



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

Emanuela Rodrigues de Oliveira

**RELATOS DISCENTES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO  
INICIAL: INVESTIGANDO FILIAÇÕES PARADIGMÁTICAS NO EVENTO  
AULA**

Campina Grande – PB  
2020

Emanuela Rodrigues de Oliveira

**RELATOS DISCENTES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO  
INICIAL: INVESTIGANDO FILIAÇÕES PARADIGMÁTICAS NO EVENTO  
AULA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção de título de licenciada em Letras: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Dourado Loula Régis.

Campina Grande – PB  
2020

O48r

Oliveira, Emanuela Rodrigues de.

Relatos discentes sobre a prática docente na formação inicial: investigando filiações paradigmáticas no evento aula / Emanuela Rodrigues de Oliveira. - Campina Grande, 2020.

71 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis.

1. Formação Docente. 2. Práticas Docentes. 3. Saberes Docentes. 4. Formação Inicial. 5. Paradigmas de Ensino. 6. Tipologia de Conteúdos. 7. Aulas. I. Régis, Laura Dourado Loula. II. Título.

CDU 377.8(043)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/093

Emanuela Rodrigues de Oliveira

**RELATOS DISCENTES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO  
INICIAL: INVESTIGANDO FILIAÇÕES PARADIGMÁTICAS NO EVENTO  
AULA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção de título de licenciada em Letras: Língua Portuguesa.

Aprovado em 04 de dezembro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

*Laura D. L. Régis*

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Dourado Loula Régis  
Orientadora (UAL/UFCG)

*José Herbertt Neves Florencio*

---

Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio  
Examinador (UAL/UFCG)

*Luciene Maria Patriota*

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciene Maria Patriota  
Examinadora (UAL/UFCG)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me guiado no caminho da educação desde sempre, mesmo quando eu não enxergava pertencer às salas de aula.

Ao meu pai, por ter me alertado que talvez eu não fosse feliz na área da saúde como eu pensava que seria.

Ao meu avô, melhor amigo e primeiro aluno, que verá lá de cima sua última neta formando-se “professora de verdade”.

À minha mãe, que nunca poupou esforços para me proporcionar a melhor educação que eu poderia ter.

Às minhas irmãs, por acreditarem em mim mais do que eu mesma acredito.

À minha amiga e “irmã mais nova” Gabriele de Oliveira, que preenche minha vida com amor, carinho e pureza.

À Roberto Barbosa, amigo fiel em todos os momentos dessa trajetória acadêmica, com quem aprendi e aprendo diariamente.

À Pamella Bernardo, amiga amada e companheira de risadas e conversas edificantes, sem as quais a vida, nesses 4 anos, não teria sido tão boa de viver.

À Amanda Feliciano, que me ensinou, muitas vezes no silêncio, valiosas lições as quais guardarei para sempre.

À Laura Dourado, que me aceitou como orientanda “no escuro”, quando eu sequer sabia o que queria pesquisar. Sua calma, sabedoria e gentileza me ensinam mais do que qualquer teoria.

Aos professores em geral do curso de Letras: Língua Portuguesa, da UFCG, por construírem a professora que sou hoje.

À banca avaliadora dessa monografia, composta por Luciene Patriota e Herbertt Florêncio, pela disponibilidade e valiosas contribuições.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha trajetória acadêmica.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como questionamento: Como discentes do curso de Letras: Língua Portuguesa (UFCG) relatam a filiação paradigmática de práticas docentes em evento aula na formação inicial? A partir disso, traçamos como objetivo geral: investigar a filiação paradigmática de práticas docentes em evento aula na formação inicial, relatadas por discentes do curso de Letras: Língua Portuguesa (UFCG). Como objetivos específicos: (i) identificar as práticas docentes mais recorrentes aos professores no evento aula; (ii) categorizar as práticas docentes em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para fins de análise; e (iii) relacionar os tipos de conteúdo à filiação paradigmática tradicional ou emergente. Para isso, metodologicamente, realizamos uma pesquisa documental, de abordagem quanti-qualitativa, e cunho descritivo-interpretativo, considerando vinte e cinco (25) relatos de discentes matriculados na *TELL-Metodologias ativas em sala de aula*, ministrada no período 2019.2, na Universidade Federal de Campina Grande, que filiavam os docentes da mesma IES a um paradigma educacional, e justificavam tal escolha com base em suas práticas docentes. A partir da análise do nosso *corpus* de pesquisa, adotamos como categorias de análise a tipologia de conteúdos segundo Zabala (1998): os conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Teoricamente, consideramos os estudos sobre paradigmas de ensino, com foco no paradigma tradicional e no paradigma emergente; os estudos sobre formação docente, através dos saberes docentes; e sobre a aula como um evento. A análise realizada demonstra que os docentes da referida Unidade estão filiados ao paradigma tradicional, tendo em vista a forma com que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais se revelaram. Desse modo, esta pesquisa apresenta como principal contribuição a reflexão acerca da formação inicial, comprovando que os *saberes experienciais* se sobrepõem aos demais, uma vez que são determinantes para a compreensão da formação docente. Além disso, refletimos sobre como as práticas de docentes filiados ao paradigma tradicional pode interferir nas práticas futuras de discentes de formação inicial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial. Paradigmas de ensino. Aula. Tipologia de conteúdos. Práticas docentes. Saberes docentes.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>Capítulo 1: PARADIGMAS DE ENSINO</b> .....	13
1.1 O paradigma tradicional na educação.....	15
1.2 O paradigma emergente na educação.....	20
<b>Capítulo 2: FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	25
2.1 Saberes docentes.....	28
2.2 Aula.....	31
2.2.1 A tipologia de conteúdos.....	34
<b>Capítulo 3: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A LEITURA DE DADOS</b> ..	38
3.1 Natureza e tipo de pesquisa.....	38
3.2 Geração de dados.....	39
3.3 Categorias de análise.....	44
<b>Capítulo 4: ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	45
4.1 Conteúdos conceituais.....	46
4.2 Conteúdos procedimentais.....	49
4.3 Conteúdos atitudinais.....	55
<b>Considerações finais</b> .....	60
<b>Referências</b> .....	64
<b>Anexo</b> .....	69

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, e até os dias atuais, a educação é tida como o pilar principal de transformação de uma sociedade. No entanto, o que vemos são professores e alunos inseridos em um sistema educacional que não acompanha o ritmo do mundo a sua volta. A prática pedagógica, em sua maioria, ainda é centrada na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do aluno no evento aula. Esses mesmos alunos, contudo, solicitam de seus professores habilidades e competências, didáticas e metodológicas, para as quais não foram nem estão sendo preparados.

Fava (2018) aponta que o modelo de escola em que o professor ensina em idêntico tempo e lugar dezenas de alunos enfileirados nasceu na Revolução Industrial. Ora, um modelo educacional que serviu a um passado tão longínquo ainda ser tão utilizado em um mundo cercado por tecnologias e pesquisas que comprovam sua ineficácia é, no mínimo, contraditório. Essa e outras questões permeiam a importante discussão paradigmática que pretendemos abordar neste trabalho, dando foco à formação docente.

Segundo Bacich e Moran (2018), as pesquisas atuais na área da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e gera conexões cognitivas e emocionais para si. O que tais pesquisas indicam, acima de tudo, é que a configuração ainda vigente que compreende um professor, detentor de todo o saber, depositando informações em alunos inertes não é eficaz. Isso porque é preciso considerar a participação efetiva do aluno na construção da sua aprendizagem, permitindo que ele seja o protagonista de sua história.

Neurocientistas afirmam que, mesmo sem ter plena consciência, os docentes operam incontáveis transformações no cérebro de seus estudantes (FAVA, 2018, p. 105). Em se tratando da formação inicial, em que a prática docente é, muitas vezes, o conteúdo mais fielmente detido pelos discentes, de forma a espelhar a prática futura, a questão do paradigma defendido e praticado dentro da academia constitui importante fonte de reflexão. Consonante a isso, Fava (2018) pontua que, nos processos de ensino e aprendizagem, não somente o conteúdo e a prática são relevantes, mas a forma, a expressão facial, a postura

corporal e o tom da voz importam; o corpo ensina e tem grande interferência no processo.

Ao conversar com alunos da educação básica e do ensino superior sobre os modos de ensinar e aprender, o ensino essencialmente transmissivo, centrado unicamente no conhecimento do professor, é motivo para muitas insatisfações. Reclamam não só do distanciamento do conteúdo proposto com a vida pessoal e profissional e dos recursos pedagógicos pouco atraentes. Ao conversar com professores, as queixas são similares. Reclamam da falta de envolvimento, do excesso de desinteresse dos alunos e das condições do exercício docente (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 3).

São características como o ensino transmissivo e centrado no professor, conteúdo distante da realidade do aluno e recursos tecnológicos obsoletos que reforçam a persistente permanência do paradigma tradicional na educação. Segundo Talbert (2019), os alunos entendem que o ensino superior atual não tem que se parecer com o ensino superior de antigamente, ou mesmo de uma década atrás. Isso porque a educação deve acompanhar os avanços externos à sala de aula. Criar condições para uma participação mais ativa dos alunos implica a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 4). Essas e outras ideias foram levantadas desde o primeiro momento em que características do paradigma tradicional começaram a ser questionadas, gerando indagações advindas de pensadores da educação no mundo todo.

O cenário brasileiro na década de 1930 era de disputas políticas do recente Ministério da Educação. Mais precisamente em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reivindicava a direção do movimento de renovação da educação brasileira. Foram, ao todo, 26 assinaturas reunidas dos chamados Pioneiros da Educação Nova: intelectuais com princípios educacionais inovadores. Laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação eram alguns dos ideais defendidos para a chamada Nova Educação. No entanto, o ponto principal do Manifesto era a distinção do que se denominava educação tradicional, particularmente no tocante à maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola.

As ideias que compunham o Manifesto não tinham surgido ao acaso. É que o chamado movimento escolanovista já tomava alguns rumos fora do Brasil,

e o principal nome a perpetuar tal movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey. Os ideais escolanovistas de Dewey (1959) convergem, no Brasil, com Freire (2019) e outros nomes, através de uma educação dialógica, participativa e conscientizadora, desenvolvida pela problematização, apreensão e transformação da realidade. Mais tarde, Dewey (1959) influenciaria a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Nagle (1974) distingue duas fases nas quais teria suscitado a penetração do escolanovismo no país: a primeira se deu do início da queda do Império até a segunda década do século XX, ao passo que a segunda fase aconteceu a partir dos anos 20.

Na primeira fase, segundo Nagle (1974), as novas ideias acerca da criança e de sua aprendizagem começaram a ser introduzidas no debate educacional sem que elas fossem realizadas sistematicamente no cotidiano da escola brasileira. Foi como uma espécie de preparação para a fase seguinte, quando o movimento se difunde e se firma, concretizando-se nos projetos de reforma então empreendidos em várias regiões do país. Assim, conforme Nagle (1974), ao contrário do relatado pela história do escolanovismo em outros países, no Brasil “o escolanovismo surgiu, primeiro, como processo de especulação ou de teorização sobre a escolarização, para depois impregnar as instituições escolares” (p. 241).

Até 1920, ainda segundo Nagle (1974), não tinha havido condições sociais e pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento da nova forma de se entender a escolarização. Somente a partir da década de 20 que o amplo movimento social em prol de uma reforma educacional recebeu o influxo do escolanovismo, polarizando o debate educacional brasileiro e colocando a escola tradicional no polo oposto. Na década de 30, após Getúlio Vargas assumir o poder, afirma a um grupo de intelectuais elitistas o imperativo pedagógico do qual a revolução reivindicava. É quando esses intelectuais envolvidos pelas ideias de Dewey se aliam e, em 1932, promulgam o Manifesto dos Pioneiros. Grandes humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica podem ser citadas dentre os nomes dos chamados Pioneiros, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

As orientações efetuadas no terreno concreto das lutas sociais tiveram repercussões no campo da pesquisa educacional que extravasaram o momento de publicação do Manifesto. Por mais de 50 anos, as interpretações históricas

da educação no Brasil insistiram no ideal escolanovista e consideraram a década de 1930 como objeto de pesquisa. Somente a partir de 1980, o Manifesto começou a ser revisitado pela investigação acadêmica e seus discursos foram questionados.

No entanto, apesar de pesquisas apontarem para a ineficiência do paradigma tradicional, e do esforço dos Pioneiros em refletir sobre a necessidade de uma revolução no contexto educacional, não houve, de fato, uma renovação na educação brasileira. Pelo contrário, ela ainda possui traços do ensino do passado, e há décadas reproduz os mesmos erros. Investigar a formação docente, portanto, adquire importância uma vez que credencia o indivíduo a atuar em determinada área do conhecimento e, a depender de como esse sujeito é formado, perpetua-se – ou não – um modelo de ensino falido na educação.

Uma educação passível de transformar uma sociedade seria aquela que proporciona ao aluno condições de aprendizagem que acompanhem o advento da tecnologia e da informação, mas principalmente, que compreendam princípios de iniciativa, originalidade, cooperação, autonomia, aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência. Desse modo, ensinar é criar situações para despertar no aluno o pensamento concreto de conscientização da realidade, podendo questioná-la e transformá-la, deixando no passado a ideia de que ensinar é transferir conhecimento. Lado a lado, a formação de professor deve ser pautada na atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e que faça uso de mídias e tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, das metodologias e das relações pedagógicas.

É por isso que, preocupando-se com a formação docente, este trabalho questiona como discentes do curso de Letras: Língua Portuguesa (UFCG) relatam a filiação paradigmática de práticas docentes em evento aula na formação inicial. Julgamos necessária tal reflexão sobre a filiação paradigmática de docentes, uma vez que o paradigma predominante na formação inicial pode trazer aos discentes possíveis implicações em sua futura prática, de forma a perpetuar um velho paradigma ou fazer com que um novo possa ganhar força.

Como objetivo geral, este trabalho pretende investigar a filiação paradigmática de práticas docentes em evento aula na formação inicial, relatadas por discentes do curso de Letras: Língua Portuguesa (UFCG). Como

objetivos específicos: (i) identificar as práticas docentes mais recorrentes aos professores no evento aula; (ii) categorizar as práticas docentes em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para fins de análise; e (iii) relacionar os tipos de conteúdo à filiação paradigmática tradicional ou emergente.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, discutimos sobre os paradigmas de ensino, de forma geral, para depois focarmos no paradigma tradicional e no paradigma emergente. No segundo capítulo, apresentamos as contribuições teóricas acerca da formação docente, dos saberes docentes e sobre a aula como um evento. No terceiro capítulo, abordaremos os fundamentos metodológicos para a leitura de dados, tecendo comentários acerca da natureza e do tipo de pesquisa, da geração de dados e nossas categorias de análise. No quarto capítulo, analisaremos os dados categorizando-os em conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Ao fim, apresentaremos breves considerações finais, seguidas das referências e anexo.

## Capítulo 1: PARADIGMAS DE ENSINO

Mais do que nunca, a sociedade contemporânea tem passado por transformações em seus entendimentos e modos de interpretar a realidade. Novos problemas e desafios provenientes de uma complexa dinâmica da vida e o que a condiciona tem feito a ciência avançar de uma perspectiva moderna para uma pós-moderna. No entanto, a educação ainda permanece pautada no cartesianismo e no mecanicismo da ciência moderna, instruindo seus sujeitos para o futuro com um pensamento tradicional do passado (LIBERATO *et al.*, 2010). Essa constatação concorda diretamente com as observações de Castanho (2007) sobre estarmos ensinando no século XXI como se estivéssemos no século XX. Nesse sentido, para refletirmos sobre a realidade atual e suas transformações, precisamos compreender os paradigmas que as conduzem.

Para Kuhn (2009), paradigma é uma estrutura de pensamento, ou melhor, uma totalidade de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica; é um modelo estrutural e estruturante das visões geradas por determinada cultura. É mais que uma teoria, é uma espécie de estrutura maior geradora de novas teorias (LIBERATO *et al.*, 2010); uma noção nuclear que integra, ao mesmo tempo, os aspectos linguísticos, lógicos e ideológicos (MORIN, 2003 *apud* VIEIRA; MORAES, 2015). Sendo o próprio princípio de organização das teorias, o paradigma impõe conceitos e relações que controlam a lógica dos discursos no âmbito de uma comunidade científica, permitindo que, sob sua proteção, convivam tanto as teorias e os conceitos soberanos quanto conceitos contrários ao paradigma vigente (MORIN, 1998 *apud* LIBERATO *et al.*, 2010).

A coabitação de paradigmas acontece quando um paradigma se encaminha para o colapso, ou seja, quando as respostas por ele produzidas não se apresentam mais como solução para os problemas (MORAES, 2012), e são abertos novos debates e discussões a fim de se levantar novos fundamentos, princípios e ideias que deem conta de solucionar os emergentes problemas (LIBERATO *et al.*, 2010). Na atualidade, vivemos uma realidade poliparadigmática na educação, uma vez que dois modelos distintos convivem simultaneamente: o paradigma tradicional e o paradigma emergente.

Para Okamoto (1999), o novo paradigma é, a rigor, mais adequado do que o antigo, uma vez que o novo consegue explicar os fenômenos e processos que o antigo já não explica. É o que temos visto no âmbito educacional: o paradigma tradicional tem se tornado cada vez mais insuficiente para atender a demanda da educação, enquanto o emergente chega para tentar preencher as lacunas deixadas no passado (e presente).

Sobre essa relação,

a perspectiva apresentada por Morin (2003) sustenta o convívio de paradigmas que estejam em desacordo, embora um possa ser soberano em relação aos demais, não é absoluto. Enquanto para Kuhn (2009), o paradigma predominante apresenta-se como absoluto e hegemônico, capaz de refutar o anterior (VIEIRA; MORAES, 2015, p. 52).

No entanto, apesar de Kuhn (2009) acreditar na hegemonia de um paradigma sobre o outro, ele também aponta para a coabitação de paradigmas em uma microvisão, explicando o fato de determinadas práticas docentes de um professor o filiarem a um paradigma, enquanto outras práticas o filiarem a outro paradigma. Sobre essa relação entre a prática docente e os paradigmas educacionais contemporâneos, Moraes (2012, *apud* VIEIRA; MORAES, 2015) indica

a dificuldade dos profissionais da educação lidarem com as mudanças que o mundo apresenta, privilegiarem, na forma como educam, o modo como foram educados, a partir de uma perspectiva instrucionista, fragmentada, focalizando o produto ao invés do processo de aprendizagem, reproduzindo um modelo social no qual o fazer, de forma repetida e alienada, é priorizado em detrimento de uma inserção social crítica e reflexiva (MORAES, 2012, *apud* VIEIRA; MORAES, 2015, p. 51).

Isso acontece quando um paradigma científico, que considera a fragmentação como critério de validade para os resultados de uma pesquisa, orienta a cultura e suas decorrentes manifestações para a fragmentação (KUHN, 2009). Um paradigma, conforme Kuhn (2009), embora fundamentado numa concepção de ciência, pela característica hermenêutica do horizonte cultural, servirá de referência para todo o *modus operandi* dos sujeitos imersos na cultura.

Segundo Vieira e Moraes (2015), assim como o sujeito educador forma-se em um universo cultural no qual a ciência se apresenta com certas

características, no âmbito da construção epistemológica formal é possível identificar também essa relação. A filosofia da ciência formula uma epistemologia que produz teorias da aprendizagem que desencadeia metodologias e práticas (MORIN, 2003 *apud* VIEIRA; MORAES, 2015). O paradigma emergente vem com a proposta para a educação de levar em consideração que os processos de conhecimento sejam construtivistas, interacionistas, socioculturais e transcendentais (VIEIRA; MORAES, 2015).

A crise paradigmática do contexto educacional brasileiro se justifica quando as instituições do ensino superior pretendem implantar o modelo emergente de ensino pautado nos princípios da escola ativa (ARAÚJO; CRUZ, 2010), mas o entendimento desse ensino não é de domínio pleno da maioria dos docentes que insistem em colocá-lo em prática como um método e/ou técnica. Se intitulam inovadores, quando na verdade só se utilizam de algumas estratégias construtivas, ainda fincados na postura conservadora.

Nas subseções 1.1 e 1.2 a seguir, teceremos comentários acerca do paradigma tradicional na educação, e o paradigma emergente na educação, respectivamente.

### **1.1 O paradigma tradicional na educação**

Segundo Leão (1999), as teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino. O ensino tradicional fundamentou-se na filosofia da essência, de Rousseau, passando à pedagogia da essência, constituindo-se após a Revolução Industrial e se implantando nos chamados *sistemas nacionais de ensino* (SAVIANI, 1991 *apud* LEÃO, 1999). Além disso, Leão (1999) pontua que

a escola tradicional ora se utilizou do inatismo – que tem origem no essencialismo do século XVII – e ora do ambientalismo – originado do fenomenismo do século XVIII – para o seu suporte epistemológico, não importando, inclusive, o fato de serem contraditórios. Grosso modo, ou o aluno aprendia os conteúdos escolares porque era portador de uma inteligência inata, ou sua aprendizagem estava diretamente relacionada à quantidade ou qualidade da experiência escolar em determinado conteúdo (LEÃO, 1999, p. 191).

Mizukami (1986), por sua vez, vem confirmar que a abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas sim em uma prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Na escola tradicional, o conhecimento humano possui um caráter cumulativo que deve ser adquirido pelo indivíduo através da transmissão dos conhecimentos a ser realizada pela instituição escolar (MIZUKAMI, 1986). A isso se deve ao fato de que, na abordagem tradicional do ensino, a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, sejam estas de quaisquer ordens (LEÃO, 1999). O sujeito, em seu processo de aprendizagem, assume o papel de passividade, irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Atividades como a de memorização de definições, enunciados de leis, sínteses e resumos são frequentes no paradigma tradicional da educação.

A partir do quadro a seguir, podemos ter uma visão geral de como o paradigma tradicional se manifesta na educação:

**Quadro 1:** Características do paradigma tradicional na educação

<b>Libâneo (1992 <i>apud</i> Leão, 1999)</b>	<b>Liberato <i>et al.</i> (2010)</b>
Os conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais e por isso recebe críticas por ser intelectualista ou ainda enciclopédica. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida.	O que não é científico, calcado no cartesianismo e mecanicismo, é desconsiderado. Enfatiza-se o conteúdo programático, com vistas a instruir uma futura mão de obra técnica para o mundo do trabalho – de acordo com a demanda e os interesses da sociedade desenvolvimentista capitalista. No processo, aspectos afetivos e intersubjetivos – diálogo entre pessoas e saberes distintos – não são fomentados.
A metodologia baseia-se na exposição verbal da matéria e/ou na demonstração, e tanto a exposição quanto a análise da matéria são feitas pelo professor. É dada ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização, visando disciplinar a mente e formar hábitos. A aprendizagem é receptiva e mecânica, utilizando-se muitas vezes da coação, sendo a retenção do material	A pedagogia é induzida, behaviorista, a qual se baseia na transmissão do conhecimento pelo professor e em seu no acúmulo pelos alunos. A memorização mecânica, por intermédio de um ensino descontextualizado e pouco interativo, é o melhor caminho na instrução de sujeitos racionais, “pensantes” e “esclarecidos”. Não valoriza o Homem como um ser multidimensional e multissensorial;

ensinado garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria.	reitera as dicotomias entre Homem-Natureza, sujeito-objeto, mundo interior-mundo exterior, saber científico-saber popular.
É predominante a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos, mas impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. A disciplina imposta por ele é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.	O professor trabalha com estratégias pedagógicas que fomentam a constituição de uma visão reducionista da realidade, pois os fenômenos são estudados como simples, mediante leis e modelos universais.
A avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo, tais como arguição, tarefa de casa, provas escritas e trabalhos de casa.	O erro é tido como algo ruim e deve ser evitado. O importante é o resultado eficiente, as notas, ou melhor, o produto final.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Libâneo (1992 *apud* Leão, 1999) e Liberato *et al.* (2010).

Segundo Mizukami (1986), o método expositivo caracteriza a abordagem do ensino tradicional, reafirmando a prática docente como a transmissão de conhecimentos e exigindo como produto da aprendizagem a reprodução dos conteúdos ensinados, ainda que de forma automática, por parte do sujeito receptor. Ainda conforme a autora, fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como os elementos da vida emocional ou afetiva do aluno, são negligenciados por supor-se comprometer negativamente o processo.

Em suma, a escola tradicional

continua limitando os alunos ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizando-os em seus movimentos, silenciando-os em suas falas, impedindo-os de pensar e sentir. Em vez dos processos interativos de construção do conhecimento, continua exigindo memorização, repetição, cópia, dando ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o seu conformismo, a sua “boa conduta”, punindo “erros” e suas tentativas de liberdade e expressão. Em vez de convergentes e inseparáveis, educação e liberdade constituem palavras antagônicas e excludentes (MORAES, 2012).

Além disso, o conhecimento ainda é segregado em assuntos e especialidades, transformando o todo em partes, e a escola continua vendo o aluno como uma tábula rasa, de forma a reproduzir seres subservientes, castrados em sua capacidade criadora. Ainda se concebe uma educação domesticadora, bancária (FREIRE, 2019), que deposita no aluno informações, dados e fatos. Horários e currículos são rígidos, formulados em dissonância ao

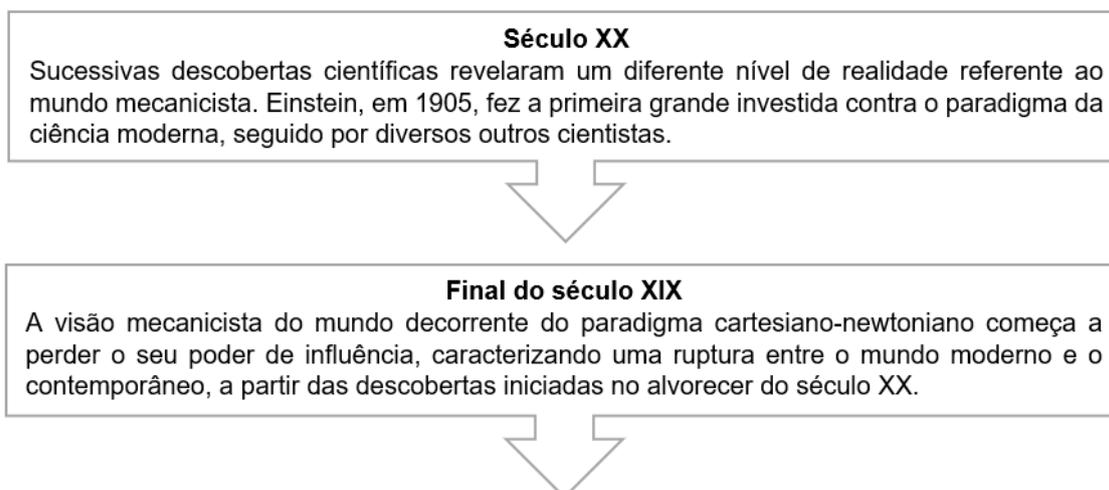
aluno, e as duras normas disciplinares fazem com que submissão e obediência sejam “virtudes” a serem cultivadas. A natureza estática e finita do conhecimento é representada por um pedaço de papel – o diploma – pendurado na parede, de forma a simbolizar um ponto de chegada, o “final da linha” (MORAES, 2012).

Todavia, apesar de o paradigma tradicional conferir caráter de falência em diversos aspectos na educação, ainda continua influenciando o ensino atual. Por décadas, programas e projetos foram sendo criados e recriados, mas antigas práticas e problemas permaneciam. Isso porque as mudanças compreendidas em nada levavam em consideração como o aluno aprende, como ele constrói o conhecimento e desenvolve sua autonomia intelectual e moral. Moraes (2012) explica esse fato ao afirmar que

o grande problema da educação decorre do modelo de ciência que prevalece num certo momento histórico e que influencia as questões epistemológicas e as teorias de aprendizagem das quais derivam a mediação pedagógica e suas práticas correspondentes. [...] Ao mesmo tempo em que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina. O modelo da ciência que explica a nossa relação com a natureza e com a própria vida, esclarece também a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento a partir de como ele compreende a realização desses processos. (MORAES, 2012).

A trajetória de decaída do paradigma tradicional, que há tempos vem enfrentando embates, é brevemente resumida no esquema a seguir.

### **Esquema 1: A trajetória de decaída do paradigma tradicional**



O mundo passou a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança (CAPRA, 1997 *apud* MORAES, 2003). É um todo indiviso, no qual todas as partes do universo se fundem, incluindo o observador e seus instrumentos.

De um ser humano pentasensorial, evoluímos para um ser multidimensional, onde a intuição, as emoções, os sentimentos passaram também a integrar o processo de construção do conhecimento.

A totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge a partir das ideias e, se há movimento de energia, total e ininterrupto, todos os fenômenos não podem ser separados uns dos outros e, portanto, não existe a fragmentação e a separatividade que o modelo mecanicista pregava. É o pensamento do homem que fragmenta a sua realidade.

O conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser entendido como estando em processo de vir a ser. É esta passagem do conhecimento-estado para o conhecimento-processo que revolucionou a nossa compreensão a respeito do desenvolvimento de cada indivíduo.

Da compreensão do mundo em termos de fluxo universal de eventos e processos decorre uma mudança de metáfora do conhecimento constituído de blocos fixos e imutáveis para conhecimento em rede, onde todos os conceitos e teorias estão interconectados (CAPRA, 1997 *apud* MORAES, 2003).

Não há certeza científica e estamos sempre gerando novas teorias a partir de novos *insights* que dependem da maneira como observamos o mundo. Construimos, portanto, “teorias transitórias” cada vez mais próximas da realidade.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Moraes (2012).

Logo, podemos concluir que uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida, produtora de seres incompetentes, incapazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimento (MORAES, 2012). Em contrapartida, uma visão de mundo que atenta para a sua complexidade, amplitude e abrangência, evidencia a compreensão holística do indivíduo. É justamente essa percepção holística o ponto crucial para a virada de paradigmas na educação.

## 1.2 O paradigma emergente na educação

Situados em um período de mudanças paradigmáticas, paulatinamente migramos de uma visão de mundo cartesiana e newtoniana para uma visão quântica e holística. É a partir dessa visão quântica que a leitura de mundo se torna globalizante, implicando uma nova ordem de totalidade indivisível, em que todas as parcelas que compõem o universo, incluindo o sujeito observador, configuram uma única totalidade (LIBERATO *et al.*, 2010). A física quântica, em conformidade com Morin (2005) e Freire (2019), afirma que os seres vivos são seres em eterna transformação. Por isso, essa transformação precisa estar engendradora no nosso modo de ser e agir, buscando um saber que seja contextualizado e ético, compreendendo que a educação não se restringe ao ambiente escolar (LIBERATO *et al.*, 2010). A pós-modernidade vem defender, entre outras premissas, que a construção do conhecimento ocorre pela interação entre sujeito e objeto.

Segundo Moraes (2012), o pensamento sistêmico aplicado à educação nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na prática docente. O paradigma emergente, segundo a mesma autora, compreende o indivíduo como um ser indiviso, um aprendiz que constrói o conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição. Outra importante premissa do paradigma pós-moderno é, mediante descobertas científicas, afirmar que

o reconhecimento de que a matéria, às vezes, comporta-se ou como onda ou como partícula, de maneira complementar. É um estado do “ser” e um outro do “vir-a-ser”, constituindo as ondas invisíveis de probabilidade em tudo que cerca a natureza. Conseqüentemente, nada no universo opera de modo linear, determinista, caminha passo a passo e é logicamente previsível. O que se sabe é que todo o universo é imprevisível, turbulento e criativo. Nada é estático ou fixo e a ocorrência de qualquer acontecimento ou evento é sempre uma questão de probabilidade (MORAES, 2012).

A partir desse pensamento, e fazendo uma ponte direta para a educação, elimina-se não só a ideia de que o conhecimento é um fato acabado, como reafirma que a aula, tida como evento, é uma *provável* instância do saber, imprevisível, turbulenta de ideias e precisamente criativa; nada estática,

premeditada ou fixa. O professor deixa de ser o sujeito detentor de todo o saber e passa a ser, conforme Freire (2019), um educador-educando, no sentido de construir, juntamente com o aluno, denominado educando-educador, o conhecimento. Não só essas, mas outras características do paradigma emergente relacionadas à educação são descritas no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Características do paradigma emergente na educação

<b>Moraes (2012)</b>	<b>Liberato et al. (2010)</b>
<p>A educação focaliza o indivíduo, aquele sujeito original, singular, diferente e único; dotado de inteligências múltiplas, que possui diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes habilidades para resolver problemas. Uma educação centrada no sujeito coletivo, que reconhece a importância do outro, a existência de processos coletivos de construção do saber e a relevância de se criar ambientes de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade, para que possamos receber o legado natural de criatividade existente no mundo e oferecer a nossa parcela de contribuição para a evolução da humanidade.</p>	<p>A educação pós-moderna é centrada no sujeito coletivo, se preocupa com o processo de assimilação e acomodação, como também com a construção do saber de forma dialógica e criativa. É uma educação condizente com os avanços científicos e, por conseqüência, proporciona uma visão da realidade mais pertinente com as mudanças do mundo. Por isso, a pedagogia é contextualizada, recursiva, interdependente com o universo e que, por conta disso, é vista como um sistema aberto. A interdependência da educação pós-moderna se calca nas interações entre os diversos elementos que a compõem, tais como as disciplinas, a sua direção e administração, os docentes, os discentes, a comunidade, os pais, os funcionários, dentre outros.</p>
<p>Focaliza-se e valoriza mais o processo de aprendizagem do que a instrução e transmissão de conteúdos, sendo mais relevante o <i>como</i> você sabe do que <i>o que</i> e <i>o quanto</i> você sabe. É necessário levar o indivíduo a aprender a aprender, traduzido pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades” por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação.</p>	<p>A ênfase é dada na aprendizagem do aluno, na sua emergência, criatividade e criticidade. O sujeito é tido como inacabado, em permanente busca, o que pressupõe humildade, respeito à subjetividade do outro e a transformação do erro em algo positivo dentro do sistema. Humildade pois as verdades e as realidades não são absolutas e inquestionáveis. Ver o erro como um fator de transformação na reorganização do sistema cognitivo se justifica, uma vez que somos seres limitados e o erro é humano.</p>

<p>A matriz educacional vai além das paredes da escola à procura de uma escola expandida, que amplia os espaços de convivência e de aprendizagem, que quebra as paredes da escola em direção à comunidade. Ao mesmo tempo, sinaliza a importância da superação das barreiras existentes entre escola e comunidade, aluno e professor, escola e escola, pais e pais. Reconhece a ampliação dos espaços onde trafega o conhecimento e as mudanças no saber ocasionadas pelos avanços das tecnologias de informação.</p>	<p>A escola quântica é criativa, transcendente, participativa, edificadora de ambientes alegres e estimuladora da religação dos saberes. No Paradigma Emergente, a escola torna-se o <i>locus</i> da heterogeneidade e das múltiplas diferenças, sendo essas revestidas pelo princípio da igualdade, pois esse princípio não dissolve o particular, pelo contrário, promove a igualdade na diferença.</p>
<p>Compreende o conhecimento como estando sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo, da ação do sujeito sobre o objeto, de sua transformação.</p>	<p>O conhecimento é construído e ocorre pela interação entre sujeito e objeto. A busca de novas respostas procedentes de problemas complexos da realidade se dá por meio de um amplo quadro epistêmico para a construção de um conhecimento mais humano e diversificado em harmonia com o avanço do conhecimento científico e com as complexas mudanças que ocorrem no mundo atual.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Moraes (2012) e Liberato *et al.* (2010).

A partir disso, é possível inferir que o paradigma emergente é de natureza construtivista, interacionista, sociocultural, transcendente, e Moraes (2012) nos explica o porquê:

É um paradigma construtivista porque compreende o conhecimento como estando sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo, da ação do sujeito sobre o objeto, de sua transformação. [...] É interacionista porque reconhece que sujeito e objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, mediante processos interativos indissociáveis e modificadores das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, a partir dos quais um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si. É uma proposta de natureza sociocultural ao compreender que o “ser” se constrói na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social a partir do contato do indivíduo com a sua realidade, com os outros, incluindo aqui a dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento. [...] Transcendência é a capacidade de ir mais além, de ultrapassar-se, de superar-se, de entrar em comunhão com a totalidade indivisível, de compreender-se como parte integrante do universo, onde todas as coisas se tocam uma na outra, como seres

interdependentes e inseparáveis de um Todo Cósmico (MORAES, 2012).

O docente que tem suas práticas ancoradas no paradigma emergente assume sua autoria no mundo na forma como opera a educação, construindo um perfil de educadores que se inserem em um projeto educativo capaz de superar a lógica racionalista, conteudista e instrucionista (VIEIRA; MORAES; 2015). Para Leão (1999), o mais importante em relação ao papel do professor frente ao paradigma emergente é sua capacidade de aceitar que não é mais o centro do ensino e da aprendizagem. Partindo do entendimento de que o aluno aprende em interação com o outro, “novas figuras são introduzidas no processo e a supremacia do professor deve dar lugar à competência para criar situações problematizadoras que provoquem o raciocínio do aluno e resultem em aprendizagem satisfatória” (LEÃO, 1999).

Para Macedo (1994), a formação de professores numa proposta construtivista é possível levando-se em consideração quatro pontos fundamentais:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos (MACEDO, 1994, p.59).

Moraes (2012) compreende que o modelo de formação de professor, de acordo com esse novo referencial, deve pressupor continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas algo que está em um permanente “vir a ser”. Além disso, cabe ao professor desenvolver um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. Prado (1996) entende que a reflexão na ação estabelece um dinamismo de novas ideias e de novas hipóteses que demandam do professor uma forma de pensar e agir mais flexível. Com isso, ele aprende “a construir e comparar novas estratégias de ações, novas teorias, novos modos de enfrentar e definir problemas” (PRADO, 1996, p.17). Já a reflexão sobre a ação, segundo a autora, assume o seu lugar no momento em que o professor distancia de sua prática e,

neste processo de reflexão, a prática é reconstituída pelo professor a partir da descrição, análise, depuração e explicitação dos fatos.

Preparar o indivíduo para aprender a investigar, trabalhar em grupo, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes não é tarefa fácil, tampouco para os que foram formados em um paradigma em que nada disso era levado em consideração. Atuar pedagogicamente a partir de novas bases teóricas implica uma profunda mudança de mentalidade; é deixar para trás formas ultrapassadas, mas, principalmente, compreender as diferenças e integrar os conhecimentos.

## Capítulo 2: FORMAÇÃO DOCENTE

Etimologicamente, a palavra “formação” vem do latim *formare*, que significa “dar forma”, “colocar-se em formação”. Isso denota não só uma condição coletiva, na qual uma pessoa orienta a atividade profissional de outra, como também uma condição individual, em que a pessoa constrói seu saber-fazer a partir de suas percepções. Na condição coletiva de formação, se é formado com base em saberes elaborados por atores outros, possuindo a formação um caráter social, cultural e histórico. Na condição individual, a formação é fluida por ser constantemente influenciada e ressignificada a partir das reflexões do indivíduo no seu ofício, ou em observação do ofício de outrem, sendo, assim, introspectiva, reflexiva e autônoma – ou deveria ser. Sobre isso, Pimenta (2012) pontua que

Qualquer pessoa que tenha passado parte de sua vida em uma escola ou instituição educacional, quer seja como funcionário, professor ou aluno, elaborou e desenvolveu percepções sobre o que é ser professor a partir de suas observações cotidianas. Essas observações constroem o que a literatura científica classifica como saberes da experiência. Esses saberes possibilitam indicar qual professor ensina bem, qual parece saber muito da área do conhecimento, mas não tem uma boa didática. Também é possível identificar quais técnicas de ensino parecem ser melhores do que outras (PIMENTA, 2012, p. 21).

A noção do *ser professor* é frequentemente questionada e a preocupação com os processos formais e não formais pelos quais os professores aprendem a ensinar continuam sendo relevantes, principalmente estando tais sujeitos inseridos num contexto de profundas transformações culturais, epistemológicas, ideológicas, sociais e profissionais, estruturantes de revoluções nos diversos campos de conhecimento, de informação e de tecnologia. Sobre o papel desempenhado pelo professor, Tardif (2014) pontua ser estratégico no que se refere ao desenvolvimento das sociedades. Pimenta (2012), por sua vez, delega ao trabalho docente um papel central na mediação dos processos constitutivos da cidadania dos sujeitos e na superação do fracasso e das desigualdades no âmbito escolar e social.

Ao analisar as dificuldades de os docentes colocarem em prática as concepções e modelos inovadores, Nóvoa (2001) indica como razão principal o fechamento das instituições de formação em si mesmas, seja devido a um

academicismo excessivo, seja a um empirismo tradicional. Já Brzezinski e Garrido (2002) colocam em foco se os cursos de formação de professores estariam respondendo às necessidades propostas pela sociedade científica e tecnológica, isto é, se as competências desenvolvidas na formação inicial são de fato as necessárias para que o professor se torne um profissional condizente aos contextos culturais contemporâneos, e advertem:

É necessário por em questão a formação pedagógica do licenciado, que, segundo algumas pesquisas já não responde às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas. [...] Avaliar o impacto dos cursos de formação [...] é uma preocupação pouco comum entre os pesquisadores, como é também, um tema silenciado nas diversas pesquisas realizadas. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002, p. 322).

Por isso, é de extrema importância que reflitamos sobre a situação dos professores em formação. Duran (1999) ressalta como propiciadoras as condições geradas pelas formas de pensamento autônomo, em sala de aula, as quais, quando centradas no terreno profissional, possibilitariam a formação de professores reflexivos. Conforme Campos (2002), a meta quanto ao desenvolvimento de competências, como tarefa central da formação profissional dos professores, propiciou que os processos para sua formação se fundamentassem em uma valorização dos saberes da prática em detrimento dos saberes disciplinares. A reflexão sobre a prática implica a formação do professor pesquisador e a possibilidade de exercício da autonomia profissional. No entanto, como afirma Tiballi (2001) não há autonomia intelectual sem uma sólida formação. Em consonância, Di Giorgi *et al.* pontua que

[...] o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor, contextualizado na sua situação singular, isto é, o profissional como sujeito autor de sua formação e atuação; formação essa concebida de forma intrinsecamente articulada às condições do exercício profissional da docência, no bojo das quais emergem as necessidades formativas (DI GIORGI *et al.*, 2011, p. 41).

Sobre isso, Dewey (*apud* SÁ-CHAVES, 2001) afirma que aprendemos a como pensar profissionalmente nas instituições formadoras e que estas precisam implementar em seus contextos condições para a reflexão. Afinal, o

conhecimento docente se constrói, também, a partir da reflexão e da avaliação das próprias práticas, sendo determinante a responsabilidade da instituição formadora por ser autônoma na definição de seus rumos e diretrizes (TARDIF, 2014). No entanto, Vasconcellos (2000) adverte que a reflexão pode transformar a prática educativa, mas não pode interferir, de fato, na realidade, pois quem age são os sujeitos. Portanto, cabe apenas a estes sujeitos – professor; professor em formação – a decisão de enfrentar ou não o desafio de intervir na realidade, modificando a prática docente. Ademais, é de extrema importância também pensarmos como é feita a condução do currículo de formação de futuros professores.

De acordo com a política de formação de professores explicitada na Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, a formação do professor precisa estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas, reconhecendo os valores e os direitos da humanidade. A partir da LDB, foram criados Normas, Parâmetros e Referenciais que estabelecem critérios para a formação de professores da educação básica. Conforme os Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 68):

É importante então, que a instituição de formação inicial se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre os conteúdos como sobre o tratamento metodológico com que estes são trabalhados, em função das competências que se propõe a desenvolver, já que as relações pedagógicas que se estabelecem ao longo da formação atuam sempre como currículo oculto. As relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para a sua atuação.

Para Gatti (2010, p. 505), “no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas é requerida”. Um importante passo para tal revolução está na necessidade de aproximar a universidade da escola e, sobre isso, Libâneo (2001, p. 192) assinala que “desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com a ajuda da teoria”. No entanto, o que se tem nas instituições formadoras é o espelho da ultrapassada prática docente do ensino básico. Isso porque os paradigmas sob os quais os profissionais são formados influenciam

claramente a sua atuação futura, como Sá-Chaves (2001, p. 136) pontua: “formados em paradigmas distintos, os professores apresentam racionalidades próprias, construídas (mais ou menos coincidentemente) sobre os pressupostos paradigmáticos nos quais estão imersos e sobre os quais agem também mais ou menos conscientemente”.

Face ao exposto, Cunha (1998) reafirma que o professor, ao ensinar, baseia-se nos moldes de sua formação e na concepção e visão de mundo que ele traz consigo ao longo de sua formação, ou seja, o professor ensina de acordo com o lugar que ele se formou. Ciente disso e do cenário atual da educação, é repetitivo conceber o caráter necessário de reavaliação da prática docente, a fim de atender a demanda educacional contemporânea de pluralidade e transcendente. Freire (2019) afirma que o professor precisa estar no mundo, com o mundo e com os outros. E o mundo de hoje necessita que trabalhemos com o sujeito de hoje, real e atual. O professor precisa se posicionar, sair da inércia e participar efetivamente do todo que é a formação inicial. Uma formação docente acomodada continuará gerando sujeitos acomodados, que reforçam a educação bancária e irracional.

## **2.1 Saberes docentes**

O movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, teve como contribuição maior o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. Para Tardif (2014, p. 54), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. A partir dessa pluralidade, há a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes se associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre/com os seus saberes.

É com Tardif (2014) que são explicitados a existência de quatro tipos diferentes de saberes na atividade docente: os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), tido como o conjunto de

saberes que são baseados nas ciências e na erudição e, por isso, transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada; os *saberes disciplinares*, aqueles reconhecidos e identificados como pertencentes ao diferentes campos de conhecimento, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade e administrados pela comunidade científica; os *saberes curriculares*, os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes através de programas escolares aplicados pelos professores; e, por fim, os *saberes experienciais*, os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional e são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Dentre os quatro tipos de saberes docentes, é dada por Tardif (2014) a posição de destaque para os *saberes experienciais* em relação aos demais, justificada pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, uma vez que não controlam sua produção e sua circulação. No exercício docente diário, os professores vivem situações concretas importantes para o crescimento pessoal na profissão, tendo que agir estrategicamente diante do evento apresentado. Desse modo, o autor reconhece que este é um saber específico, resultado da junção de todos os outros, que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano profissional.

O saber profissional, segundo Tardif (2014), é um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. É por isso que o autor afirma ser inútil a tentativa de classificação para os saberes docentes que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção. Gauthier *et al.* (2006) reafirmam que é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Mas nem sempre se pensou assim, uma vez que, historicamente, segundo Gauthier *et al.* (2006), o senso comum reproduziu ideias sobre quais

poderiam ser os pré-requisitos para o ensino: basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. No entanto, tais premissas podem ser aplicadas a qualquer profissão e em nada conseguem abranger a complexidade que envolver a ação do professor; a docência, se assim concebida, seria um “ofício sem saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 25).

Gauthier *et al.* (2006) apresentam uma classificação para os saberes docentes em conformidade com Tardif (2014), acrescentando a existência dos *saberes da ação pedagógica* como resultado da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula. Retomando a noção de Tardif (2014) sobre os *saberes experienciais* dos professores serem resultado de um processo de construção individual e, ao mesmo tempo, compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional, os saberes da ação pedagógica de Gauthier *et al.* (2006) são os *saberes experienciais* dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula.

O problema que cerca esses *saberes da ação pedagógica* é o fato de, muitas vezes, ficarem resguardados ao professor que os vivenciam. Essa condição é trabalhada por Tardif e Lessard (2011) que, ao afirmarem ser a escola um lugar de organização do trabalho docente, destacam que quanto mais complexa a escola foi se tornando, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de suas salas de aula. Esse “segredo” sobre o fazer docente é tido tanto por Tardif e Lessard (2011) quanto por Gauthier *et al.* (2006) como um empecilho à profissionalização do ensino. É necessário, portanto, que práticas docentes sejam estudadas e divulgadas a fim de serem validadas pela comunidade acadêmica. É na ausência de um *saber da ação pedagógica* que o professor, para fundamentar sua prática, continuará recorrendo ao ‘bom senso’ e usando saberes que não distinguem em nada de um cidadão que não domina a prática docente.

No entanto, embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar que não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal do professor, é válido para a constituição de uma concreta prática docente.

Vygotsky (2001) compreende que a afetividade se manifesta na relação professor-aluno e constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Marchesi (2010) afirma que há duas emoções positivas dos professores em relação a seus alunos: o afeto por eles e a satisfação por seus progressos escolares. Para este autor, o conhecimento, o afeto e as ações estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente. “As emoções estão no coração do ensino” (MARCHESI, 2010, p. 99).

## 2.2 Aula

Os conceitos de ‘sala de aula’ e ‘aula’ são comumente tidos com a mesma conotação, e a distinção entre tais conceitos justifica-se pela necessidade de compreensão de duas realidades – sala de aula e aula –, que, embora indissociáveis, constituíram-se com base em contextos e histórias diferenciados (VEIGA, 2015). O senso comum define ‘sala de aula’ como um cômodo frequentado por professor e alunos que se encontram com a finalidade de, respectivamente, ensinar e aprender um determinado conteúdo, em determinados horários do dia. Com frequência, o professor encontra-se de pé e direcionado aos alunos, que se encontram sentados em carteiras distribuídas em fileiras ou em semicírculos – distribuição espacial esta totalmente característica do paradigma tradicional.

O dicionário Houaiss (2015) traz uma das definições de *sala* como o local onde são dadas aulas, classe, grupo de alunos de certo ano acadêmico, turma; e por *aula*, a explicação sobre alguma matéria, lição, sala em que se leciona, classe, parte de um programa de ensino, no conjunto de um curso. Percebamos que tais descrições fomentam a confusão de conceitos quando afirma que aula pode ser concebida com a sala em que se leciona, classe. Contudo, essas definições indicam apenas o que é visível na superficialidade dos dois conceitos, não expressando a complexidade da natureza educacional vivenciada pelos sujeitos participantes. *Sala de aula* e *aula* representam espaços/tempos privilegiados de formação humana que são ressignificados e assumem a condição de possibilidade de construção de uma nova realidade cotidianamente (VEIGA, 2015).

Concentremo-nos, pois, no que se refere ao entendimento da aula enquanto “um evento que ocorre em circunstâncias particulares e concretas da prática de um professor específico com um grupo específico de alunos num determinado dia e momento” (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20). Por outro lado, uma definição que se ocupa de objetivos instrucionais, valoriza a ação do aluno e aponta a assimilação consciente por parte dele, compreende que

[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 45).

Todavia, é preciso levar em consideração que, além de um conjunto de meios e condições, a aula é, também, espaço onde estão presentes aspectos afetivos e socioculturais preponderantes para que o propósito do evento seja atingido. Se compreendermos que a aprendizagem é uma construção, torna-se necessário igual entendimento de que é preciso considerar aspectos outros desta construção, em detrimento, apenas, dos aspectos de currículo estabelecidos pelo sistema educacional vigente. Uma concepção mais humana de aula é aquela que respeita as habilidades e limitações dos alunos, ao mesmo tempo que entende que a aprendizagem é individual, não podendo reduzir-se a reproduções de uma realidade dura e impenetrável que há muito entende-se a educação. É importante pontuar, por fim, que tais conceitos de aula se aproximam mais do paradigma emergente do que do paradigma tradicional, uma vez que consideram aspectos reflexivos em sobreposição ao mecanicismo.

A aula, contudo, não pode ser elucidada como um evento único de aprendizagem do aluno por meio das atividades que cercam o ensino, mas como um dos momentos de desenvolvimento de condições em que os sujeitos possam continuar o seu processo de aprendizagem para além do ambiente da sala de aula, com autonomia e reflexão. No entanto, afora esta pesquisa, o conceito de aula apresenta contornos outros, havendo, assim, uma necessidade de revisão na concepção de aula como um encontro ritual, com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos (GERALDI, 2015, p. 81).

Silva (2002) afirma estar na figura do professor a função de sujeito detentor do saber e de estar na escola para transmiti-lo; nesse sentido, ele é visto pela sociedade na sua missão de formador, sendo cobrado e avaliado por esta. O aluno, por sua vez, é visto como o sujeito que não tem o saber e necessita adquiri-lo. Essa ideia do ser professor é enraizada na gênese de sua formação escolar, e perpetuada no que ele entende por prática pedagógica advinda de sua formação acadêmica, inicial e continuada. De uma maneira caricata, podemos vislumbrar essa situação na qual

a cabeça do professor, vazia por natureza, é enchida pelo aprendido na formação inicial, e isto é transmitido para a cabeça do aluno, também vazia por natureza. Como neste processo de transmissão (de trabalho!) a cabeça do professor vai-se esvaziando, retorna-se à formação continuada para recarregar a cabeça, que novamente se esvaziará na transmissão e assim sucessivamente. (GERALDI, 2015, p. 93)

Tal transmissão de conhecimentos acontece de maneira a não interrogar o ocorrido em sala de aula, e se repete o que já é sabido há gerações. Desse modo, há uma busca de respostas e não uma tentativa de formulação de perguntas. Quando, na verdade, deveria ser o contrário.

Se assim concebida a noção de aula, o ato de ensinar transfere significado de transmitir e informar, para o de construção de conhecimentos. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando sua permanência e a fixidez mórbida no passado (GERALDI, 2015, p. 100). Desse modo,

esta perspectiva transforma de modo profundo nossas formas de organização curricular: uma grade com tudo previsto e seriado. Mas não faz desaparecer o planejamento local e global do processo de ensino/aprendizagem, focalizado na aprendizagem, o ensino não pode ter um planejamento inflexível. Importa muito mais aprender a aprender do que aprender o já sabido e definido! O conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim do processo. (GERALDI, 2015, p. 100-101)

Caminhando em conformidade com Freire (2019), é preciso saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ou seja, o evento aula elabora um significado para além do conteúdo; a aula precisa ser planejada de modo a

oportunizar ao aluno uma aprendizagem significativa, ao ponto em que sentido e eficácia tornem-se aliados. É por isso que, associado à aula, há ainda uma funcionalidade de caráter social tendo em vista que ela se constitui como unidade mínima de reformulação da sociedade. É que a aula compartilha de uma totalidade social, já que o processo cotidiano daquela, uma rotina essencial da escola, é a própria trama social: a aula não é o mundo, mas este se faz presente pela interlocução dos sujeitos da aula no interior da sala de aula” (VEIGA, 2015, p. 60)

A interlocução dos sujeitos, por sua vez, no evento aula – a relação professor-aluno –, é marcadamente assimétrica. E por assimetria, compreendemos, conforme Marcuschi (1988, p. 58), “uma noção usada para descrever uma relação de desigualdade ou desequilíbrio entre os membros participantes de um evento de fala”. A relação de poder atribuída intrinsecamente ao sujeito professor é concebida desde os primórdios do que se entende por educação, e razão do caráter assimétrico. Ao professor é dada toda a carga do saber e direcionamento do evento aula, ou seja, a seleção e a forma de transmissão do conteúdo, bem como o gerenciamento da aula. Além disso, a posição privilegiada do professor pode determinar, ou não, a abertura para a atuação e participação dos alunos no evento aula. Em conformidade com Matêncio (2001), é a posição hierárquica (assimetria na relação de lugares) que delimita as funções dos diferentes interlocutores e determina tanto a percepção das relações interpessoais dos participantes quanto a própria materialização linguística desta percepção.

### **2.2.1 A tipologia de conteúdos**

Segundo Zabala (1998), um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício e, provavelmente, a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas. No entanto, não é suficiente a comparação de práticas a outras práticas. Precisamos estabelecer critérios que nos permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada.

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula (ZABALA, 1998, p. 15).

No entanto, refletir sobre a prática docente para, talvez, mudar a sua realidade, admite condições e estratégias. Para isso, é preponderante lembrarmos que os efeitos educativos dependem, ainda conforme Zabala (1998), da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc., tendo os acontecimentos da aula examinados na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

Compreendendo, consoante Zabala (1998), que a diferenciação dos conteúdos de aprendizagem, segundo uma determinada tipologia, faz com que identifiquemos com mais precisão a filiação paradigmática, a prática docente de professores da Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (doravante UAL-UFCG), será analisada conforme os conteúdos conceituais<sup>1</sup>, procedimentais e atitudinais. Essa tipologia de conteúdos está diretamente correlacionada com os quatro pilares descritos por Delors (1996): o aprender a conhecer, relacionado aos conteúdos conceituais; o aprender a fazer, relacionado aos conteúdos procedimentais; e o aprender a ser e o aprender a viver juntos, relacionados por sua vez aos conteúdos atitudinais.

Os conteúdos conceituais referem-se aos conceitos propriamente ditos e, segundo Zabala (1998), um conceito é um termo abstrato, referente ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. É por isso que a aprendizagem de conteúdos conceituais quase nunca pode ser considerada como acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa. Sobre o que caracteriza uma ação como conteúdo conceitual, o autor pontua:

---

<sup>1</sup> Zabala (1998) entende que há, ainda, a aprendizagem de *conteúdos factuais*, que é o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. Acreditamos que não nos compete, nesta análise, inserir os conteúdos factuais à tipologia aqui compreendida.

Trata-se de atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito. Atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos de aprendizagem se relacionem substantivamente com os conhecimentos prévios; atividades que promovam uma forte atividade mental que favoreça estas relações; atividades que outorguem significado e funcionalidade aos novos conceitos e princípios; atividades que supõem um desafio ajustado às possibilidades reais, etc. trata-se sempre de atividades que favoreçam a compreensão do conceito a fim de utilizá-lo para a interpretação ou o conhecimento de situações, ou para a construção de outras ideias (ZABALA, 1998, p. 43).

Isso significa que o processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos deve privilegiar a construção do conhecimento por meio da proposição de atividades mais complexas, desafiadoras e que partam dos conhecimentos prévios. Tradicionalmente, a escola centra-se mais no trabalho com os conteúdos factuais e conceituais, em detrimento aos procedimentais e atitudinais. Sobre isso, Coll (1997) afirma que esses conteúdos corresponderiam ao compromisso científico da escola de transmitir o conhecimento socialmente produzido.

Já os conteúdos procedimentais, para Zabala (1998), são um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. Por isso, são suficientemente importantes para que a aprendizagem de cada um tenha características bem específicas. Referem-se a um aprender a fazer, envolvem regras, técnicas, métodos, estratégias e habilidades. Como exemplos, temos: ler, desenhar, observar, classificar e traduzir (ZABALA, 1998). A aprendizagem desse tipo de conteúdo envolve a realização de ações, ou seja, é preciso fazer para aprender. Ao mesmo tempo, o seu domínio envolve o exercício múltiplo e a aplicação em diferentes contextos. Ao realizar a ação pretendida, a reflexão sobre a própria atividade nos permite tomar consciência sobre o que fazemos e melhorar nossa habilidade (ZABALA, 1998).

Por fim, Zabala (1998) compreende o termo 'conteúdos atitudinais' como aglutinador de uma série de conteúdos que, por sua vez, podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Para o autor, as características diferenciadas da aprendizagem dos conteúdos atitudinais estão relacionadas com a distinta importância dos componentes cognitivos, afetivos ou condutuais que contém cada um deles. A vinculação afetiva necessária para que seja internalizado e apropriado o que se compreendeu implica a necessidade de estabelecer relações afetivas. Essa vinculação afetiva é ainda maior, segundo Zabala (1998),

quando nos fixamos nas atitudes, já que muitas delas são o resultado ou o reflexo das imagens, dos símbolos ou experiências promovidas a partir de modelos ou grupos os quais nos sentimos vinculados. São as atitudes de pessoas significativas que intervêm como contraste e modelo para as nossas e nos persuadem ou nos influenciam sem que em muitos casos façamos uma análise reflexiva (ZABALA, 1998, p. 48).

Cientes de que por trás de qualquer metodologia de ensino se encontra uma concepção de valor que influencia diretamente a prática docente, a determinação das finalidades ou objetivos de determinadas práticas docentes é o ponto de partida de qualquer análise. Quando falamos no evento aula, e para termos uma unidade válida de análise, precisamos ir em busca de alguns instrumentos mais definidos. Por isso, e conforme Zabala (1998), entendemos que o conhecimento geral da aprendizagem adquire determinadas características mediante as diferenças de cada um dos tipos de conteúdo.

## **Capítulo 3: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A LEITURA DE DADOS**

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos envolvidos na presente pesquisa, a saber: a natureza e o tipo de pesquisa; o contexto de geração dos dados e os sujeitos da pesquisa; e as categorias de análise.

### **3.1 Natureza e tipo de pesquisa**

Conforme Chizzotti (2003), a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas – criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas. A pesquisa qualitativa é a atividade investigativa que posiciona o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Desse modo, esse tipo de pesquisa envolve um caráter interpretativo e de abordagem naturalística diante do mundo, ou seja, os pesquisadores estudam as coisas em seus contextos naturais, procurando compreender e/ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem (FLICK, 2009).

Recomendada para interpretar fenômenos realísticos, vivenciais, históricos, sociais ou grupais, a abordagem qualitativa admite tal interpretação através da interação entre a observação e a formulação do conceito, entre o desenvolvimento teórico e a pesquisa empírica, e entre a explicação e a percepção (BULMER, 1977; GIBBS, 2008; FLICK, 2009). É a abordagem qualitativa de pesquisa que compõe um campo transdisciplinar e adota “multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). No entanto, por requerer recursos e técnicas estatísticas (como a percentagem), essa pesquisa também adere a uma abordagem quantitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013). Dessa maneira, analisamos os dados em uma abordagem quanti-qualitativa.

Constitui-se ainda uma pesquisa descritiva por focar na descoberta e análise de fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, analisando fatos e/ou fenômenos, e fazendo uma descrição detalhada da forma como tais fatos e fenômenos se apresentam. Os fundamentos teóricos da pesquisa descritiva são construídos depois da análise de dados empíricos sendo aprimorados *a posteriori*. (RUDIO, 1985; DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008).

Prodanov e Freitas (2013) pontuam que uma pesquisa é tida como descritiva quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles, visando descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. No nosso caso, os dados gerados serão observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que interfiramos sobre eles. E é justamente por esses dados serem interpretados, que a vigente pesquisa é classificada de cunho descritivo-interpretativo. As pesquisas descritivas, ainda conforme pontuam Prodanov e Freitas (2013), são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Nesta pesquisa, nos preocupamos em refletir sobre como estão sendo formados os futuros professores de Língua Portuguesa, mediante modelo de docência ao qual são expostos durante a graduação. Ademais, por fazermos uso de fontes documentais autênticas (não fraudadas), nossa pesquisa se caracteriza como documental. Em pesquisas documentais, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, sendo matéria prima a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007).

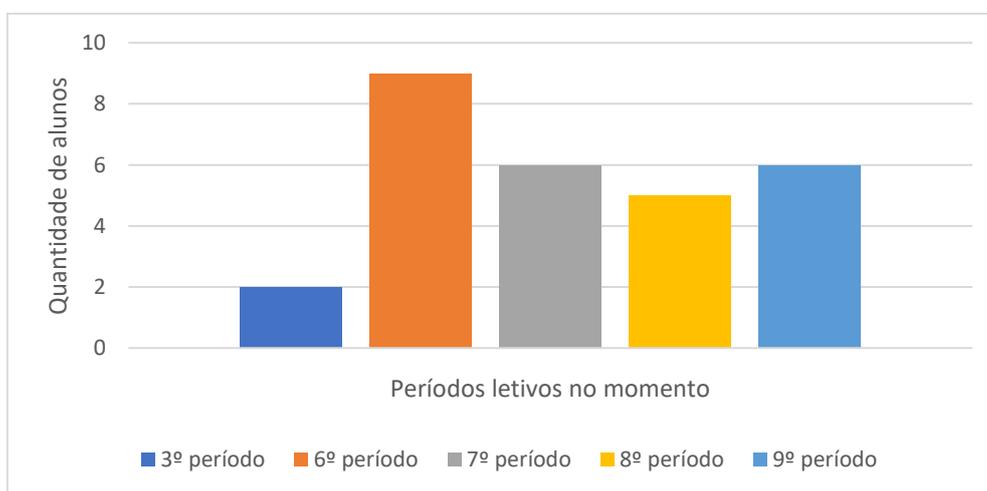
Por fim, nosso tipo de pesquisa, além de descrever como são as práticas dos professores do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa (UAL-UFCG), também aprofunda o conhecimento da realidade, tentando explicar a(s) razão(ões) para tais práticas estarem inseridas nos paradigmas educacionais.

Na subseção a seguir, explicaremos as condições para a ocorrência da geração dos dados desta pesquisa.

### **3.2 Geração de dados**

Esse trabalho de conclusão de curso insere-se no projeto de pesquisa intitulado *(Re)significação da prática docente a partir das metodologias ativas*<sup>2</sup>, tendo como uma de suas ações a *TELL-Metodologias ativas em sala de aula*<sup>3</sup>, disciplina onde a coleta de dados foi realizada. Esta disciplina foi ministrada no período letivo de 2019.2, na Universidade Federal de Campina Grande, para discentes do curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. Matricularam-se neste componente curricular um número total de 31 discentes, concluindo 28 destes. Estes discentes figuravam os mais variados períodos do curso de Letras, como ilustra o gráfico 1, agregando uma representatividade satisfatória do quadro de discentes da UAL-UFCG.

**Gráfico 1** – Períodos dos discentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre o quantitativo de concluintes, 25 responderam a uma específica questão norteadora indicada pela docente da disciplina, e cujas respostas são nosso *corpus* de análise. É válido destacar que todos os discentes já haviam cursado a disciplina intitulada *Paradigmas de ensino*, ou estavam cursando-a

<sup>2</sup> Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC, aprovado sob número de parecer: 3.621.034 em 04 de out. de 2019. Os participantes assinaram um termo livre esclarecido (em anexo) que permitia a utilização dos relatos para fins de pesquisa.

<sup>3</sup> Ementa da *TELL: Metodologias ativas*: bases epistemológicas, conceito, características, exemplos e modos de fazer. Delimitação do conceito de inovação: inovação tecnológica *versus* inovação metodológica. Ênfase na implementação das metodologias promotoras do protagonismo do aluno em sala, em atendimento às novas exigências do ensino, em particular, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Discussão das possibilidades de aplicação das metodologias ativas aos diversos níveis de ensino (fundamental, médio e superior).

simultaneamente à referida *TELL*, o que lhes davam, portanto, embasamento teórico acerca das características de cada um dos paradigmas educacionais, bem como um total de 92%<sup>4</sup> já havia cursado a disciplina *Planejamento e avaliação*, e 85% destes discentes já tinham experienciado pelo menos um estágio supervisionado<sup>5</sup>, tendo a oportunidade de aliar à prática seus estudos até então. Esse importante histórico acadêmico foi fundamental para que os discentes inseridos em nosso *corpus* pudessem refletir sobre o evento aula.

As questões norteadoras compuseram um portfólio reflexivo proposto pela docente à frente da *TELL*, como um dos instrumentos avaliação do componente curricular. Sobre o portfólio, mais especificamente, Kish *et al.* (1997) admitem-no como uma possibilidade de nutrir o pensamento reflexivo do estudante, facilitando a análise e o debate, promovendo, dessa forma, um processo de conscientização através do autoquestionamento sobre os registros de uma ação empreendida e catalogada, organizadamente. Sob o ponto de vista do discente, construir um portfólio é um recurso que permite uma avaliação sobre o próprio processo de aprendizagem. No caso da referida *TELL*, os discentes eram condicionados a relatar sobre aspectos específicos de sua trajetória acadêmica, refletindo sobre esta. O quadro 3 a seguir traz todas as propostas de produção escrita do portfólio reflexivo solicitado.

**Quadro 3:** Propostas de produção escrita do portfólio reflexivo

PROPOSTA 1
Para a primeira produção, copie a seguinte pergunta no topo da página e responda:  1. Quem sou eu professor(a) _____?  Coloque seu nome no espaço em branco e escreva um texto respondendo como você é como professor(a). A título de sugestão, pensem em questões do tipo:  Houve algum professor que me inspirou (no ensino básico e no ensino superior), a ponto de reconhecê-lo em minha identidade de professor?  Como é minha interação com os alunos?

<sup>4</sup> Os dados referentes ao histórico acadêmico dos alunos foram coletados pela docente que ministrou a *TELL-Metodologias ativas em sala de aula*.

<sup>5</sup> No curso de Licenciatura em Letras, na UFCG, há 4 (quatro) estágios supervisionados, sendo 2 (dois) referentes ao Ensino Fundamental e 2 (dois) ao Ensino Médio.

Enquanto professor, sou metódico ou mais “do improviso” em termos de planejamento e regência?

Sigo protocolos rígidos em sala, por exemplo, num primeiro momento, sempre faço a chamada, depois, escrevo no quadro etc.?

Quais são minhas maiores dificuldades e o que eu gostaria de mudar em minha prática docente?

Essas perguntas não devem ser respondidas separadamente. São apenas questões norteadoras que serão respondidas num texto único. Além desses pontos, vocês podem acrescentar outros não contemplados nas questões, mas que você considera pertinentes.

### **PROPOSTA 2**

Quais são os meus conhecimentos prévios e minhas expectativas em relação à *TELL-Metodologias ativas em sala de aula*?

Que pergunta eu faria sobre o tema da *TELL-Metodologias ativas em sala de aula*, cuja resposta eu ainda não sei?

### **PROPOSTA 3**

Refleta sobre suas ações e práticas docentes e responda: quais delas se aproximam do paradigma tradicional e quais se aproximam do paradigma emergente?

Especificamente quanto ao tratamento dado aos conteúdos/objetos de aprendizagem, você se aproxima mais do que Mendonça (2006) caracteriza como "Ensino de Gramática" ou da "Prática de Análise Linguística" (ver quadro em anexo)?

Releia suas respostas anteriores e conclua: qual dos paradigmas de ensino é preponderante em seu agir docente?

As respostas precisam ser sinceras! Não descreva o professor ideal, mas o professor real que você é. Caso você ainda não tenha atuado em sala de aula, analise algum professor conhecido.

### **PROPOSTA 4**

Qual(is) a(s) minha(s) maior(es) dificuldade(s) na elaboração do plano de aula para implementação de uma metodologia ativa?

De que maneira a socialização dos planos de aula (encontro do dia 13/09) ajudou na (re)elaboração do meu plano?

Até o presente momento, o que eu aprendi/reconfigurei sobre "o que é" e "o que não é" metodologia ativa?

### **PROPOSTA 5**

Como se deu o meu processo elaboração do plano de aula para implementação de uma metodologia ativa?

Qual(is) a(s) minha(s) maiores dificuldade(s) na elaboração, considerando:

- a) o domínio do gênero textual 'plano de aula';
- b) o lugar do aluno como protagonista no processo de aprendizagem na construção de uma aprendizagem significativa para ele;
- c) o distanciamento de atividades mecanicistas que, por meio de exercícios repetitivos, exigem apenas a memorização dos alunos;
- d) a tentativa de não reduzir a aula de LP ao ensino de gramática, sem articulação com a leitura, a escrita, o texto e/ou gênero;
- e) a realização de uma abordagem contextualizada do objeto de estudo.

#### **PROPOSTA 6**

Assista ao vídeo de apresentação do Projeto Âncora <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y> e responda as seguintes questões:

- a) Enquanto instituição educacional, qual o diferencial do Projeto Âncora? Quais as inovações apresentadas?
- b) Analise especificamente a autonomia do aluno no Projeto.
- c) Quais das inovações apresentadas poderiam ser implementadas em escolas tradicionais do ensino básico? Justifique.
- d) Suponha que um escola do modelo tradicional resolva adotar o modelo educacional do Projeto Âncora: qual seria a mudança primordial a se fazer que acarretaria todas as demais mudanças?; quais seriam os maiores entraves e impedimentos à implementação do novo modelo?

#### **PROPOSTA 7**

Nessa etapa final do componente Metodologias ativas na sala de aula, como você avalia o evento aula dos professores da Unidade Acadêmica de Letras? De modo geral, as aulas se aproximam mais do paradigma tradicional ou emergente? Justifique sua resposta com exemplos e/ou descrição de práticas comuns.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a Proposta 7, cujas respostas constituem nosso *corpus* de análise, os discentes foram motivados a escrever sobre sua trajetória acadêmica, através da filiação paradigmática de práticas docentes em evento aula na formação inicial. Por uma questão de organização, e conforme Zabala (1998), segregaremos os conteúdos de aprendizagem, segundo sua tipologia,

identificados em prática docentes nos relatos analisados, a fim de relacionar, com mais precisão, à filiação paradigmática sinalizada.

### **3.3 Categorias de análise**

Acerca dos paradigmas de ensino a que estão sujeitos na formação inicial, propusemo-nos a compreender como os discentes acreditam estarem sendo formados pelos docentes da UAL-UFCG. Inicialmente, consideramos necessária a classificação das aulas inseridas em um dos dois paradigmas da educação (tradicional e emergente), seguida da justificativa dessa escolha mediante relato de vivências dos discentes ao longo do curso. É a partir desses relatos que analisaremos a relação do paradigma à tipologia de conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais – sinalizada pelos discentes em seus relatos.

Contudo, antes de efetuarmos a análise propriamente dita das práticas relatadas pelos discentes, é importante destacar que a tipologia de conteúdos, aqui utilizada como categorias de análise, não se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento, tampouco na prática docente. Os elementos que integram a estrutura dos tipos de conteúdo é uma construção determinada à compreensão do comportamento das pessoas – no nosso caso, de docentes da UAL-UFCG.

Para fins de preservação da identidade dos sujeitos, numeramos os discentes (ex.: Discente 1; Discente 2 etc.) conforme apresentação de seus relatos. Os dados analisados foram organizados conforme a sua natureza e com base na tipologia de conteúdos de Zabala (1998), na tentativa de justificar a escolha de filiação paradigmática feita pelo discente na produção do portfolio reflexivo.

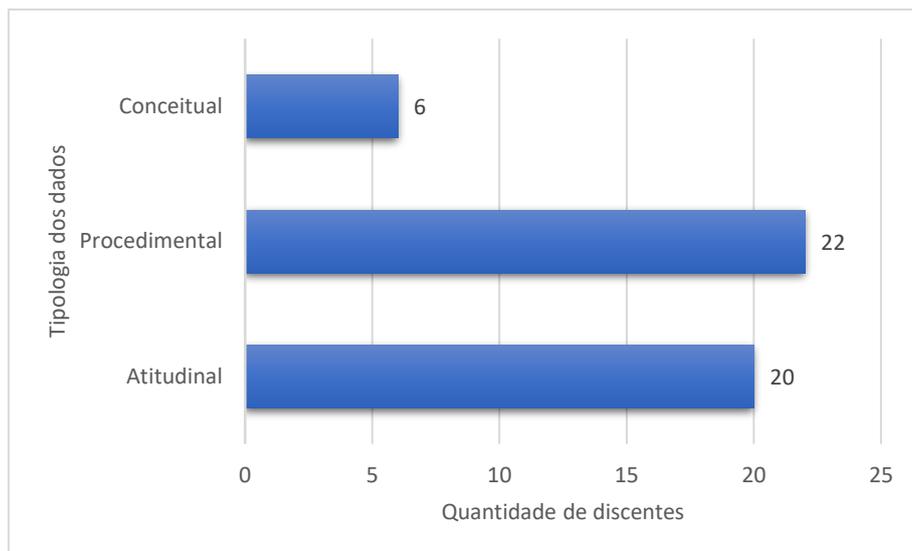
## Capítulo 4: ANÁLISE DOS DADOS

A presente seção organizar-se-á, primeiramente, quanto à resposta da questão norteadora que compunha a proposta 7, do portfólio reflexivo solicitado na *TELL-Metodologias ativas em sala de aula*. É logo nessa primeira parte que o leitor tomará conhecimento sobre a filiação paradigmática dos docentes de Letras, Língua Portuguesa – UFCG. Em seguida, conforme solicitado na proposta 7, teremos excertos representativos de relatos de práticas docentes, a fim de justificar a escolha do paradigma de filiação feita pelo discente. Esses excertos foram divididos em três subseções, segundo a sua natureza e nossas categorias de análise, baseado em Zabala (1998), a saber: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

Dentre os 25 discentes que responderam à questão norteadora foco de nossa pesquisa, 24 disseram que as aulas e, conseqüentemente, as práticas de docentes da UAL-UFCG estão ancoradas no paradigma tradicional, enquanto apenas 1 dos discentes afirma que *“as aulas da universidade fogem um pouco do tradicional”*. No entanto, o discente 14, que proferiu tal afirmação, apresentou confusão teórica ao justificar a razão pela qual as referidas aulas se distanciam do paradigma tradicional, ao dizer que *“na sala de aula discutirmos os textos bem detalhados e tiramos as dúvidas. Toda a aula quando chegamos, sentamos e vamos discutir o texto ou realizar outra atividade a mando/pedido do professor”*. Atribuímos essa confusão teórica ao fato de que as práticas relatadas são características do paradigma tradicional, e não do emergente como sugeriu o referido discente.

Precisamos destacar que dois discentes não se valeram de nenhum dos conteúdos para embasar seus relatos (discente 18 e discente 30). O restante dos discentes citou pelo menos dois deles, e a contagem da tipologia de conteúdos encontrada nos relatos está ilustrada no gráfico 1 abaixo.

**Gráfico 2** – Quantitativo da tipologia dos dados nos relatos



Fonte: Elaborado pela autora.

Como ilustrado no gráfico 1, os conteúdos procedimentais e atitudinais foram citados quase que pela mesma quantidade de discentes – 22 e 20, respectivamente –, enquanto apenas 6 discentes citaram em seus relatos acerca dos conteúdos conceituais presentes nas práticas de docentes da UAL-UFMG. Supomos que há uma razão para essa disparidade quantitativa de alunos que sinalizam a tipologia de conteúdos, e tentaremos apresentá-la ao longo desta seção.

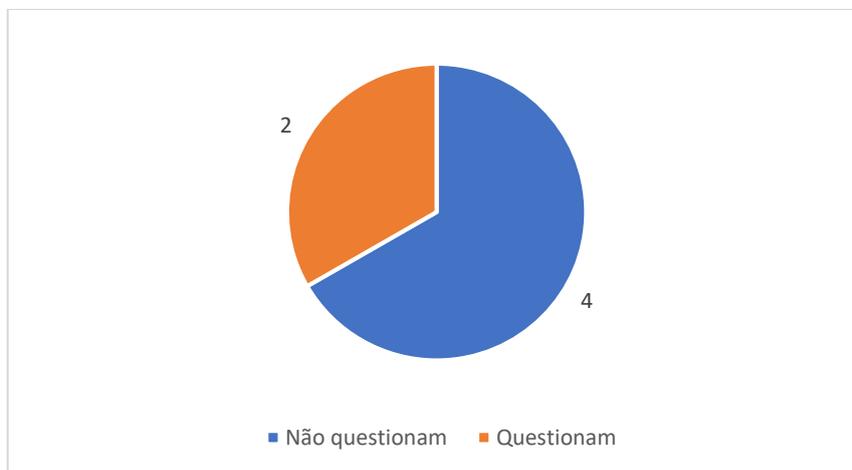
Ademais, é importante destacarmos que essa segregação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais é didaticamente feita para ajudar a compreender os processos cognitivos e comportamentais de práticas docentes, sendo necessária essa divisão metodológica em compartimentos para analisarmos o que sempre é feito em conjunto.

#### 4.1 Conteúdos conceituais

Segundo o gráfico 2, os conteúdos conceituais dos docentes da UAL-UFMG foram citados em 6 dos 25 relatos dos discentes que compõem nosso *corpus* de análise. Dentre estes 6 relatos que fazem menção aos conteúdos conceituais, 4 deles (ou 67%) eram de discentes que não questionam sobre o domínio teórico dos docentes da referida IES. Apenas 2 (ou 33%) dos relatos

avaliaram negativamente quanto à tipologia de conteúdos conceituais, como ilustra o gráfico 2 a seguir.

**Gráfico 3** – Quantitativo da tipologia de conteúdos conceituais nos relatos



Fonte: Elaborado pela autora.

Os excertos 1 e 2 são representativos do quantitativo de relatos que não questionam acerca do conteúdo conceitual dos docentes da UAL-UFMG:

EXCERTO 1: “[...] não se põe à prova o conhecimento e a carga teórica que os professores da unidade possuem, visto que sob as mais diversas circunstâncias, mostram possuírem total domínio de conteúdo.” (Discente 24)

EXCERTO 2: “[...] já presenciei e presencio eventos aula em que muitos professores(as) possuem um rico conhecimento teórico, são ótimos escritores, mas no momento de dar a sua aula, não a torna nem um pouco atrativa e produtiva, e isso se deve ao fato de que muitos destes nunca adentraram em uma sala de aula de uma escola pública com suas dificuldades e anseios para excitar (sic)<sup>6</sup> a sua prática, apenas se inserem na sua zona de conforto que é a Universidade.” (Discente 23)

O discente 24, no excerto 1, é direto ao afirmar que não é posto à prova a carga teórica dos referidos docentes, e que estes possuem “total domínio de conteúdo”. Assim também relata o discente 23, no excerto 2, atribuindo aos docentes “um rico conhecimento teórico”. Contudo, o discente 23 vai mais além ao afirmar ser “nem um pouco atrativa e produtiva” a aula de “muitos professores”, atribuindo ao fato de tais docentes não possuírem experiência com o ensino básico da rede pública. Acreditamos que o discente 23 quis se referir

<sup>6</sup> Acreditamos que o discente 23, provavelmente, quis dizer “exercitar”.

ao distanciamento do discurso proferido por docentes da academia, com as necessidades reais do ensino básico atual. De fato, é substancial a diferença entre o docente que detém apenas a teoria, daquele que a relaciona com sua aplicação real.

Sobre isso, fica evidente o que Zabala (1998, p. 43) nos diz sobre aprendizagem significativa através de “atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal de conceito”. A junção de um bom aporte teórico detido pelos docentes à exposição dos alunos ao conhecimento da prática resulta numa experiência docente satisfatória, principalmente em um curso de licenciatura, no qual os discentes precisam experimentar a metodologia para o entendimento de sua importância, desafios e falhas.

Essa questão abordada pelo discente 23 referente ao movimento de aliar o aporte teórico do docente à execução do evento aula, representado em procedimentos e atitudes tomados por aquele, é uma temática bastante recorrente em outros relatos, a qual iremos retomar nas subseções seguintes a esta.

Ademais, como demonstrado no gráfico 2, temos um quantitativo de 2 relatos em que discentes questionam sobre a presença do conteúdo conceitual em docentes da UAL-UFCG. O excerto 3 é um exemplo disso:

EXCERTO 3: *“Encontrei, nessa carreira discente, professores que não estavam aptos a ensinar, eram de uma unidade completamente diferente, mas ministravam uma disciplina introdutória de texto poético [...]”* (Discente 19)

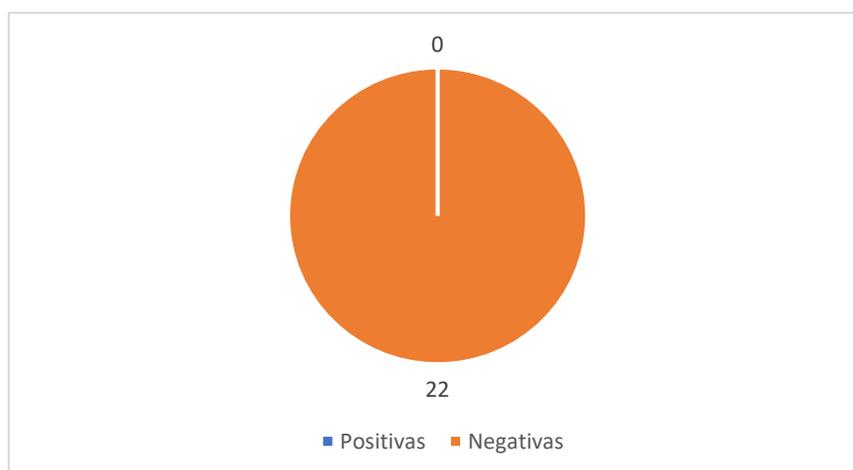
O discente 19 relata que se deparou, ao longo de sua trajetória na graduação, com professores que, sob seu julgamento, “não estavam aptos a ensinar” pois estas fugiam de seus arcabouços teóricos. Sobre isso, compreendemos que a experiência acadêmica é única para cada discente, bem como as impressões que este sujeito apreende durante o evento aula são pessoais e podem não ser generalizadas. Destacamos, também, que a voz do corpo discente, aqui representada através dos relatos que compõem nosso *corpus*, é respeitada e não levaremos em consideração a sua veracidade, cabendo a esta pesquisa apenas a interpretação dos dados.

Interpretamos o inexpressivo quantitativo de discentes que trouxeram o conteúdo conceitual em seus relatos, em detrimento às ocorrências referentes aos conteúdos procedimentais e atitudinais, como considerado não problemático por estes sujeitos, uma vez que, verdadeiramente, os docentes da UAL-UFMG possuem domínio do conteúdo conceitual. Ademais, o pequeno número de discentes que trazem o conteúdo conceitual em seus relatos também aponta para o entendimento de que, para um corpo docente ancorado no paradigma tradicional, basta dominar o conteúdo conceitual e ignorar o procedimental e o atitudinal. Já para docentes filiados no paradigma emergente, é importante contemplar toda a tipologia de conteúdos, uma vez que o ponto de vista holístico é o mais importante. O fato de conceber apenas a teoria para praticar o ofício docente já fora sinalizado por Gauthier *et al.* (2006) ao afirmar que o senso comum reproduziu no passado que “conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura” bastavam como pré-requisitos para o ensino.

#### 4.2 Conteúdos procedimentais

O gráfico 2 (p. 45) aponta que 22 discentes, ou seja, 88% do nosso *corpus* de 25 relatos, citaram os conteúdos procedimentais. Nestes 22 relatos, 100% das ocorrências referentes à(s) metodologia(s) utilizadas pelos docentes no evento aula são consideradas negativas pelos discentes, conforme ilustra o gráfico 3 abaixo.

**Gráfico 4** – Quantitativo da tipologia de conteúdos procedimentais nos relatos



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os problemas apontados, os discentes relataram aulas tradicionalmente expositivas, isentas de reflexão sobre a própria atividade, ou mesmo espaço para a participação destes no evento aula, deixando sob o docente toda a carga do “ensinar”, ou seja, da transmissão de conteúdos. Quando há envolvimento dos discentes, estes relatam que suas contribuições não são levadas em consideração durante evento aula. Os excertos 4 e 5 são representativos de tais falas:

EXCERTO 4: *“As aulas ministradas por esses professores são totalmente expositivas, colocando apenas o professor no centro de tudo e como único detentor do saber.”* (Discente 2)

EXCERTO 5: *“[...] as aulas se resumem à exposição oral do professor. Nós, os alunos, por vezes temos nossa voz invalidada [...]”* (Discente 3)

O discente 2, no excerto 4, ao classificar as aulas como expositivas, justifica a filiação paradigmática dada aos docentes de sua formação inicial, corroborando com o que Mizukami (1986) afirma sobre o método expositivo caracterizar a abordagem do ensino tradicional, reafirmando a prática docente como uma transmissão de conhecimentos e exigindo como produto da aprendizagem a reprodução dos conteúdos ensinados, ainda que de forma automática, por parte do sujeito receptor.

Além disso, o excerto 4 faz menção à premissa do paradigma tradicional sobre docente ser o detentor de todo o saber, que deposita informações, conforme Freire (2019), nos discentes, em uma educação tida como bancária. No paradigma emergente, o professor deixa de ser o sujeito detentor de todo o saber e passa a ser, ainda segundo Freire (2019), educador-educando, no sentido de construir o conhecimento juntamente com o aluno, denominado educando-educador. Para Leão (1999), o mais importante em relação ao papel do professor frente ao paradigma emergente é sua capacidade de aceitar que não é mais o centro do ensino e da aprendizagem.

O fato de os docentes não abrirem espaço para diálogo com os discentes durante o evento aula, mencionado no excerto 5, também corrobora para práticas comuns do paradigma tradicional, enquanto a pós-modernidade vem

defender, entre outras premissas, que a construção do conhecimento ocorre pela interação entre sujeito e objeto. O paradigma emergente compreende que o aluno aprende em interação com o outro, “novas figuras são introduzidas no processo e a supremacia do professor deve dar lugar à competência para criar situações problematizadoras que provoquem o raciocínio do aluno e resultem em aprendizagem satisfatória” (LEÃO, 1999). O ensino deve ser pensado como uma produção de conhecimentos que resultam, a grosso modo, em novas articulações entre conhecimentos disponíveis (GERALDI, 2015, p. 98), e isso acontece quando a aula é tida como um evento de socialização de saberes, de construção de soluções e não de reprodução de conceitos cristalizados.

Por fim, os excertos 4 e 5 também revelam o quanto os conteúdos procedimentais estão associados aos atitudinais, uma vez que impactam negativamente os discentes no tocante à uma possível reprodução das mesmas práticas. Os excertos 6 e 7 abaixo são representativos dessa preocupação de reprodução:

EXCERTO 6: *“Sinceramente, vez ou outra me pego fazendo uma seleção de quais estratégias, comportamentos e valores repetiria em minha prática docente, e não é raro encontrar exemplos de vivências que não gostaria que se repetissem, nem nas minhas práticas em sala de aula, nem no meu processo de aprendizagem enquanto estudante.”* (Discente 10)

EXCERTO 7: *“É preciso enfatizar, que nós como professores em formação futuramente seremos espelhos do que vivenciamos no espaço acadêmico, como vou ensinar meus alunos a serem resilientes, respeitosos, a praticarem empatia, o reconhecimento, se enxergam (sic)<sup>7</sup> de forma positiva e confiarem em si mesmos e no professor que conduz as aulas se eu apenas for produto desse meio que apenas recebe e enxerga os alunos como máquinas capazes de reproduzir e causar competição entre aqueles que obtiverem maiores resultados, além de não enxergar o lado humano passível de erros, acertos, dificuldades, esforços e melhorias?”* (Discente 5)

O excerto 6 retrata uma análise que é realizada constantemente pelos discentes em formação inicial. Isso acontece por que, mais do que teorias e conceitos, os docentes ensinam “modos de fazer” a educação o tempo todo, estando os discentes de cursos de licenciatura sempre atentos às práticas docentes com que têm contato. Em meio à essa realidade, é inevitável que haja “uma seleção de quais estratégias, comportamentos e valores” repetir ou não em suas práticas futuras. O excerto 7 segue essa mesma linha de abordagem sobre o discente em formação inicial ser espelho dos docentes que o formaram, e o

---

<sup>7</sup> Acreditamos que o discente 5, provavelmente, quis dizer “enxergarem”.

que isso traz de consequências tanto para os sujeitos participantes dessa relação, quanto para a educação como um todo. É por isso que o paradigma o qual o discente foi mais exposto, e as implicações dessa exposição, justificam a importância desta pesquisa.

Dando sequência à análise dos relatos, uma expressiva quantidade de discentes revelou uma confusão teórica reproduzida pelos docentes em acharem que a utilização de tecnologias, a exemplo do equipamento de *data show*, constituir-se em um método inovador e de elevação do nível da aprendizagem no evento aula, como revela o excerto abaixo:

EXCERTO 8: “*Alguns desses professores acreditam estar inovando pelo simples fato de levarem para a sala o uso do Datashow, mesmo permanecendo com as práticas antigas e mantendo a aula apenas expositiva.*” (Discente 12)

O uso de equipamentos como *data show* é, de fato, uma possibilidade disponível ao docente que busca, muitas vezes, uma alternativa metodológica de ensino que difere do tradicional combo: quadro e giz/pincel de quadro. Acreditamos que o *data show*, se bem utilizado, é uma boa ferramenta a ser aproveitada pelos docentes. No entanto, nem a aula deve resumir-se nesse artifício tecnológico, nem muito menos o docente pode considerar uma aula inovadora aquela que contém a utilização deste equipamento. Isso porque, em muitos casos, ao invés de ler assertivas escritas no quadro, por exemplo, o docente as lerá projetadas pelo *data show*. Tal prática não se constitui inovadora e, se adicionarmos o relato do excerto 5, referente à voz única docente e não participação do corpo discente, isso se agrava e alia-se ao paradigma tradicional ainda mais.

A confusão teórica de achar que está inovando quando na verdade há apenas uma adesão tecnológica no evento aula, sem contribuições significativas, pode ser explicada pela crise paradigmática do contexto educacional brasileiro no âmbito de instituições do ensino superior que se pretendem a implantar o modelo emergente de ensino pautado nos princípios da escola ativa (ARAÚJO; CRUZ; 2010), mas o entendimento desse ensino não é de domínio pleno da maioria dos docentes, que insistem em colocá-lo em prática como um método e/ou técnica. Estes docentes se intitulam inovadores, quando

na verdade só se utilizam de algumas estratégias construtivas, ainda fincados na postura conservadora.

Também foi recorrente a quantidade de discentes que relataram sobre haver uma discrepância entre o discurso proferido pelos docentes e suas práticas. O discente 1 discorre claramente sobre tal ponto, quando afirma, no excerto 9, que:

EXCERTO 9: “Somos formados para sermos professores reflexivos, mas os professores que nos formam, em sua esmagadora maioria, ainda estão presos ao paradigma tradicional [...]. professores que ocuparam-se em conhecer a teoria reflexiva filiada ao paradigma emergente, e se comprometem a nos instruir a partir delas, mas que não extrapolam esse limite teórico: conhecem e discutem os conceitos, mas não os aplicam. E ainda assim, exigem que os apliquemos em nossas práticas e não os reivindicamos caso percebamos alguma discrepância entre suas orientações e seus atos. [...] Criticam abertamente a postura punitiva e perseguidora dos professores tradicionais, [...]. Criticam a inflexibilidade do professor tradicional e se comportam como tal, quando a justificativa do aluno para alguma falha não lhe parece aceitável, uma vez que ‘considerar o aluno enquanto ser humano’ é algo muito presente em suas falas direcionadas aos novos professores, mas muito distante de suas práticas. Precisamos ser perfeitos, ‘alunos nota 10’, que se destaca, que produz e ‘dá nome’ à Universidade. Precisamos ser professores inovadores, excelentes para carregarmos no currículo o nome da instituição e servirmos ao ego de quem nos formou. Mas para isso, ao que parece, precisamos já no primeiro semestre fazer uma divisão de papéis: enquanto professores, atuaremos com base em um paradigma; enquanto alunos, em outro. Querem que sejamos algo que nunca nos foi ensinado. Algo que nos dizem, mas não nos mostram.” (Discente 1)

O excerto 9 é relevante ao destacar o discurso contraditório por docentes mencionados quanto às práticas esperadas pelos discentes, mas também, e principalmente, ao revelar que nem mesmo tais docentes praticam o que propagam em suas aulas. Sobre isso, Moraes (2012) afirma que o modelo da ciência que explica a nossa relação com a natureza e com a própria vida esclarece também a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento a partir de como ele compreende a realização desses processos. Ou seja, não há como tornar imperceptível ao discente a discrepância entre o discurso proferido pelo docente e sua prática, naquele mesmo evento aula, bem como garantir que isso não interfira no futuro profissional deste discente.

Se os referidos docentes possuem a teoria apenas em forma de discurso, e não sabem aplica-la, provavelmente eles também não aprenderam essa teoria na prática. É por isso que eles *transmitem* essa teoria através do discurso, uma vez que ele não sabe como concebê-la na ação. O seu aluno, provavelmente, também *transmitirá* aquela teoria apenas em seu discurso, uma vez que também

não teve contato com a prática, e assim por diante, formando uma cadeia de repetições. Desse modo, se o discente de formação inicial não é exposto, na prática, a um paradigma, ele não tem como reproduzi-lo em sua futura prática docente, tampouco saberá atuar nessa divisão de papéis em que é preciso: enquanto docente, agir de uma maneira, e enquanto discente, de outra. Sobre isso, é válido retomar o que Moraes (2012 *apud* VIEIRA; MORAES, 2015) destaca sobre o fato de os docentes privilegiarem o modo como foram educados na forma como educam, reproduzindo um modelo social no qual o fazer, de forma repetida e alienada, é priorizado em detrimento de uma inserção social crítica e reflexiva.

Essa questão também corrobora com os saberes experienciais, tratados por Tardif (2014), que resultam do próprio exercício da atividade profissional e são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Não é à toa que os saberes experienciais são tidos em posição de destaque pelo autor, pois é no cotidiano exercício docente que se aprende o ofício do “ser professor”. Aliado a isso, o observar, o fazer e o refletir diários formam o discente em formação inicial.

A prática descontextualizada com o discurso do docente provoca um impacto negativo ao discente de formação inicial, não só a nível pessoal – podendo torná-lo confuso, por exemplo –, mas também a nível profissional, como já mencionado, arraigando ao discente uma ideia de que a teoria estudada na academia se finda nela. Portanto, cabe ao professor desenvolver um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. Isso corrobora diretamente com Prado (1996) no que diz respeito a reflexão na ação estabelecer um dinamismo de novas ideias e de novas hipóteses que demandam do professor uma forma de pensar e agir mais flexível. Já a reflexão sobre a ação, segundo a autora, assume o seu lugar no momento em que o professor distancia de sua prática e, neste processo de reflexão, a prática é reconstituída pelo professor a partir da descrição, análise, depuração e explicitação dos fatos.

Sobre tal reflexão, há de se destacar o que alguns discentes relataram quanto à distância entre o que é ministrado no evento aula de formação inicial e o que é vivenciado fora dela:

EXCERTO 10: “[...] a postura que alguns professores têm de não associar os conteúdos com a realidade social em que estamos inseridos. Como se o que estamos estudando estivesse dentro de uma bolha acadêmica e assim não se relaciona com o biossocial.” (Discente 26)

Por tratar-se da formação inicial o *locus* de realização da nossa pesquisa, o excerto 10 toma um significado ainda mais importante. É que, primordialmente, é preciso relacionar o que é dito no evento aula com o que feito fora dela, em outra sala de aula. Não só o discente em formação inicial, mas qualquer aluno, seja de ensino básico ou superior, precisa compreender para que aquilo que é discutido no evento aula e em que é significativo para sua vida. A prática que vai contra essa premissa distancia-se do paradigma emergente e ancora-se no tradicional, confirmando a escolha feita pelos discentes ao responderem à questão norteadora do portfólio acima descrito.

Precisamos retomar o que Morin (2005) discorre sobre a física quântica compreender que os seres vivos são seres em eterna transformação e, por isso, essa transformação precisa estar engendrada no nosso modo de ser e agir, buscando um saber que seja contextualizado e ético, compreendendo que a educação não se restringe ao ambiente escolar (LIBERATO *et al.*, 2010). Ao contrário do que o paradigma tradicional entende ser a escola – aqui não compreendida como o espaço físico, mas como a ideia de modelo – tradicional sob a premissa de, conforme Moraes (2012), limitar os alunos ao espaço reduzido de suas carteiras, ao silenciamento de suas falas, impedindo-os de pensar e sentir; e em detrimento dos processos interativos de construção do conhecimento, continuar exigindo memorização, repetição, cópia, dando ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto.

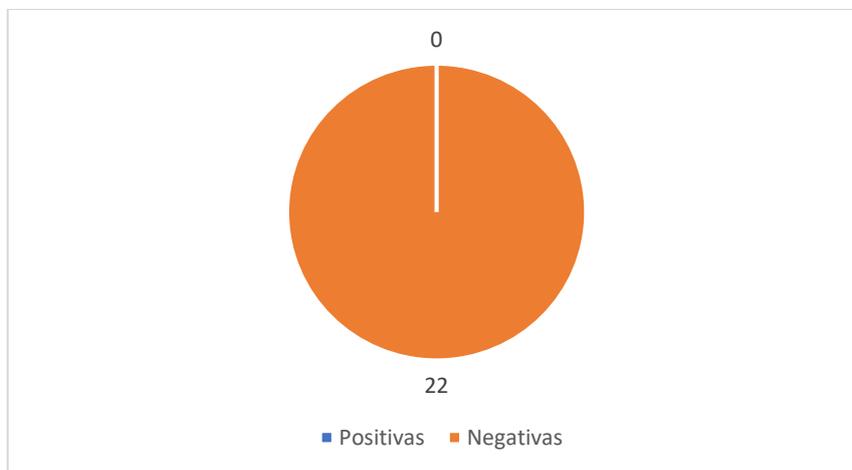
### **4.3 Conteúdos atitudinais**

Segundo o gráfico 2, os conteúdos atitudinais dos docentes da UAL-UFCG foram citados em 20 dos 25 relatos dos discentes que compõem nosso *corpus* de análise. Isso significa que 80% dos discentes citou, em algum momento de seu relato, algum conteúdo atitudinal para caracterizar as práticas dos docentes da UAL-UFCG.

Assim como o quantitativo dos conteúdos procedimentais, 100% dos relatos apontam que os discentes tiveram experiências negativas com os

docentes da referida IES, no que se refere aos conteúdos atitudinais, em algum momento de seu percurso na formação inicial.

**Gráfico 5** – Quantitativo da tipologia de conteúdos atitudinais nos relatos



Fonte: Elaborado pela autora.

Relatos de abuso moral em que docentes usavam do “poder” inerente a eles para diminuir os discentes são alguns dos preocupantes exemplos. No entanto, não aprofundaremos aqui o que tais experiências podem provocar aos discentes em formação inicial no âmbito psicológico, mas reconhecemos que consequências indesejáveis são praticamente inevitáveis. Ademais, o excerto 11 abaixo é representativo das supracitadas experiências negativas ao afirmar que

EXCERTO 11: “Era no mínimo contraditório o mesmo professor que defendia o respeito ao ritmo de aprendizagem dos nossos alunos, e à realidade social destes, ocupar horas de aula nos proferindo sermões humilhantes quando algum objetivo **dele mesmo** em relação a nossa aprendizagem não fosse alcançado por nós; [...] ‘considerar o aluno enquanto ser humano’ é algo muito presente em suas falas direcionadas aos novos professores, mas muito distante de suas práticas.” (Discente 1)

De certa forma, o excerto 11 continua a tratar da discrepância entre o discurso proferido por docentes e suas reais práticas, e esta análise apenas teria mais um exemplo representativo disso, se não fosse pela atitude relatada de proferir “sermões humilhantes”. Situações vexatórias como esta, durante o evento aula de qualquer nível de ensino, ressalta o quão real é a visão do docente de que a ele está designada uma posição de poder grande o bastante para achar-se no direito de praticar tal ação. O respeito ao ritmo de

aprendizagem do aluno não é exclusivo do ensino básico, nem muito menos deve ser exclusivo do nível superior de ensino: o respeito e a empatia pelo o que o aluno passa, pelo tempo que ele precisa para apreender um conteúdo, bem como tantos outros fatores inerentes à aprendizagem, deve ser universal. O abuso moral praticado por docentes é, sem questionamentos, algo não só inaceitável como também totalmente contraditório ao valor atribuído ao professor.

O excerto 12 traz duas outras situações vexatórias sofridas durante o evento aula:

EXCERTO 12: *“Posso ainda citar professores que tinham um caráter duvidoso, ridicularizavam alunos pelo modo de falar ‘errado’ (em frente a turma chamando atenção por um erro de conjugação verbal) ou pelo que era, chegou a perguntar a uma aluna se ela trabalha em circo pelo black power cor de rosa que ela possuía.”* (Discente 19)

Não há defesa para casos como os relatados no excerto 12. Eles evidenciam não só a existência de uma relação assimétrica entre docentes e discentes, como também extrapolam todos os limites dessa relação. Nenhum docente tem o direito de ridicularizar seus discentes, dentro ou fora da sala de aula, valendo-se de sua notória posição de poder. Além disso, sabe-se que, conforme Vygotsky (2001) a afetividade se manifesta na relação professor-aluno e constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Portanto, se nessa relação o respeito e a empatia estão ausentes, é gerado um discente constrangido e silenciado, capaz de sentir-se como o discente 6, que relata:

EXCERTO 13: *“Definitivamente eu não me sinto bem em algumas aulas; são duas longas horas com um receio imenso de que algo desagradável aconteça. Sem falar nos comentários misóginos e outros de tantas ordens que não cabem mais nesse século.”* (Discente 6)

O sentimento que rodeia o discente 6 em determinados eventos aula impacta negativamente a sua trajetória de construção do conhecimento. Isso porque, como já mencionado no discurso de Vygotsky (2001), a afetividade entre os sujeitos docente e discente durante o evento aula é tida, muitas vezes, como a razão facilitadora do processo de aprendizagem. Contudo, a não existência do sentimento afetivo não deve implicar necessariamente um sentimento oposto.

Um evento aula em que é frequente a sensação de medo é, para pontuar o mínimo, inconcebível de haver aprendido.

Refletir sobre esses e outros relatos é, às vistas da formação inicial, em que professores formam professores, de extrema validade. Como o próprio Zabala (1998) afirma, as atitudes de outras pessoas significativas – no nosso caso, docentes da UAL-UFCG – intervêm como contraste e modelo para quem os vivencia – os discentes do curso de Letras – e os persuadem ou influenciam sem que, em muitos casos, façam uma análise reflexiva. Em suma, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais prevê, entre outros pontos, um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, como elucida Zabala (1998). Sobre isso:

EXCERTO 14: *“Me questionava, e ainda me questiono, o quão grave é ser formado por um professor com tais práticas, quantas marcas negativas uma disciplina pode deixar no aluno, mas, principalmente, qual a razão do professor não compreender como são falhos sua metodologia de ensino e seus “resultados”, e qual a razão de não adequar-se ao momento em que vivemos de mudanças de concepções de aprendizagem e metodologias. [...] Não consigo sequer compreender qual a concepção de aprendizagem que um professor como este possui, assim como não compreendo que ele não tenha ciência de que o aluno, especialmente o professor em formação, apreende muito mais com as práticas desenvolvidas, sejam elas de ensino ou de conduta, do que propriamente com o conteúdo ministrado.”* (Discente 6)

A preocupação assumida pelo discente 6, através do excerto 14, é extremamente válida ao levarmos em consideração o contexto da formação inicial e a constituição da aprendizagem. Mas é ainda mais importante o reflexo deixado aos futuros alunos ou, melhor dizendo, à educação, uma vez que, uma formação pautada apenas em práticas falidas irá refletir em uma sociedade com os mesmos problemas de décadas atrás. O paradigma emergente, em contrapartida, segundo Moraes (2012), compreende o indivíduo como um ser indiviso, um aprendiz que constrói o conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição. Além disso, o conhecimento entendido pelo paradigma emergente diverge em sua completude do compreendido pelo tradicional, em que a natureza estática e finita do conhecimento é representada por um pedaço de papel – o diploma – pendurado na parede, de forma a simbolizar um ponto de chegada, o “final da linha” (MORAES, 2012).

Por fim, podemos afirmar que os excertos dos relatos aqui selecionados e analisados demonstraram que as práticas de docentes da UAL-UFCG estão predominantemente ancoradas no paradigma tradicional. Isso se justifica pela

totalidade de características deste paradigma refletidos na tipologia de conteúdos que aqui consideramos como categorias de análise. Com isso, vimos que os docentes da UAL-UFCG demonstram ter, na grande maioria, domínio dos conteúdos conceituais. No entanto, os excertos analisados demonstram que há falhas quanto aos conteúdos procedimentais e atitudinais, como fora demonstrado ao longo desta seção.

## Considerações finais

Ao longo desse trabalho, buscamos investigar a filiação paradigmática de práticas docentes em evento aula na formação inicial, relatadas por discentes do curso de Letras: Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande. Para isso, identificamos as práticas docentes mais recorrentes aos professores no evento aula, categorizamos as práticas docentes em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para fins de análise, e relacionamos os tipos de conteúdo à filiação paradigmática tradicional ou emergente indicada pelos discentes.

Elegemos como práticas docentes mais recorrentes nos relatos dos discentes: as exposições isentas de reflexões e participação discente, a transmissão de conteúdos pelo sujeito “detentor de todo o saber”, o uso de tecnologias tidas como inovadoras quando na verdade eram apenas artifícios que em nada mudavam a configuração anterior, a discrepância entre o discurso proferido pelos docentes e suas práticas, bem como a distância entre o que é ministrado no evento aula de formação inicial e o que é vivenciado fora dela, e o abuso do poder inerente ao docente no evento aula.

Categorizando essas práticas com base na tipologia de conteúdos de Zabala (1998), analisamos que, pela inexpressiva quantidade de discentes que contemplavam os conteúdos conceituais em seus relatos, não é relevante tratar sobre o domínio desse tipo de conteúdo, uma vez que ele não se apresenta como problemático no âmbito acadêmico. Isso se justifica quando lembramos que, para um corpo docente ancorado no paradigma tradicional, basta dominar o conteúdo conceitual e ignorar o procedimental e o atitudinal.

No entanto, quanto aos conteúdos procedimentais e atitudinais, não só o quantitativo de relatos aumentou, como, em ambos, 100% dos discentes relataram experiências problemáticas para a justificativa da escolha de filiação paradigmática dos docentes da UAL-UFMG. Atribuímos como possíveis razões para esse expressivo quantitativo de dados negativos ao fato de que, na referida *TELL*, os discentes vivenciaram a aprendizagem ancorados no paradigma emergente. Criou-se, então, um parâmetro comparativo entre as práticas que a docente responsável pelo componente curricular adotou, com as angústias sofridas em outros componentes em que os docentes eram ancorados no

paradigma tradicional. Essa descoberta de uma outra forma de ensinar e aprender se mostrou libertadora para esses discentes, que enxergaram no próprio caráter do portfólio reflexivo uma maneira de desabafar sobre vivências passadas.

Uma outra válida discussão decorrida na análise dos dados refere-se à preocupação dos discentes em estarem sendo formados sob a luz do paradigma tradicional, e o que isso implica em sua futura prática docente. Essa é, inclusive, se não a maior, mas uma das maiores inquietações que nos levaram a investigar acerca da filiação paradigmática de docentes na formação inicial, e os impactos que as práticas docentes causam em discentes uma vez que são tidos como modelo para estes. Obtivemos resposta à essa questão quando relacionamos os tipos de conteúdo à filiação paradigmática tradicional, sinalizada pelos próprios discentes.

Gostaríamos de esclarecer, no entanto, que este trabalho não critica as práticas dos docentes da Unidade Acadêmica de Letras (UFCG), tampouco condena o paradigma tradicional em sua completude. Isso porque analisamos relatos de um fragmento do corpo discente, o que não reflete necessariamente um juízo de valor da autora, assim como compreendemos que o paradigma tradicional tem relevância à educação, não podendo ser descartado ou resumido apenas em características problemáticas. O que pretendemos refletir com este trabalho, portanto, foi a relação de práticas tidas como relevantes para a falência do paradigma tradicional, e as implicações de docentes de formação inicial estarem formando discentes neste mesmo paradigma.

Ademais, precisamos retomar a noção de Tardif (2014) sobre os *saberes experienciais* dos professores serem resultado de um processo de construção individual e, ao mesmo tempo, compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional, e os *saberes da ação pedagógica* de Gauthier *et al.* (2006) se constituírem como os *saberes experienciais* dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. Essa retomada se justifica necessária para esclarecermos que a nossa contribuição com a presente pesquisa é a de comprovar que os *saberes experienciais* se sobrepõem aos demais, uma vez que são determinantes para o entendimento da formação docente.

No entanto, sabe-se que o problema que cerca esses *saberes da ação pedagógica* é o fato de, muitas vezes, ficarem resguardados ao professor que os vivenciam. Essa condição é trabalhada por Tardif e Lessard (2011) que, ao afirmarem ser a escola um lugar de organização do trabalho docente, destacam que quanto mais complexa a escola foi se tornando, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de suas salas de aula. Esse “resguardar” do fazer docente é tido tanto por Tardif e Lessard (2011) quanto por Gauthier *et al.* (2006) como um empecilho à profissionalização do ensino. É necessário, portanto, que práticas docentes sejam estudadas e divulgadas a fim de serem validadas pela comunidade acadêmica, assim como o estudo apontado no presente trabalho.

A nossa contribuição para a Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, por sua vez, é a de trazer a público a voz de uma parcela de seus discentes – mais especificamente os matriculados na *TELL-Metodologias ativas em sala de aula*, ministrada no período letivo de 2019.2, na supracitada IES – para dizer que a grande maioria dos docentes desta Unidade encontram-se filiados ao paradigma tradicional da educação, como provam os relatos aqui analisados. Com isso, levantamos a discussão sobre o que entendemos como problemático, numa perspectiva de futuro, em relação a esses docentes estarem majoritariamente filiados a um paradigma cujas características são determinantes para a perpetuação de problemas passados.

Adiantamos que, posteriormente, pretendemos dar continuidade a esta pesquisa no tocante a introdução da perspectiva dos docentes da referida IES, a fim de construirmos um comparativo entre as duas vozes. Neste momento, objetivaremos a compreensão do corpo docente acerca de qual paradigma julgam estarem inseridos, bem como quais são implicações que uma formação inicial pautada neste paradigma pode trazer aos discentes da UAL-UFCG. Assim, julgamos que esta pesquisa tomará contornos mais complexos para pensarmos sobre como os futuros professores de língua portuguesa foram formados, e supomos como serão ancoradas as respectivas práticas docentes.

No mais, reforçamos o entendimento de que a prática docente precisa ser concebida sob reflexão, tanto por parte do docente, quanto por parte do discente. A aula, por sua vez, é o palco onde deve acontecer a socialização de ideias; é o evento da construção, não da reprodução falha e impensante. É preciso criar

possibilidades de estabelecer relações significativas entre os sujeitos envolvidos no evento aula, convertendo a sala de aula em um ambiente democrático, atrativo e estimulante. O papel do docente na condução dos discentes ao prazer durante o evento aula propicia condições de aprendizagem que potencializam a obtenção de novos conhecimentos. Desse modo, a junção do *prazer ao aprender* resulta não somente na consolidação da aprendizagem efetiva, como na construção de uma verdadeira educação libertadora.

## Referências

ARAÚJO, A. S.; CRUZ, A. R. S. Professor conservador e emergente: representações sociais de estudantes de licenciatura da UFES. *In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010, p. 01-10.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação libertadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, Elza. O que revelam os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED. **Série Estado do Conhecimento**. INEP, v. 1, n. 6, p. 303 -328, 2002.

BULMER, M. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis: 2002.

CASTANHO, M. E. (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Rev. Portuguesa de educação**. Ano/v. 16, n. 002. Braga, 2003.

COLL, C. **Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 2, n. 4, p. 01-13, 2008.

DELORS, Jaques *et al.* **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: ASA, 1996.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DURAN; M. C. G. (coord). O curso de Pedagogia noturno e a formação dos profissionais da educação. **Educação & Linguagem**, ano 2, n. 2, 1999.

FAVA, R. **Trabalho, educação e inteligência artificial**: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad.: Magda Lopes; rev. técn.: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAUTHIER, C.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; MARTINEAU, S.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? *In*: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-509.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos**. 1.ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. "Manifesto dos Pioneiros". Disponível em: [http://www.ghiraldelli.pro.br/manifesto\\_1932.htm](http://www.ghiraldelli.pro.br/manifesto_1932.htm) Acesso em 13 nov. 2020.

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

KISH, C. *et al.* Portfolios in the classroom: a vehicle for developing reflective thinking. **The high School journal**, v. 80, p. 254 -260, Apr./May, 1997.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cad. Pesqui.** [online], n. 107, p.187-206, 1999.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira (Publicado originalmente na RBEP v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984). **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBERATO, R. de C; LOBATO, W.; RIBEIRO, W. C. Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte, v. 12, n. 01, p. 27-42, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n1/1983-2117-epec-12-01-00027.pdf> Acesso em: 03 out. 2020.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *In*: GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCHESI, Á. **O Bem-Estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Manifestações de poder em formas assimétricas de interação. **Investigações; Linguística e Teoria Literária**. v. 5. Recife, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, 1988, p. 51-70.

MATÊNCIO, M. L. M. Por uma topologia da interação em sala de aula. *In*: MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, E. **O Método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU – EDUSP, 1974.

NÓVOA, A. A “nova” centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 286, p. 102-108, dez. 1999. Texto apresentado no Seminário Encontros Instigantes, Seção Internacional, Rio de Janeiro, set., 2001.

OKAMOTO, J. **Percepção ambiental e comportamento**. 2.ed. São Paulo: Plêiade, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, M. E. B. B. **O uso do computador no curso de formação de professor**: um enfoque reflexivo da prática pedagógica. Tese de doutorado, Campinas: UNICAMP, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. São Paulo: Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SÁ-CHAVES, I. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1 Ciclo do Ensino Básico. *In*: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (org.). **Conhecimento profissional de professores: A práxis educacional como paradigma de construção**. Brasília: Plano, 2001, p. 133-151.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação em sala de aula. *In*: PRETTI, D. (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002, p. 179-203.

TALBERT, R. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

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

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TIBALLI, E. F. A. Considerações pedagógicas a respeito da formação do professor reflexivo. **Educativa**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 241-250, jul./dez. 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento – Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

VIEIRA, A. J. H.; MORAES, M. C. A docência no paradigma educacional emergente. *In*: Congresso Nacional de Educação, XII; Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, IX; Seminário Internacional de Representações sociais, III; Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, V. Curitiba, 2015. **Anais [...]** Curitiba: PUC-PR, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

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

## Anexo

### I – Termo de consentimento livre e esclarecido

#### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

(Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e 510/16).

#### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

##### I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA: 1. Título do protocolo de pesquisa: Re(significação) da prática docente a partir das metodologias ativas 2. Pesquisadora responsável: Laura Dourado Loula Régis. Cargo/Função: Professora da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, *Campus* Campina Grande-Paraíba.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA: O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: Re(significação) da prática docente a partir das metodologias ativas, sob a responsabilidade da pesquisadora Dra. Laura Dourado Loula Régis, professora da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, *Campus* Campina Grande-Paraíba, que tem como objetivos gerais: 1. aplicar sistematicamente as metodologias ativas ao processo de ensino-aprendizagem em componentes curriculares do Curso de Letras da UFCG; 2. refletir sobre as possíveis reconfigurações na implementação das metodologias ativas em virtude dos resultados obtidos. São objetivos específicos da investigação: a) realizar uma revisão dos fundamentos teóricos que subjazem à proposição das metodologias ativas para o ensino e um levantamento dos métodos ativos existentes; b) descrever o(s) critério(s) e a(s) estratégia(s) utilizada(s) na identificação do método ativo mais adequado para cada etapa de

elaboração do planejamento do componente curricular – constituída por determinação dos objetivos; seleção e organização dos conteúdos, dos recursos, dos procedimentos de ensino; estruturação do plano de avaliação e seleção dos procedimentos de avaliação; c) implementar as metodologias ativas nos componentes curriculares e descrever os procedimentos didáticos utilizados, bem como as falhas e os inconvenientes na implementação dessas metodologias; d) gerar registros formais de avaliação discente acerca das metodologias ativas enquanto estratégia de aprendizagem e analisar os resultados quanti e qualitativos a partir desses registros. Pesquisa submetida ao **Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC**, aprovado sob número de parecer: 3.621.034 em 04 de out. de 2019, consulta disponível no link: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf> A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no sentido de promover a ampliação dos conhecimentos metodológicos, com ênfase nas metodologias ativas, e implicações teórico-metodológicas para o ensino da língua materna no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Esses conhecimentos poderão repercutir, de um lado, na formação inicial, através da observação e vivência da implementação efetiva dos métodos ativos nos componentes curriculares e, possivelmente, na produção de monografias de conclusão de curso, e, em nível de pós-graduação, através de dissertações de mestrado; e, de outro lado, a longo prazo, na ampliação do repertório metodológico de profissionais envolvidos com o ensino nos níveis Fundamental, Médio e Superior. Caso o/a Senhor/a aceite, serão utilizados os seguintes dispositivos para construção das informações: registros escritos e gravações em áudio e vídeo em reuniões de planejamento, grupos de pesquisa e momentos de aula. Devido à construção das informações via dispositivos informados, o/a senhor(a) poderá correr o risco de se sentir constrangido(a), cansado(a) ou ter suas emoções alteradas, deixando/a desconfortável ou até mesmo sentir tristeza ao lembrar de momentos de sua vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o(a) Sr(a) não será identificado(a). Caso queira(a), o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer

dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC**. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado(a) por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, para contato em caso de dúvidas: pesquisadora responsável LAURA DOURADO LOULA RÉGIS, Endereço Rua Oscar Guedes de Moura, n. 49, Bairro Universitário, Campina Grande-PB, Tel.: (83) 99915-5402, E-mail: douradoloula@gmail.com. **Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC** Rua Dr. Carlos Chagas, s/nº, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande - PB, CEP: 58401 - 490. Telefone: (83) 2101 - 5545. E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br) Site: <https://cephuac-ufcg.wixsite.com/cephuac-ufcg>

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO Declaro que, após ter sido devidamente informado(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Re(significação) da prática docente a partir das metodologias ativas, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

