivo na minha casa, e, na escola, lia

mesmo por obrigação, quando lia algo. As coisas começaram a mudar na faculdade, no curso de Pedagogia, quando eu menos esperava, sabe? *Olha que incrível, tínhamos uma professora M.F. que lia contos para nós, e depois perguntava o que havíamos sentido, como tínhamos entendido, interpretado. E ela deixava todo mundo falar.* Um dia, criei coragem e falei... Ela tinha lido o conto A cartomante, de Machado de Assis. Ela me escutou e minha turma também, eles até acharam engraçado a imagem que eu fiz da cartomante. Foi a partir daí que comecei a ler, já era adulta, *foi muito bom, descobri outro mundo. E hoje que alfabetizo, leio muito para as crianças, e elas também podem falar* (Sujeito-professor alfabetizador R.B.D.)

Iniciando nossa análise, ressaltamos que às memórias ruins, marcadas por relações negativas e pouco amistosas com a leitura e a literatura, na infância e na adolescência do Sujeito-professor R.D.B, somam-se outras, que nos dão indícios de que tal relação foi ressignificada. Tal ressignificação se dá a partir de uma professora do curso de graduação, M.F. que, além de ler contos para os alunos, permitia-lhes falar, dizer, interpretar, considerando a memória discursiva dos estudantes. Sua prática pedagógica escolar distancia-se do discurso pedagógico escolar tradicional, posto que não impõe censura ou interdição às interpretações dos estudantes, permitindo-lhes ocupar o lugar de “intérprete-historicizado” (Assolini, 2003, 2020, 2024). Posicionar-se como intérprete-historicizado requer rompimento com a ilusão de sentido literal ou de efeito referencial, que produz a ilusão de transparência e neutralidade de sentidos; requer, ainda, ter em mente que as interpretações nunca são definitivas e, por isso mesmo, o sujeito pode arriscar-se a diferentes gestos interpretativos.

Entendemos que o professor alfabetizador, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não pode ser apenas um bom leitor, mas deve se posicionar como sujeito capaz de produzir textos em que se coloca como autor de seu próprio dizer. Para nós, somente tendo vivenciado a condição de intérprete-historicizado é que o professor poderá proporcionar aos alunos, pelos quais é responsável, experiência semelhante. Daí o porquê de nos preocuparmos com a constituição da memória discursiva do sujeito-professor. Ao assumir a palavra, retomamos dizeres, mexendo na rede de filiação de sentidos. Ao fazer isso, criamos uma espécie de jogo entre aquilo que já foi dito e aquilo que temos a dizer: dá-se um jogo entre o mesmo e o diferente; é nesse jogo que os sentidos se sedimentam, se solidificam ou se movimentam, ressignificando-se. Se os sentidos podem vir a ser outros, como propõe a perspectiva discursiva, é porque a língua é sujeita à falha, ao equívoco; a palavra não tem, portanto, um sentido que lhe seria próprio, vinculado à sua literalidade. Os sentidos podem ser outros, mas não podem ser

quaisquer outros, pois o sujeito é sócio- historicamente determinado, e enuncia sempre a partir de um lugar, marcado ideologicamente.

A leitura de textos literários, e uma nova relação com esses textos, permitiu ao sujeito-professor R.D.B experimentar o prazer de ler, compreender que a literatura é marcada pela polissemia, visto que os sentidos sempre podem ser outros, e, ainda desenvolver práticas pedagógicas escolares que possibilitassem às crianças relacionarem-se com a leitura e com a literatura de forma agradável, tendo oportunidades de dizer, de se inscreverem em formações discursivas nas quais pudessem resgatar sentidos de sua memória discursiva.

Nem o Sujeito-professor R.D.B, nem as crianças, nem nós somos os mesmos após as experiências com a literatura, posicionamo-nos de maneira diferente quando aprendemos que os sentidos não são únicos, que precisamos da palavra para aprender a nomear e entender o mundo, seus fenômenos, acontecimentos; precisamos da palavra para nos conhecermos, para entender e nomear a nossa subjetividade, participar do mundo, entender sua dinâmica, e encontrar um espaço e sentido nele.

Segundo Charlot (2005) todo processo de aprender constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. Nossa constituição como sujeitos do conhecimento, nossa relação com o saber, nossa subjetividade, nossas identidades profissionais repercutem em nossas práticas pedagógicas, escolares. Por isso, a importância de considerarmos e valorizarmos a memória discursiva está sempre e continuamente nos afetando, uma vez que os sentidos já ditos, já formulados, esquecidos, que circulam no interdiscurso, são retomados, podendo ser reproduzidos ou ressignificados a cada enunciado.

Recorte Número 2

Tive várias fases com a leitura. Na infância, adorava livros infantis, depois na adolescência, só lia romances, e ***não gostava de leituras escolares.*** Achava os textos literários muito chatos, cansativos, tediosos. Agora, o mais difícil é que na sala de aula, tínhamos que fazer de conta que estávamos gostando e que estávamos compreendendo, quando na verdade, não gostávamos. ***A literatura começou a fazer sentido para mim e ganhou outro tom quando conheci o meu marido, que me mandava poemas, e me deixava dizer o que pensava deles, o que sentia.*** Isso faz muito tempo e me marcou muito, pois, os meus alunos têm liberdade de falar sobre os textos que proponho para eles. Posso lhe dizer que minhas crianças adoram pegar um livro, contar uma história, fazer teatrinho, ***e eu permito que eles tragam muitas coisas, que elas se esbaldem com a literatura*** (Sujeito-professor-alfabetizador T.B.G).

Para nós compreender a relação dos sujeitos professores-alfabetizadores com o saber é de suma importância, pois partimos do pressuposto segundo o qual tal relação tem consequências para suas práticas pedagógicas escolares. Compreender tal relação, tal como nos ensina Charlot (2005) requer pensar sobre como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência, e especialmente à experiência escolar, ou nas palavras do autor “(...) como o sujeito apreende o seu mundo, e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (Charlot, 2005, p. 41).

Ainda de acordo com esse estudioso, a sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, sendo preciso “(...) levar em conta o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza” (Charlot, 2005, p.40). Cada aluno e, também, cada professor pertence a um grupo, a uma posição social, o que o estudioso chama de “posição objetiva”. Mas cada um interpreta singularmente essa posição para dar sentido ao mundo, aos acontecimentos à sua volta e à si mesmo. À singularidade do sujeito e suas interpretações particulares o autor denomina “posição social subjetiva”.

A partir dessas ideias, Charlot (2000, 2005), explicita uma concepção de sujeito presente nos estudos da relação com o saber, mostrando como aquela está direta e intimamente ligada a esta. Na teoria de Charlot (2000, 2005), o ser humano é ao mesmo tempo um ser humano singular e social.

Pensar a relação com o saber, fundamentados em Charlot (2000, 2005), tendo em mente suas reverberações para as práticas pedagógicas escolares dos professores exige que expliquemos com mais vagar a questão da memória e dos sentidos. Com base em Pêcheux (1999), partimos do entendimento de que os sentidos trazidos pelas relações e experiências com a literatura (e também com a leitura e a escrita) não se apagam, mas continuam circulando, podendo ser (re)produzidos, (re)formulados, (re)significados e inaugurados a partir de novas inscrições em outras formações discursivas por parte do sujeito

Como bem destaca a linguista e pesquisadora Gregolin (2007, p. 58), “os sentidos se tornam enunciáveis e legíveis pela ação da memória discursiva, há uma relação inextricável entre a interpretação e a memória, que deve ser entendida em uma articulação dialética entre repetição e desregulação”.

Assim, temos em mente que os sentidos decorrentes dessas relações não são apagados, mas sim, como vimos procurando assinalar, vão sendo atualizados no ato do dizer, ecoam, reverberam no fio do discurso, no intradiscurso. A fim de melhor esclarecer o que acima expusemos, recorreremos novamente às explicações de Gregolin (2007, p. 57), para quem:

redes de memória, sob diferentes regimes de materialidade, possibilitam o retorno de temas e figuras do passado, os colocam insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória presente. Por estar inseridos em diálogos intradiscursivos, os

enunciados não são transparentemente legíveis, são atravessados por falas que vêm do exterior—a sua emergência no discurso vem clivada de pegadas de outros discursos.

No caso do Sujeito-professor-alfabetizador T.B.G, a resignificação de experiências negativas com a leitura escolar e com a literatura, deu-se a partir de uma experiência amorosa particular, pois aquele que viria a ser o seu marido lia poemas para ele, o Sujeito-professor T.B.G. Mas, tão importante quanto as leituras por ele realizadas, foram as vivências a partir das quais T.B.G pode interpretar: ... “ *me deixava dizer o que pensava deles*” (dos poemas lidos).

A inserção do Sujeito-professor T.B.G em formações discursivas que lhe permitiram mobilizar e resgatar sentidos com os quais se identifica, permite-lhe outras leituras, outras interpretações, conhecer e circular por outras zonas de sentido, diferentes de suas experiências escolares, nas quais predomina a “política do silêncio”, ou seja,” (...)“a questão do tomar a palavra, tirar a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.” (ORLANDI, 2007 p. 29).

Ao se identificar com uma formação discursiva, o sujeito não se identifica com outras formações discursivas presentes no interdiscurso, o que revela a relação de antagonismo necessária para a organização das formações discursivas. No entanto, apesar de existir esse antagonismo, as formações discursivas não são homogêneas, o que indica que saberes advindos de outras formações discursivas podem se fazer presentes na organização de uma FD, justificável pelo caráter lacunar da forma-sujeito (INDURSKY, 2007). Essa identificação é necessária para que o sujeito possa significar o mundo, e esse processo de atribuição de sentido se dá a partir da FD enquanto uma posição política, ideológica e de classe Pêcheux (2007). Assim, não existe atribuição de sentido desvinculada do funcionamento ideológico, representada por uma parte do interdiscurso com a qual o sujeito se identifica

Orlandi (2005) também nos ensina que a censura é a proibição de se dizer o que se pode dizer. É um silêncio no nível da enunciação, do esquecimento nº 2 (Pêcheux, 1990a, Pêcheux e Fuchs; 1990b). Em outras palavras, há dizeres recuperáveis pelo sujeito, mas proibidos de serem enunciados localmente. Nessa linha de pensamento, assinalamos que a escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado, A. I. E. permite a circulação de sentidos legitimados, institucionalmente, ou seja, sentidos por ela considerados “corretos”, “possíveis”, “viáveis”.

Na condição de um sujeito que conseguiu ultrapassar a censura, a interdição e romper com sentidos cristalizados, o Sujeito-professor T.B.G diferencia-se, pois, não apenas aprende a amar a literatura e suas belezas, como também consegue proporcionar aos estudantes para os quais exerce o seu ofício, ensinar, experiências que lhes dão chances de “se esbaldarem” com a literatura. A expressão “se esbaldarem” produz efeitos de sentidos de liberdade, ludicidade, brincadeiras, criatividade e imaginação, fatores essenciais para a formação de sujeitos críticos, inventivos, capazes de estranhar e questionar o mundo à sua volta.

Nesse contexto, lembramos a importância da formação continuada como um dos pilares para o desenvolvimento o profissional docente. Compreendemos que a formação continuada é inerente à vida e à profissão professor, que é político-pedagógica, mas também poética, pois exige de nós conhecimentos amplos da educação e da Pedagogia, da área específica de atuação, conhecimentos a respeito de como a criança aprende, da sociedade na qual estamos inseridos, conhecimentos éticos, psicopedagógicos e didáticos. Enfim, ser professor exige conhecer e dominar uma vasta gama de conhecimentos, que precisam ser transformados a fim de que possam contribuir com o ensino, a formação de estudantes e a construção das identidades profissionais dos sujeitos-professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O discurso, sempre produzido num espaço de redes e filiações sócio-históricas, mantém sempre relação com outros dizeres e, portanto, não é entidade homogênea. Constituído a partir da dispersão e da multiplicidade de vozes e discursos, o sujeito, segundo Pêcheux (1995), ao enunciar, o faz pelos vários lugares (posições) que marcam sua heterogeneidade.

Nossas análises mostram que Sujeitos-professores-alfabetizadores, cujas experiências com a leitura e literatura foram ressignificadas, e, portanto, outros sentidos a essas práticas foram vinculados, conseguem, na atualidade, desenvolver práticas literárias que possibilitam ao educando ocupar a posição de um sujeito que atribui e produz sentidos, fatores importantes para que ocupe o lugar de intérprete. Ocupar esse lugar é condição basilar para constituir-se como autor de seu próprio dizer, bem como para aprender a posicionar-se criticamente em relação ao mundo no qual se insere, e a si mesmo.

Defendemos também a importância de o próprio Sujeito-professor-alfabetizador constituir-se como intérprete-historicizado, condição fundamental para esse profissional que tem a responsabilidade e o desafio de educar crianças e jovens na sociedade contemporânea, caracterizada por ininterruptas e velozes transformações sócio-históricas, ideológica-culturais,

científicas e tecnológicas. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de os cursos de graduação, em especial os de Licenciatura em Pedagogia, preocuparem-se com a complexidade que envolve o sujeito-professor, o que significa considerar que a docência se refere não apenas ao domínio de conteúdos de diferentes áreas do saber, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da historicidade dos sentidos, da memória discursiva, da política e dos fundamentos educacionais na qual essa prática se efetiva.

Encerrando este trabalho, enfatizamos que as memórias de sentidos concernentes à leitura e à literatura do Sujeito-professor-alfabetizador precisam ser consideradas, visto que elas continuam ressoando, produzindo sentidos, que interferem nos fazeres e práticas pedagógicas escolares. Se, de fato, desejamos um ensino transformador, capaz de formar crianças alfabetizada, quem, de fato, leiam, escrevam e interpretem, precisamos considerar, valorizar e compreender que o Sujeito-professor é também constituído pelas suas memórias discursivas.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E. P. Intérprete-historicizado: um conceito em construção. In: ASSOLINI, F. E. P.; PIMENTA, L. A.; DORNELAS, C. C. (Orgs.). **Mosaico discursivo**: diferentes saberes e materialidades: Curitiba, CRV, 2018. v. 2.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: **Dois Cidades**, 1995. p. 169-191.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 2005.

COURTINE, J. J. Définitions d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophies**, Paris, v. 9, n. 2, p. 239- 264, oct. 1982

ECO, U. Interpretação e Superinterpretação. São Paulo: **Martins Fontes**, 1993.

GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Orgs.). Análise de discurso: as materialidades do sentido. 3. ed. São Carlos: **Claraluz**, 2007.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. A leitura e a escrita como práticas discursivas. Pelotas: **Educat**, 2001



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ORLANDI, E. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: **Pontes**, 2005.

ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: **Pontes**, 2006.

ORLANDI, E. P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: **Unicamp**, 2007.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). Gestos de leitura da história no discurso. 2. ed. Campinas: **Unicamp**, 1997. p. 55- 66.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas: **Editora da Unicamp**, 2009.

PÊCHEUX, M. O Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso. Campinas: **Unicamp**, 1990a. p. 163- 252.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso. Campinas: **Unicamp**, 1990b. p. 311-319.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: LUGAR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Andrea Coelho Lastória - ESALQ/USP

Caroline Vieira de Souza – GRUPO ELO/USP

RESUMO

O trabalho reflete sobre a configuração de um grupo de estudo sistematizado como uma comunidade de aprendizagem profissional da docência que promove saberes e práticas educativas voltadas, principalmente, ao ensino de Geografia e História. O referencial teórico focaliza os saberes da docência como categoria central. As questões norteadoras são: o que são comunidades de aprendizagem? Quais elementos documentais permitem conceber o Grupo de Estudos da Localidade como uma comunidade de aprendizagem profissional da docência? O cenário analítico pauta-se na reflexão sobre os saberes e sistêmicas propiciadas pela participação no coletivo que desenvolve diversas ações de produção coletiva. A coleta de dados ocorreu por meio da documentação que o grupo reuniu ao longo de mais de uma década de existência e de observações participantes. Os resultados indicam o grupo como uma comunidade de aprendizagem na medida em que se consolidou um espaço de aprendizagem individual e coletiva da docência com evidenciados produtos e impactos nas práticas educativas.

Palavras-chave: Comunidade de Aprendizagem, Saberes Docentes, Grupo de estudo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a formação de professores refletindo sobre o lugar das comunidades de aprendizagem nesse processo, tendo como base de análise, as ações do Grupo de Estudo da Localidade – ELO, vinculado à Universidade de São Paulo. Mais especificamente, a investigação perpassa conhecimentos sobre comunidades de aprendizagem e sobre saberes da docência. Ao longo do texto, interessa-nos elucidar as seguintes questões principais: o que são comunidades de aprendizagem? Quais elementos documentais nos permitem conceber o Grupo de Estudos da Localidade - ELO como uma comunidade de aprendizagem profissional da docência?

Pelo exposto, o trabalho busca descrever o grupo ELO como uma comunidade de aprendizagem profissional da docência dedicada, principalmente, à formação de professores para a docência em Geografia e História a fim de descrever e refletir sobre os membros participantes, seus saberes e as estratégias que possibilitam desenvolverem saberes e ampliar as aprendizagens profissionais, as atuações escolares e as trajetórias acadêmicas.

Na primeira parte, apresentamos o percurso metodológico. Nele descrevemos a abordagem utilizada e o delineamento do trabalho investigativo, bem como explicitamos a recolhida de dados diversos e os objetivos perseguidos. Na segunda parte, apresentamos o grupo configurado como comunidade profissional da docência e discutimos os aportes teóricos buscando contribuir com a área de formação de professores no âmbito das pesquisas educacionais que entendem os processos de aprendizagem profissional da docência. Em seguida, buscamos responder as principais questões explicitadas e tecemos considerações finais, seguidas de referências bibliográficas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho utilizamos a abordagem teórica e empírica, a qual é desenvolvida junto ao Grupo de Estudos da Localidade – ELO, envolvendo as ações, as vivências, os relatos e interpretações dos professores, em formação inicial e continuada, que compõem o grupo.

O caminho metodológico que escolhemos perseguir é “artesanal”, termo usado por Romanelli; Biasoli-Alves (1998) ao se referirem à construção única que cada pesquisa científica exige do investigador, pois é marcado por especificações singulares de um contexto vivenciado por um grupo de professores, reunidos numa comunidade de aprendizagem profissional.

Nosso trabalho engaja-se nos contornos da pesquisa qualitativa (AZANHA, 1992). Essa permite que o investigador vá construindo o seu percurso metodológico aos poucos, ou seja, de acordo com as etapas que o possibilitem a adquirir maior nitidez às suas indagações. A abordagem qualitativa, portanto, permite um redirecionamento da questão inicial de pesquisa e, ainda, aceita que investigador e sujeito da pesquisa estejam próximos. Situação que não é típica nas investigações com abordagens quantitativas.

Recolhemos documentos e produções do ELO, desde o ano de 2006. Também realizamos observações sobre as ações do grupo, um procedimento baseado na fundamentação teórica que assumimos. Apesar de não realizarmos uma pesquisa do tipo etnográfica, buscamos refinar a observação como um recurso importante para complementar a caracterização crítica do grupo que escolhemos investigar. Estamos de acordo com Yin (2005) que salienta sobre o sucesso das investigações que lançam mão da observação depender de uma harmoniosa integração entre pesquisadores e grupo investigado. Sob essa ótica, é necessário explicitar que o ELO foi gestado numa atmosfera favorável à promoção permanente de diálogo, de autonomia e confiança mútuas entre todos os membros.

Entendemos que a observação constante das ações realizadas pelo grupo, dos diálogos estabelecidos nas reuniões, das inquietações e dúvidas geradas pelos professores, das disparidades e permanências existentes, dentre outros, constitui uma importante etapa da coleta de dados. Nesse sentido, a observação que realizamos deve ser caracterizada como uma observação participante com intensas trocas de ideias e não como uma observação distanciada ou mesmo restrita.

Em nosso trabalho investigativo utilizamos diversos documentos e produções, individuais e coletivas, elaboradas ao longo da trajetória do grupo ELO. Recorremos a Lüdke e André (1986, p. 36) para esclarecermos a importância dos documentos no contexto das pesquisas educacionais. Segundo as autoras, eles são

(...) uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

As chamadas “memórias das reuniões” são breves relatos escritos que foram produzidos por um participante ao final de um encontro e, posteriormente, enviado por e-mail

para todos do grupo. Tais memórias contêm, data, nomes dos presentes, justificativas de ausências, pauta da reunião, encaminhamentos, dúvidas levantadas, comunicados dos membros e uma síntese da reunião.

Além das referidas memórias, os materiais resultantes dos projetos do grupo foram também considerados como documentos. O *blog* do ELO foi compreendido como uma fonte documental por reunir produções desde o ano de 2010. Foi criado pelos participantes e é regularmente organizado por eles. Trata-se, portanto, de mais um produto coletivo do ELO. A produção de maquetes para fins didáticos, resumos e artigos publicados em periódicos, textos de jornais e revistas, o já citado *blog*, as páginas em redes sociais e, ainda, os relatórios de Pós-Doutorados, as teses de Doutorado, as Dissertações de Mestrado, as Monografias de cursos de Especialização e os Trabalhos de Conclusão de Cursos produzidos pelos participantes também foram considerados documentos. Todos os materiais revelam, de diferentes formas e com diversas intensidades, aspectos importantes da trajetória de desenvolvimento do grupo.

A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E SEU LUGAR NA FORMAÇÃO

Concebido como um “espaço que permite pensar o viver, o habitar, o trabalho e o lazer enquanto situações vividas”, inspiramo-nos no conceito de lugar geográfico para pensar e

discutir o lugar das comunidades de aprendizagem no processo de desenvolvimento profissional da docência a partir de um estudo de caso. Partindo do pressuposto teórico da categoria de lugar na Geografia, consideramos o que nos é apresentado por Callai (2002) para quem “estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço em que se vive” (p. 84) para compreender os processos formativos que permeiam as comunidades de aprendizagem da docência, espaço construído a partir do significado e da identidade dos sujeitos e da compreensão do lugar “comunidade de aprendizagem”, o qual permite conhecer a história de seus membros e os saberes e fazeres que constituem todos, todas e cada um(a) que compõe tal lugar.

A constituição de espaços coletivos de aprendizagem da docência muito se relaciona o que a autora nos traz quando se trata de espaço vivido, significados, identidade e história; elementos fundantes de qualquer que seja uma comunidade.

Segundo o dicionário *online* português, uma comunidade pode ser definida como um “agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem”, o que, no caso das comunidades de aprendizagem da docência, aproxima-se do universo desejado da docência e da construção de práticas baseadas no compromisso de desenvolvimento profissional dos sujeitos docentes-membros e de docentes não-membros, com fins a incidir na melhoria da Educação brasileira e dos processos educativos a partir da formação de professores nas dimensões inicial e continuada.

Quando tratarmos do conceito de comunidade de aprendizagem, ancoramos nossa compreensão ao que nos é apresentado por Imbernón (2010), para quem a comunidade de aprendizagem é

organizada por todos os agentes que intervêm na educação em um contexto construído por eles. É a comunidade que se envolve em um projeto educacional e cultural próprio, para se educar a si mesma baseada no esforço cooperativo e solidário, em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas principalmente, de suas fortalezas, para, assim, superar as debilidades. (p. 114).

Sob nossa ótica, por se tratar de um lugar organizado por a partir do contexto de seus membros, as comunidades de aprendizagem congregam, em seu espaço relacional e físico-temporal, elementos constitutivos do sujeito nas dimensões do que é, de quem é e daquilo que faz, aspectos esses fundamentais para a identificação dos saberes docentes dos sujeitos que compõem as comunidades de aprendizagens e para a construção de diagnósticos que estejam a serviço da formação continuada de seus membros.

Falar de saberes docentes é falar daquilo que ancora a profissionalidade dos professores, e, para compreender seu processo de desenvolvimento profissional e de apreensão de saberes, faz-se necessário entender que saber docente “não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional” (TARDIF, 2012, p. 11), portanto, cada saber, de cada um dos sujeitos membros de uma comunidade carrega, em si mesmo, certa particularidade, a qual, no coletivo, corrobora para o desenvolvimento profissional de outros sujeitos professores.

Nas comunidades de aprendizagem podemos nos deparar com professores formados e em processo inicial de formação profissional que usufruem da oportunidade de transitar entre a dimensão particular/individual dos saberes da docência e a sua dimensão coletiva/social, na medida em que pode observar a si mesmo e ao outro, observar seu fazer e o fazer do outro a partir de diferentes perspectivas, as quais permitem acessar o “saber-ser” e o “saber-fazer” desses sujeitos (TARDIF, 2012).

Ao pensarmos em professores membros de uma comunidade de aprendizagem, é possível inferir que os mesmos podem vivenciar situações que lhes permitem atribuir maior significado ao seu próprio desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que tem a oportunidade de atuar no desenvolvimento profissional de outros professores (MIZUKAMI; SILVA; ANDRADE, 2023).

De modo particular, personalizado, pessoalizado, coletivo e cooperativo, os membros da comunidade de aprendizagem da docência, ajudam a construir o seu próprio “lugar” formativo, cuja identidade e significado é compartilhado com os demais membros da comunidade, que, por sua vez, coletivamente, esboça caminhos para a continuidade de desenvolvimento profissional de cada um, de todas e todos, que direta ou indiretamente, produzem, utilizam e compartilham saberes e fazeres. Tais elementos coadunam ao que aqui apresentamos quando tratamos das comunidades de aprendizagem, um lugar privilegiado e inovador no campo da formação de professores.

O GRUPO COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Criado em 2006, o Grupo de Estudos da Localidade trata-se de uma comunidade de aprendizagem profissional da docência dedicada a estudar a localidade e a região. Seus membros compartilham saberes da prática pedagógica e das áreas específicas do conhecimento

escolar com ênfase nas disciplinas de Geografia e História. Refletem sobre as permanências e mudanças realizadas pela sociedade ao longo do tempo, pesquisas em ensino e novos saberes docentes, desenvolvem eventos e formações na área de Educação para professores e pesquisadores. Publicam e participam de eventos acadêmicos para compartilhamento de pesquisas e experiências da docência no Brasil e no exterior.

Atualmente conta com trinta membros ativos cadastrados no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e outros profissionais convidados e colaboradores, totalizando cerca de quarenta professores, dos quais quinze são doutores, vinte são mestres e cinco estudantes de graduação.

Nos dias de hoje, expandiu a abrangência e reúne professores de diferentes localidades paulistas, além de se preocupar também com outras temáticas, como, por exemplo, Educação Ambiental. A diversidade na composição dos membros do grupo é uma realidade dos dias de hoje. Tal diversidade pode ser compreendida também por sua atuação nas dimensões da formação inicial e da formação continuada e pela expansão territorial de sua atuação, hoje internacional já que pertence, desde o ano de 2010, da Rede Latino Americana de Investigadores em Didática da Geografia – REDLADGEO (dirigida pela professora Dra. Sonia Maria V. Castellar, da Universidade de São Paulo, no Brasil), do Observatório de Ensino de Geografia (presidido pela professora Dra. Lana Cavalcante, da Universidade Federal de Goiás, no Brasil), da rede Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica (presidida pelo professor Dr. Sérgio Claudino Nunes, da Universidade de Lisboa, em Portugal), do Fórum Ibero Americano de Educação, Geografia e Sociedade - GEOFORO (presidido pelo professor Dr. José Manuel Souto González, da Universidade de Valência, na Espanha).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores-membros do ELO são apontados, sob nossa ótica, como agentes educacionais que buscam na universidade a formação profissional inicial e, ao mesmo tempo, para aqueles já inseridos na carreira docente, o aprimoramento das práticas educativas. Descrevemos tais profissionais como sujeitos que encontram, nesse lugar formativo, apoio coletivo, acadêmico e institucional para tentar “solucionar” os imprevistos / problemas / dilemas / dificuldades oriundas da profissão docente no Brasil. Cerca de trinta professores de Geografia e História chegaram à Universidade de São Paulo para estudar a localidade municipal de Ribeirão Preto -SP e construir um atlas escolar, posteriormente, outros professores passaram

a integrar o grupo para desenvolver novos projetos coletivos. Dentre eles, uma coletânea de práticas educativas, dois almanaques sobre espaços não formais de ensino e um almanaque sobre práticas inovadoras sobre o projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica.

Alguns dos membros eram estudantes universitários e outros atuavam em escolas e em espaços não-formais de ensino. Sob nossa ótica, esse segundo grupo de professores membros, vieram para a universidade a fim de “descobrir” se havia algo que pudesse incrementar suas práticas de ensino e sua atuação profissional, desenvolver melhor seus saberes sobre a docência, criar ou aprimorar os trabalhos pedagógicos e, ao mesmo tempo, construir um material escolar no formato de um atlas, que tivesse como foco o estudo da localidade.

No mesmo ano em que foi criado, o grupo foi reconhecido pela Universidade de São Paulo e cadastrado no diretório de grupos do CNPq, na área de Ciências Humanas, mais especificamente, na Educação.

Ao longo do tempo, o ELO adquiriu uma sistemática de ações pautadas no trabalho coletivo, na busca pela consolidação dos saberes profissionais da docência, no aprimoramento do ensino de Geografia, de História e da Educação Ambiental. O relato de um dos participantes menciona um desses objetivos:

O grupo tem uma sistemática diversificada. Sempre focando no objetivo do grupo que é compartilhar saberes da prática pedagógica. Para tanto nas reuniões semanais do grupo acontecem as leituras e estudos de textos, discussões de práticas, relatos de experiências, divulgação e incentivo a participação em eventos ligados as áreas envolvidas. Feedbacks dessas participações. (Professor da rede pública estadual)

O referido trabalho coletivo é considerado como uma ação importante que precisa ser entendida no âmbito do conceito de colaboração, o qual possibilita o diálogo entre pesquisadores e professores que se inserem em um processo de desenvolvimento profissional a partir de trocas mútuas (MIZUKAMI; REALI, 2002).

Conceber o ELO como uma comunidade de aprendizagem auxiliou os participantes a buscar mecanismos de trocas, de apoio e de ajuda mútua, ações importantes que diferem o referido coletivo da maioria dos outros grupos de estudos ou pesquisas existentes na academia. Por esse motivo, caminhou pela trajetória da pesquisa colaborativa que, segundo Garrido (2000, p. 17) é uma forma exigente de investigação porque

cobra-se dos participantes não só competências investigativas, mas também capacidades de congregar e entusiasmar o grupo, determinação para vencer os obstáculos e obter os resultados relevantes e democraticamente definidos. Há um alto investimento dos participantes, por um tempo prolongado.

Como uma comunidade de aprendizagem o grupo partiu das seguintes premissas básicas:

- os professores aprendem com os seus pares (em socialização dentro e fora da escola) e a partir de suas próprias experiências (que envolvem os sucessos e fracassos alcançados, dentre outros);
- os professores aprendem de diversas maneiras (por tentativas e erros, a partir da interação com os alunos e com os demais agentes educacionais, etc);
- os professores precisam de tempo, espaço e apoio profissional para se envolver com as metas/objetivos do seu trabalho pedagógico e da sua escola;
- os professores precisam de apoio institucional que lhes dê oportunidade para experimentar, observar, avaliar e refletir sobre seu próprio desenvolvimento profissional. (Lastória, 2003, p. 51-52)

Além do exposto, o ELO possibilita a seus membros a construção e ampliação de saberes a partir de diferentes pontos de vista e pela convergência de uma multiplicidade de saberes provenientes da formação acadêmica diversa de seus membros e dos conhecimentos específicos da área de Ciências Humanas. O relato do participante a seguir, exemplifica tais aspectos:

Em minha formação continuada como professor pesquisador todos os temas abordados pelo grupo são interessantes e significativos para meu aprimoramento profissional e acadêmico. Os temas sobre Geografia Escolar são os que mais aprecio. Acredito que a prática de pesquisar e apresentar ao grupo para discussão no coletivo enriquece e aperfeiçoa, possibilitando olhares diferentes que conduzem a uma melhor percepção da pesquisa. A construção do Atlas Escolar Municipal Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto foi um exemplo de uma experiência maravilhosa. (Professor da rede pública municipal)

O ELO, portanto, configura-se como uma comunidade de aprendizagem, lugar que vem desenvolvendo oportunidades de aprendizagem profissional da docência, durante um processo que leva em conta a inserção prolongada de seus participantes em contextos específicos que envolvem projetos e pesquisas coletivas, produção de materiais didáticos, estudos e ensino que prioriza a educação geográfica no Brasil, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos considerações a respeito do conceito de comunidade de aprendizagem, saberes da docência e o seu lugar na formação de professores. As questões norteadoras focalizadas foram: o que são comunidades de aprendizagem? Quais elementos documentais nos permitem conceber o Grupo de Estudos da Localidade como uma comunidade de aprendizagem profissional da docência?

Partimos da leitura crítica de documentos do ELO para compreender quais aprendizagens são reveladas pelos participantes membros desse grupo. Consideramos a ideia e

que uma comunidade de aprendizagem é configurada como um espaço formativo organizado por todos que a compõem, em um contexto que também é construído por esses mesmos sujeitos a partir dos saberes por eles trazidos e/ou construídos coletivamente em espaços institucionalizados.

Os relatos apresentados reafirmam as concepções de comunidade de aprendizagem e dos saberes docentes abordadas, respectivamente por Imbernóm (2010) e Tardif (2012), haja vista que discorrem sobre uma prática colaborativa, participativa, de valorização dos saberes profissionais e experienciais de docentes e, especialmente, por revelar sentimentos de auto responsabilidade nos processos de formação de professores. O que torna o ELO um lugar privilegiado e inovador de formação de professores nas dimensões inicial e continuada.

Apresentamos nosso entendimento de que os saberes docentes que ancoram o desenvolvimento profissional dos membros da comunidade de aprendizagem ELO são diversos, compósito e provenientes dos mais diferentes espaços de atuação e formação docente. Consideramos que, ao participar da comunidade de aprendizagem ELO, os professores têm a oportunidade de ampliar o conjunto de saberes que constitui seu fazer, e, além disso, ampliar a diversidades desses saberes, assumindo, assim, novos sentidos para quem participa (ou acessa) lugares formativos como esses.

Tendo por base documentos e relatos de professores membros do ELO, pudemos perceber e analisar a dinâmica dialógica, colaborativa e cooperativa que sustenta os encontros do grupo e a produção de materiais didáticos, bem como, todo o processo de produção acadêmica, pautado na diversidade e complementaridade dos saberes docentes de seus membros.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: **EPU**, 1986. 99p.
- AZANHA, J. M.P. Uma ideia de pesquisa educacional. São Paulo: **EDUSP**, 1992.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: **Porto**, 1994.
- BRITTO, A.X.; LEONARDO, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, pp.7-38, jul/2001.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para estudar o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia, práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: **Mediação**, 2002. p. 83-134.

COMUNIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: **7Graus**, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/comunidade/>. Acesso em 07/06/24.

GRUPO ELO. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes. In: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - **CNPq**. Disponível in: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/28067>. Acesso em 07/06/24.

LASTÓRIA, A.C. Aprendizagem profissional de professores do ensino fundamental: o projeto Atlas. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, **Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. Em: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: **Mercado de Letras**, 1998.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: por uma mudança educativa. Porto: **Porto Editora**, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N.; SILVA, M. T. C. da; ANDRADE, M. F. R. de. Comunidade Investigativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. **REVISTA DA FAEEBA-EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, v. 32, p. 39-58, 2023.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. M. R. (orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (orgs.) **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto- SP: Legis Summa, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis-RJ: **Vozes**, 2012.

YIN. R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: **Bookman**, 2005.