

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAIANY GUEDES DA SILVA

**O PROCESSO COGNITIVO DAS EMOÇÕES: PERSPECTIVAS À
FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DO BLOCO
PEDAGÓGICO DA SEMED/MANAUS**

MANAUS-AM

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAIANY GUEDES DA SILVA

O PROCESSO COGNITIVO DAS EMOÇÕES: PERSPECTIVAS À
FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DO BLOCO
PEDAGÓGICO DA SEMED/MANAUS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin

Linha de Pesquisa: Formação e Práxis do (a) educador(a) frente aos desafios amazônicos

MANAUS-AM

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586p	<p>Silva, Thaiany Guedes da O processo cognitivo das emoções : perspectivas à formação contínua dos professores do Bloco Pedagógico da Semed/Manaus / Thaiany Guedes da Silva. 2019 207 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientador: Evandro Luiz Ghedin Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Processo Cognitivo da emoção. 2. formação contínua de professores. 3. mediações pedagógicas. 4. neurociências. I. Ghedin, Evandro Luiz II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

ATA DA DEFESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ata de Defesa Pública da Tese da Doutoranda
Thaiany Guedes da Silva sobre o Tema: O
processo cognitivo das emoções: perspectivas à
formação dos professores do Bloco Pedagógico
da Semed/Manaus.

Aos vinte e seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezenove, às 14h:00, no Auditório Rio Alalau da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, realizou-se a Defesa Pública da Tese da Doutoranda Thaiany Guedes da Silva sobre o Tema: O processo cognitivo das emoções: perspectivas à formação dos professores do Bloco Pedagógico da Semed/Manaus. A Banca Examinadora foi composta pelos (as) Professores (as): Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin, Prof.ª Dr.ª Michelle de Freitas Bissoli, Prof.ª Dr.ª Iolete Ribeiro da Silva, Prof.ª Dr.ª Wania Ribeiro Fernandes, Prof.ª Dr.ª Keila Andrade Haiashida e Prof.ª Dr.ª Carolina Brandão Gonçalves. O Presidente deu início à sessão, convidando os Membros da Banca Examinadora e a Doutoranda Thaiany Guedes da Silva a tomarem seus lugares e, em seguida, assumiu a direção do Trabalho, informando sobre o procedimento do Exame. A palavra foi dada então a Doutoranda Thaiany Guedes da Silva para apresentar o resumo do seu estudo. Após a apresentação do resumo, o Presidente passou a palavra aos Membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição a candidata. Em seguida, a Doutoranda Thaiany Guedes da Silva, iniciou agradecendo a todos os Membros e respondeu as perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Tese da Doutoranda Thaiany Guedes da Silva, foi aprovada por unanimidade. A sessão foi encerrada às 18h:00, e Eu, Luan Luiz Pereira Batista, Assistente em Administração do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente Ata, que depois de lida e aprovada, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora, e por Thaiany Guedes da Silva.

Manaus, 26 de setembro de 2019.

Prof.ª Dr.ª Evandro Luiz Ghedin Evandro
CPF N.º 225 437 242 49
Prof.ª Dr.ª Michelle de Freitas Bissoli MFB
CPF N.º 249 668 098 86
Prof.ª Dr.ª Iolete Ribeiro da Silva A
CPF N.º 364.539.351-04
Prof.ª Dr.ª Wania Ribeiro Fernandes Wania Fernandes
CPF N.º 026.530.477-64
Prof.ª Dr.ª Keila Andrade Haiashida _____
CPF N.º _____
Prof.ª Dr.ª Carolina Brandão Gonçalves tb
CPF N.º 405 454 072 49
Assistente em Administração Luan Luiz Pereira Batista Luan Luiz P. Batista
Thaiany Guedes da Silva Thaiany Guedes da Silva

À minha avó materna Creuza Guedes da Silva.
Mulher, negra, nordestina, lavadeira, firme e
amorosa a quem devo as melhores lembranças
da minha infância. Minha inspiração de força e
resistência.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Angela Maria, pelo amor, incentivo e dedicação, elementos que me fortaleceram nos momentos de fraqueza e desesperança.

À minha irmã e sobrinha, Talita Guedes da Silva e Bianca Vitória da Silva Ferreira, que me ajudaram a transformar o cansaço em sorriso e compartilharam esse sonho comigo.

À escola pública e às universidades públicas, UEA, UNESP e UFAM, pelo acolhimento enriquecedor que mudou a trajetória de vida de toda minha família, através da educação e das múltiplas relações proporcionadas.

Ao meu estimado orientador e amigo, Prof^o Dr^o Evandro Ghedin, por ter acreditado, acolhido, incentivado e conduzido esse processo, do alvorecer da ideia até sua síntese.

Às professoras, Dra. Michelle de Freitas Bissoli (UFAM), Dra. Iolete Ribeiro da Silva (UFAM), Dra. Salete Maria Chalub Bandeira (UFAC), Dra. Rosa Azevedo Marins (IFAM), Dra. Ireuda da Costa Mourão (UNB), pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos diferentes profissionais que participaram direta e indiretamente da elaboração da pesquisa, por cederem seu tempo e atenção ao nosso trabalho, possibilitando sua elaboração.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela concessão de bolsa de doutorado, apoio indispensável para a realização dessa pesquisa.

“À primeira vista, não existe nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que é bem claro que os animais também têm emoções. No entanto, há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial”.

(Damásio, “O sentimento de si”, 2008, p. 55)

RESUMO

A pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, vinculada à linha “Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos”, objetiva compreender como os conhecimentos sobre os processos cognitivos da emoção podem implicar nas mediações pedagógicas da formação contínua dos professores do Bloco Pedagógico Semed-Manaus. Orienta-se na perspectiva metódica da hermenêutica crítica, cunhada por Paul Ricoeur (1983, 1978, 1977), que auxiliou a construção e interpretação dos dados, tais como: pesquisa documental, observação de campo e entrevistas realizadas no contexto da formação contínua dos professores do Bloco Pedagógico da DDPM SEMED/Manaus. Fundamenta-se nos campos da Ciência Cognitiva e Neurociência Cognitiva, principalmente no trabalho de A. Damásio (1996, 2000, 2011, 2018). Desta pesquisa resulta a compreensão de que os processos cognitivos das emoções e sentimentos atuam mobilizando outros recursos cognitivos indispensáveis à aprendizagem, como atenção e memória. Diante do que propõe Damásio, estamos assumindo que a aprendizagem acontece como uma passagem da experiência à vivência mediada pela valência, ou seja, o valor do objeto da experiência para o sujeito que aprende. Verificamos que a formação de professores do Bloco Pedagógico possui inúmeras fragilidades e contrariedades entre os objetivos informados nos documentos e as práticas desenvolvidas junto aos professores. Concluímos que é mais profícua a mediação pedagógica que estrutura o conteúdo das formações de modo a permitir o diálogo e integração com as subjetividades individuais e sociais dos professores. O sujeito que trabalha deve ser ponto recursivo de diálogo sobre o trabalho docente. Entretanto, o trabalho indica que essa compreensão encontra obstáculos políticos e econômicos que se interpõem para legitimar e manter o padrão atual de desenvolvimento profissional dos docentes da rede pública municipal de educação.

Palavras-chave: processo cognitivo da emoção, formação contínua de professores, mediações pedagógicas.

ABSTRACT

The research developed in the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Amazonas, linked to the "Educator's Training and Praxis Facing the Amazon Challenges" line, aims to understand how knowledge about the cognitive processes of emotion can pedagogical mediation of the continuous training of teachers of the Semed-Manaus Pedagogical Block. It is guided by the methodical perspective of critical hermeneutics, coined by Paul Ricoeur (1983, 1978, 1977), who assisted in the construction and interpretation of data, such as documentary research, field observation and interviews carried out in the context of continuing teacher education of the SEMED / Manaus DDPM Pedagogical Block. It is based in the fields of Cognitive Science and Cognitive Neuroscience, mainly in the work of A. Damásio (1996, 2000, 2011, 2018). From this research results the understanding that the cognitive processes of emotions and feelings act by mobilizing other cognitive resources indispensable to learning, such as attention and memory. Given what Damasio proposes, we are assuming that learning happens as a passage from experience to experience mediated by valence, that is, the value of the object of experience for the learner. We verified that the teacher training of the Pedagogical Block has numerous fragilities and contradictions between the objectives informed in the documents and the practices developed with the teachers. We conclude that it is more profitable to pedagogical mediations that structure the content of the formations in order to allow the dialogue and integration with the individual and social subjectivities of the teachers. The subject who works should be a recursive point of dialogue about the teaching work. However, the work indicates that this understanding encounters political and economic obstacles that intervene to legitimize and maintain the current pattern of professional development of teachers in the municipal public education network

Keywords: cognitive process of emotion, continuous teacher training, pedagogical mediations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM-Semed	36
Figura 2: Esquema metódico da construção da inteligência dos símbolos	53
Figura 3: Esquema de interações: ontogenia como uma história de mudanças estruturais.....	72
Figura 4: Localização das regiões: prosencéfalo, mesencéfalo e rombencéfalo.....	118
Figura 5: Produção das sinapses.....	120
Figura 6: Distribuição das escolas e professores entrevistados.....	129
Figura 7: Mapa conceitual das relações entre emoção e aprendizagem.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Procedimentos metodológicos do levantamento das teses.....	18
Quadro 2: Formações oferecidas pela DDPM, ano de 2014, aos professores do BP	40
Quadro 3: Formações oferecidas pela DDPM, ano de 2015, aos professores do BP.	42
Quadro 4: Formações oferecidas pela DDPM, ano de 2016, aos professores do BP	43
Quadro 5: Formações oferecidas pela DDPM, ano de 2017, aos professores do BP	46
Quadro 6: A formação dos formadores.....	66
Quadro 7: Respostas à questão I – EIXO I	67
Quadro 8: Respostas à questão II – EIXO I.....	68
Quadro 9: Respostas à questão III – EIXO I.....	69
Quadro 10: Respostas à questão I – EIXO II.....	81
Quadro 11: Respostas à questão II – EIXO II.....	88
Quadro 12: Resposta à questão III – Eixo II.....	91
Quadro 13: Respostas à questão VI – EIXO II.....	96
Quadro 14: Respostas à questão V – EIXO II	98
Quadro 15: Respostas à questão VI – EIXO II.....	102
Quadro 16: Respostas à questão I – EIXO III.....	112
Quadro 17: Respostas à questão II – EIXO III	114
Quadro 18: Questão 01: Das mediações pedagógicas e sua contribuição à formação de professores.....	130
Quadro 19: Questão 02: Das relações entre emoções, sentimentos e aprendizagem.....	133
Quadro 20: Questão 3: Da contribuição da formação à construção do trabalho.....	139
Quadro 21: Questão 4: Sobre as emoções que os professores costumam sentir em dias de formação.....	146
Quadro 22: Questão 5: Sobre como os professores percebem a questão do aprofundamento teórico no campo da formação.....	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ADE:** Avaliação de Desenvolvimento do Estudante
- Anresc:** Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- Capes:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DAM:** Divisão de Avaliação e Monitoramento
- DDPM:** Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
- DDZ:** Divisão Distrital Zonal
- DEF:** Divisão de Ensino Fundamental
- Gepev:** Grupo de Estudos sobre a Escola de Vygotski
- Gepedic:** Grupo de Estudo e Pesquisa Didática das Ciências e seus Processos Cognitivos
- Gide:** Gestão Integrada da Educação
- PC`s. :** Processos Cognitivos
- PCN's:** Parâmetros Curriculares Nacionais
- Pnaic:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- SAEB:** O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- ferry**
- Semed:** Secretaria Municipal de Manaus
- UEA:** Universidade do Estado do Amazonas
- UFAM:** Universidade Federal do Amazonas
- UNESP:** Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO I: O CONTEXTO DA PESQUISA: INTERROGANDO A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO BLOCO PEDAGÓGICO DDPM/SEMED A PARTIR DOS SEUS DOCUMENTOS	26
1.1. BREVE ALUSÃO AOS CONCEITOS FUNDANTES DA PESQUISA	26
1.1.1. Emoção, sentimento e seu processo cognitivo	27
1.1.2. Mediação pedagógica.....	30
1.1.3. Formação contínua de professores e processos cognitivos da emoção.....	33
1.2. PRIMEIRO NÍVEL DA SIMBÓLICA – A ETAPA FENOMENOLÓGICA: APRESENTANDO A DDPM E O BLOCO PEDAGÓGICO	35
1.3. SEGUNDO NÍVEL DA SIMBÓLICA – A ETAPA HERMENÊUTICA A PARTIR DOS DADOS EXPOSTOS	47
1.4. TERCEIRO NÍVEL DA SIMBÓLICA – A ETAPA FILOSÓFICA	52
1.4.1. A reflexão à luz do processo cognitivo da emoção.....	54
1.4.2. As contradições entre o discurso normativo e os espaços constitutivos dos sujeitos e de suas relações.....	57
SEÇÃO II: O CONFLITO DAS INTERPRETAÇÕES: A FORMAÇÃO DO BLOCO PEDAGÓGICO SEGUNDO OS PROFESSORES FORMADORES.....	60
2.1. HERMENÊUTICA E LINGUAGEM: FUNDAMENTO RICOEURIANO DA INCURSÃO E INTERPRETAÇÃO DO DITO NO DIZER.....	60
2.2. ETAPAS FENOMENOLÓGICA E HERMENÊUTICA: ENTRE O DITO E O DIZER DOS FORMADORES ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS	65
2.2.1. Eixo I: As orientações norteadoras da Formação Contínua do Bloco Pedagógico..	66
2.2.1.1. A questão da competência na formação de professores e no Bloco Pedagógico..	73
2.2.2. Eixo II – O caráter das mediações na formação: objetivos, planejamento e desenvolvimento do Bloco Pedagógico	81
2.2.3. Eixo III – As emoções: concepções e implicação no processo de ensino e aprendizagem	104
2.2.3.1. Dimensão neurofisiológica: o cérebro e o sistema das emoções	116
2.3. ETAPA REFLEXIVA: SOBRE O QUE SIGNIFICA PARA UM SI FORMAR-SE?...	123

SEÇÃO III: EMOÇÕES, SENTIMENTOS E APRENDIZAGEM: O BLOCO PEDAGÓGICO SEGUNDO OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA 127

3.2. ETAPA FILOSÓFICA: INTERLOCULÇÕES ENTRE EMOÇÕES, SENTIMENTOS E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 152

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 158

REFERÊNCIAS..... 163

APÊNDICE A - Instituições consultadas, período e quantidade de trabalhos disponíveis à consulta.....169

APÊNDICE B - Detalhamento do levantamento das teses: ano de defesa, instituição, autor e título. Condizentes com as seguintes palavras-chave: formação de professores/ formação contínua.....173

APÊNDICE C - Mapeando das teses relativas à palavra-chave: processos cognitivos da emoção.....197

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....200

ANEXO A – Autorização Comitê de Ética.....202

ANEXO B - Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.....207

INTRODUÇÃO

O tema e a pesquisa desenvolvidos surgiram nas fronteiras formativas de que participei e vivenciei. Tais passos, tanto os que foram dados no campo das pesquisas anteriores de iniciação científica e mestrado, quanto aqueles concebidos no campo profissional de atuação docente, na escola pública e na experiência como professora em formação no espaço que agora investigo, deixaram suas marcas.

O olhar mais atento e pautado sobre o tema *emoções* surgiu a partir da oportunidade de participação no “Grupo de Estudo e Pesquisa Didática das Ciências e seus Processos Cognitivos” (Gepedic), durante três dos quatro anos da graduação em Pedagogia, na UEA. O encontro com a literatura no campo das Neurociências, Psicologia Cognitiva e Filosofia da Mente contribuiu para que eu conhecesse outras dimensões da mente, para além da memória, importantes ao processo de ensino e aprendizagem. O grupo trazia para a roda questionamentos sobre: cognição, emoção, inteligência, memória, atenção dentre outros processos cognitivos (PC`s). Esse contato foi importante para que eu compreendesse que não há isolamento, ou atuação individual de qualquer dos PC`s, mas desempenho colaborativo entre eles. Mais tarde, descobri que tal cooperação é também de enriquecimento mútuo de suas funções.

A experiência no trabalho docente, com o segmento dos anos iniciais, oportunizou algumas convocatórias ao centro de formação e, a estada lá provocou alguns questionamentos e certo tom de contrariedade acerca do modo como foram conduzidas as tentativas de atuação sobre a formação dos professores, fazendo-me questionar a real contribuição daquele espaço ao desenvolvimento do trabalho docente. Isso porque, nas oportunidades que tive entre 2012 e 2014, não me senti provocada ao questionamento e crescimento intelectual, mas conduzida a assistir as falas, conhecer programas e processos com a finalidade de aplicá-los em sala sem ser convidada a pensar sobre tudo isso, sobre as ideias que justificavam, sobre as teorias e objetivos dos processos.

Ao ingressar no mestrado em educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, meu orientador acolheu parte das minhas inquietações docentes e do meu referencial teórico, aquilo que se referia ao Ensino de Ciências, não o que havia dado início no âmbito da iniciação científica sobre os PC`s, bem como meus questionamentos sobre a formação contínua. Em março de 2015, iniciou-se o processo de investigação do papel das orientações sobre o ensino de ciências no desenvolvimento das concepções docentes, com o objetivo principal de evidenciar e refletir acerca da interpretação que os professores realizavam das orientações sobre

o ensino de ciências presentes na escola, a partir do relato de como concebiam o processo e o desenvolviam por meio de sua prática formativa.

O estudo evidenciou que aos professores é negada a oportunidade da compreensão, tal como o conceito é definido pela hermenêutica, como finalidade última do ato interpretativo. Essa ausência de compreensão é consequência, entre outros fatores, do caráter autoritário e dogmático das orientações presentes, tanto na sua forma documental, quanto no estilo de mediação que decorre delas. Na época, explicamos a partir da teoria da enunciação, ainda sob a versão da autoria de M. Bakhtin, que o tipo de relação encontrado, inclusive nas formações continuadas, prejudica o surgimento de réplicas impossibilitado pela ausência de sentido no discurso do outro.

Naquele momento, da pesquisa de mestrado, muitos elementos compunham os dados, os quais não nos permitiram mergulhar na temática da formação contínua, tampouco na prática formativa desenvolvida no espaço da DDPM. Retornando a Manaus-AM, logrei êxito no processo seletivo para doutoramento na UFAM e reencontrei aquele que um dia me fez pensar sobre o pensamento, reacendendo as interconexões possíveis e necessárias sobre os PC's e o campo pedagógico.

A organização dessas experiências forjou o seguinte problema para pesquisa de doutoramento: *como os conhecimentos sobre os processos cognitivos da emoção podem implicar nas mediações pedagógicas da formação contínua dos professores do Bloco Pedagógico Semed-Manaus? A tese que está por trás desse problema é: os conhecimentos acerca dos processos cognitivos da emoção podem, ao incidir sobre as mediações pedagógicas, contribuir com as aprendizagens desenvolvidas no contexto da formação contínua de professores.*

O empreendimento teórico se realiza em consonância com os seguintes objetivos: I – Identificar, na literatura das Neurociências e Ciência Cognitiva, as bases epistemológicas do processo cognitivo da emoção em seu papel para o desenvolvimento da aprendizagem; II – Revelar como os documentos norteadores do trabalho do Bloco Pedagógico DDPM, os professores formadores e em formação concebem a contribuição das mediações pedagógicas desenvolvidas na formação dos professores do Bloco Pedagógico Semed-Manaus. III – Refletir os limites e perspectivas da contribuição dos conhecimentos dos processos cognitivos da emoção no contexto da formação contínua dos professores do Bloco Pedagógico da Semed-Manaus.

A perspectiva hermenêutica crítica subsidiará metodicamente a elaboração e análise dos elementos construídos ao longo da pesquisa. Tendo em mente a concepção de que a

aprendizagem se dá na passagem de uma atitude interpretativa ao ato compreensivo, como abstração e subjetivação dos objetos da realidade. Portanto, o projeto filosófico que nos norteia é o da Hermenêutica, sendo a compreensão seu principal objeto e a revelação do que está velado nos discursos, seu compromisso crítico.

Não obstante, a realidade não é estática e natural, mas, devir histórico. Constitui-se no seio do ordenamento econômico-político e diante de todas as suas contradições engendradas na sociedade neoliberal. Portanto, o problema da compreensão deve ser colocado de forma crítica, não idealista, por isso a opção por subsidiar nossa investigação naquilo que o filósofo francês Paul Ricoeur concebe como hermenêutica crítica. Conhecimento que parte da fenomenologia dos signos à filosofia, no movimento intitulado como inteligência dos símbolos. Busca sua verdade no movimento da historicidade ontológica, no modo como o existente *está com* os existentes.

Enquanto problema compreensivo, desenvolvido na via metódica cunhada por Paul Ricoeur, a formação contínua, da forma como é concebida pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) revela-se a partir da via longa da compreensão, ou seja, mostrar-se progressivamente em diferentes níveis semânticos, do mais aparente até sua essência, aquela que buscamos explicitar enquanto colaboração efetiva ou não ao processo de construção do trabalho pedagógico.

Ricoeur (1978) aconselha-nos ampliar progressivamente nossa inteligência dos símbolos a partir de três etapas do compreender. A primeira é a etapa *fenomenológica*, caracterizada como compreensão do símbolo pelo símbolo, pela totalidade dos símbolos que dizem respeito entre si e formam uma coerência, mas a questão da verdade ainda não está colocada, o que significa que, nesse ponto do processo, prevalece a descrição de como o símbolo nos aparece.

Na etapa *hermenêutica*, aplicada a cada texto de modo particular, abandonamos a postura longínqua exigida na etapa anterior, e nos colocamos como elo da decifragem dos sentidos multívocos do texto. Etapa em que surge o círculo hermenêutico do crer para compreender e do compreender para crer, exigindo do hermeneuta viver a áurea do acontecimento. Ricoeur (1979) explica que ela nos faz participar da luta, da dinâmica pela qual o simbolismo está, ele mesmo, abandonado ao seu próprio ultrapassamento.

Não obstante, na etapa hermenêutica, ainda não está colocada a questão da reflexão, razão pela qual o autor nos aconselha a terceira e última etapa, a filosófica, de um pensamento por trás do símbolo. “Minha convicção é de que é preciso pensar *por trás* dos símbolos, mas a partir dos símbolos, *em conformidade com* os símbolos; que sua substância é indestrutível, que

eles constituem o fundo *revelador* da palavra que habita entre os homens” (RICOEUR, 1978, p. 252 grifos do autor). A etapa filosófica detém a responsabilidade de promover o sentido, formar o sentido, respeitando o enigma original dos símbolos, mas se deixando ensinar por eles no exercício responsável de um pensamento autônomo, ao mesmo tempo ligado ao símbolo e livre.

De acordo com a natureza do problema colocado em questão, bem como do método que o acolheu, não dividiremos o trabalho como tradicionalmente é feito – em revisão da literatura, dados e análise – operaremos no fluxo da vida e do pensamento sobre o objeto de conhecimento em situação, em todos os capítulos manuseando os dados e a literatura, tanto aquela que corresponde ao campo da Didática e Formação de Professores, uma vez que tratamos sobre o ensino, quanto à literatura no campo da Neurociência Cognitiva e Psicologia Cognitiva, haja vista que há no cerne do nosso questionamento o problema da aprendizagem, sob o enfoque do processo da emoção.

Fazer dialogar o campo da formação contínua docente, situado na linha das ciências humanas, com um campo essencialmente experimental e em percurso de consolidação, situado na fronteira das ciências biológica e física, como a Neurociência Cognitiva é um exercício audacioso e pouco comum. De fato, é um desafio imenso e, muitas vezes, procuramos outras pegadas no caminho que decidimos trilhar para nos afirmar a possibilidade de fazê-lo.

Nessa busca por outros rastros, primeiro passo de uma tese, fizemos o levantamento dos trabalhos produzidos em programas de pós-graduação em nível de doutoramento. A pesquisa documental e analítica, realizada no segundo semestre de 2017, apropriou-se da produção das teses doutorais defendidas no período de 2006 a 2017¹, nos 74 programas de doutorado na área de Educação (vide apêndice A), avaliados e reconhecidos pela CAPES naquele momento. Na Plataforma Sucupira², acessamos os cursos e programas por meio dos *sites* informados pelas Instituições de Ensino Superior disponíveis no citado ambiente virtual. A pesquisa seguiu os passos indicados no quadro 1.

¹ Este é o marco sob o qual procuramos os trabalhos, contudo, nem todos os programas possuem teses defendidas nesse período, o que é natural, porque isto depende da data de construção e aprovação dos programas. Em apêndice, deixamos a tabela que especifica o programa, o período verificado, bem como a quantidade de teses disponíveis para o período.

² <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

Quadro 1: Procedimentos metodológicos do levantamento das teses

Etapa	Procedimento	Resultados		
I	Classificação dos programas de Doutorado em educação no país.	74 programas, existentes no período de levantamento.		
II	Levantamento individual da produção defendida no período de 2007 a 2017	7.060 títulos encontrados e lidos		
III	Mapeamento e seleção dos trabalhos no campo da formação contínua de professores.	342 teses		
IV	Mapeamento e seleção dos trabalhos, cujos títulos indicavam termos como: emoção, afeto, afetividade e expressões afins.	34 dentre as teses gerais 34 dentre as teses no campo da formação de professores		
V	Análise qualitativa: leitura dos resumos das teses selecionadas	Explicitados e discutidos no texto		
VI	Análise quantitativa: localização dos termos: emoção, afetividade e subjetividade no íterim dos títulos e resumos das teses selecionadas no campo da formação de professores.	Emoção/ afetividade 10 / 02	Subjetividade 14	Sentimento 8

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019

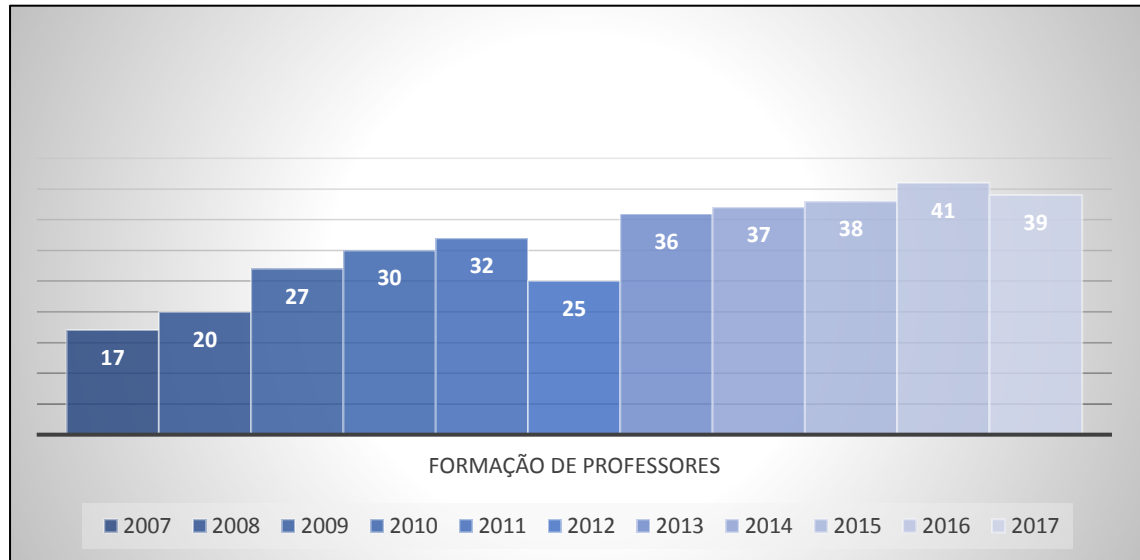
O que de imediato nos revelou os resultados é que, em termos quantitativos, a discussão acerca dos processos emocionais nos programas de Doutorado em Educação é praticamente inexistente, apenas 34 teses demonstraram essa preocupação quando avaliadas a partir da explicitação, no título do trabalho, de um dos descritores citados na etapa IV do levantamento.

Remanejamos a lente para o interior dos 342 trabalhos que discutem a formação contínua de professores, buscando desta vez não apenas nos títulos, mas também nos resumos das referidas teses, os seguintes termos: emoção, afetividade, subjetividade e sentimento. O refinamento foi importante para sinalizar que, tanto no conjunto geral dos trabalhos, quanto no âmbito daqueles que tinham como um dos intuitos principais discutir a formação contínua de professores, são poucas as iniciativas de articulação entre os processos educacionais e os processos cognitivos da emoção e dos sentimentos.

Para aprofundamento da interpretação dos dados, a partir da leitura dos resumos das teses, dividimos a discussão em duas sessões. Na primeira nos questionamos: o que conversam as pesquisas sobre a formação contínua dos professores? Em seguida interrogamos: o que conversam as pesquisas sobre as emoções? Quando pertinente, faremos a chamada aos apêndices sugerindo alguns exemplares de pesquisas nas quais identificamos a análise realizada.

O que conversam as pesquisas sobre a formação contínua dos professores?

No espaço temporal recortado para a construção dos dados percebe-se um movimento crescente dos trabalhos envolvidos com a temática da formação contínua de professores, assim como é possível verificar no gráfico 1.

Gráfico 1: Teses defendidas no campo da formação contínua de professores entre 2007-2017

Fonte: Elaboração própria, com base no levantamento realizado, 2019

É recorrente, nas teses, o desejo de sistematizar, a partir das diferentes perspectivas nas quais se embasam, novos processos de socialização dos conhecimentos na formação contínua dos professores, o que demonstra a insatisfação com os frágeis resultados do modelo vigente e um desejo coletivo de promover mudanças no cenário da formação e atuação dos professores. Tais mudanças geralmente aconselham determinadas práticas pedagógicas, dentre as quais distinguimos três tendências principais:

1) Valorização da experiência docente como ponto de partida e alicerce temático na relação pedagógica, chamando atenção à realização do conceito de práxis no desenvolvimento da mediação, por uma formação que, em detrimento de processos técnicos, valorize a relação teórico-prática-subjetiva.³

2) Processos que refletem a implicação das novas tecnologias digitais como ferramenta para pensar meios e espaços diferenciados e mais ricos no sentido da diversidade das mídias, geralmente dialogando com os conceitos de complexidade, sistematicidade, inter e transdisciplinaridade. O que esperam os autores dessa articulação é a construção de um mundo solidário, igualitário, justo, democrático, que cultive uma cultura de paz e da dignidade humana, frente às inúmeras diversidades, assentado nos paradigmas e métodos da conectividade, cartografia e complexidade. Dentre esses, os estudos mais críticos defendem que a mera presença da ferramenta tecnológica não constitui, em si, uma alteração qualitativa no processo

³ Vide no apêndice B os trabalhos: nº 150 (PORTO, 2012); nº 185 (SUANNO, 2013); nº 259 (DALPIAZ, 2015); Nº 163 (MORAIS, 2015).

de ensino e aprendizagem, necessitando de ações conjuntas e do uso propositivo das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.⁴

3) Processos que incidam na reflexão e ampliação da consciência do professor formando, valorizando sua subjetividade, numa relação horizontal formativa, esperando como consequência a capacidade de autocrítica e modificação de práticas pouco fecundas. Esses trabalhos geralmente são desenvolvidos no âmbito escolar, no formato de pesquisa-formação, ou formação em serviço. No bojo de tais propostas encontram-se movimentos que visam auxiliar no autoconhecimento dos professores acerca de suas motivações ao exercício da prática docente, objetivando processos de autoformação; processos de autovalorização e reconhecimento.⁵

Percebemos em alguns trabalhos, que não têm como objeto o processo cognitivo da emoção, a preocupação dos pesquisadores em perceber os sentimentos dos professores em relação ao conteúdo da investigação, seja sobre a violência (apêndice B, nº 118), seja acerca da implantação de currículos prescritos nas redes (apêndice B, nº 231), refletindo como os professores geram o sentimento de pertencimento em relações às propostas. O que demonstra uma abertura, mesmo que pouco explorada, às dimensões afetivas do humano e que, apesar de implicarem na orientação da conduta e raciocínio – ou seja, no todo da vivência –, têm sido historicamente alijadas dos processos formativos em favor de relações resumidamente tecnicistas.

Em meio aos trabalhos que dialogam com outras dimensões da formação docente, encontra-se a concepção de inteireza do professor (apêndice B, nº 298), inteireza do ser, dando ênfase à dimensão subjetiva do ser humano em seus aspectos sociais, emocionais e espirituais (apêndice B, nº 228). É perceptível a preocupação com as experiências profissionais e pessoais dos sujeitos da formação, as quais têm servido como repertório e ponto de partida das ações de muitos pesquisadores. Parece um consenso, entre as pesquisas arroladas nesse enfoque, que a colaboração é um caminho frutífero para o desenvolvimento da formação contínua, seja nos centros de formação vinculados às secretarias, seja na pós-graduação *lato e stricto sensu*, indicando-a como contraposição ao isolamento produzido pelas relações neoliberais de responsabilização e culpabilização dos professores pelos males sociais.

⁴ Vide no apêndice B os trabalhos: nº 89 (FANSTONE, 2010); nº 182 (CAMARGO, 2006), nº 263 (MORAIS, 2015); nº 194 (TOMÉ, 2013).

⁵ Vide no apêndice B os trabalhos: nº 67 (MEINICKE, 2009); nº 70 (AZEVEDO, 2009); nº 219 (GOULART, 2014); nº 293 (MENEZES, 2016).

Se há destaque para o desenvolvimento de algum processo cognitivo superior no conjunto da obra sobre formação de professores, este é o da consciência. É comum encontrarmos expressões como “desenvolvimento da consciência” e “tomada de consciência”, articulada, geralmente, à reflexão.

Parece-nos que a pesquisa sobre formação docente, nos últimos dez anos, caminha afirmando a seguinte tese: a formação contínua é um direito e uma necessidade para professores e alunos, um dever do Estado e das políticas públicas, um processo de aprendizagem e desenvolvimento que se inscreve no todo do sujeito-docente, ou seja, inclui todo o universo de experiências que lhe compete, e por esse caráter, não funciona nos moldes da racionalidade técnica, mas que, contrariamente a ela, devem ser desenvolvidas alternativas que movimentem a formação como autoformação. Dessa feita, apela-se à episteme que amplie o escopo das dimensões da formação contínua, aproximando-se cada vez mais da escola e de suas demandas concretas.

O que conversam as pesquisas sobre as emoções?

Conhecer, analisar, compreender, identificar e explicar as emoções são objetivos que, muitas vezes, aparecem associados ao desejo de encontrar fundamentos que contribuam com o desenvolvimento profissional dos professores em formação. Outras dimensões do humano têm sido buscadas e, nesse contexto, as emoções e os sentimentos ganham impulso nas pesquisas.

O teatro, a música, as rodas de conversa, a dimensão afetiva do contexto vivido, a dimensão dos valores, a escuta dos sentidos, são meios pelos quais os estudos buscam encontrar os vestígios das emoções com a finalidade de pensar as relações que tangenciam com as mais diferentes temáticas, tais como: racismo, ensino e aprendizagem, comportamentos e reações, representações sociais, violência, ética, dentre outros. Epistemologicamente, percebe-se que os trabalhos se orientam, geralmente, pelos seguintes caminhos:

- a) Teoria walloniana: este, sem dúvida, é o referencial mais recorrente, àqueles que por ela enviesam defendem seu potencial para a compreensão dos processos formativos, tendo como perspectiva a discussão da unidade: ato motor, afetividade, cognição e pessoa. A partir da qual se espera repensar a formação de professores para a adoção de uma prática pedagógica que vise à formação integral dos alunos, partindo do conceito de pessoa completa.⁶

⁶ Vide no apêndice C os trabalhos: nº 1 (SCARPATO, 2006); nº 2 (OLIVEIRA, 2006); nº 13 (PEREIRA, 2010); nº 14 (TELES, 2010); nº 16 (FRANCO, 2008).

- b) Teoria damasiana: reúne explicações acerca das relações entre emoção, cognição e consciência a partir de dados provenientes do campo das Neurociências. Indica que os estados de bem-estar e mal-estar desenvolvidos no corpo são produtos da aprendizagem ao longo da vida e precedem a tomada de decisão. A pesquisa de Antônio Damásio também comparece para explicar as bases biológicas do medo, compondo relações com a questão da violência nas escolas.⁷
- c) Teoria Histórico Cultural: desenvolvida a partir dos trabalhos de Vygotski⁸ e colaboradores, afirma a experiência social como base da formação humana, das funções psíquicas superiores, dentre as quais figura a emoção. Nessa perspectiva, o universo afetivo compõe uma unidade, que é explicada a partir das mediações sociais e das vivências construídas.⁹
- d) Teoria Autopoiética de Humberto Maturana: também conhecida como Biologia do Amor, busca explicar o conhecimento a partir do ser humano e sua complexidade inerente à organização biológica, estrutura e reestruturação que ocorre no fluxo da deriva natural, onde sujeito e meio se modelam. O emocional surge como elemento que se constitui na linguagem a partir da práxis do viver, do suceder da experiência. Nesse sentido, a realidade é multiversa, pois cada observador constrói uma realidade, não outra perspectiva da mesma.¹⁰

Abstraímos dos trabalhos relacionados às emoções quatro preocupações mais recorrentes: a) preocupação com os estados emocionais em sua implicação à aprendizagem, no sentido da motivação e desmotivação; b) preocupação com a implicação das experiências para que se tornem vivências, afetando emocionalmente o sujeito e ampliando suas possibilidades de aprendizagem; c) observância das expressões emocionais dos professores no grupo, de modo a impedir que estados negativos ‘contaminem’ outros sujeitos; d) preocupação em explicar que o sentir não é uma opção ou uma fraqueza, mas uma condição inevitável e fundamental para a vida humana.

Dentre as diferentes proposituras expostas, nossa pesquisa decide dialogar mais profundamente com o trabalho do neurocientista português António Damásio, isso porque apesar de não realizar relações diretas com a educação e os processos de ensino e aprendizagem,

⁷ Vide no apêndice C os trabalhos: nº 19 (SAUD, 2012); nº 28 (MÜLLER, 2015) nº 15 (BROCKINGTON, 2011).

⁸ É possível encontrar pelo menos três formas de escrita do nome do referido autor, portanto, para fins de padronização, optaremos pela forma que consta na coletânea “Obras Escogidas” da Editora Grupo Machado, a saber: L. S. Vygotski.

⁹ Vide no apêndice C os trabalhos: nº 26 (MARQUES, 2014); nº 34 (SANTOS, 2017).

¹⁰ Vide no apêndice C os trabalhos: nº 21 (DIAS, 2013); nº 34 (CHAGAS, 2017.)

seu trabalho tem revelado as estruturas do sentimento e da emoção, admitindo-os numa perspectiva mais integrada à cognição que seus antecessores e contemporâneos.

Por certo, creditamos a Henri Wallon, o pioneirismo em dimensionar o afeto e as emoções como componentes fundamentais do desenvolvimento psíquico, contudo, em sua perspectiva a emoção está em relação ao raciocínio, podendo se apartar dele em alguns casos. É possível perceber esta postura na seguinte passagem da sua tese *A criança turbulenta* “[...] é o efeito observado habitualmente no adulto: redução da emoção pelo controle ou pela simples tradução intelectual” (WALLON, 2010, p. 125). Conforme Gratiot-Alfandéry (2010, p. 34) “A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Henri Wallon integra a afetividade e a inteligência. Sempre destacando que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições.” Portanto, no sentido de nossa pesquisa, o trabalho de António Damásio supera a perspectiva walloniana ao afirmar, muito categoricamente, diante dos resultados dos trabalhos desenvolvidos em seu laboratório que “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão” (DAMÁSIO, 2010, p. 61), não há ruptura qualquer entre afeto e intelecto, apesar de sua expressão ser mais contundente em determinados estágios do desenvolvimento do que em outros.

Construir a revisão dos trabalhos foi um passo acertado. Essa é uma primeira consideração, pois muitas janelas foram abertas tanto dentro do campo da formação de professores, quanto no domínio dos processos que envolvem mais que os deveres e fazeres, mas incorporam uma preocupação ao modo como os sujeitos consubstanciam tais propostas, as sentem e as transformam em orientação ao seu trabalho, ou não.

No *não*, encontram-se imbuídas algumas justificativas e retóricas já consensuais, tudo aquilo que apenas nos passa e não nos toca, não nos modifica. Saber algo se abre a um movimento que faz transbordar o *cogito, ergo sum* cartesiano, pois incorpora o sentir, a experiência cotidiana, o movimento no mundo e com o mundo, consigo e com o outro. A partir do levantamento percebemos que estamos começando a pensar a formação do adulto, com a mesma sutileza e complexidade que aprendemos a pensar a formação das crianças, mais atentos ao contexto de sua atividade que estrutura diferentes campos de preocupação, motivação, interesse, logo, conhecimento.

As preocupações e princípios contemplados pelas pesquisas indicam que o caminho começou a ser trilhado, mas há muitas lacunas a serem preenchidas para que entendamos como se dá a passagem dos resultados das pesquisas no campo das neurociências e dos processos cognitivos da emoção, à feitura e organização de processos de ensino e aprendizado de conceitos, bem como à formulação desses processos no contexto da formação contínua dos

professores e suas consequências na construção do trabalho docente. Na verdade, há um debate que divide otimistas e pessimistas acerca da possibilidade do diálogo entre Neurociências e Educação (BROCKINGTON, 2011).

Assim como Brockington (2011), Vieira (2012), Silva e Bezerra (2011), Grossi, Lopes e Couto (2014), Duboc (2011), dentre outros de uma extensa lista de educadores, acreditamos que é possível e necessário o diálogo entre as Neurociências e a Educação, naquilo que constitui seu elo maior, a aprendizagem. No que compete nossa parcela de contribuição nesse debate, desejamos projetar os conhecimentos sobre a emoção no campo da didática, na busca pela reflexão e construção de mediações pedagógicas fecundas ao desenvolvimento da compreensão dos conceitos arrolados na formação contínua. O contexto dessa pesquisa é o trabalho desenvolvido pelos formadores do bloco pedagógico, na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-Semed. Os sujeitos desse processo são tanto os professores formadores, quanto os professores em formação. Enquanto procedimentos metodológicos, optamos por: observação e registro de campo; análise dos portfólios da secretaria historiando os movimentos da formação do bloco, desde seu início em 2014; entrevistas com os professores formadores e professores em formação¹¹.

Decidimos realizar o processo da inteligência dos símbolos, que emergiram do diálogo com o conjunto de elementos citados, em todas as etapas que orienta Paul Ricoeur para todos os símbolos. Dessa feita, em cada capítulo elencamos um conjunto de dados que sofreram a tríade analítica: fenomenológica, hermenêutica e filosófica. O que ficou organizado da seguinte maneira:

No capítulo I – A Divisão Profissional do Magistério em seus documentos: o contexto da pesquisa – Primeiramente apresentamos os conceitos estruturantes da pesquisa (emoção, sentimento, consciência, mediação pedagógica e formação de professores). Em seguida traçamos o perfil das formações mobilizadas pela DDPM, naquilo que concerne os portfólios do Bloco Pedagógico. O discurso em desdobra é aquele que consta no referido documento, ou seja, trata-se de explicitar, interpretar e refletir o modo como normativamente a DDPM compreende o trabalho que realiza, contextualizando os resultados da análise documental diante do problema de pesquisa.

No capítulo II - O Conflito das Interpretações: a Formação do Bloco Pedagógico, segundo os professores formadores - realizamos a explicitação e diálogo com as entrevistas,

¹¹ A pesquisa, bem como as entrevistas foram devidamente autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Os documentos estão disponíveis no anexo 1. A autorização do comitê de ética está disponível no anexo 2.

fazendo emergir, a partir dos três espaços metodológicos indicados por Ricoeur, os sentidos multívocos presentes nas entrevistas com os professores formadores. O discurso dos formadores envereda a discussão, a tematiza. O debate é contextualizado mediante a literatura no campo da formação de professores, assim como, a partir dos estudos no campo dos processos cognitivos da emoção.

O capítulo III – Emoções, sentimentos e aprendizagem: o bloco pedagógico segundo os professores em formação contínua versa sobre o papel do processo cognitivo das emoções e sentimentos na estruturação das aprendizagens. Deseja explicitar, interpretar e refletir como os professores em formação concebem a contribuição das mediações pedagógicas à construção do seu trabalho.

O presente trabalho deseja se inserir e contribuir com o debate em torno da formação contínua de professores em nível nacional, ao apresentar as bases neurocientíficas que indicam os caminhos ao desenvolvimento das aprendizagens e suas mediações sócio-cognitivas. Bem como, desejamos contribuir com a formação contínua no nível local, ao revelar de modo crítico e a partir de múltiplos dados os limites e perspectivas do processo formativo investigado ao desenvolvimento profissional dos professores da rede pública municipal de Manaus-AM.

SEÇÃO I: O CONTEXTO DA PESQUISA: INTERROGANDO A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO BLOCO PEDAGÓGICO DDPM/SEMED A PARTIR DOS SEUS DOCUMENTOS

De acordo com Ricoeur (1978) há dois modos de explicar o simbolismo: por aquilo que o constitui e por aquilo que ele quer dizer. O que dizem e o que querem dizer os portfólios enquanto documentos históricos sobre a formação contínua da DDPM? Este é o questionamento que conduzirá o trabalho no presente capítulo, o qual realizaremos por meio da explicitação dos documentos produzidos anualmente pela DDPM, com a finalidade de compreender como a DDPM, em seus documentos, sistematiza a formação de professores que desenvolve e que nos aponta essa condução diante da literatura e problema estruturantes da tese.

Antes de podermos adentrar na interrogação do sentido da formação segundo seus documentos, é necessária uma breve alusão aos conceitos-chave da produção da presente tese, a saber: *emoção, sentimento, mediação pedagógica e formação de professores*.

1.1. BREVE ALUSÃO AOS CONCEITOS FUNDANTES DA PESQUISA

Existe na pesquisa que realizamos campos epistemológicos que, à primeira vista, podem parecer divergentes. De um lado, explicamos as emoções a partir de um neurocientista que está preocupado em compreendê-las enquanto um processo cognitivo, em suas razões neurobiológicas, olhando profundamente para um cérebro¹² não para o sujeito da emoção.

Ao aludirmos o conceito de *mediação pedagógica* nos apoiamos no que cunhou Vygotski acerca do conceito de mediação, o que nos faz imprimir uma crítica séria a respeito da presença das trocas simbólicas empreendidas no espaço formativo investigado. Ao explicitarmos a nossa posição em meio ao debate da formação, nos colocamos ao lado daqueles que requerem outras racionalidades na direção dos processos, que denunciam as intenções de precarização dos sujeitos e das suas possibilidades formativas.

O que desejamos deixar claro é que operamos por distinção, não por disjunção. Ao destacarmos as emoções e sentimentos no âmbito das neurociências não estamos querendo reduzir o sujeito às questões físico-químicas que lhes são inerentes, mas destacar a qualidade diferenciada que as emoções e sentimentos assumem no âmbito da aprendizagem, e que são

¹² É verdade que no seu último trabalho “A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura” António Damásio amplia a lente do seu questionamento interagindo com a força das emoções na elaboração da cultura humana, mas em nenhum momento problematiza quaisquer razões históricas, políticas e econômicas adjacentes a essa cultura.

historicamente ignoradas, no caso dessa pesquisa suas implicações no processo de formação contínua de professores.

1.1.1. Emoção, sentimento e seu processo cognitivo

Aquilo que estamos chamando de processo cognitivo das emoções¹³ está embasado nas pesquisas realizadas pelo neurocientista António Damásio. Na obra “O erro de Descartes” ele define que o “raciocínio evolui como uma extensão do sistema emocional automático, com a emoção desempenhando vários papéis no processo de raciocínio” (DAMÁSIO, 1996, p. 7). A explicação dessa tese passa pelo que o autor denominou como hipótese do marcador somático.

Quando lhe surge um mau resultado associado a uma dada opção de resposta, por mais fugaz que seja, você sente uma sensação visceral desagradável. Como a sensação é corporal, atribuí ao fenômeno o termo técnico de estado *somático* (em grego, *soma* quer dizer corpo); e, porque o estado “marca” uma imagem, chamo-lhe de *marcador*. Repare mais uma vez que uso *somático* na acepção mais genérica (aquilo que pertence ao corpo) e incluo tanto as sensações viscerais como as não viscerais quando me refiro aos marcadores-somáticos. (DAMÁSIO, 1996, p. 205)

Damásio (1996) defende que o nosso próprio organismo é utilizado como referência de base das interpretações que realizamos, do sentido da subjetividade elaborado, bem como das estratégias de raciocínio. Tais estratégias giram em torno de objetivos, opções de ação e previsão de resultados conduzidos afim de contemplar as exigências da homeostase. Os

¹³ Ao falarmos em processos cognitivos das emoções e não nas relações entre cognição e emoção estamos tentando superar o debate cognição versus emoção que começou, pelo menos no campo da Psicologia Clássica, com Willian James (1894 – 1994). Três são as perspectivas correntes no citado debate. Conforme Victória e Soares (2007), a primeira concepção propõe a presença de dois sistemas separados, um responsável pelas emoções e outro pela cognição, sendo que suas atuações são independentes. A segunda postula a existência de um sistema único para a emoção e cognição. Nesta, a emoção constitui um fator dentro da cognição e é dirigida por ela, salientando que a avaliação cognitiva precede qualquer reação afetiva. Ambas concepções emanam na Psicologia Clássica e experimental. A partir do advento das Ciências Cognitivas, uma terceira avaliação surge e propõe tratar os sistemas emocionais e cognitivos representados através dos modelos de redes associativas. Nessa abordagem do processamento da informação, a emoção é considerada um processo que teria seu funcionamento separado em relação à cognição, embora em interação. A última perspectiva se aproxima um pouco mais daquilo que estamos compreendendo. Contudo, a progressão das emoções tem como resultado os sentimentos, e estes na teoria damasiana são estruturantes da consciência, sem a qual nenhum outro processo cognitivo é possível. A progressão e complexidade que os sentimentos adquirem na vida psíquica, impossibilita, ao nosso ver, falar em cognição e emoção, mas em processos cognitivos das emoções. Se, de um lado, as emoções não explicam todo repertório da cognição humana, de outro, não há cognição desvinculada de sentido, portanto, dos afetos, emoções e sentimentos constituintes e constituídos da e pela subjetividade.

processos da emoção sobressaem nesse cenário, à medida em que fazem parte integrante da maquinaria neural da regulação biológica.

Conforme Damásio (2008, p. 62) “emoções e sentimentos de emoções constituem, respectivamente, o começo e o fim de uma progressão, mas o caráter relativamente público das emoções e a privacidade completa dos sentimentos ao longo deste contínuo são diferentes.” Por essa razão o autor distingue as emoções – que podem ser primárias, secundárias ou sociais – dos sentimentos que possuem também, pelo menos, dois níveis distintos: sentimentos de fundo e sentimentos emocionais.

As emoções primárias são aquelas ditas universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. O bem-estar ou o mal-estar, a calma ou a tensão são consideradas emoções secundárias. Conforme Damásio (2011, p. 162), as emoções sociais são dependentes dos ambientes nos quais os indivíduos crescem, “estão ligadas aos fatores educacionais, e isto é tão distante de qualquer resposta inata que parecem sugerir um mero verniz cognitivo aplicado levemente na superfície do cérebro”. Todas as emoções consistem em alterações corporais e comportamentos específicos, em suma as emoções são:

conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenômeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida. (DAMÁSIO, 2008, p. 72)

O autor propôs que o termo sentimento deve ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo emoção deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção que, de modo geral, são publicamente observáveis. Enquanto todas as emoções originam sentimento, nem todos os sentimentos provêm de emoções. Damásio (2008) chama sentimentos de fundo (*background*) aos que não têm origem nas emoções, compara o sentimento de fundo como a imagem da paisagem do corpo quando não se encontra agitada pela emoção. Segundo ele, provavelmente o conjunto de sentimentos de fundo contribui para um humor bom, mau ou indiferente.

Damásio (2018) define os sentimentos como experiências mentais conscientes, caso contrário, não seriam conhecidas pelo organismo. Essas experiências condicionam o que o autor denomina como valência, isto é, “a qualidade inerente da experiência, que apreendemos como agradável, desagradável ou algo entre esses dois extremos” (DAMÁSIO, 2018, p. 125).

Sentimentos voltaram a inteligência para certos objetivos, aumentaram-lhe o alcance o refinaram, de tal maneira que resultou a mente cultural humana. em certa medida, para o bem ou para o mal, os sentimentos e o intelecto mobilizado por eles libertaram os humanos da tirania absoluta dos genes, porém os mantiveram sob o domínio despótico da homeostase. (DAMÁSIO, 2018, p. 220)

António Damásio não discute as emoções e os sentimentos como algo apartado da contribuição e imbricação desses processos naquilo que conhecemos como pensamento racional. Entretanto, reconhece que “por mais necessário que algo como o mecanismo de marcação-somática possa ser para a construção de uma neurobiologia da racionalidade, é evidente que essa necessidade não faz que esse mecanismo seja suficiente.” (DAMÁSIO, 1996, p. 228). Segundo o autor, diversos processos têm de preceder, ser concomitantes ou imediatamente subsequentes aos marcadores somáticos para permitir sua atuação. Dentre esses processos destaca três considerados “*intervenientes auxiliares no processo de raciocínio sobre uma vasta paisagem de cenários criados a partir do conhecimento factual os estados somáticos automatizados, com seus mecanismos de predisposição, a memória de trabalho e a atenção.*” (DAMÁSIO, 1996, p. 231 grifos do autor).

Se tratando das emoções, todos os caminhos parecem conduzir-nos a elas, isto porque ao avaliar o mecanismo da atenção e da memória de trabalho verificamos que a capacidade em manter determinadas imagens na consciência excluindo outras, está relacionado ao conjunto de preferências inerentes à regulação biológica, de modo básico, e ao desenvolvimento ontológico se olharmos suas interfaces complexas, aquelas que são a síntese das diversas relações históricas.

Quer concebamos a razão como sendo baseada na seleção automatizada, quer como baseada na dedução lógica por intermédio de um sistema simbólico, quer – de preferência – como sendo baseada em ambas, não podemos esquecer o problema da ordem. Proponho a seguinte solução: 1) se a ordem tiver de ser criada entre as possibilidades disponíveis, nesse caso elas terão de ser ordenadas ; 2) se tiverem de ser ordenadas, então são necessários critérios (valores ou preferências são aqui termos equivalentes); 3) os critérios são fornecidos pelos marcadores-somáticos, que exprimem, a qualquer momento, as preferências cumulativas que recebemos e adquirimos. (DAMÁSIO, 1996, p. 232)

A questão da consciência e sua relação com as emoções aparece na obra “O sentimento de si: o corpo, a emoção e a Neurobiologia da Consciência”, nela Damásio (2008) declara que a força humana de todas as emoções depende dos sentimentos gerados por elas, “mas o impacto

completo e duradouro dos sentimentos exige também a consciência, pois só com o advento do sentido do si podem os sentimentos tornar-se conhecidos do indivíduo que os experimenta.” (DAMÁSIO, 2008, p. 56). Conforme o autor, “a consciência começa por um sentimento, um tipo especial de sentimento, bem entendido, mas, mesmo assim, um sentimento [...] a consciência sente-se, e se sente” (idem, p. 355). Nessa perspectiva

A presença de você é o sentimento do que acontece quando seu ser é modificado pelas ações de aprender alguma coisa. Essa presença nunca se afasta, do momento em que você desperta até o momento em que seu sono começa. Ela tem de estar presente, caso contrário você não existe. (DAMÁSIO, 2000, p. 25)

Enquanto António Damásio preocupa-se em conhecer as raízes neurobiológicas da consciência, de nossa parte nos preocupamos com o valor de sua descoberta para a aprendizagem e as relações que organizamos com a finalidade de promovê-la por meio do ensino, o que em outras palavras estamos chamando de mediações pedagógicas. A próxima seção lança luz a este outro conceito importante ao desenvolvimento da presente tese.

1.1.2. Mediação pedagógica

Na perspectiva tradicional os problemas da psique eram colocados do ponto de vista natural, exclusivamente biológico, tendo como fundamento metodológico o princípio de estímulo-resposta (VYGOTSKI, 2012). A premissa naturalista influenciou a concentração dos esforços de compreensão nas funções psíquicas básicas, geralmente observadas até os três anos de idade. Dessa forma, as psicologias geral e experimental ignoravam os problemas do desenvolvimento cultural da psique e da conduta, realizando conclusões mecanicistas, prematuras, simplistas e naturalistas.

Conforme Martins (2015), segundo Vygotski o trabalho marcou a transição da história natural dos animais à história social dos homens, à medida em que pela sua característica de pré-ideação do produto a ser alcançado, exigiu domínios cognitivos necessários à criação mental da realidade.

[...] ao reconhecer a centralidade do trabalho na formação humana e, conseqüentemente, na estruturação do psiquismo, Vygotski historicizou o desenvolvimento de suas propriedades, aliando esse desenvolvimento à reorganização dos mecanismos naturais por decorrência da apropriação da

cultura. Postulou que as particularidades psíquicas especificamente humanas se instituem na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do *signo*. (MARTINS, 2015, p. 45)

Para Hegel, de acordo com Vygotski (2012), a atividade de mediação é a propriedade mais característica da razão, por sua astúcia e poder em permitir que os objetos atuem reciprocamente uns com os outros de acordo com sua natureza, possibilitando que sem a tomada de relação direta com eles, o objetivo seja realizado. Se de um lado, a atividade mediadora de emprego das ferramentas está orientada para fora, à transformação material da natureza; aquela que consiste no emprego dos signos, se orienta para dentro, tem função de modificar psicologicamente a própria conduta e a dos outros.

Se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais desde o ponto de vista psicológico é a *significação* quer dizer, a criação e o emprego dos signos. Tomamos essa palavra em seu sentido mais literal e exato. A *significação* é a criação e emprego dos signos, quer dizer, de sinais artificiais (VYGOTSKI, 2012, p. 84, *grifos do autor*).

Os signos são para Vygotski (2012) estímulos-meios artificiais construídos e empregados pelo homem para a transformação da conduta. Conforme Martins (2015, p. 46), “Vygotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume.” É no âmbito da explicação acerca das semelhanças, divergências e correspondências entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos que a categoria *mediação* assume centralidade.

A união entre instrumentos e signos dá origem ao conceito mais geral de *atividade mediadora*. isto é, “um tipo de atividade que permite aos que participem dela exercerem entre si, a partir de suas propriedades essenciais, uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo”. Martins (2015) chama atenção que o conceito de mediação elaborado por Vygotski ultrapassa a relação operante entre as coisas, pois pretende penetrar na esfera das intervencções entre as propriedades das coisas.

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vygotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para

ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS, 2015, p. 47)

Ao falarmos em mediação pedagógica, estamos tratando dos signos construídos e empregados na relação formativa que têm como finalidade mediar os objetivos de transformação da conduta projetados pelos professores formadores aos professores em formação, mas que também precisam alterar a conduta dos professores formadores, pois mediação, no sentido adotado, requer desenvolvimento recíproco.

O problema que o conceito de atividade mediadora de Vygotski nos impõe é o de identificar que na ausência da intervinculação entre as propriedades essenciais dos sujeitos do processo, professores formadores e em formação, não podemos falar que a relação se caracteriza como mediação. O que implica, no nosso caso, pensar que qualidade de relações pedagógicas são necessárias para configurá-las como mediação pedagógica. O vetor e foco dessa análise está na aprendizagem dos professores em formação, no valor das emoções e sentimentos para o que Vygotski exigiu enquanto intervinculação entre os sujeitos.

Em suma o termo mediação que auxilia as formulações ao longo desse relatório, tem pelo menos dois sentidos, ambos extraídos das proposições de L.S Vygotski e A. R Luria. O sentido primário, assenta-se na compreensão de que os signos, através da linguagem, operam traduzindo as relações culturais em processos psíquicos, atuam como instrumento psicológico. Portanto, sofremos a todo momento processos de mediação, mesmo que eles designem estruturas de pensamento e conduta mais hábeis à servidão e passividade, do que a crítica e politização.

La construcción externa de las funciones superiores se produce mediante procesos de mediación social e instrumental objetivables y manifiestos (em cuanto externos y com operadores definidos), mientras que los cambios internos que suponen la interiorización de las funciones superiores se plasmarían en cambios corticales igualmente verticables. (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 10)

Isto é, o sentido primário de nossa designação ao termo mediação quer chamar atenção as diversas formas e possibilidades de mediações sociais que têm algum impacto sob a psiquê.

O sentido secundário, e não lateralmente pensado, mas como uma camada mais profunda da relação dos sujeitos, é aquele que explicitamos como mediação pedagógica. Na

qual estamos colocando o crivo crítico da qualidade de pensamento e conduta que sua estruturação é capaz de suscitar. Estamos pensando que se as mediações pedagógicas incorporam as intervencções entre as propriedades essenciais dos sujeitos do processo, uma consequência lógica é abarcar em sua preocupação os sentimentos e emoções dos sujeitos do processo.

1.1.3. Formação contínua de professores e processos cognitivos da emoção

Conforme García (1999) a formação de professores possui um objeto de estudo singular: os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores. Nosso objeto deseja pensar, principalmente, os processos didáticos da formação contínua. Processos que, ao qualificarmos como mediações pedagógicas, estamos sugerindo uma articulação ontológica entre a didática e a matética, ou seja, entre aquilo que é organizado com vista à promoção do ensino, e os processos cognitivos que possibilitam a apreensão, a aprendizagem. Em nosso caso, dando destaque às emoções e sentimentos avaliando sua atuação no todo do processo, diante daquilo que sustenta os estudos de mais de uma década de António Damásio.

Reconhecemos que tais processos didáticos não estão desvinculados dos encaminhamentos políticos, sociais e econômicos que estruturam as possibilidades e finalidades da educação e da escola pública. Atualmente, a formação de professores encontra-se em debate e embate acerca de qual racionalidade melhor fomenta o desenvolvimento profissional. As epistemologias concorrentes centrais são: *a racionalidade técnica*, também conhecida como epistemologia positivista, “de acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35).

A crítica a esse modelo foi fortemente veiculada, no Brasil, ao fim do século XX, a partir dos estudos do norte-americano D. Schön que – embasado nos trabalhos de Dewey, Luria e Polanyi (Pimenta e Ghedin, 2002) – defendeu a superação do currículo normativo na formação de professores, valorizando a reflexão da e na experiência, condição orientada pelo que ficou conhecido como epistemologia ou *racionalidade prática*, o que para Zeichner (2008) marcou a ressurgimento da prática reflexiva como um tema importante da formação de professores norte americana, não uma inauguração temática.

Ghedin (2002) propõe outro ultrapassamento, desta vez da epistemologia da prática, proposta por Schön, à epistemologia da práxis, afirmando certo tecnicismo no modelo anterior,

por negligenciar o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes, para ele “há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade teoria e prática” (GHEDIN, 2002, p. 133). O que nos propõe esse modelo é que a formação deve conduzir o movimento intelectual à autonomia emancipadora da crítica, o que forjaria um terceiro tipo, a *racionalidade crítica*.

De certo modo, toda a construção científica no campo da formação de professores assume ou está implicada pelos pressupostos epistemológicos orientadores dos paradigmas de racionalidade citados. Nos parece que os movimentos posteriores à racionalidade técnica estão afirmando seu contraponto sem alterar a base que a sustenta, que é o próprio conceito de racionalidade. Solicitar a ampliação do conceito adjetivando-o como prático/phronético ou prático/crítico é um movimento importante, mas não suficiente. É necessário derrubá-lo e reerguê-lo sob novas bases.

O caminho da reestruturação pode parecer inusitado, mas ele passa pelas contribuições que os estudos no campo das Neurociências, especialmente a cognitiva, têm composto como explicação aos processos que possibilitam e coordenam a própria possibilidade da razão, atualmente colocando em debate o papel das emoções e sentimentos, não como aspectos adjacentes ao pensamento racional, mas como estruturantes dele.

Nossa intenção ao abordar os processos cognitivos da emoção em meio ao debate sobre a formação contínua, alia-se ao que Tiezzi (1992 apud GARCIA, 1999) declara acerca da importância de pensar os professores como sujeitos que aprendem, não apenas como meros executores ou obstáculos da/para a mudança, o que requer investigações que explorem os conteúdos e condições que facilitam a aprendizagem dos professores.

A pesquisa e o pensamento sobre os processos cognitivos da emoção em seu potencial para condução dos processos formativos e de suas mediações são mais amplos que os dados investigados. Não repousamos na análise arbitrária requerendo deste cenário social, no qual o professor tarefeiro, aplicador e tecnicista está em voga, algo que sua estrutura impossibilita, nega e teme profundamente. O conhecimento é libertador, quando aplicado aquilo que há de mais forte no ser humano, seus sentimentos, aliado a reflexão crítica da realidade poderia produzir mudanças extremamente incômodas nas arcaicas estruturas políticas e econômicas.

No campo da formação de professores o trabalho de Gilles Ferry, tanto naquilo que alude o conceito de autoformação, quanto em seus estudos acerca dos modelos de formação de professores, tem sido uma fonte recorrente para auxiliar o pensamento da formação contínua como uma atuação sobre a aprendizagem de adultos trabalhadores, o que implica ter em conta

seu status pessoal, profissional, psicológico e social. Fatores que reforçam a complexidade no âmbito da formação contínua de professores, bem como a importância de repensarmos as práticas através de outras perspectivas.

1.2. PRIMEIRO NÍVEL DA SIMBÓLICA – A ETAPA FENOMENOLÓGICA: APRESENTANDO A DDPM E O BLOCO PEDAGÓGICO

De todos os níveis, turnos e públicos que atende – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, regular e Eja, que estão divididos em temáticas diferentes de acordo com as necessidades dos diferentes espaços que são contemplados: urbano, rural, ribeirinho e indígena – enfocaremos aquilo que realiza para e com os professores do Bloco Pedagógico.

O objeto ao qual a pesquisa está voltada faz parte de uma das frentes formativas da DDPM-Semed. Este tópico pretende explorar – de modo sucinto – os componentes históricos e a organização do citado núcleo de formação e, progressivamente, trataremos com exclusividade daquilo que compete ao Bloco Pedagógico, contexto da nossa pesquisa.

Segundo informa o site da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério¹⁴, ela foi criada em 2001 com o objetivo de desenvolver processos de formação continuada associados à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã na perspectiva da transdisciplinaridade, articulando formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade e promova a inclusão.

A Formação na DDPM possui dois eixos principais denominados Núcleo de Estudos Estruturantes (NEE) e Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI). O Núcleo de Estudos Estruturantes é constituído pela Escola de Professores, Escola de Gestão, Escola de Administrativos e Escola de Assessores Pedagógicos. O Núcleo de Estudos Interdisciplinares executa a formação que compõem o eixo interdisciplinar, com temas sociais e contemporâneos. Os professores alfabetizadores do 1.º ao 3.º ano (Bloco Pedagógico) do Ensino Fundamental participam das formações contínuas, por meio do Projeto Escola de Professores.

A DDPM estrutura-se em duas gerências, que são: a Gerência de Formação Continuada – GFC, que organiza e desenvolve a Formação Tapiri, denominação que faz alusão à estrutura arquitetônica de alguns povos indígenas, de casas cobertas de palha, que fora assimilado pela instituição, como é possível observar na figura 1. A Formação Tapiri é dividida em: Educação

¹⁴ <http://ddpm.manaus.am.gov.br/>

Infantil; Bloco Pedagógico; Educação Física; Educação do Campo; Professores 4.º e 5.º anos; Professores 6.º ao 9.º ano; EJA 1.º e 2.º segmentos e Pedagogos. A Gerência de Tecnologia Educacional – GTE, criada em 1.º de abril de 1998, ainda como NTE, que mais tarde, a partir de 2009, teve a nomenclatura alterada para GTE, nasce e persevera na finalidade de sensibilizar e motivar os educadores a utilizarem os recursos tecnológicos digitais na práxis da sala de aula, como está declarado na página oficial da Semed.

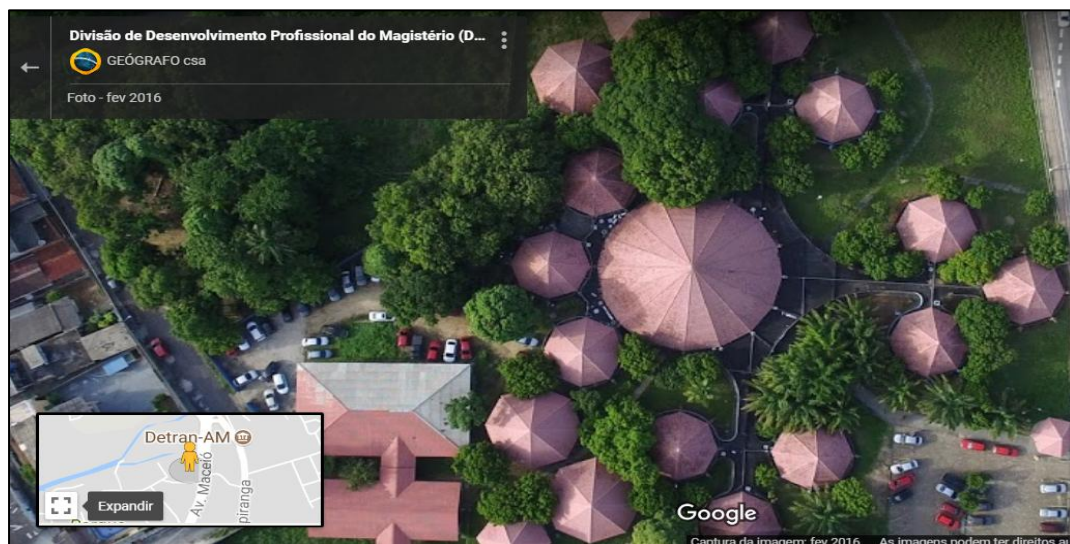


Figura 1: Imagem da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM-Semed
Fonte: <https://www.google.com.br/maps>, 2018

Tanto o público que atende quanto sua estrutura é muito ampla e diversa, o que tornaria inexequível, em função do método hermenêutico crítico que acolhe o trabalho, uma pesquisa compreendendo todo universo das ações realizadas pela Divisão. Dessa feita, selecionamos como contexto de pesquisa apenas o Bloco Pedagógico, concentrando-nos, a partir de 2018, nas Divisões Distritais Zonais- DDZ leste I e II.

A razão da opção pelo Bloco Pedagógico, correspondente à formação contínua dos professores de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, afina-se tanto no sentido da formação inicial da pesquisadora que é licenciada em Pedagogia e dedica-se principalmente a esse segmento em seu trabalho docente, bem como pelo alinhamento de toda pesquisa por ela realizada. O critério de recorte pela DDZ Leste I e II ocorreu após considerar, junto ao orientador e à coordenadora do Bloco Pedagógico, as particularidades de cada público e contexto zonal. Foi-me informado que nas DDZ's leste I e II está concentrada a maior parte

dos professores atendidos, assim como se percebe, segundo a coordenadora e formadora¹⁵, maior interesse¹⁶ dos professores nos processos formativos.

Em março de 2017, ao receber autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa, procuramos a DDPM pois necessitávamos de informações históricas sobre a formação contínua dos professores dos anos iniciais da rede municipal de Manaus. Desde a criação do Bloco Pedagógico, o principal registro das ações desse segmento são os portfólios anuais encaminhados à Biblioteca da unidade ao final do ciclo. De modo geral, os portfólios (2014, 2015, 2016 e 2017) e a Proposta Pedagógica (MANAUS, 2014) são as principais fontes documentais disponibilizadas pela DDPM à pesquisa.

O Bloco Pedagógico surge a partir da instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), e foi implantado nas Unidades de Ensino da Secretaria Municipal de Educação em 2014, com a aprovação da Resolução n.º 033/CME/2013, que fixa as normas para sua operacionalização, devendo assegurar a alfabetização e o letramento como eixos norteadores do processo de alfabetização das crianças de 06 (seis) a 08 (oito) anos.

A contextualização mais ampla que justifica a necessidade do trabalho no setor da formação para a alfabetização e letramento nos anos iniciais pode ser percebida por três vias que se articulam: aspectos históricos, políticos e tendências teóricas. Nesse ponto da inteligência dos signos, apresentaremos brevemente os aspectos citados.

Historicamente, a educação popular não foi prioridade dos administradores do Estado brasileiro. Conforme afirmam Di Giorgi e Leite (2010, p. 308), “é desanimador o saldo das medidas educativas nos primeiros tempos da história do Brasil, com um ensino elementar precaríssimo e o acesso à escola como privilégio de uma minoria, fato que vai marcar a sociedade brasileira”. De fato, a nulidade ou precariedade dos investimentos no ensino elementar durante os diversos regimes políticos que precederam a República – no Brasil Colônia e Império – deixaram suas marcas. Mas não foi nos primeiros anos do Brasil República que ocorreu a democratização do ensino e investimento no nível primário.

A Constituição de 1891 preservou a orientação contida no Ato adicional de 1834, atribuindo aos Estados o desenvolvimento da instrução popular. [...] ao Governo Federal cabia promover, no país, o desenvolvimento das letras, artes

¹⁵ Designaremos a coordenadora do Bloco e formadora como FormArtD, em atendimento aos critérios éticos de garantia do anonimato dos sujeitos da pesquisa.

¹⁶ Portanto, declaramos um viés no recorte dos sujeitos da pesquisa. Outras opções seriam possíveis, como, por exemplo, estabelecer o contato com professores de diferentes zonas para uma análise comparativa. No entanto, isto fugiria dos objetivos do trabalho e do seu método, bem como seria muito mais complicado em termos de logística acompanhar o calendário formativo em diferentes zonas.

e ciências e criar as instituições de ensino superior e secundário nos Estados. Tal política trouxe como consequência a perpetuação da situação de precariedade do sistema de ensino elementar no país. Nas primeiras décadas republicanas pouco se fez por esse nível de ensino em nosso país. (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 309)

Apesar de a conhecida Era Vargas, entre 1930 a 1945, conter, em seu plano de reconstrução nacional, a difusão do ensino público, principalmente o técnico profissional, isto se fez de modo retórico na forma de apelos aos Estados para que se esforçasse em sua promoção. É a partir da Constituição de 1934, atendendo às inúmeras reivindicações dos movimentos sociais intensificados com a expansão do proletariado industrial urbano, que as bases para uma política nacional de educação foram fixadas. Entretanto, os avanços em matéria educacional conquistados pela Constituição de 1934 foram negados, três anos mais tarde, com a outorga da constituição de 1937, não obtendo tempo para render resultados no plano primário da educação.

Em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP é criado e atesta em seu primeiro estudo a precariedade do ensino elementar no país. Em 1942, institui-se o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, com a finalidade de ampliar e melhorar o sistema das escolas primárias em todo Brasil. Em 1946, temos a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário, na qual foram estabelecidas as condições de organização e funcionamento do ensino elementar e, no mesmo ano, uma nova Constituição Federal conferindo à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases de educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024/61 é fruto dessa incumbência e levou quase 20 anos para se concretizar, isto por conta do projeto de país em disputa que seria consolidado no texto da lei.

Para Saviani (1997, p. 189), “fixar as diretrizes da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se devem imprimir à educação no país. E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação.” No fim dos quase vinte anos de disputa, os interesses da ideologia da escola privada foram favorecidos em detrimento do aprimoramento da escola pública (GIORGI, LEITE, 2010; SAVIANI, 1997). Apesar disso, é inegável o mérito da LDB 4.024/61 ao se caracterizar como a primeira legislação que aglutina os diferentes níveis de ensino em um texto único.

A alfabetização e os anos iniciais da educação pública não desfrutaram de privilégios ao longo do regime militar, sendo seu projeto maior reduzir, por meio da reforma universitária e da reforma do primeiro e segundo graus, o fluxo da crescente demanda pelo ensino superior, mediante o incentivo e promoção da profissionalização no nível médio. Após a redemocratização do país, ou seu ponto de partida oficial com as eleições diretas que

culminaram na ascensão de Tancredo Neves para a presidência da República, vê-se um Brasil que parece desejar construir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos básicos, contudo, sem um projeto claro de como poderia concretizar tal intento (VIEIRA; FARIAS, 2007).

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2011¹⁷, verificou a taxa de analfabetismo de pessoas com 10 anos ou mais de idade, faixa etária que marca a conclusão no Ensino Fundamental I e apontou que 7,9% dos brasileiros, do recorte constituído, não foram alfabetizados, índice que sugere, ao menos em largas linhas, que o problema do analfabetismo no Brasil tem sido superado progressivamente.

A alfabetização dos brasileiros faz parte, desde o início da industrialização e das demandas pelas forças de trabalho, de um projeto de desenvolvimento nacional, mesmo que envolvido em perfis diferenciados para públicos diferenciados, ou seja, a alfabetização que se pensou para a elite não é aquela pensada para o proletariado. No contexto das tendências teóricas sobre a alfabetização, o cenário se complexifica, pois não há consensos acerca dos marcadores que definem tal estado cognitivo. Mortatti (2010) esclarece que, no Brasil, predominaram três tendências ou teorias norteadoras do processo de ensino da leitura e escrita: a construtivista, principalmente naquilo que a pesquisadora Emília Ferreiro desenhou sob orientação de Jean Piaget; o interacionismo linguístico, fundamentado na psicologia soviética e o letramento, tendo como um dos principais expoentes o nome de Magda Soares.

Desde a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com maior ou menor intensidade e explicitação, esses três modelos foram incorporados nesse e em outros documentos oficiais expedidos por órgãos do governo federal, nos quais se sintetizam políticas públicas para a educação e para a alfabetização no Brasil ainda em vigência. (MORTATTI, 2010, p. 333)

Esse processo explica a incorporação, no texto de criação do Bloco Pedagógico, do objetivo de assegurar a alfabetização e o letramento das crianças no período dos três anos iniciais, ou seja, no ciclo. A cada novo ano, desde 2014, os formadores se organizam para pensar o catálogo de cursos a serem oferecidos no ano seguinte. Esse processo de escolha temática, bem como as pessoas envolvidas na formação sofreram alterações desde a criação do Bloco. Dentro daquilo que cabe ao primeiro nível da simbólica vamos explicitar, a partir da voz dos documentos da DDPM, como ocorreram as formações continuadas desde então.

¹⁷ Fonte: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao>.

Em 2014, foram pensados seis encontros presenciais de formação dos professores BP, que reuniram, na sede da Divisão, os professores das diversas DDZ's do município. A Divisão das DDZ's na zona urbana é a seguinte: Sul, Oeste, Norte, Centro-Sul, Leste I e Leste II.¹⁸ Estão organizados no quadro 2, referente aos cursos ofertados, bem como seus respectivos objetivos, presentes no portfólio 2014 sobre as formações oferecidas aos professores do Bloco Pedagógico (BP).

Quadro 2: Formações oferecidas pela DDPM, ano de 2014, aos professores do BP

Ano: 2014		
FORMAÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS ESTRUTURANTES – NEE		
	TEMA	OBJETIVO
1	Escola para professores alfabetizadores: estratégias metodológicas para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, de leitura e produção textual.	Adquirir subsídios necessários aos processos de alfabetização numa perspectiva do letramento, a partir dos fundamentos didático-pedagógicos
EMENTA: as multifacetadas da educação: os fatores sociais, culturais, linguísticos, sociolinguísticos e psicolinguísticos; Alfabetização e variantes linguísticas; A alfabetização do ponto de vista linguístico: as relações entre fonemas e grafemas. Metodologia de base linguística e psicolinguista – a proposta de Heloisa Vilas Boas. Níveis conceituais de leitura e escrita e intervenções didáticas. Metodologia Lego Educacional: organização de sequências didáticas atendendo aos eixos a serem trabalhados no ciclo de alfabetização; articulação dos recursos tecnológicos como ferramentas de apoio ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita.		
2	Mesas educacionais alfabeto	Oferecer soluções colaborativas de aprendizagem multissensorial, associando hardware, <i>software</i> e materiais concretos que auxiliem no letramento dos alunos das séries iniciais.
EMENTA: <i>Software</i> com diversas atividades de língua portuguesa, sistema de controle de atividades que armazena informações de acompanhamento e desempenho do aluno.		
3	Influência das atividades motoras e lúdicas no processo de alfabetização.	Contribuir com o professor de sala de aula para uma visão científica sobre a Psicomotricidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental melhorando os procedimentos metodológicos teórico-práticos.
EMENTA: a importância da psicomotricidade no processo de socialização, ensino e aprendizagem das crianças; procedimentos didáticos metodológicos em psicomotricidade para a aprendizagem alfabética, da leitura, da produção textual; construção interdisciplinar de proposta de aprendizagem de 1.º ao 3.º ano, através da musicalização e de jogos educativos; Educação inclusiva: possibilidades de aprendizagem para todos.		
FORMAÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES – NEI		
4	Oficina de Lego Educacional no contexto da sala de leitura e escrita.	Desenvolver sequências didáticas de leitura e escrita numa perspectiva do letramento a partir da metodologia Lego Educacional articulada às diversas áreas do conhecimento.
EMENTA: Metodologia Lego Educacional. Organização de sequências didáticas atendendo aos eixos a serem trabalhados no ciclo de alfabetização e às quatro fases do projeto Lego Educacional. Articulação dos recursos tecnológicos, como ferramenta de apoio ao processo de desenvolvimento de leitura e escrita.		
5	Recursos tecnológicos para sala de aula	Proporcionar aos professores um ambiente de aprendizagem onde eles possam ter contato com diversas mídias, interagir com o conteúdo e acessar recursos externos que sirvam de

¹⁸ Mas o BP não atende somente a zona urbana, também tem processos formativos ocorrendo na zona rural/rodoviária, como eles explicitam no documento de 2015.

		complemento em suas práticas pedagógicas em sala de aula para o desenvolvimento do currículo.
EMENTA: Uso de ferramentas colaborativas nas práticas pedagógicas; conexão dos cabos vídeo notebook/data show, e seus periféricos; editar imagens; criar álbum de fotografia e seus recursos, Power Point; livros digitalizados; hiperlink e vídeos pedagógicos no software Movie Maker.		
6	Ética e educação	Discutir a relação ética e educação por meio de uma abordagem teórico-conceitual, tendo em vista a construção de elementos que subsidiem a prática docente.
EMENTA: A fenomenologia do Ethos; ética e moral; os valores; A ética, a política e o exercício da cidadania. As teorias éticas e políticas. A ética e o espaço escolar; os PCN's.		

Fonte: Elaboração própria, 2019

Os dois núcleos que balizaram a organização e desenvolvimento das formações, denominadas no documento de 2014 como cursos, não especificam as datas ou referências mais amplas que compuseram o tratamento dos temas. Tanto no núcleo estruturante, quanto no interdisciplinar parece haver uma consonância de vozes, daquelas que provêm da compreensão dos estudiosos sobre o processo educacional, quanto das que ecoam pela força das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais de educação, que tendem a se alinhar aos termos e princípios explícitos. Mortatti (2010) esclarece que a partir da reforma do Estado brasileiro, no mandato (1995-1998) do presidente Fernando Henrique Cardoso, surge um novo tipo de parceria caracterizada, aparentemente, por um discurso uníssono sobre a alfabetização.

Estabeleceu-se um processo de formalização de parcerias entre órgãos da Secretaria Estadual de Educação – responsável por definir, induzir e articular demandas prioritárias compatíveis com diagnósticos da situação educacional no Estado e regulação de políticas públicas – e especialmente universidades públicas, responsáveis pela oferta de serviços especializados, como atividades de extensão dos conhecimentos científicos produzidos nas atividades de pesquisa. (MORTATTI, 2010, p. 336)

Em relação à alfabetização, Mortatti (2010) relata que, a partir da década de 1980, esse tipo de parceria passou a integrar o movimento de reorganização do ensino com base nas mais modernas teorias, produto do conhecimento construído e propalado pelas universidades públicas. “esse movimento acompanhou o avanço dos estudos e das pesquisas sobre alfabetização relacionados com a tendência, verificada nas últimas décadas, de a alfabetização se constituir como campo de conhecimento autônomo e interdisciplinar” (MORTATTI, 2010, p. 338). O que elucida tanto a criação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares como parte do processo formativo do BP, quanto o programa conceitual norteador do debate sobre alfabetização.

No ano de 2015, as formações contínuas foram organizadas em três núcleos, segundo o documento referente a esse ano, da seguinte maneira: o NEE, que correspondeu às escolas de gestão, à administração, aos assessores pedagógicos e aos professores; o NEI, que correspondeu ao eixo interdisciplinar, e um Núcleo de Estudos e Pesquisa em Formação continuada, destinado à reflexão sobre as políticas públicas de educação norteadoras do processo de formação no âmbito da secretaria municipal.

No documento de 2015, não ficaram claros quais formações foram pensadas no seio de cada um dos núcleos citados. Na escola de professores, citada no portfólio, aconteceu apenas uma formação específica para o BP, as demais aparecem separadas por disciplina, considerando como público alvo os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No quadro 3 estão presentes os temas que nortearam os encontros formativos.

Quadro 3: Formações oferecidas pela DDPM, ano de 2015, aos professores do BP.

Ano: 2015		
	TEMA	OBJETIVO
1	Bloco Pedagógico – diálogo com as diversas áreas do conhecimento do 1.º ao 3.º ano.	Propor vivências com as diversas áreas do conhecimento, numa perspectiva do letramento, a partir dos fundamentos didáticos-pedagógicos.
EMENTA - Avaliação da aprendizagem: Provinha Brasil – Língua Portuguesa e Matemática; - Organização do trabalho pedagógico; - ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização – Língua Portuguesa e Matemática; - Artes Visuais;		
2	Formação para professores de Educação Física do 1.º ao 5.º ano – zona urbana e rural/rodoviária	Objetivo não informado
EMENTA: A Prova Brasil e seus contextos: histórico e estrutural e a utilização das tecnologias como suporte à prova. Estratégias metodológicas para desenvolver assuntos contidos na proposta curricular de Educação Física com vistas à Prova Brasil (Parte I e II). Trabalhando o movimento, a expressão e ritmo para compreensão de diversos saberes. Estratégias metodológicas para desenvolver habilidades em movimento e possibilidade de aprendizagem para o atendimento das avaliações da Prova Brasil.		
3	Formação para professores de Ciências do 1.º ao 5.º ano zona urbana e rural/rodoviária	Objetivo não informado
EMENTA: Dialogando com a Prova Brasil e seus contextos: histórico e estrutural na elaboração de itens. A aplicabilidade das competências fundamentada no conhecimento, habilidades e atitudes. A alfabetização científica nos anos iniciais. A busca da compreensão do saber ler a linguagem escrita dos fenômenos naturais ocorridos no cotidiano. A educação científica no conhecimento do corpo humano e a saúde: estudos do desenvolvimento biológico, social, mental e pessoal; Aplicabilidade dos recursos tecnológicos nos estudos ambientais. Metodologias de ensino para Ciências Naturais – utilizando os métodos de observação, experimentação e investigação no campo das ciências como instrumento da iniciação científica.		

Fonte: Elaboração própria, 2019

Apesar de constar no documento seis encontros, localizamos apenas três formações destinadas aos professores dos anos iniciais. É possível que um tema tenha sido desenvolvido em dois encontros. O que fica muito claro é uma ruptura entre a proposta formativa de 2014 e

a de 2015. Enquanto a primeira pensou encontros cujos conteúdos e objetivos, aparentemente, caracterizavam-se pela maior profundidade no tratamento temático; a segunda organizou-se enquanto aparelho da secretaria para garantir o treinamento em ano de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc ou como é conhecida, Prova Brasil.

O documento de 2016 caracterizou como demanda do MEC a promoção da educação a distância e, como orientação da Semed, a modalidade presencial e semipresencial. O que configura, de acordo com a ilustração disposta introdutoriamente, uma educação inter-trans-multidisciplinar. Acrescentando, portanto, pela primeira vez dois outros conceitos que são mesclados de modo inapropriado¹⁹ ao conceito de interdisciplinaridade, já presente na proposta desde 2014. A modalidade presencial foi realizada nas escolas polo e/ou na DDPM. A modalidade semipresencial ocorreu a partir de parceria com instituições de ensino superior, assim como a modalidade a distância. As instituições que atuaram como parceiras não estão citadas no documento.

Os professores do ciclo de alfabetização que participam da formação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, não participam das formações do BP. A compreensão que se faz não é a da ausência de necessidade, mas da possibilidade de atendimento das formações ao maior número possível dos professores.²⁰

O NEE, o NEI e o núcleo de estudos sobre as políticas públicas de formação que organizaram as formações, entre 2014 e 2015, não são citados no documento de 2016. Os dois primeiros foram transformados em apenas duas gerências, a Gerência de Formação Continuada – GFC e a Gerência de Tecnologia Educacional – GTE, o núcleo de estudo sobre as políticas públicas funcionou apenas naquele ano. Os encontros oferecidos podem ser vislumbrados no quadro 4.

Quadro 4: Formações oferecidas pela DDPM, ano de 2016, aos professores do BP

Ano: 2016		
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA		
	TEMA	OBJETIVO
1	A escola: tempo e espaço de viver e ler o mundo. Público Alvo: Bloco Pedagógico.	Propor vivências e experiências formativas que influenciem na mudança no processo de ressignificação do professor dos espaços compreendidos como diversidade didática e dos tempos cronológicos para tempos de pedagógicos de ensino-aprendizagem na alfabetização e

¹⁹ Considera-se inadequado pois cada paradigma epistemológico trata de um processo diferente de construção do conhecimento, apesar de todos transgredirem o formato disciplinar tradicional, não são uma e mesma coisa.

²⁰ No capítulo três tratamos dos dados quantitativos acerca do atendimento aos professores nas formações do Bloco Pedagógico.

		letramento dos alunos a partir do diálogo com as diversas áreas do conhecimento.
EMENTA: Práticas de linguagem de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pedagógica da Semed/Bloco Pedagógico Pnaic – currículo. Apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfica e de tecnologias da escrita: princípios gerais, atividades voltadas a compreender o sistema e a consolidação das correspondências letra-som. Oralidade/leitura – o texto como elemento interdisciplinar: estratégias para a compreensão leitora e a produção coletiva de textos na alfabetização. Escrita – trabalhando com textos na alfabetização: refletindo sobre o sistema de escrita alfabética (SEA); Análise linguística – transversalidade dos eixos estruturantes. Práticas formativas.		
2	Formação Educação Física Público alvo: professores de 1.º ao 5.º ano.	Objetivo não informado
EMENTA: A metodologia do projeto transforma como instrumento auxiliar para a prática docente em Educação Física e outras disciplinas. Construção de um novo olhar para os jogos olímpicos, jogos populares, jogos cooperativos, ginástica natural. A importância do educar para a diversidade, novos olhares sobre o brincar, os jogos e as práticas desportivas. Transgressão do brincar no combate a violência de gênero. Trabalhando o movimento na expressão e ritmo para a compreensão de diversos saberes: metodologias relacionadas aos Eixos dança e ginástica. Ensaio teatral como forma de expressão corporal e verbal; projetos educacionais esportivos e culturais. Estratégias metodológicas para desenvolver assuntos contidos na proposta curricular de Educação Física com vistas ao domínio da leitura e da escrita. (parte I e II). Diversificando a prática pedagógica para ²¹ : fundamentos e práticas de algumas lutas: jogos de combate, capoeira e Jiu-jitsu. Organização de eventos para trocas de experiências. Estratégias metodológicas para desenvolver habilidades em movimento e possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento do domínio da leitura e escrita.		
GERÊNCIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL		
3	Recursos tecnológicos e organização do trabalho pedagógico por meio do Laptop Educacional Uca. Recurso PROUCA – Um computador por aluno. Público: Ensino Fundamental I e II	Promover o uso da informática de forma pedagógica por meio de computadores do programa “Um computador por aluno - UCA”.
Exposição de software e hardware do laptop UCA; Atividades práticas com software: LibreOffice, HagáQuê; Gcompris; Tuxmat; webcam; Editor de mapas conceituais.		
4	Recursos tecnológicos e organização do trabalho pedagógico por meio dos recursos do Proinfo integrado. Público: Professores Ensino Fundamental I e II	Promover o uso da informática de forma didático-pedagógica por meio de computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo aos professores do Ensino Fundamental I e II das escolas públicas municipais da cidade de Manaus utilizando a tecnologia da informação e comunicação.
EMENTA: Introdução à Educação Digital; Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as Tic; elaboração de projetos; redes de aprendizagem.		
5	Ferramentas Google na educação	Promover a integração das ferramentas interativas do GOOGLE no campo educacional, vinculando ao currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Eja, estimulando o aprendizado e contemplando as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, bem como contribuir na Gestão Pedagógica, administrativa, e didática de nossos servidores.
EMENTA: Criação de e-mail; download e upload; google drive; compartilhamento de arquivos; formulário: criação e formatação.		

Fonte: Elaboração própria, 2019

Em 2016, o documento cita as Oficinas de Formação em Serviço que atenderam, entre 2015 e 2016, oito escolas. As oficinas fazem parte de um projeto de formação continuada para

²¹ Essa informação consta da maneira como foi redigida no documento consultado.

professores da educação básica da Secretaria Municipal de Educação, desenvolvido em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas – UEA. “Trata-se de um projeto de pesquisa e extensão universitária e destina-se à construção de políticas públicas de formação de professores, bem como gerar processos e produtos de natureza técnica e pedagógica [...]” (SEMED, 2016). O calendário das Oficinas de Formação em Serviço contempla 12 encontros, mais que o dobro do Bloco Pedagógico, que em média, organiza quatro a cinco encontros anuais. Alia formação e pesquisa, além de ser uma formação desenvolvida na escola dos professores envolvidos, condições consideradas ideais ao processo de formação dos professores, tal como compreende Imbernón (2004).

Em 2017, não tivemos acesso ao portfólio, mas ao Projeto das ações formativas do BP, que foi dividido em oito módulos, com o objetivo de “possibilitar estratégias para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita necessárias à compreensão de análise linguística e práticas de letramento, a partir de processos formativos articulados aos diferentes componentes curriculares” (MANAUS, 2017). O documento elenca os seguintes objetivos específicos

I - Aprofundar a compreensão sobre as concepções de currículo e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; II - Evidenciar as contribuições das teorias (linguística, psicológica, sociolinguística, psicolinguística e pedagógica) que servem de aporte para as ações alfabetizadoras; III - Organizar conteúdos por meio de sequência didática, trabalhando com um gênero textual específico com diferentes graus de complexidade; IV - Planejar projetos didáticos, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura, escrita e análise linguística visando um produto final; V - Vivenciar estratégias didáticas necessárias ao processo de ensino da língua materna por meio do sistema de escrita alfabético / ortográfico – SEA, contemplando os eixos da linguagem para o aprendizado integrado das áreas de conhecimento; VI - Priorizar a ludicidade e o cuidado com as crianças nos processos de ensino e de aprendizagem; VII - Orientar os professores nas escolas, a partir dos relatos de experiências com os projetos e sequências didáticas desenvolvidos nesses espaços educativos; VIII - Acompanhar as práticas alfabetizadoras dos professores em sala de aula ou espaços de aprendizagens na escola. (MANAUS, 2017, 5)

Os objetivos perpassam todos os encontros presenciais, sendo que os dois últimos dizem respeito à socialização das práticas pedagógicas dos professores da rede municipal, na qual são apresentadas, oralmente ou através da exposição de banner as boas práticas realizadas ao longo do ano e que são acompanhadas pelos professores formadores, no período de setembro e

outubro, sendo socializadas em novembro de cada ano. No documento disponibilizado estão expostos os conteúdos e procedimentos pensados para os encontros.

Quadro 5: Formações oferecidas pela DDPM, ano de 2017, aos professores do BP

2017		
MÓDULOS DE FORMAÇÃO – TEMÁTICAS	DETALHAMENTO DOS CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS	
1	<p>I MÓDULO Diretrizes do Pnaic. Direitos de Aprendizagem Competências e Habilidades Relações de grafemas e morfemas</p>	<p>Acolhida coletiva no auditório: socialização das práticas formativas - vídeo das formações 2016/Bloco Pedagógico; Apresentação do Projeto Formativo 2017 do Bloco Pedagógico; socialização das práticas formativas. Diretrizes do PNAIC e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; Abordagem dos conteúdos por meio de sequência didática a partir de um gênero textual específico com diferentes graus de complexidade; Projetos didáticos no Ciclo de Alfabetização; Oficinas de apropriação do SEA: consciência fonológica, correspondência grafofônica e construção da estabilidade da escrita. Entrega das fichas para adesão do professor.</p>
2	<p>II MÓDULO Ortografia no Ciclo de Alfabetização: Sistema de Escrita Ortográfico e o diálogo com os outros campos do conhecimento.</p>	<p>A partir do diálogo com os componentes curriculares: Ensino Religioso, Artes, Matemática, Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa. Oficinas: ortografia na sala de aula (correspondências regulares e irregulares). Elaboração de exercícios identificando as matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);</p>
3	<p>III MÓDULO Literatura infantil e produção textual no Ciclo de Alfabetização</p>	<p>Elaboração de projetos de Aprendizagem a partir da literatura infantil proposta pelo PNAIC articulados aos diferentes componentes curriculares e atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade, leitura, escrita e análise linguística visando um produto final. Oficinas: Contação e Produção de histórias através da tipologia textual – narração (contos, fábulas e apólogos).</p>
4	<p>IV MÓDULO Projeto de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização</p>	<p>Elaboração de projetos de Aprendizagem integrando os diferentes componentes curriculares e atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade, leitura, escrita e análise linguística visando um produto final;</p>
5	<p>V MÓDULO Diversidade</p>	<p>Não apresenta conteúdo no projeto.</p>
6	<p>VI MÓDULO Orientações pedagógicas para o desenvolvimento e apresentação das sequências e/ou projetos didáticos a partir das práticas formativas.</p>	<p>Orientações aos professores a partir dos relatos de experiências com projetos e sequências didáticas que foram desenvolvidos na escola. Acompanhamento e participação nas práticas alfabetizadoras dos professores em sala de aula ou espaços de aprendizagens na escola.</p>
7	<p>VII MÓDULO Orientações pedagógicas para o desenvolvimento e apresentação das sequências e/ou projetos didáticos a partir das práticas formativas.</p>	<p>Orientações aos professores a partir dos relatos de experiências com projetos e sequências didáticas que foram desenvolvidos na escola. Acompanhamento e participação nas práticas alfabetizadoras dos professores em sala de aula ou espaços de aprendizagens na escola</p>
8	<p>VIII MÓDULO</p>	<p>Socialização das práticas formativas no Seminário da DDPM.</p>

	Socialização das práticas formativas/2017.	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2019

A configuração do projeto formativo do bloco retrata a progressiva compreensão dos formadores de como dividir o espaço-tempo dos encontros, valorizando nas primeiras três horas a apresentação do conteúdo temático proposto, realizando na última hora uma oficina prática, na qual os professores geralmente são divididos em grupos para exercitar o que fora exposto anteriormente, apresentando seus resultados. Esta forma de organização pôde ser percebida nas observações de campo, realizadas tanto em 2017, quanto em 2018, e entrará em reflexão nos outros capítulos. Nesse, cabe explicitar que a DDPM compreende que esse movimento contempla a dialética da práxis, congregando assim teoria e prática, ao menos no nível do discurso organizado em seus documentos. A consubstanciação e profundidade deste processo são elementos que devem constar noutras etapas interpretativas do trabalho.

É possível observar que os conteúdos dos módulos VI e VII são semelhantes, isto pois os encontros com a equipe de formadores do BP se encerram no mês de agosto, dando margem a dois meses de organização, auxílio e acompanhamento dos projetos desenvolvidos pelos professores da rede, como reflexo das práticas bem sucedidas que realizaram ao longo do ano em suas respectivas escolas.

1.3. SEGUNDO NÍVEL DA SIMBÓLICA – A ETAPA HERMENÊUTICA A PARTIR DOS DADOS EXPOSTOS

Após apresentados os dados acerca dos encontros formativos do período de 2014 até 2017, percebemos que o BP começou com uma proposta de formação com perfil acadêmico, tratando da educação em seu amplo movimento, como consta no quadro de 2014, requerendo os fatores sociais e culturais ao debate, contudo, a partir de 2015 apresenta como principal preocupação a preparação dos professores dentro dos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Pedagógica da Semed/Bloco Pedagógico e Pnaic – currículo. Também fica claro que o BP exerce papel de divulgação e formação, portanto, de consolidação e legitimação tanto dos projetos e ferramentas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, quanto das políticas públicas federais de educação como o Pnaic e as avaliações de larga escala – ANA e SAEB.

A DDPM não tem autonomia para deliberar sobre os conteúdos, sobre o tempo ou o espaço da formação, a autonomia dos formadores tem a mesma margem dos demais professores

da rede pública, revela-se no tratamento didático que atribui ao seu trabalho, ao modo como faz ressoar seu papel de extensão da secretaria. Alguns formadores entendem isso, mas não é consenso. Há quem tenha se referido, no contexto de conversa informal, à DDPM como uma peneira dos projetos, programas e cobranças verticalizadas que chegam ao, ou são deliberadas no município, tentando amenizar o modo como os professores vão receber as novidades, não deixando passar tudo, mas também não conseguindo contradizer as ordens dadas.

Se nos é possível uma metáfora física da nossa percepção acerca do papel do BP e da DDPM em relação ao ordenamento e às demandas da Semed, diríamos que o trabalho do BP não consiste em refratar, como um prisma que decompõe a luz branca em várias cores diferentes lançando-as em diversas direções, mas refletir, tal como o espelho, repetindo a voz do Estado sobre os professores, fazendo dos documentos oficiais o principal conteúdo do seu trabalho e motor para a colaboração à capacidade dos professores em cumprir as metas oficiais, alfabetizando e letrando as crianças entre o primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental.

Para conhecer a voz que a DDPM faz ecoar, é necessário conhecer o que dizem os documentos norteadores do seu trabalho, para tanto, questionamos: quais concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem estão presentes nos documentos que orientam a formação contínua realizada pelos professores formadores da DDPM?

A Proposta Pedagógica da Semed, reformulada e apresentada em 2014, surge como demanda da reestruturação do Ensino Fundamental realizada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da Resolução n.º 07 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Antes de adentrar especificamente no BP, a Proposta Pedagógica-Semed faz alusão ao perfil de profissional considerado apto ao trabalho com as crianças entre 06 e 08 anos.

O profissional que atuar com as crianças dos anos iniciais deverá estar amplamente qualificado para trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, com conhecimentos específicos das diversas áreas (Linguagem, Matemática, Ciências e Arte, contemplando, Música e Movimento), possuir uma formação ampla que o capacite a refletir constantemente sobre sua prática, trocar ideias, dialogar com as famílias e com a comunidade e buscar informações necessárias para atuar com crianças. No desenvolver de sua prática pedagógica, o profissional precisa de instrumentos essenciais para propiciar a sua ação pedagógica, tais como: observação, registro, planejamento e avaliação. (MANAUS, 2014, p. 26)

O perfil profissional do BP é condizente com a Legislação Nacional que orienta a formação do professor desse nível, licenciado em Pedagogia, assim como é possível observar

na Resolução do CNE/CP n.º 1/2006, na qual é requerida uma formação sólida nos diversos componentes curriculares, formação esta que em sua materialização tem deixado a desejar, assim como identifica Libâneo (2006). Quadro que enfatiza a necessidade da formação contínua como contribuição à construção da prática pedagógica, tanto em vista a ampla carga de conhecimentos exigidos ao profissional, quanto pela razão da dinâmica do trabalho docente e a inviabilidade da previsão de todos os eventos que o constituem.

Na Proposta Pedagógica a alfabetização, o letramento e a ludicidade são considerados três eixos indissociáveis e intercomplementares, que subsidiam o processo de apropriação da cultura escrita a partir de processos que aliam a compreensão cultural dos usos do texto pelo educando (letramento), ao mesmo tempo em que consolidam sua percepção acerca da estrutura e funcionamento do sistema alfabético que caracteriza a Língua Portuguesa (alfabetização).

A Proposta Pedagógica concebe a aprendizagem como processo de apropriação do conhecimento que se efetiva com o pensar e o agir sobre o objeto que se quer conhecer. Segundo o documento em apresentação, há um conjunto de teorias que o fundamentam, como se pode observar no seguinte trecho:

Com base nas teorias do conhecimento disponíveis sobre a educação da criança, (Rosseau, Pestalozzi, Vygotski, Piaget, Wallon, Howard Gardner, Freinet, Emília Ferrero, Perrenoud e outros), esta proposta curricular fundamenta-se nas teorias sociointeracionista e de inteligências múltiplas, para promover a integração entre os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais da criança, estimulando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, permitindo que a criança construa significações e formule cada vez mais complexas ações de agir e pensar . Por isso, esta proposta foi elaborada para ser realizada de maneira reflexiva e crítica, integrando a teoria e a prática, o fazer e o pensar. (MANAUS, 2014, p. 25)

São muitos e diversificados os referenciais citados, parecendo que a proposta tentou salvaguardar as principais tendências teóricas preponderantes. Entretanto, em sua proposta eclética desconsidera que há abordagens que partem de princípios opostos. Contudo, somente um estudo minucioso sobre o documento suscitaria o quanto de cada uma ele verdadeiramente incorpora, trabalho que foge ao escopo da presente pesquisa.

No documento em questão, o entusiasmo do professor ao ocupar as funções de escriba e leitor da turma no processo de ensino e aprendizagem é apontado como uma importante ferramenta para incentivar o apreço pela leitura e escrita. Noutra momento, disserta que “O espaço para o desenvolvimento da escrita deve, assim, ser estimulante, sendo oportunizadas situações que favoreçam os processos de aprendizagem” (MANAUS, 2014, p. 35). O que nos

sugere um reconhecimento tácito acerca da importância da emoção para o desenvolvimento de processos cognitivos que culminem na construção e habilidade leitora e escrita.

Isso também fica evidente na subdivisão dos tópicos sobre a criança entre seis e oito anos, direcionando o olhar sob três perspectivas: a do desenvolvimento cognitivo e linguagem, desenvolvimento emocional e desenvolvimento social. A Proposta Pedagógica menciona, no contexto do desenvolvimento emocional, que ele é um aliado das aquisições cognitivas, portanto, não ocorre de modo isolado, cita Vygotski e Wallon como subsídio de sua afirmação.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016) é um dos documentos norteadores das formações, conforme consta nos quadros expostos. Ela compreende o currículo a partir de quatro eixos de formação: Eixo 1 – Letramento e capacidade de aprender; Eixo 2 – Leitura do mundo natural e social; Eixo 3 – Ética e pensamento crítico; por último, Eixo 4 – Solidariedade e sociabilidade. Segundo o documento em visitação, esses são eixos que não podem ser vistos de forma isolada e que dão uma perspectiva interdisciplinar à elaboração do currículo, tanto em sua parte comum, quanto na diversificada. No que se refere à parte comum, a base está organizada, a partir dos eixos supracitados, em cinco áreas do conhecimento que possuem objetivos que se ampliam progressivamente, de acordo com o nível escolar dos educandos, dessa feita os componentes curriculares estruturantes da BNCC são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

É possível observar uma estreita consonância entre o trabalho do Bloco Pedagógico e a compreensão que a BNCC explicita, em sua segunda versão. Conforme demonstrado no trecho abaixo.

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é importante que o/a estudante tenha amplas oportunidades para a apropriação do sistema de escrita alfabética, que se dá articulada ao seu envolvimento com a leitura e a produção de textos em todos os componentes curriculares. A alfabetização e o letramento devem se dar, portanto, em um contexto interdisciplinar, sendo compromisso de todas as áreas e seus componentes. (BRASIL, 2016, p. 182)

A articulação dos diferentes componentes curriculares é um requisito constante nos projetos formativos, como é possível observar nos quadros expostos, bem como nos registros feitos em campo. A própria nomeação da formação dentro desse primeiro ciclo do Ensino Fundamental, enquanto bloco pedagógico, consta na BNCC (2016). A Base tem como caráter central definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, diante dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular. Concebe a aprendizagem e o desenvolvimento

como “processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos” (BRASIL, 2016, p. 33).

No documento orientador do Pnaic (2014), que referencia o período de 2014 a 2016, a formação contínua dos professores alfabetizadores é o eixo principal do programa e para alcançar o objetivo de alfabetizar as crianças até o terceiro ano, orquestrou um conjunto de ações materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que segundo o documento, contribuem para a alfabetização e o letramento. O Pacto propõe três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações, controle social e mobilização.

Na página oficial do Pnaic²² estão disponíveis dez cadernos discernindo sobre os diferentes componentes curriculares dialogados com o ciclo de alfabetização, dentre estes, optamos pelo de apresentação, por abordar de forma geral de que modo o Pacto compreende o processo de ensino e aprendizagem, no ciclo de alfabetização, seus objetivos para a formação contínua dos professores, bem como os indícios de sua relação no que se refere ao processo cognitivo da emoção diante dos dois processos anteriores. São princípios da formação contínua:

I - A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas. II - A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação. III - A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares. IV - O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. V - A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, 2015, p. 27-28)

Os formadores costumam indagar os professores sobre suas experiências tomando-as como exemplo e contexto semelhante ao que desejam abordar, seja no sentido dos desafios que determinados conteúdos requerem diante de determinadas realidades, seja comentando as

²² <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/829/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic-cadernos-de-formacao.html>

respostas mais comuns das crianças do ciclo em relação a alguma prática pedagógica. É comum observarmos os formadores comentando suas experiências no contexto das escolas e das dificuldades que encontraram no ciclo, na tentativa de fazer os professores vê-los como semelhantes e, assim, depositarem confiança suficiente para sentirem-se mais à vontade no sentido da exposição de suas demandas e conflitos.

Está implícito no que solicita o Pnaic e na atitude dos formadores em acolher, em alguma medida, no seio das vivências dos professores em formação, fragmentos de compreensões, relativamente recentes, sobre o papel da prática enquanto princípio estruturante da formação de professores, seja inicial ou contínua. Garcia (1999) comenta que uma série de trabalhos tem apontado para um estudo do processo de construção da teoria a partir de posições centradas, sobretudo, na prática. Schön (1983 apud GARCIA, 1999, p. 28) considera que “o nosso conhecimento está geralmente subentendido, implícito nos nossos modelos de ação e nos nossos sentimentos pelas coisas de que nos ocupamos”.

No documento do Pnaic, explicita-se a reflexão como uma prática advinda do movimento prática-teoria-prática, concepção que, provavelmente, está apoiada no trabalho de Donald Schon sobre a epistemologia da prática, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento da construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente na solução de problemas que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002). Esse conhecimento prático, implícito, é importante, mas não é suficiente, ele surge no processo de reflexão na ação, mas deve ser enriquecido a partir da busca, análise e contextualização, no diálogo e apropriação das teorias sobre o problema, o que coincide com a reflexão sobre a reflexão na ação.

A formação na DDPM opera sobre fragmentos de tais concepções pelas seguintes razões: I – O conhecimento prático não é auxiliado pela busca aprofundada no campo teórico. II – A reflexão limita-se ao caráter de desabafo que coincide com o discurso do formador, não sendo uma ação intimamente relacionada ao professor em formação, mas uma colaboração, afirmação do outro. III – Não há um conjunto de teorias bem sistematizado que sirva de base ao trabalho da DDPM, uma vez que partem dos documentos oficiais e esses se caracterizam como uma miscelânea de discursos e pressupostos gerais.

1.4. TERCEIRO NÍVEL DA SIMBÓLICA – A ETAPA FILOSÓFICA

O papel desta etapa da inteligência dos signos caracteriza-se pelo pensamento por trás dos símbolos, mas a partir dos símbolos. O caminho é de “uma interpretação criadora, que

respeite o enigma original dos símbolos, que se deixe ensinar por ele, mas que, a partir disso, promova o sentido, forme o sentido, na plena responsabilidade de um pensamento autônomo” (RICOEUR, 1978, p. 253).

Tarefa que não se cumpre de imediato nesse tópico e diante do primeiro conjunto de dados, mas que evoluirá, progressivamente e através dos símbolos reconhecidos, ao longo de todo o trabalho. Se há uma imagem para fazer pensar esse movimento, ela assemelha-se a uma espiral que possui quatro níveis de dados/símbolos e três planos de pensamento sobre eles. O trabalho em cada conjunto de símbolos contribuirá para uma síntese mais completa dos sentidos abstraídos. A ideia é de um movimento das partes ao todo e do todo às partes, como demonstrado na figura 2²³.

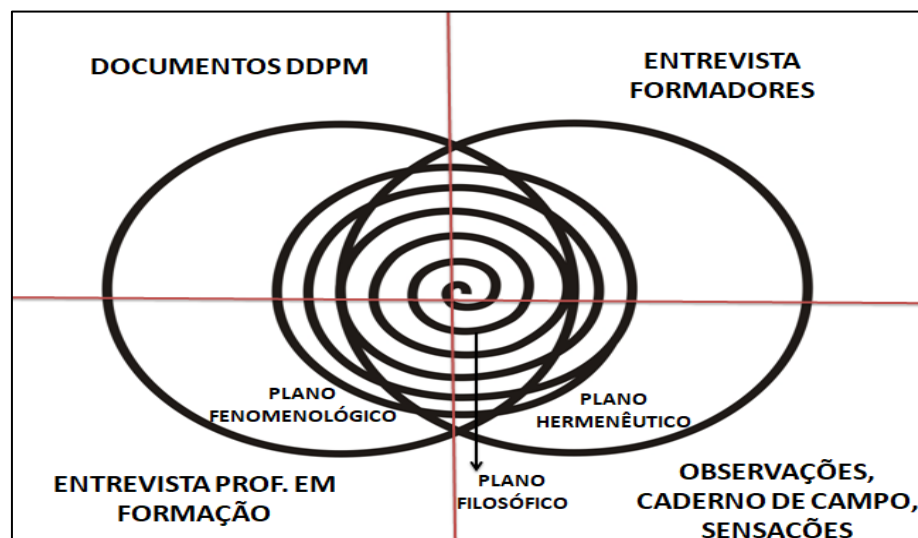


Figura 2: Esquema metódico da construção da inteligência dos símbolos
Fonte: elaboração própria, 2019

De todo o conjunto de dados/símbolos, um destaca-se por sua inovação no sentido de assumirmos, como parte metódica da pesquisa, a experiência da percepção das sensações, algo que, implicitamente, sempre esteve presente ao realizarmos pesquisa, mas que, até então, ficou posto em outros termos para não comprometer as bases tradicionais da construção da ciência. Num trabalho no qual as emoções são pensadas, não podemos negar uma ferramenta tão importante, como a capacidade empática de percebermos os estados emocionais dos outros. O

²³ Construimos a imagem pensando nos planos fenomenológico e hermenêutico, enquanto primeiras visadas sob o símbolo, alocadas em níveis distintos, contudo próximos na espiral. A etapa filosófica, que compreende o nível mais profundo da análise, aquele que reúne as anteriores e as ultrapassa, está alocado no centro da imagem em suas camadas mais internas para indicar que é visada dessa etapa abranger os aspectos mais profundos que os símbolos podem nos suscitar, no sentido da reflexão criadora. Todos os conjuntos de dados explicitados estão em inter-relação com todas as etapas da pesquisa.

avanço na compreensão do funcionamento do cérebro, que ocorreu principalmente ao longo do século XX (AMARAL; JANDREY, 2015), permite esta empreitada consciente e deliberada pela via da subjetividade dos outros, acessada através da nossa própria subjetividade (DAMÁSIO, 2018).

Os chamados “neurônios espelho” foram descobertos por Rizzolatti e colaboradores em primatas não humanos, na década de 90. Eles identificaram que alguns neurônios localizados no lobo frontal, ativados quando o animal realizava um movimento com uma finalidade específica, também eram ativados quando o animal observava um outro indivíduo – macaco ou ser humano – realizando ação semelhante. Desde então, ampliaram-se as pesquisas em torno desse mecanismo. De acordo com Lameira, Gawryszewski et al (2006, p. 129) “esses neurônios-espelho permitem, não apenas, a compreensão direta das ações dos outros, mas também das suas intenções, o significado social de seu comportamento e das suas emoções.” É por meio dessa capacidade que afirmamos as *sensações* como elemento integrante do trabalho em questão.

Feitos os esclarecimentos introdutórios, elegemos dois pontos que parecem emergir com maior força do conjunto de símbolos explicitados. No primeiro momento, trazemos a questão da reflexão na formação contínua dos professores, situando o binômio prática-reflexão diante do problema de pesquisa desenvolvido e da sua literatura de base. No segundo momento realizamos uma breve reflexão acerca das emoções no nível do sujeito e do contexto da DDPM, na perspectiva do que González Rey define como subjetividade social e individual.

1.4.1. A reflexão à luz do processo cognitivo da emoção

Já temos uma ideia da importância da reflexão em seus vários níveis de complexidade (PIMENTA, 2002) para o bom desenvolvimento da ação humana, para a superação dos seus limites imediatos, bem como para o surgimento de novas perspectivas. Mas, o que significa para o cérebro refletir? Ou melhor, que condições devem ser atendidas para que um organismo direcione seu comportamento e pensamento de modo reflexivo? Que fatores influenciam e/ou determinam essa possibilidade? Não temos respostas definitivas às perguntas que levantamos, mas realizaremos algumas aproximações.

Damásio (2011) esclarece-nos que antes mesmo do surgimento da consciência em seus inúmeros graus de complexidade, na unidade mesma da célula de todos os organismos, inclusive, daqueles que não são dotados de cérebro, há o que ele chama de vontade natural em resistir, sobreviver, regular-se para manter a vida. Esse esforço do organismo em manter

equilibradas inúmeras condições no interior do corpo, com a finalidade de manutenção da vida, chama-se homeostática, e o processo de obtenção desse estado de equilíbrio chama-se homeostase, termos cunhados no século XX pelo fisiologista Walter Cannon, (KANDEL, 2009) mas que são princípios associados à emoção desde a Grécia de Platão e Aristóteles (ABBAGNANO, 2007). O primeiro movimento da vida e talvez o mais essencial é, na perspectiva homeostática, perceber o valor de todas as coisas para a manutenção do bem-estar do organismo.

Em cérebros capazes de representar estados internos em forma de mapas e potencialmente dotados de mente e consciência, os parâmetros associados a uma faixa homeostática correspondem, em níveis conscientes de processamento, às *experiências* de dor e prazer. Subsequentemente, em cérebros capazes de linguagem, torna-se possível atribuir rótulos específicos a essas experiências e chamá-las por *nomes* – prazer, dor, bem-estar. (DAMÁSIO, 2011, p. 70)

Graças à evolução, o organismo não apenas está equipado com um sensor de seu equilíbrio, mas também com mecanismos que permitem prever desequilíbrios e motivar a exploração de ambientes que ofereçam soluções. Para cumprir a tarefa da sobrevivência, o organismo aprendeu a atribuir valor a todas as coisas que seriam importantes ou prejudiciais à missão homeostática. A hipótese de Damásio (2011) é que o processo de valoração que atribuímos tanto aos objetos que nos circundam, quanto as nossas experiências com eles, tem alguma relação com duas condições: em primeiro lugar, com a manutenção geral do tecido vivo, e em segundo, com a regulação específica requerida para que esse processo funcione dentro do setor da faixa homeostática associada ao bem-estar.

Damásio (2012) sugere que realizamos, enquanto espécie, a busca pelo bem-estar, podendo ocorrer inconscientemente, no nível do organismo que conduz os estados viscerais preparando o corpo para a resposta mais qualificada, ou conscientemente, quando buscamos a redução de experiências negativas, como a dor e a tristeza, e procuramos experiências de prazer e recompensa, mesmo que para isso tenhamos que passar por etapas desagradáveis em busca de objetivos mais amplos, nos quais antevemos estados desejados satisfação. Para Damásio (2011, p. 78) “O aspecto definidor de nossos sentimentos emocionais é a apresentação na consciência de nossos estados corporais modificados por emoções; é por isso que os sentimentos podem servir de barômetro para a gestão da vida”.

Apesar de as emoções influenciarem comportamentos, na maioria das vezes inconscientemente, a busca pela reflexão é sempre um ato de consciência, principalmente quando se projeta sobre o plano profissional, no qual a execução da vida de um afeta a vida de tantos outros, como é o caso da profissão docente. O que estamos aventando é que a reflexão em toda sua inegável contribuição para o aperfeiçoamento da práxis humana possui, no íntimo, uma relação com estados emocionais. A condição para que realizemos uma crítica aplicada às obras da nossa vida, como nos sugere Ricoeur (1978), é, nessa perspectiva que assumimos a partir dos estudos de António Damásio, sentir um desequilíbrio entre aquilo que precisamos realizar para alcançar o bem-estar (individual e coletivo), e aquilo que estamos operando. É uma necessidade orgânica, profunda e sensível, não uma cobrança externa e até mesmo algum tipo de consciência do que é bom ou ruim, mas um sentimento que impulsiona esse esforço.

Para Berbaum (1982 apud GARCIA, 1999, p. 23) “uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança.” Geralmente, a intencionalidade advém do professor formador, não daquele em formação. Nesse ponto do processo, cabe salientar que a ação é um fundamento da nossa existência orgânica e social, visto que precisamos nos movimentar para alcançar os meios de manutenção da vida, e isso vale para o micronível de uma célula do mesmo modo que vale para as condições sociais que estabelecemos como fonte de diferentes valores selecionados, objetiva e subjetivamente.

Ricoeur (1978, p. 19) considera que “a reflexão deve ser duplamente indireta; primeiramente porque a existência só se atesta nos documentos da vida, mas também porque a consciência é, inicialmente, consciência falsa e sempre é necessário elevar-se, através de uma crítica corretiva, da má compreensão à compreensão”. Disso se conclui que: a intencionalidade de mudança, por via da aprendizagem, não pode emergir apenas do professor formador como se por osmose pudesse influenciar o professor em formação, sujeito alvo da pretensa mudança. Há de se investir em ferramentas que causem um conflito, uma espécie de perturbação no sentimento de si do professor em formação, para que ele sinta a necessidade de buscar o equilíbrio de seu bem-estar, dentro daquilo que é possível e alcançável para ele, visto que a educação é um processo manejado por muitas mãos e geralmente não são as do professor que determinam o resultado mais amplo do seu trabalho.

Ricoeur (1978) toca um ponto essencial, a passagem da má compreensão à compreensão, a partir da crítica de nosso falso cogito, que é também no sentido que elabora o autor, uma crítica ao pensamento cartesiano que não duvida do que parece verdade ao

pensamento²⁴. No contexto do objeto de pesquisa aqui aludido, a passagem da má compreensão à compreensão é instrumentalizada e mediada pelo processo formativo, devendo incentivar a dúvida acerca das aparências do pensamento, num processo metacognitivo que tem como ponto contextual inicial as vivências e problematizações que os professores possuem acerca do seu trabalho.

O que tem ocorrido, no entanto, conforme nossas observações de campo, é que a experiência docente em seus conflitos mencionados pelos professores nas oportunidades da formação contínua do BP, tem estado na roda de conversa no caráter de assistente de palco, não ocupando o destaque necessário, tampouco, sendo fonte de interpretação sob o crivo de outros símbolos teóricos que serviriam para promover o conflito emocional e a evolução da compreensão das vivências dos professores. Estando, portanto, ausente o movimento mencionado nos documentos explicitados de uma prática de reflexividade pautada na ação prática-teoria-prática, como movimento intrínseco do professor em formação.

1.4.2. As contradições entre o discurso normativo e os espaços constitutivos dos sujeitos e de suas relações

É trabalho da reflexão estabelecer a crítica, evidenciar as contradições e anunciar as camadas de discurso não aparentes e imediatas. No tópico anterior situamos a reflexão em sua relação com as emoções no nível do organismo. Nesse momento desejamos pensar as emoções no nível do sujeito e do contexto da DDPM enquanto espaço social que permite, incentiva e rejeita experiências sociais concretas dos sujeitos.

Essas experiências, de um lado, falam acerca dos sentidos subjetivos presentes nessa zona social, ao mesmo tempo em que se configuram como forças estruturantes das subjetividades individuais. Conforme González (2003) “os processos de subjetivação individual estão sempre articulados com os sistemas de relações sociais, portanto, têm um momento de expressão no nível individual, e um outro no nível social.” Essa concepção leva-o a distinguir os conceitos de subjetividade social e subjetividade individual.

Para González (2003, p. 209) “as configurações que caracterizam a subjetividade social se concretizam nos espaços de relação dentro dos quais atuam os indivíduos, assim como nos diferentes climas, costumes, representações, crenças, códigos emocionais, etc.” Ou seja, o conceito de subjetividade social abrange o resultado da produção histórica dos sentidos e

²⁴ Ricoeur atribui a Marx, Nietzsche e Freud, denominados como mestres da suspeita, o trabalho de desvendamento da consciência imediata como consciência falsa.

significados atribuídos e articulados aos espaços. Por seu caráter histórico, os espaços possuem um *status quo* dominante, anterior aos sujeitos, mas, ao mesmo tempo atualizado perpetuamente por eles.

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social. (GONZÁLEZ, 2003, p. 205)

Um código prenehe na estrutura da subjetividade social das formações é sua postura fechada, pronta e anterior aos professores. As formações não partem de um conjunto de necessidades ponderadas sobre e juntamente com os professores, partem de resultados negativos de aprendizagem traduzidos pela DDPM como resultados negativos de ensino, ignorando completamente quaisquer outras forças sociais, econômicas, psicológicas e estruturais que possam ter contribuído com o quadro.

A própria responsabilidade da Secretaria nesse processo é ignorada pelo discurso da formação. Nas situações nas quais os professores chegam a queixar-se das ausências por parte da instituição no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à precariedade de materiais nas escolas, discursos implicitamente silenciadores surgem revestidos de solidariedade conformista, como diversas vezes vimos as formadoras falarem que não tem material nem para elas, que compram do bolso tudo que necessitam e por isso pensam em propostas de baixo custo. Assim, as mazelas que suplantam as possibilidades formativas e formadoras são convertidas em problemas naturais e a crítica desestimulada.

Há nessas relações um conjunto de violências que se sedimentam nas subjetividades individuais. González (2003) considera que “a ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentido e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual.

Nesse conjunto de relações preparadas e embaladas para o consumo instantâneo e cego dos professores não há espaço para os sujeitos, pois não há espaço verdadeiro para a expressão, conhecimento e trabalho sobre seus sentimentos, frustrações, necessidades e desafios, conteúdos idiossincráticos do seu eu. Dessa forma, o contexto silenciador incentiva nos sujeitos a passividade mais que a crítica, a submissão mais que a expressão, processos que se expandem para outros contextos.

Os registros históricos acerca das formações não carregam nenhuma marca dos professores que passaram pelos encontros. Não há nos portfólios nenhuma menção a como as formações aconteceram, quais os desafios enfrentados, o que os professores sinalizaram acerca do conteúdo ou da didática dos formadores, que conjunto de situações devem, ser pensadas pelos formadores de modo a qualificarem o trabalho etc. Dessa forma, os documentos consultados podem ser considerados cartas de intenção, não o registro histórico dos encontros, uma vez que não apontam nada acerca da concretude das ações no seio da formação.

O conteúdo mais abrangente da subjetividade social das formações no contexto da DDPM será encontrado nas demais camadas da investigação, quando ouvirmos as falas dos sujeitos envolvidos no processo.

SEÇÃO II: O CONFLITO DAS INTERPRETAÇÕES: A FORMAÇÃO DO BLOCO PEDAGÓGICO SEGUNDO OS PROFESSORES FORMADORES

Este capítulo tem como objetivo explicitar, interpretar e refletir criticamente sobre o modo como as formadoras concebem o trabalho que realizam, naquilo que se refere aos objetivos, planejamento, mediações e implicações para a aprendizagem dos professores²⁵. O capítulo tem como fonte de dados as entrevistas concedidas, em 2017 e 2018, realizadas com quatro professores formadores do BP.

2.1. HERMENÊUTICA E LINGUAGEM: FUNDAMENTO RICOEURIANO DA INCURSÃO E INTERPRETAÇÃO DO DITO NO DIZER

A natureza do pensamento filosófico de Paul Ricoeur é embebecer para transcender. As fontes de estudo²⁶ não foram para ele aderência a um pensamento ou outro, mas inspiração para a forja de caminhos independentes. Na experiência de leitura de alguns de seus trabalhos, assim como dos ensaios de outros autores que buscaram ascender ao seu pensamento, alguns pontos são dignos de nota, dentre eles, a inegável fecundidade de seu pensamento²⁷, em crescente debruçar sobre seus próprios resíduos, desenvolvendo-se de forma espiralada. A recorrência a inúmeros temas é outro ponto que, num primeiro momento, dificulta o caminho daqueles que buscam uma síntese do seu pensamento, ou mesmo um caminho para apreendê-lo e exercitá-lo. Fonseca (2009, p. 2) nos coloca que, o próprio Ricoeur, nunca deu a sua obra uma visão unitária e sistematizada, considerando o seu pensamento como uma sistematicidade fraturada.

Por entre as fraturas, identificamos na obra “O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica” a indicativa de que o sentido interrogado – no campo das ciências humanas – deve ser animado por três instruções do cogito, a fenomenológica, a hermenêutica e a filosófica. Entendimento confirmado no texto de Lauxen (2015) que celebrou os 100 anos de nascimento de Paul Ricoeur.

²⁵ No segundo e terceiro capítulo da tese reunimos as primeiras etapas do método de Paul Ricoeur, por acatar a sugestão da banca de qualificação, tornando mais fluída e prazerosa a leitura. Não seguimos a mesma indicação no primeiro capítulo por avaliarmos dispensável.

²⁶ As raízes filosóficas do pensamento de Ricoeur estão assentadas em: Gabriel Marcel, Emanuel Mounier e Edmundo Hurssel. Na leitura de sua obra surgem muitos interlocutores, dentre eles: F. Schleiermacher, W. Dilthey; M. Heidegger; H.G. Gadamer; F. Nietzsche; K. Marx; S. Freud.

²⁷ De acordo com Fonseca (2009) sua obra compreende mais de 500 títulos em artigos, conferências, colóquios, mesas redondas, actas e entrevistas, algumas traduções, meia centena de prefácios a obras de outros autores e mais de 20 monografias, a maior parte das quais de sua autoria, algumas em coautoria.

Ricoeur não se exime de mostrar de qual lugar ele procura arbitrar tais conflitos de interesses dentro das ciências humanas: trata-se do entrecruzar de fenomenologia, hermenêutica e filosofia reflexiva, ainda que seja um crítico de todas elas: corrige a fenomenologia em suas pretensões idealistas; a hermenêutica em sua recaída para a via curta da ontologia e a filosofia reflexiva em sua pretensão de curtocircuitar o sujeito na sua relação de si a si. (LAUXEN, 2015, p. 13)

O início do exercício de entrecruzamento foi realizado muito timidamente no primeiro capítulo, pois a linguagem sobre a qual nos debruçamos é aquela perdida de seus sujeitos do dizer, portanto, carente do sentido ontológico-subjetivo como é comum a uma matéria manipulada por tantas mãos, como é operado nos documentos normativos. Perdida de uma identidade unívoca, apenas nos permitiu espreitar algumas motivações da composição dos documentos. Outro ponto, é que as emoções e os sentimentos são produzidos por uma vida muito particular, mesmo sendo expressões, num primeiro momento, da evolução genérica das espécies.

Segundo Ricoeur (1983, p. 18), a hermenêutica possui uma relação privilegiada com as questões de linguagem “este caráter é a polissemia, vale dizer, este traço de nossas palavras de terem mais de uma significação quando as consideramos fora de seu uso em determinado contexto”. Resgatar o sentido do dito no dizer, deve, portanto, ser um trabalho sensível ao contexto enquanto elemento de significação do discurso e, nas palavras de Ricoeur, contrapartida inelutável da polissemia.

Na busca pela compreensão de si, problema radical da hermenêutica ricoeuriana, em sua visada ontológica, não partimos da linguagem diretamente ao ser – como fez Heidegger, em sua via curta²⁸ – mas da decifração dos símbolos presentes na linguagem como recurso ao encontro do ser. O discurso se dá como evento, ou seja, algo acontece quando alguém fala. Dizer que o discurso é um evento significa considerar que ele é realizado temporalmente e no presente, tendo como suporte e estrutura a língua que é virtual e fora de um tempo preciso. Segundo Ricoeur, há dois polos no discurso, de um lado, o evento ligado a uma pessoa que fala e ao tempo da fala; do outro, a significação. Para ele “o que pretendemos compreender não é o evento, na medida em que é fugidio, mas sua significação que permanece” (RICOEUR, 1983, p. 47).

²⁸ Para Ricoeur (1987, p. 9), há duas maneiras de fundar a hermenêutica na fenomenologia, a via curta e a via longa “chamo de via curta tal ontologia da compreensão à maneira de Heidegger [...] porque ao romper com os debates de método, refere-se de imediato, ao plano de uma ontologia do ser finito, para aí encontrar o compreender.” A via longa, proposta pelo autor, tem por ambição levar a reflexão ao nível de uma ontologia, mas ela o fará gradativamente, seguindo as sucessivas exigências da semântica, e, em seguida, da reflexão.

O dizer resguarda o movimento conflituoso e dialético entre o discurso, enquanto evento, e a ultrapassagem do evento em sua significação. Não está no dizer o problema de decifração dos sentidos multívocos, mas no dito que se expressa no ato do dizer. E o que é o dito? Para elucidação dessa questão, Ricoeur recorre à teoria de Speech-Act, presente em Searle²⁹, constituída por uma hierarquia de atos subordinados e distribuídos em três níveis, a saber: ato locucionário ou proposicional, ato ilocucionário e perlocucionário.

Essa hierarquia identifica, no discurso, três fenômenos embutidos uns nos outros: aquilo que digo diretamente, no sentido denotativo – ato locucionário; o modo como digo, ou seja, a força implícita no dizer, se é uma ordem, um pedido, uma promessa – ato ilocucionário. Por último, os efeitos no outro diante daquilo e do modo como digo, ou seja, dos atos anteriores, se provoquei medo, simpatia, retraimento ou outros efeitos – ato perlocucionário. No tocante ao nosso problema de pesquisa, é interessante reconhecer a partir do discurso concedido em entrevista, na busca pela compreensão da sua significação, o reflexo perlocucionário, seus rastros, seus resíduos mútuos – nos professores formadores e nos professores em formação – pensando como se impactam e fundam processos tácitos no ambiente de formação. De algum modo, reconhecer o ato perlocucionário, seus efeitos nos outros é uma das esferas da busca que empreendemos.

Consultamos a obra *Atos de fala*, de John Searle, para verificar se seu pensamento é profícuo enquanto auxílio ao método que empreendemos, tal como Ricoeur defendeu. Em suma, o trabalho defende a seguinte tese: falar uma língua é adotar uma forma de comportamento regido por regras. Seu problema é elucidar as regras desse feito e, nesse sentido, propôs os três atos descritos. A sua incursão aos enunciados se afasta do que estamos buscando, pois não nos interessa tabular características da linguagem capazes de estruturar os discursos, mas compreender quais forças sociais, coletivas e intersubjetivas cooperam para esse feito, portanto, decidimos não realizar as relações de compatibilidade³⁰ das etapas que havíamos *à priori* imaginado

Acreditamos que a formação de professores – e não somente nesse contexto, mas, talvez grande parte do empreendimento de uns sobre os outros, no sentido de prover aprendizagens – vive o ato perlocucionário sem deter-se sobre ele, de modo aprofundado, para fazer da sua força um motor de alcance do outro, um elo entre os sujeitos dos inúmeros discursos concorrentes.

²⁹ J.R. Searle. *Speech-act, an essay in the philosophy of language*, Cambridge, 1969. Citado por Ricoeur (1983, p. 47) em nota de rodapé.

³⁰ Havíamos imaginado, numa primeira leitura, que seria interessante aliar a etapa fenomenológica ao ato locucionário, a hermenêutica ao ato ilocucionário, por fim, a filosófica ao perlocucionário.

Retomaremos essa reflexão, pois vislumbramos que ela sugere a existência de uma mutualidade do sentir, operada pelos atos de fala, mas não somente, exercendo força de margem das relações pedagógicas na formação.

Os discursos são concorrentes, disputam a hegemonia dos pensamentos, ou um espaço que garanta sua perpetuação nos sujeitos cognoscentes, talvez por esse caráter, implicado no modo como nos tratamos e pela estrutura com que travamos nossa existência, não sobra muito espaço à solidariedade, à compreensão de si mediada pelo esforço compreensivo dos outros, à colaboração como princípio do trabalho docente, tal como está reivindicado nas teses que espreitamos no levantamento sobre a formação.

Trazer o pensamento sobre as emoções e os sentimentos em meio ao tema da formação contínua de educadores não significa a busca por qualquer espécie de idealismo ingênuo – todos desse tempo, pós K. Marx, perderam esse direito – nem tampouco um ato medroso de nos encrostar numa concha de conceitos neurocientíficos para fugir da realidade social perversa que, no fundo, instaura a condição cognitiva, e tem destruído as esperanças já perenes no campo da educação. O que fazemos é buscar argumentos para defender que outro modelo de formação é necessário e urgente. Obviamente, este outro modelo – que deseja colocar-se contra a racionalidade técnica, em sua estreiteza, ampliando as dimensões em escuta, de modo que o outro seja de fato atingido em essência e processo de vivência – não tem o poder de reestruturar as condições capitalistas de produção da existência, mas podemos argumentar os limites disso no contexto da formação humana. Gente não é parafuso, como nos lembrou uma das professoras entrevistadas.

O pensamento do filósofo Paul Ricoeur que nos induz à busca do conhecimento como processo de reflexão acerca das ilusões do pensamento, na direção do horizonte da verdade ontológica, também nos ensina que nossa interpretação do outro, em seu ato de compreensão da realidade, é sempre uma tarefa relativa àquele que se doa a esse tipo de exercício. Tal composição implica que de um lado, a verdade do outro, expressa por mim, é sempre uma aproximação e nunca sua totalidade. Do outro lado, aquilo que eu posso compreender do outro e de mim mesmo passa pelo que sou, e isto é, em última instância, produto das mediações sociais, culturais, políticas, estéticas e econômicas forjadoras das possibilidades de mim e do outro.

Nesse sentido “é inútil pretender um contato imediato e intuitivo com a origem já que esta é dada na compreensão sempre mediada pela interpretação. E a interpretação situa sempre o intérprete *in medias res* e nunca no começo ou no fim” (FONSECA, 2009, p. 7 grifos da autora). O potencial de sentido presente no discurso oral ou escrito é sempre maior que qualquer

tentativa de atualização. Portanto, isso nos aconselha que ao explicitar as entrevistas realizadas, deveremos abstrair dos símbolos do dizer, as expressões de duplo sentido mediadas pela contextualização de seu nível presente, diante do sentido histórico que o caracteriza e condiciona.

A historicidade que nos interessa é aquela entrecortada por três dimensões, a história da espécie, no que concerne a evolução das estruturas biológicas e cognitivas, dos mecanismos emocionais aqui discutidos; a história do professor, enquanto coletivo social que possui demandas, características e desafios comuns; e, por fim, a história dos sujeitos singulares, expressa no seu modo único de sentir, pensar, interpretar e compreender o mundo e a sua profissão, como nos aconselha Charlot (2013, p. 49) “a educação é um fenômeno antropológico e não pode ser pensada sem referência ao que é um ser humano, mas este não é definido por uma natureza, é-o por três histórias articuladas: a da espécie, a da sua sociedade e a sua”.

O trabalho hermenêutico é decifrar o símbolo e, para Ricoeur (1978, p. 15), símbolo é “toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal, designa, por acréscimo, outro sentido indireto, secundário, figurado, que só pode ser apreendido através do primeiro”. Nesse sentido, a etapa fenomenológica expõe o dizer, mas não o dito, mostra o sentido primário e literal. A apreensão do sentido indireto, do dito presente no dizer, é o trabalho da etapa hermenêutica. Para tanto, Ricoeur nos aconselha o manejo dos contextos como atividade de discernimento.

O manejo dos contextos, por sua vez, põe em jogo uma atividade de discernimento que se exerce numa permuta concreta de mensagens entre os interlocutores, tendo por modelo o jogo da questão e da resposta. Esta atividade de discernimento é, propriamente, a interpretação: consiste em reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na básica polissêmica do léxico comum. Produzir um distanciamento relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção de mensagens, eis o primeiro e o mais elementar trabalho de interpretação. (RICOEUR, 1983, p. 19)

Sendo o ser produto da apropriação que realiza de todas as significações que se manifestam no mundo da cultura, onde a vida do espírito é objetivada (RICOEUR, 1983), cabe esclarecermos a partir de que perspectivas e contextos históricos percebemos as falas das formadoras e suas concepções. Somente partindo do posicionamento, do solo de que emerge nossa interpretação do mundo, poderemos tentar ascender à interpretação que os outros sujeitos realizam, tal como é nosso objetivo nessa etapa.

O segundo conjunto dos símbolos, construídos e abstraídos no processo de elaboração da presente pesquisa, foi concedido por meio de entrevistas áudio gravadas pelos professores formadores do Bloco Pedagógico. As entrevistas foram realizadas com quatro professoras formadoras, individualmente, e caracterizam-se como semiestruturadas. Seguindo as orientações de Lüdke e André (1986), que delineiam acerca da relevância deste tipo de instrumento para o trabalho de pesquisa em educação.

As questões realizadas foram agrupadas em três eixos que se referem aos conceitos presentes no problema de pesquisa anunciado: I – Orientações norteadoras da formação contínua dos professores; II – O caráter das mediações na formação: objetivos, planejamento e desenvolvimento do Bloco Pedagógico. III – As emoções: concepções e implicação no processo de ensino e aprendizagem. A separação em eixos é apenas didática, pois a questão do processo cognitivo da emoção permeia e transita por todos os eixos, por todo o trabalho.

2.2. ETAPAS FENOMENOLÓGICA E HERMENÊUTICA: ENTRE O DITO E O DIZER DOS FORMADORES ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS

Há na composição dessa pesquisa sobre os processos cognitivos das emoções duas compreensões essenciais, sem as quais o olhar externo não conseguirá captar o objeto quando seu nome não for diretamente anunciado. A primeira é que ao falarmos do conteúdo e da forma característicos dos encontros da formação, estamos evidenciando um tipo de configuração dos processos cognitivos da emoção, ou seja, estamos esclarecendo de que modo a subjetividade individual dos sujeitos é implicada por força e orientação permitida e incentivada por essa estrutura, que González (2003) chamou de subjetividade social.

O segundo ponto ajuda a esclarecer o primeiro. Conforme Maturana (2006) cognitivo é tudo aquilo que pode ser apreendido, percebido e expresso por um indivíduo. No que se refere às emoções e sentimentos é importante a distinção que Maturana (2006) realiza entre aquilo que concebe como expressão e a base behaviorista que, geralmente, norteia o ideário acerca desse termo. Para ele, expressar é o próprio ser do indivíduo, é como ele se posiciona ou não em relação ao mundo, por meio de todas as possibilidades que lhe são inerentes.

Esse conjunto de coisas nos leva a defender que os processos cognitivos da emoção são relativos tanto ao que pesa a aprendizagem de outros conteúdos, podendo modular a relação entre sujeito, objeto e mundo oportunizando a incorporação ou rejeição. Bem como se referem às formas de interação entre as pessoas, as posturas e expectativas, aos contratos tácitos, a tudo aquilo que ultrapassa as nossas possibilidades narrativas tradicionais, mas que nem por isso são

menores ou menos importantes. A complexidade dos processos cognitivos das emoções e sentimentos é tão grande que inventamos diversas linguagens para expressá-la, a poesia, a pintura, as expressões faciais, o abraço, o toque e até mesmo o silêncio, são alguns exemplos.

Dessa feita, para compreender como as formações articulam os processos cognitivos da emoção precisamos saber como os formadores pensam e organizam os encontros, suas orientações, finalidades e ambições. Este capítulo cumpre essa tarefa articulada e didaticamente separada em três eixos: I. As orientações norteadoras da Formação Contínua do Bloco Pedagógico; II. O caráter das mediações na formação: objetivos, planejamento e desenvolvimento do Bloco Pedagógico; III. As emoções: concepções e implicação ao processo de ensino e aprendizagem.

Entre 2017 e 2018 realizamos as entrevistas com as quatro formadoras que à época eram responsáveis pela formação no Bloco Pedagógico. Denominadas na pesquisa como: FormA, FormB, FormC e FormArtD. A última atua tanto como formadora, quanto como articuladora do bloco. No quadro 6 expomos sua formação.

Quadro 6: A formação dos formadores

SUJEITO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
FORMA	Normal Superior	Mestra em Ensino de Ciências na Amazônia – UEA e Doutora em Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Cursa a Faculdade de Direito pela UFMT
FORMB	Engenharia Florestal e Pedagogia	Especialista em Técnicas, Economia e Gestão de Empresa Mineradora. Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho. Mestra em Mutações e Evoluções Industriais. Mestra em Engenharia da Produção.
FORMC	Pedagogia	Especialista em Supervisão escolar e Mestra em Ensino de Ciências na Amazônia – UEA. Faz parte do grupo de trabalho da educação integral Semed.
FORM ARTD	Pedagogia	Mestra em Educação. Iniciou o doutorado em educação mas não concluiu por questões de ordem pessoais. Suas áreas de interesse são: educação matemática e educação indígena.

Fonte: Elaboração própria, 2019

2.2.1. Eixo I: As orientações norteadoras da Formação Contínua do Bloco Pedagógico

Para conhecer de que modo concebem seu processo formativo, é necessário compreender quais orientações, discursos, vozes e elementos fundamentam à interpretação, por conseguinte, a compreensão que os professores formadores realizam sobre o seu trabalho. Para tanto, levantamos as seguintes questões sobre as orientações que norteiam o desenvolvimento do trabalho dos professores formadores no BP: I - Quais são as orientações que vocês recebem (internas e externas) para a realização do trabalho no Bloco Pedagógico-DDPM? II - Em sua avaliação, essas orientações são suficientes para subsidiar a prática docente diante dos desafios

da formação contínua de professores? III - Para além das orientações da Semed, o que a senhora, enquanto formadora, acredita que é essencial como um princípio ou saber para esse campo da formação contínua de professores?

Quadro 7: Respostas à questão I – EIXO I

Sujeito	Quais são as orientações que vocês recebem, internas e externas, para a realização do trabalho no Bloco Pedagógico-DDPM?
FormA	As diretrizes são as da SEMED. Nós temos orientações, assim, algumas parcerias com a UFAM e com a UEA, mas com relação a um grupo de estudo mesmo.
FormB	Nós temos parceria, nós temos parceria com a UFAM, principalmente o pessoal que compõe o PNAIC, então nós temos formações, a mesma formação que os orientadores do PNAIC recebem nós recebemos.
FormC	Nós temos a proposta curricular que vai de 1.º ao 5.º ano, mas ela tem orientação no bloco pedagógico, como trabalhar a questão do bloco pedagógico. Então toda nossa atividade é feita em cima das orientações da proposta pedagógica.
FormArtD	Como orientação externa tem assim, não sei se eu chamaria de orientação externa, existe uma coisa que eu chamo de formação do formador, que é com o professor da UFAM, professores da área da alfabetização vêm fazer encontro conosco e dão subsídio. É tipo um alimento dentro disso, um estudo para nós podermos fazer um <i>up</i> aí na nossa formação. E também, no caso desse ano, específico, nós tivemos como formação do formador as diretrizes para formação do PNAIC. Outra coisa que tem contribuído também é um estudo em parceria que tem acontecido com uma professora da UFAM.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Conforme percebemos no capítulo primeiro, as professoras formadoras foram consonantes em apontar o caráter normativo que orienta o desenvolvimento dos processos formativos, no sentido de destacarem como orientações internas a Proposta Pedagógica da Semed.

Quanto às orientações externas, elas citaram certas parcerias que realizam com professores da UFAM e da UEA, nos grupos de estudo. Quando realizamos a pergunta sobre as orientações externas gostaríamos de ultrapassar as relações físicas mais diretas e locais, evidenciando as forças nacionais que atuam sob as formações contínuas conduzidas pelos interesses econômicos e políticos que ultrapassam as fronteiras de nosso território e se aliam aos fundos internacionais. De um lado, a pergunta não sugere tantos níveis de análise, mas do outro, as formadoras se limitaram ao cenário visível não aventaram outros tipos de intervenções que orientam a formação contínua dos professores da rede municipal de Manaus.

Nosso objeto de tese não está alheio ao cenário macrossocial que, a partir das exigências do mercado, intervém através de um conjunto de reformas na educação e na formação de professores. Considerando o conceito de subjetividade social de González (2003) podemos pensar que juntamente com as orientações emanadas dessas estruturas associam-se jogos de

poder, códigos de conduta, padrões afetivos, relações de ensino e aprendizagem, margens quase tocáveis de tão presentes determinando o cárcere da dimensão da pessoa, dos afetos, das tensões que carregamos.

Conforme Maués (2003) as reformas educacionais, a partir da década de 80, têm como princípio as mudanças econômicas impostas pela globalização, que exigem maior eficácia e produtividade dos trabalhadores. Tais reformas apresentam objetivo político bem definido e ele envolve “a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.” (MAUÉS, 2003, p. 92).

A linguagem emanada pelos reformadores é a do lucro, produtividade, competência e mérito. Os alunos são convertidos em clientes e o seu desenvolvimento é convertido em produto no mercado de trabalho, com maior ou menor valor. A educação como espaço para a produção da humanização, em todas as dimensões que isto implica, não está na pauta das instituições³¹ que têm conduzido as políticas educacionais no mundo.

Ainda no sentido de suscitar a identificação por parte das formadoras dos limites das orientações normativas realizamos a seguinte pergunta.

Quadro 8: Respostas à questão II – EIXO I

Sujeito	Em sua avaliação, essas orientações são suficientes para subsidiar a prática docente diante dos desafios da formação contínua de professores?
FormA	Não, com certeza não. A gente estuda bastante aqui, para complementar, porque os documentos são postos para dizer o que deve ser feito e não como deve ser feito, então isso aí é a gente quem tem que descobrir, o como deve ser feito.
FormB	Nós fazemos estudos complementares, até porque nós temos um programa que é a formação do formador, então nós como somos formadores, a política aqui da DDPM é que temos que estar em processo de formação constante. Além das formações do PNAIC, nós temos um calendário específico que é da formação do formador, e que daí nós fazemos parte, entra a formação de orientação sexual, de diversidade, todos os temas transversais.
FormC	Elas não são, digamos, tão completas. Elas são a base, o professor precisa de complemento. Eu sempre busco proposta de outros estados, eu, como formadora, sempre vou atrás de documentos oficiais de outros estados, como eles se articulam.
FormArtD	Questão não realizada com a FormArtD. ³²

Fonte: Elaboração própria, 2019

³¹ As instituições citadas por Maués (2003) foram: Organização dos Estados Americanos – OEA –, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Banco Mundial – BM –, Comunidade Européia – CE –, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal.

³² As entrevistas foram realizadas em momentos distintos da pesquisa, e em alguns casos realizamos determinadas perguntas a alguns formadores que não foram realizadas com outros. Isso pela razão da própria dinâmica da pesquisa que redesenha seus objetivos e seu olhar diante do campo e dos sujeitos investigados, o que consequentemente oportuniza acréscimos e recortes.

De modo geral, as formadoras disseram não considerar as orientações que dispõem para a condução da formação suficientes. A FormC na continuação da sua fala comentou que apesar de ser necessário o estudo de outros documentos a ausência de tempo se torna um desafio.

A FormArtD não respondeu a esta pergunta, mas contribuiu com a explanação, pois ao mencionar sua função no Bloco Pedagógico, comentou que possui muitos papéis na DDPM, é responsável por pensar todo o planejamento das formações do Bloco Pedagógico, em seus múltiplos e diversos contextos, das sete DDZ's urbanas, mais as três zonas rurais – Rio Amazonas, Rio Negro e Rodoviária – assim como deve pensar as formações para os povos indígenas e outros grupos culturais.

Além do planejamento das formações, precisa articular sua equipe intermediando as falas entre a chefia e os demais formadores. Sua jornada é dupla, pois além do seu papel como articuladora, coordenadora do Bloco Pedagógico, ela atua diretamente como formadores de todos os módulos em todas as DDZ's. Isso, conforme sua fala, a impede de vivenciar sua função de articuladora de forma mais ampla “É uma pena que eu não posso exercer, pela questão do próprio tempo, eu não sou dedicada só a isso, articular, porque uma coisa é o que planeja para o outro executar, outra coisa é o que eu estou planejando e executando, entendeu”.

A FormArtD esclareceu que diante dessa demanda ela realiza muitas leituras em vários campos para estruturar o planejamento das formações, o que nos leva a subentender que a mesma não considera as diretrizes legais como orientações suficientes ao seu trabalho formativo.

O que nos indicam as duas primeiras questões expostas é que as formadoras parecem sofrer com as mesmas relações de precarização do tempo para qualificação do trabalho, que é objeto de queixa dos professores da rede por elas atendidos. Além disso, reproduziram o discurso oficial sem qualquer ressalva, o aceitando acriticamente como orientação ao trabalho que desenvolve.

Segundo Enguita (1991, p. 47) “os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma dos trabalhadores assalariados: a proletarização”. Parte desse processo de proletarização conta com a consagração das reformas na formação de professores, nos anos 90, com a inserção do modelo produtivista e da racionalidade técnica na concepção, estrutura e organização do trabalho docente. Reformas que, conforme Fanfani (2001), vêm afastando os professores da construção dos elementos e processos do seu trabalho, assimilando-se a técnicos.

Quadro 9: Respostas à questão III – EIXO I

Sujeito	Para além das orientações da Semed, o que a senhora acredita que é essencial enquanto um princípio ou saber para esse campo da formação contínua de professores?
---------	--

FormA	Eu acredito, assim, para o formador, ele tem que ter conhecimento teórico, com certeza. Porque sem isso ele não consegue encontrar um caminho [...] a gente tem, vamos dizer, cinco turmas, cada uma tem 40 a 50 professores e aí você vai formar, que ninguém forma também, mas você vai compartilhar conhecimento lá, então se você não tiver estrutura psicológica, emocional você não volta, porque exige. Você vai enfrentar todos os professores que se acham professores, que são professores e que eles têm uma visão do outro que está ministrando sobre eles “Ah o cara não tem experiência, ele não sabe da minha prática” ou então eu não sei fazer relação daquele conhecimento com a realidade da escola, que esse que é um dos maiores problemas que eu vejo da formação continuada, conseguir fazer com que aquilo que tu discutes, o professor aplique na sala de aula.
FormB	A formação deve propiciar momentos de reflexão para que a gente consiga chegar a uma solução dos problemas da sala de aula, então a formação continuada é isso, você refletir sobre a prática, e é isso que a gente tem feito.
FormC	Eu me dedico ao fundamento da metodologia, o meu foco hoje é estudar metodologia de ensino porque às vezes o professor tem a sua, tem, digamos, o seu caminho. Mas como ele vai elaborar? Então meu foco de estudo, eu sou da teoria de Edgar Morin, trabalho a complexidade. Outra coisa, todo Professor tem que ter sua corrente pedagógica, sua tendência. Porque eu sou da holística é uma coisa que eu sempre coloco para eles, se você vai defender teu trabalho tem que se embasar em alguém, não que ele vai dizer o teu caminho, mas ele vai te dar um norte.
FormArtD	Eu penso assim, que enquanto princípio, talvez não seja encontrado na literatura, mas olhar o outro, aliás até tem, a antropologia traz isso, porque é assim, sempre que eu venho para cá eu fico pensando quando eu vejo os professores atravessando aí nesse sol arrebatador de Manaus, aí nessa faixa, será que aquilo que eu levo tem significado para ele? Eu tenho que pensar coisas que tenham significado, porque ele vai lá para a escola e o que nós contribuimos aqui tem que ter um significado, mas, para dar um significado a isso nós temos que também, obviamente, diante de todas essas teorias que existem, perceber esse próprio contexto social e cultural que o professor está inserido.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Da fala da FormA se destaca, enquanto princípio norteador do seu trabalho a busca por conceber a articulação teoria-prática para cumprir o que ela considera como um dos maiores desafios da formação. Isto é, fazer com que o professor aplique aquilo que é discutido na formação do Bloco, no contexto da sua respectiva sala de aula.

Sua fala é ambígua e contraditória, pois ao mesmo tempo em que reproduz os objetivos da formação contínua declarados nos documentos discutidos no primeiro capítulo, se contradiz ao defender que os professores devem reproduzir as oficinas realizadas nos encontros em suas aulas. Em nossa observação de campo identificamos que a primeira parte do discurso não se efetiva, sendo muito mais forte a segunda, ou seja, o empenho em realizar atividades que possam ser reproduzidas pelos professores.

Enguita (1991) ao mesmo tempo em que identificou que os docentes estão submetidos a processos de proletarização, considerou que a natureza específica do trabalho docente não se presta facilmente à fragmentação extrema, tampouco, a substituição da atividade humana, como alguns têm profetizado.

Imaginemos que a Semed, em suas formações para o Bloco Pedagógico, tenha sucesso e os professores se tornassem hábeis reprodutores das oficinas, quantas aulas estariam

garantidas se a quantidade de encontros presenciais ao longo do ano não ultrapassa 16h? Dessa forma é a natureza do trabalho docente que permite a construção de um ano letivo.

Nos parece relevante avaliar o valor semântico do termo utilizado pela docente ao mencionar sua posição enquanto formadora “você vai enfrentar todos os professores”. Isto para dimensionar a substância dos sentimentos que estão em conflito nessa relação entre o professor formador e o professor em formação.

Essa tensão entre os professores em formação e os formadores começa antes mesmo do início das formações. O que é notado pela forma enrijecida e muitas vezes contrariada com as quais os professores, muitas vezes, chegam no âmbito da DDPM. Seu conteúdo parece ser produzido tanto pelos embates e frustrações que os professores possuem acerca da Semed, representada naquele contexto pelos professores formadores, quanto pela forma com a qual são conduzidos à formação e tratados no seu processo.

A forma com a qual os professores são conduzidos é coercitiva, pois sua presença é obrigatória e o descumprimento gera ameaças de punições salariais, além da possibilidade de conflitos internos com a gestão da escola. No âmbito do tratamento ao longo do processo, o que percebemos é que os professores desejam defender sua competência, não aceitando facilmente opiniões acerca do seu trabalho.

Percebemos, por meio das observações de campo, que os formadores buscam como ponto de estabilidade desses conflitos, convencer os professores em formação de que estão no mesmo nível, que conhecem e já sentiram muito propriamente as suas angústias, ao longo das falas sempre rememoram suas experiências conflituosas em salas de aula, buscando a escuta do seu discurso por parte dos professores em formação, na tentativa de amenizar uma tensão que começa bem antes da primeira palavra do formador, e que às vezes é dissipada, mas, às vezes é simulada, reaparecendo na primeira oportunidade.

Maturana amplia, a partir da observação da vida cotidiana e com base na estrutura biológica que nos compete, nossa relação com a emoção colocando-a como estrutura das relações sociais e das coordenações cognitivas que reestruturamos no devir das interações no e com o meio. De acordo com ele, organismo e meio vão mudando juntos, compreende essa dinâmica a partir do seguinte esquema.

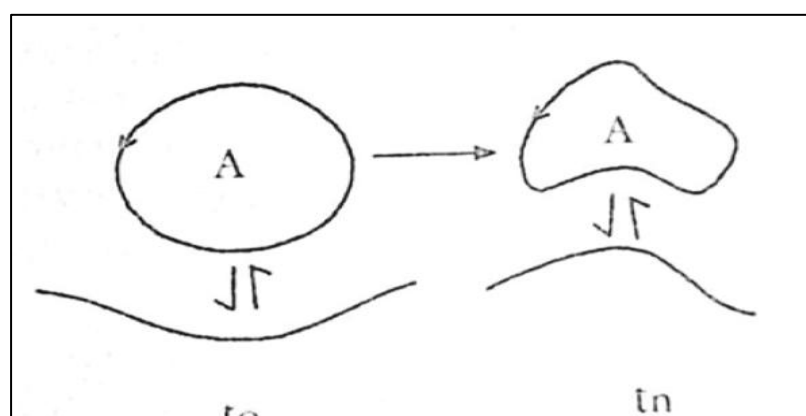


Figura 3: Esquema de interações: ontogenia como uma história de mudanças estruturais

No esquema, A corresponde ao organismo e as linhas abaixo ao ambiente, as setas paralelas e em diferentes sentidos referem-se à mútua influência entre organismo e meio. As mudanças que se sucedem no organismo são de natureza estrutural e não organizacional, isto é, cada organismo possui determinada organização do conjunto de elementos e relações que necessariamente devem ser satisfeitas para que ele conserve a vida.

Nenhuma formação acontece de modo isolado - dentro da caverna, Kaspar Hauser³³ não se sabia nem humano – precisamos do contato, de uma história de interações. Aprender é sempre compor uma história de interações e, quanto menos pesado isto for, em termos de resistências acerca dos sujeitos, objetos e processos, mas fluido e possível se tornam as mudanças estruturais do organismo. A emoção é, portanto, um dos pontos de partida do observador em sua relação com o observar, e o que ela significa para os sujeitos em formação depende daquilo que é capaz de suscitar subjetivamente.

Na sua fala também está presente uma cobrança realizada pelos professores em formação e sentida pelos formadores que é o conhecimento acerca das relações pedagógicas que se mobilizam no contexto escolar. A escuta dos professores em formação parece ser proporcional ao grau de empatia forjada sobre o solo da experiência com o trabalho escolar, mais que sobre o estudo acerca do conhecimento da escola e suas múltiplas determinações. Essa experiência parece ser parte da estrutura psicológica e emocional mencionada pela FormA para a realização do seu trabalho.

Na fala da FormA também está presente uma cobrança realizada pelos professores em formação e sentida pelos formadores que é o conhecimento acerca das relações pedagógicas que se mobilizam no contexto escolar. A escuta dos professores em formação parece ser proporcional ao grau de empatia forjada sobre o solo da experiência com o trabalho escolar, mais que sobre o estudo acerca do conhecimento da escola e suas múltiplas determinações. Essa experiência parece ser parte da estrutura psicológica e emocional mencionada pela FormA para a realização do seu trabalho.

³³ O *Enigma de Kaspar Hauser* é um filme alemão, de 1974, dirigido por Werner Herzog. Trata do caso de um menino que ficou encarcerado até os 16 anos de idade, quando teve seu primeiro contato verbal e social, aprendendo até mesmo a andar somente após sua libertação.

A FormB declarou como princípio da formação o trabalho reflexivo, no sentido de buscar soluções aos conflitos da sala de aula. Mais uma vez identificamos a não coincidência entre o discurso e a prática das formadoras no contexto do desenvolvimento das formações. Em outras oportunidades já discutimos de que maneira tem se estruturado a questão da reflexão na formação contínua do DDPM, de modo algum a escuta solidária de casos do cotidiano sem a devida sistematização e estudo desses casos possibilita a superação dos conflitos em sala de aula.

A FormC disse que a corrente epistemológica que orienta seu trabalho é a holística, da qual emerge sua metodologia. Contudo, não deixou claro de que modo essa corrente ressoa na organização do que desenvolve junto aos professores. A FormArtD disse ser importante que a formação busque construir-se diante do contexto social e cultural dos professores, devendo possuir significado para os sujeitos em formação.

2.2.1.1. A questão da competência na formação de professores e no Bloco Pedagógico

De acordo com Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, tornou-se muito forte, principalmente nos países desenvolvidos, a questão da necessidade da formação contínua como requisito para o trabalho. A formação de professores entrou em pauta mundial a partir de dois movimentos. O primeiro se refere à formação inicial dos professores, às inúmeras contradições e precariedades engendradas historicamente, como delineamos anteriormente, tornando-se argumento para a defesa dessa modalidade.

Problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. (GATTI, 2008, p. 58)

Do outro lado, as pressões do mundo do trabalho, que vêm requerendo novas condições formativas para atender ao modelo informatizado, com valor nos conhecimentos e capacidade de flexibilização de funções. Os documentos do Banco Mundial de 1995, 1999 e 2002, foram analisados por Gatti (2008, p. 62), que identificou a presença, de modo acentuado ou não, de um discurso voltado à preparação dos professores para formar as novas gerações diante de uma nova economia mundial, bem como da não preparação dos professores para enfrentar esse desafio.

Segundo Gatti (2008), dessa maneira, chega-se ao discurso das competências a serem desenvolvidas tanto nos professores, quanto nos alunos, prevalecendo o discurso cognitivista que passa a ser o ponto forte dos processos desenvolvidos, principalmente no Brasil.

Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. (GATTI, 2008, p. 63)

Nas entrevistas algumas falas apontam para a confirmação do discurso das competências como elemento central do trabalho formativo da DDPM, projetadas a partir dos descritores. Segundo nos parece, os descritores são como competências menores, derivadas de outra mais ampla. São a partir dos descritores que se configuram as avaliações externas.

“Hoje a nossa secretaria trabalha, está trabalhando especificamente com os descritores, que são as avaliações externas, então o quê que nós estamos fazendo, estamos trabalhando tanto as diretrizes do PNAIC, e estamos trabalhando também os resultados das avaliações” FormB.

“ela (A Proposta Pedagógica) trabalha com os eixos: o eixo de língua portuguesa então tem, lá já tem, eu vou trabalhar com língua portuguesa, eu tenho as competências, eu tenho os conteúdos, né, eu tenho também os objetivos daquele conteúdo que precisam ser trabalhados” FormC.

“Nós fazemos uma projetiva de que além de ampliar para pensar o projeto, porque tem um projeto do bloco pedagógico, cada segmento faz seu projeto de tentar verificar mais o quê mesmo que a secretaria quer, quer que trabalhe avaliação, então vamos verificar isso aí, porque isso que vai pedir lá para o professor depois. Tem que trabalhar o quê, o descritor. Porque depois não fica batendo” FormArtD.

Tanto no planejamento quanto na execução dos encontros formativos há a preocupação em conduzir o processo explicitando aos professores quais descritores estão em questão em determinado conteúdo. São os resultados das avaliações, ANA, ADE e SAEB, que determinam os conteúdos das formações.

Gatti (2008) avalia que, entre os educadores brasileiros, é muito mais fácil falar em competência do que em domínio de técnicas para o trabalho docente, produto tanto de discursos extremados e ideológicos sobre o tecnicismo, quanto da ausência da crítica acerca da polissemia do conceito de competência, bem como do não questionamento acerca do que ele nos ajuda a encaminhar, o que revela e/ou esconde. A promessa do Banco Mundial é que “ser competente

é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (GATTI, 2008, p. 62). Como se esse conjunto de coisas pudesse se estender a um campo tão complexo e multideterminado como o da educação, sem maiores incongruências.

Quanto às políticas públicas da formação contínua de professores um importante marco referencial é a LDBEN 9.394/96, que traz em seu artigo 67, inciso II, como forma de valorização dos profissionais da educação, o aperfeiçoamento profissional continuado. A educação continuada tem como principal modelo o processo de educação à distância, como consta no artigo 80, “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, Art 80). De acordo com Brzezinski (2008) o atendimento ao direito de licença remunerada, como prevê o artigo é algo que tem sido negligenciado pelos sistemas.

A formação que empreende a DDPM, a partir de 2018, tem sua carga horária organizada da seguinte maneira: 48h por DDZ, sendo, presencial DDPM 16h, AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem (Google Classroom) 16h, e Presencial polo (ou seja, nas escolas) 16h. De modo concreto, as únicas horas estruturadas e garantidas são as realizadas presencialmente na DDPM – mas em 2018, por conta do calendário do PNAIC, os encontros presenciais foram realizados, a partir do segundo módulo, nas escolas polo de cada DDZ – isto pois o calendário é pensado visando a 5 encontros de 4 horas, sendo 4 com os formadores do Bloco Pedagógico e um com formadores da Diversidade, com isso, cada professor terá, pelo menos, 20h anuais de formação.

As últimas 16h da formação polo acontecem apenas com os professores inscritos na socialização das práticas pedagógicas. Os formadores se dirigem às escolas com o intuito de auxiliar os professores na formalização e desenvolvimento dos projetos formativos nos meses de setembro e outubro, para apresentação em novembro na DDPM, no evento Socialização das Práticas Formativas ou Pedagógicas, que, em 2018, viveu a sua 4.º edição. Trataremos mais sobre este evento e suas implicações no decorrer do trabalho, mediante a apresentação dos dados construídos durante a 3.º edição do evento, em 2017.

Quanto ao AVA, ele se constitui em uma ferramenta de teste. Trata-se de uma plataforma do *Google classroom* que disponibiliza os materiais utilizados e sugeridos pelas formadoras ao longo dos encontros. O servidor tem acesso por meio do e-mail institucional e pode deixar perguntas aos formadores, tirar dúvidas e fazer sugestões, é um canal para isso. Contudo, até o mês de julho, apenas 25 professores realizaram o acesso à plataforma, o que é

ínfimo diante do universo de professores do BP, só nas Zonas Leste I e II são 615. Há, também, outra opção de resgate dos materiais dos encontros, que é via e-mail.

A proposta é ampliar as horas da formação para que se caracterize como pós-graduação Lato Sensu, passível de certificação, para atrair mais a atenção dos professores em formação, uma vez que essa modalidade, aplicada ao plano de cargos e salários, traz certas vantagens em termos remuneratórios. Essa é a concepção de fundo na tentativa da DDPM de estender as horas formativas por meio do ambiente virtual, porém, a ausência de sistematicidade, acompanhamento ou um programa de estudos que os professores deveriam cumprir e socializar na plataforma inviabiliza o real envolvimento dos sujeitos com o AVA.

De acordo com Brzezinski (2008, p. 1.148), a ANFOPE admite que a formação contínua seja realizada à distância, sob o argumento de que “em virtude da vivência no cotidiano da escola básica e do domínio das novas tecnologias da comunicação, o professor não iniciante deve ter maturidade para se aperfeiçoar sem a presença do professor em um mesmo espaço e tempo de formação.” O que nos parece legítimo, pois a formação em serviço, diferentemente da pré-serviço, possui um público que já passou por certo processo em relação ao campo científico-acadêmico e pedagógico, e, portanto, teria maturidade para seguir de acordo com suas demandas e interesses sem o acompanhamento presencial. Contudo, não podemos conceber esse esquema da EAD sem distinguir os sujeitos, sem colocar em questão as dimensões concretas da vida e trabalho dos professores da rede pública dos anos iniciais de Manaus-AM, que, de um lado, são delineadas pelas diretrizes nacionais, mas, por outro, atendem ao que zela a Secretaria Municipal de Educação e seus sujeitos constituintes.

O que discute ou não a formação, a amplitude social do debate que possibilita ou dos temas que suscita, são processos delineados pela concepção de formação arraigada na secretaria, precisam ser concernentes ao que a Secretaria Municipal de Educação anseia. Nesse entrelace, os formadores assumem o papel de mediadores das expectativas e metas traçadas pela instituição e se sentem pressionados a colaborar para que se manifestem nas avaliações da ADE e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Dessa feita, na formação se fala em descritores, habilidades e competências como problemas demonstrados nas avaliações, mas não se reflete o que as avaliações aferem, como impactam na vida dos professores, no modo como se sentem em relação ao seu trabalho, em relação aos alunos, quais os interesses públicos, políticos e econômicos que subjazem a esses processos, se há liberdade para outro modelo de avaliação etc.

Isso ficou claro quando, ao percebermos o peso dos resultados da avaliação como condutores dos temas da formação presencial e emergencial³⁴, perguntamos à FormArtD se, em algum momento, se discute o que a avaliação avalia, e ela respondeu:

Nós não vamos entrar nesse ninho de cabo, não eu. A gente vai entrar nesse ninho? Nós não estamos fazendo discussão sobre o que a avaliação avalia. Não! A nossa discussão é o descritor, é esse e como que vamos trabalhar esses descritores, formação técnica, e aí a técnica para que? para pensar... e ainda assim correndo o risco de o próprio núcleo que elabora as avaliações dizer assim, que foi o que eu ouvi um dia desses, tá acontecendo isso porque a DDPM não pensou as formações relacionadas para trabalhar descritores, olha lá o que eu ainda ouvi nessa caminhada de peregrinação. (FormArtD, 2016)

O que fazer e o como fazer são as perguntas sobre as quais se debruçam os formadores. De modo semelhante, essas são as questões lançadas aos professores dos anos iniciais em seu processo formativo. O “*o que fazer?*” aparece na forma do tema da proposta, onde se situa esse conteúdo e de que modo é visto pela Proposta Pedagógica, a qual descritor se refere na ADE. O “*como fazer?*” apresenta-se em atividades e materiais sugeridos aos professores. No último momento, denominado como oficina, os docentes reúnem-se em grupos e realizam alguma atividade relacionada ao tema apresentado pelo formador, socializando seus resultados ao fim do encontro. A depender do formador, como nossas observações constataram, a dimensão do *porquê fazer?* ganha voz a partir dos referenciais teóricos de que dispõem, com maior ou menor ênfase e esclarecimento.

Não há apenas uma possibilidade de vislumbre a respeito do tema da formação de professores. De modo geral, percebemos que há dois pressupostos epistemológicos mais amplos sustentando os projetos e seus processos. De um lado, a formação pode repousar em uma abordagem limitadamente tecnicista do como e do o que fazer; do outro, pode, dialeticamente, portanto, num movimento de incorporação e superação destas questões norteadoras, incluir outras de ordem crítica, tais como, por que?, para quê? e para quem? De acordo com Dourado (2015) a formação dos professores para o magistério tem se constituído em um campo de disputa de concepções, políticas e currículos. No mesmo sentido, Brzezinski (2008) identifica dois projetos que concorrem pelas políticas de educação básica.

³⁴ A formação emergencial é aquela realizada com os professores e escolas tidas como prioritárias, escolas com baixos índices nas avaliações.

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar o docente que atuará na educação básica. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.141)

A disputa por projetos de formação tem como pano de fundo a disputa pelo controle material e simbólico das massas, uma vez que a escola obrigatória, bem como as instituições de formação, são, historicamente, aparelhos de controle ideológico e social. Vamos, a partir de então, explicitar um conjunto de concepções disponíveis na bibliografia do campo, para captar, tanto aquela que condiz com os processos formativos desenvolvidos pela DDPM-BP, quanto as que subjazem à reflexão que realizamos, no sentido de uma formação que dialogue organicamente com os profissionais e os ajude a superar limites e ampliar horizontes.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 25) “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” Estar em formação significa para o autor supracitado um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo a partir de percursos e projetos próprios, tendo em vista a formação de uma identidade que é também profissional.

A formação dessa identidade de natureza compósita, porque se refere à identidade pessoal, cultural e profissional, ao mesmo tempo, tem como ideário e método a reflexão. Para Pérez-Gómez (1995, p. 102) “A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Consideramos, portanto, que o processo reflexivo tem forte vínculo com o processo cognitivo das emoções e sentimentos, pois relaciona-se ao conjunto de experiências da dinâmica da vida docente, sendo que muitas delas são decisões que se perderam em sua justificativa, porém permaneceram acontecendo, mais de modo inconsciente do que consciente. O que e como realizamos algo são proposições que não devem caminhar isoladas dos outros elementos que embasam o pensamento, que o justificam, como as questões para quem? Com qual finalidade?

Ao lado das condições epistemológicas que justificam a práxis profissional, há outras condições que interpenetram os processos. O que estamos sugerindo é que os afetos constituem boa parte do que referenda, conscientemente ou não, às práticas docentes. Por vezes, o que afirma para um professor que seu trabalho está no caminho certo não é um relatório de uma banca de nobres referências da prática docente, é o sentimento de satisfação que lhe penetra ao

observar o desenvolvimento, mesmo que pequeno, dos estudantes, do conforto que sentimos quando os alunos conseguem superar cada dificuldade e mudar de expressão diante do mesmo objeto, é a felicidade do aprender compartilhada entre professores, pais e alunos. Os elementos que nos fazem continuar ou mudar têm relação com um conjunto de conhecimentos que dão suporte e justificam a ação, mas eles são atestados pelas trocas implícitas na relação intersubjetiva entre os sujeitos do processo educativo. Saber algo é condição necessária, mas apenas sentir perfaz a condição suficiente para a permanência ou mudança do curso das nossas ações.

Desse modo, a formação contínua, compreendida como formação ao longo da vida, desde o documento da LDB 9.394/96, não tem como espaço privilegiado apenas o momento em que o professor está em uma sala de aula “recebendo formação”, mas no dia a dia das trocas e da vivência de sua profissão. A reflexão, como indica Pérez-Gomes (1995), não é um conhecimento puro, mas um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria existência, a vida como um todo.

Entender como se constrói a subjetividade, o valor do seu papel ao organismo e as relações que ela trava, bem como de que modo acessamos seus referenciais, é algo que não passa ao largo de um conhecimento sobre as emoções e os sentimentos. Isto porque, todo conhecimento envolve um sentido do *self* no ato de conhecer, ou seja, por meio das emoções e dos sentimentos, somos capazes de aprender conteúdos genéricos e produzidos por agentes externos como singulares e próprios de um eu.

Portanto, o solo que sustenta o processo de reflexão é aquele forjado em relação a um *self*, a um eu-com-(sigo)com-o-e-no-mundo. Ninguém pode refletir pelo outro, para outro, o que se pode e deve – na formação de professores – é conscientemente mediar processos que auxiliem o outro em relação ao seu eu. Cabe nesse ponto apresentar uma primeira distinção do que são emoções e sentimentos na perspectiva damasiana, adotada.

O que é um sentimento? O que me leva a não usar indistintamente os termos “emoção” e “sentimento? Uma das razões é que, apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimento, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções. Chamo sentimentos de fundo (background) aos que não têm origem nas emoções. (DAMÁSIO, 1996, p. 172-173)

Percorremos, para a realização desse estudo, o itinerário do pensamento de António Damásio (1996, 2000, 2011, 2018) e verificamos que ao longo do seu processo de pesquisa os conceitos sobre emoção e sentimento foram se amplificando e complexificando. Nas obras de 1996 e 2000, Damásio propôs que o termo sentimento seja reservado à experiência mental privada de uma emoção, enquanto o termo emoção seria usado para designar o conjunto de reações publicamente observáveis. A partir de 2011, a escala dos graus das emoções e sentimentos foi ampliada, incluindo, além das emoções universais (medo, raiva, tristeza, alegria, nojo e surpresa), as emoções de fundo, conhecidas como estados de bem-estar e mal-estar, e as emoções sociais, conceitos já definidos no primeiro capítulo.

Outro ponto importante sobre a questão reflexão é identificar que há muitos discursos colaborando para uma vulgarização do termo, assim como a perda de referência acerca do que significa o processo no contexto da formação de professores. De acordo com García (1995) geralmente, os autores estabelecem três níveis diferentes de reflexão ou análise da realidade circundante.

O primeiro nível corresponde à *análise das ações explícitas*: o que fazemos e é passível de ser observado (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar, etc). O segundo nível implica o *planejamento e a reflexão*: planejamento do que vai se fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático. Por último, o nível das *considerações éticas*, que passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais; este nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de ação. (GARCIA, 1995, p. 65, *grifos do autor*)

A reflexão que se deseja cultivar é nutrida pelo diálogo entre teoria e prática, não pode se limitar a exemplificação de casos concretos em momentos oportunos – tal como percebemos que costumam abordar os relatos sobre a prática dos professores no contexto da formação da DDPM –, mas, tornar compreensíveis os casos a partir de um diálogo com o que Pimenta (2002) chama de cultura objetiva, ou seja, as teorias da educação que possibilitam, além da reflexão, a tomada de posições concretas.

Pérez Gómez (1995, p. 96) comenta que, de acordo com Habermas (1971), “a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos.” O problema moral e político que está emaranhado nas avaliações externas, seja a promovida pela secretaria, ou pelo MEC, é o *ninho*

*de cabo*³⁵ ao qual se referiu à formadora, como um espaço complexo demais para que a DDPM entre. Isto porque a discussão enveredaria, muito provavelmente, à atividade crítica dos professores em relação às avaliações gerando posicionamento contrário e perigosamente embasado sobre sua atitude.

2.2.2. Eixo II – O caráter das mediações na formação: objetivos, planejamento e desenvolvimento do Bloco Pedagógico

É através das falas das formadoras acerca da organização do processo formativo que tentaremos evidenciar a realização ou não das mediações pedagógicas, tendo como princípio o sentido que Vygotski atribui ao termo atividade mediadora explicitado no início do primeiro capítulo. De todo modo, a forma como são conduzidos esses elementos dirão do caráter das mediações realizadas, isto é, quais as finalidades concretas da troca simbólica possibilitada e incentivada. Nesse sentido realizamos as seguintes questões I – Na sua opinião, quais são os objetivos da formação contínua dos professores dos anos iniciais do Bloco Pedagógico? II - De que forma você organiza o desenvolvimento da formação? Há um processo anterior, de planejamento?

No sentido de identificar quais concepções de aprendizagem orientam os professores formadores em sua relação pedagógica, perguntamos: III - Você identifica no seu trabalho alguma concepção de aprendizagem? Para conhecermos de que forma percebem a aprendizagem desenvolvida pelos professores em formação, indagamos: IV - Como você percebe a apropriação dos conceitos e conteúdos trabalhados no contexto da sua formação? e V - A aprendizagem envolve atividade daquele que aprende. De que forma, no seu trabalho, você busca a mobilização dos professores no sentido de apropriarem-se dos conceitos, dos saberes da docência e das experiências que você traz nessa relação formativa?

Por fim, para conhecer quais obstáculos os professores formadores identificam para a realização do seu trabalho questionamos: VI - Quais são os principais obstáculos que você encontra no processo de formação contínua dos professores? Além de expor as falas desejamos encontrar o sentido implícito a respeito dos objetivos, do planejamento e do desenvolvimento da formação contínua.

Quadro 10: Respostas à questão I – EIXO II

³⁵ Ninho cabo é uma expressão utilizada para conotar uma situação muito complicada, tal como seria desenrolar um emaranhado de cabos.

Sujeito	Segundo sua opinião, quais são os objetivos da formação contínua dos professores dos anos iniciais do Bloco Pedagógico?
FormA	Olha, a gente tem pensado assim, de capacitar, de orientar com relação ao processo de alfabetização e letramento, compartilhando, interagindo com metodologias, por que um dos problemas maiores que a gente enfrenta ainda é, por exemplo, o professor pegar o documento e colocar na prática, entender o documento e realmente desenvolver suas aulas baseadas no documento. Esse é um grande problema, porque nós temos uma gestão participativa que é a Gide, que tem um controle significativo com relação aos diários e isso faz parte da gestão.
FormB	O objetivo maior é fazer uma reflexão sobre a prática, então a formação continuada visa fazer essa reflexão, vê quais são os problemas que são enfrentados na escola. Às vezes, a gente encontra até algumas barreiras porque essa formação contínua não é muito bem entendida pelos professores, existe um interesse maior por parte do professor de fazer uma pós, como se a formação continuada não fosse importante [...] Na formação contínua você vai trazer o seu problema, a situação que você está vivendo numa sala de aula para este espaço, para que a gente possa chegar em soluções, às vezes, você aprende não somente com o formador, mas com o colega, com essa troca de experiências, sentar perto, trocar de ideias, tudo isso é enriquecedor é assim que se dá a formação continuada.
FormC	Nosso objetivo é proporcionar uma formação para os professores da rede embasado numa dinâmica de formação do professor com o aluno, elaborar metodologias que sejam realmente passíveis para serem aplicadas em sala de aula. Então, traduzindo é proporcionar subsídios, estratégias para o professor viabilizar o processo de alfabetização do aluno na escola.
FormArtD	O objetivo dela é propiciar aos professores, principalmente, é mediar com eles, se garantir de certo modo com teorias, mas também com atividades práticas. Se a gente vem propor texto para estudo, o professor também não... ele não vai querer, vamos ouvir críticas. E isso é ideal também, porque o professor vai fazer leitura. Para ele é mais rico o campo de atividade, sugestões de atividades, qual o site que ele possa pegar tais atividades diferentes. Então, são diferentes olhares que se pensa a formação para ser mais sintética eu penso que a formação é mediar entre teoria e prática.

Fonte: Elaboração própria, 2019

A FormaA demonstra preocupação com a apropriação do documento da Proposta Pedagógica e coloca como principal objetivo da formação contínua do BP fazer com que os professores consigam desenvolver o processo de alfabetização a partir do citado documento, lembra do papel da Gestão Integrada da Educação (Gide) nesse processo. Para ela, isso só ocorrerá caso os professores entendam realmente o documento.

Há naquilo que declaramos como nossa concepção de aprendizagem a passagem de um ato interpretativo ao compreensivo. Entretanto, essa passagem não é linear, mas labiríntica, ela se realiza como movimento de apropriação reflexiva que reconstrói e reestabelece o conhecimento e o sentido no nível do ser, transcende o caráter do significado forjando a possibilidade do sentido. Portanto, para que o documento seja compreendido não basta ser apresentado deve ser apropriado.

Na perspectiva das emoções, estamos defendendo que um conteúdo somente pode ser apropriado se houver interação ontológica com ele, isto é, se de algum modo puder ser trançado junto ao tecido histórico dos sujeitos. O que traria novas tonalidades a esse tecido histórico que também podemos chamar juntamente com González (2003) de subjetividade social.

Ao introduzir a categoria subjetividade social tinha a intenção de romper com a ideia arraigada nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresenta-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual [...] não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instituição social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ, 2003, p. 202)

O contexto histórico dos professores da rede é preñado de pressões de todos os lados sobre o seu trabalho. A Gide é parte significativa dessa noosfera. Ela tem a função de acompanhar e avaliar o cumprimento do currículo da Proposta Pedagógica. Seu método é limítrofe, classificatório e constrangedor. Limítrofe por que pretende e movimenta sua força coercitiva para ver coincidirem termos técnicos da PP escritos tal qual nos diários de classe. Não deixa nenhuma abertura para que os professores relatem e estruturem outras possibilidades de experiências pedagógicas. Segundo acompanhamos em uma formação, nem mesmo palavras sinônimas são admitidas, o que deixa os professores plenamente insatisfeitos.

Essa postura rígida consagra mais um limite. Quando a vida dinâmica de uma sala de aula não pode ser relatada no documento ela não deixa de existir ou é enfraquecida. Por que é esta sua verdade, que é maior que qualquer tentativa de definição normativa. Dessa forma, o diário de classe aproxima a um “faz de conta” preparado somente para dar conta daquilo que a Secretaria espera.

O método da Gide é classificatório ao sinalizar as escolas a partir de uma analogia de faróis. Sendo que quem está no vermelho é por que não tem os diários estruturados conforme sua orientação. No amarelo, tem parcialmente. No verde, a escola está cumprindo plenamente, segundo essa análise enviesada, com o currículo proposto pela rede. Como nenhum gestor que sua escola classificada no vermelho, podemos imaginar a pressão que o papel burocrático dessa relação impõe aos professores e é por essa razão que também o consideramos constrangedor.

De modo geral, quanto aos objetivos, as professoras formadoras demonstraram preocupação em contribuir com o trabalho, isso se reveste em forma de subsídios, de dinâmicas e metodologias a serem postas em movimento pelos professores da rede. A mediação que as professoras formadoras realizam não se apresenta, manifestadamente, como hierárquica, de um sujeito que sabe ao que precisa saber. Elas procuram no início de cada processo dizer sobre sua solidariedade em relação ao espaço que o outro ocupa, de sua compreensão e conhecimento das demandas, uma vez que já estiveram em similar situação. Não obstante, se olharmos o grau de autonomia, participação e criticidade permitido e, principalmente, incentivado pelo ambiente

formador, vamos perceber a mão forte da cultura de formação gerida por uma secretaria aos seus professores.

De acordo com Ferry (2008) “a formação da pessoa no âmbito da instituição empregadora é uma aposta difícil de sustentar, já que o confronto entre o desejado e o regulado é levado ao extremo”. Por mais que os formadores procurem em sua fala e postura, na medida do possível, se colocarem como iguais, os professores os enxergam como instituição. E essa imagem não nos parece ser de uma mão amiga estendida para lhe auxiliar, mas de uma mão que segura seu braço com uma firmeza cuja força simbólica e material parecem verdadeiras correntes.

Tendo em vista que os professores são adultos trabalhadores e, como Ferry (2008) nos adverte, trabalhadores sociais, a mediação pedagógica de sua formação se vê implicada pela natureza de seu status pessoal, profissional, psicológico e social. A partir de J. Beillerot, Ferry (2008) nos coloca que tal complexidade demanda três diferentes ordens de ação formativa: I - ações de ordem prático-profissional: aprendizagem de saberes, capacidades práticas e técnicas; II - ações de ordem terapêutico-profissional centradas no funcionamento da pessoa: relação consigo e com os demais, comportamento com os grupos; III - ações de ordem sócio institucional, visando as explorações e as tomadas de consciência acerca dos problemas sociais, as relações de força, as normas da instituição e etc.

Na DDPM, a primeira ordem de ações está presente com maior força no trabalho do BP, principalmente no que concerne à aprendizagem de técnicas. A segunda dimensão parece surgir em momentos fraturados, a partir de dinâmicas de interação nas quais está presente, principalmente, a relação com os demais, sem direcionamento para o eu como ponto de partida para o autoconhecimento.

No que se refere à tomada de consciência, se analisarmos a partir de A. Damásio, só visualizamos os aspectos da consciência central, não os aspectos autobiográficos. A consciência aparece apenas como estado de vigília, não como processo crítico. Ferry (2008, p. 32) reflete que:

Formar-se na instituição e por obra da instituição, talvez não coloque problemas quando se trata de uma formação técnica. [...], porém, quando a formação concerne na estrutura pessoal, na maneira de perceber, de sentir, de julgar, a contradição é flagrante. E este é o caso da formação de educadores cuja função mobiliza a toda a pessoa. [...] paradoxalmente, quanto mais abre a instituição a cada um a possibilidade de capacitar-se segundo seus desejos e concepções sem exigir submissão alguma, tanto mais profundamente se vive

a dependência a respeito daquele, com o duplo risco de passividade e de rebelião.

Há um conflito velado nas formações, poucas foram as vezes que se sentiu os professores relaxados e, menos ainda, interessados e motivados a estarem presentes no ambiente formador, principalmente nos encontros que antecedem 2018³⁶. É muito complexa aos formadores essa situação, pois nos parece que há um desejo genuíno em contribuir com a formação do professores da rede, contudo, precisam realizar isto dentro das margens que a instituição Semed dispõe, ou seja, tratando sobre a Proposta Pedagógica, sobre os diários, sobre os descritores e seus resultados de avaliação, portanto, sobre cobranças permanentes e exaustivas do cotidiano do professor. Demandas que desconsideram ou minimizam as condições sociais concretas nas quais a profissão é desenvolvida. Para ter uma ideia do peso e reflexo dessas cobranças no seio dos encontros promovidos pela DDPM é importante apreciar um relato da profArtD.

Fui para a formação e a professora, olha a fala dela **“tô me sentido punida por estar aqui”** me diga se eu sou feliz de ouvir isso, tive que fazer uma intervenção porque ela estava falando diretamente com a outra formadora e eu, como articuladora, solicitei a fala para amenizar os ânimos. Ela estava tão **enervada que eu tive que fazer uma mediação**, solicitei a fala, ela pensava que eu era consultora, que eu estava recebendo, perguntou qual é a empresa que eu trabalhava, eu falei que não, sou funcionária pública que nem você é minha colega, mas ela estava muito enervada, **estou me sentindo punida por essa formação** lá na minha escola tem três terceiros anos e só eu que tô aqui, é porque meus alunos tiraram nota baixa, então estou sendo punida (FormArtD, 2016, *grifos nossos*).

Punida é como a professora se sentia, o contexto era de formação emergencial, que acontece como ação “reparadora” dos resultados negativos da ADE, o mapeamento que a DEF realiza é minucioso, indica qual é a escola, quem é o professor e o aluno e quais os descritores não foram atendidos. Como esse sentimento se torna um valor a respeito da formação?

Tomaremos de Damásio (2011) a seguinte explicação: qualquer imagem em processamento pelo cérebro é automaticamente avaliada e marcada com um valor em um

³⁶ Ouvi muitos relatos, ao longo das formações de 2018, dos professores em formação, expondo que estão mais satisfeitos com as formações, pois em suas palavras “os formadores estão conseguindo repassar os conteúdos necessários, mas não de modo maçante”. Acredito que além da metodologia estar mais voltada para as sugestões de atividades, o fato de ter levado os encontros para perto das DDZ’s que os professores trabalham impactou na predisposição para estar presente. Isso poderemos verificar melhor, a partir do próximo capítulo, com a interpretação dos professores da rede.

processo baseado tanto nas disposições originais do cérebro (seu sistema biológico de valor, aquilo que é importante para a regulação da vida), como nas disposições adquiridas por aprendizagem ao longo de toda a vida. Damásio (2011) considera que toda experiência perceptiva é impregnada por sentimentos primordiais, que são a experiência direta de nosso corpo vivo, ou seja, a experiência mental da orquestra emocional que se arrola no corpo. O sentimento que é gerado juntamente com as imagens perceptivas é evocado e revivido durante cada episódio. “em suma, confrontados com certas sequências de eventos e com uma riqueza de conhecimentos passados, filtrados e marcados com seus respectivos valores, os mecanismos coordenadores do cérebro auxiliam na organização dos conteúdos correntes” (DAMÁSIO, 2011, p. 264).

Podemos concluir que a percepção de um objeto presente nunca começa do zero, mas é carregada pelas emoções e sentimentos impregnados nas experiências anteriores com esses objetos, ou seus correlatos. O valor de algo é uma construção complexa que não pode ser modificado com argumentos externos, o organismo ouve sua própria voz antes de qualquer outra. Ele evoluiu para preservar seu equilíbrio homeostático em todos os níveis, da condição mais básica que é a biológica, até aquela que aprendemos a cultivar, como a social e espiritual.

A escala gradativa dos sentimentos sobre as formações não se refere apenas ao momento em si do processo, mas a todas as nuances que lhes dizem respeito: o sentimento gerado pelas cobranças verticais em relação à avaliação; toda a subjetivação implícita na práxis docente perpassando pela relação com os alunos, com os pais, com a comunidade mais ampla, com os aspectos históricos, sociais e econômicos demarcados pelos conhecimentos adquiridos sobre a profissão professor; perpassa pelo estilo da presença sempre aliada a ameaça não velada de danos financeiros e desgaste nas relações de trabalho, etc. O que estamos dizendo é que o valor que atribuímos às experiências é uma construção realizada nas dimensões, já alertadas anteriormente, pessoal, profissional, psicológica e social.

Muitos modelos e práticas da formação de professores foram herdados da escola, ignorando a noção de adulto, portanto, as múltiplas dimensões citadas. De acordo com Demo (1992) o que marca a modernidade educativa não é mais a didática do ensinar e aprender, mas a didática do aprender a aprender, do saber pensar, que engloba tanto a necessidade de apropriação do conhecimento, quanto seu manejo criativo e crítico. Para tanto, ele indica os seguintes processos:

A pesquisa como sua definição essencial, não tanto aula, para que tenha atitude crítica e criativa; elaboração própria como condição profissional

iniludível; capacidade de teorizar a prática; atualização permanente; construção, na escola, de didáticas produtivas, capazes de promover no aluno a condição de sujeito histórico; capacidade de usar e produzir instrumentação eletrônica educativa. (DEMO, 1992, p. 26)

A mediação pedagógica que os formadores orquestram simula uma proposta crítica de formação, mas não a alcança, porque o processo é sempre orientado ao como fazer, mesmo que provenha da experiência de outro professor e não apenas do professor formador. O “*abrir para a socialização*”, como vimos a formadora mencionar, caminha nesse sentido, de trocar propostas para alcançar as aprendizagens apenas dos educandos, das competências exigidas a nível macro (municipal, estadual e nacional). Simula uma formação crítica pela passividade dos sujeitos em relação às teorias, pela ausência de debate pautado tanto nas memórias episódica e semântica, quanto na construção e contribuição dos diferentes pesquisadores dedicados aos objetos complexos da educação e formação humana, consubstanciados pela instituição escolar. Libâneo (2002) apresenta uma concepção de reflexividade que dá conta das dimensões da profissão professor

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula; a terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2002, p. 70)

Na observação de campo verificamos que as formações se dedicam tão somente a apropriação das metodologias de ação, despojadas dos outros níveis que fala Libâneo (2002). No acompanhamento das formações de 2018 identificamos que as oficinas têm ocupado progressivamente mais espaço na dinâmica dos encontros. O que é corroborado pela fala da formB.

Nós trabalhamos, ouvimos e apresentamos propostas de como o professor pode trabalhar para atender aquela determinada habilidade ou capacidade que está sendo cobrada ali, nós trabalhamos geralmente nesse sentido, trabalhamos

muito com oficina, justamente para que o professor possa realizar na sala de aula o que o professor vem realizando aqui, é assim. (FormB, 2016)

O professor em formação participa da mesma dinâmica pensada aos seus alunos, com poucas informações que justifiquem a realização da atividade proposta pelos formadores diante dos aspectos pedagógicos mais amplos, ou seja, psicológicos e sociais, por exemplo. É comum a apresentação da proposta de atividade, a partir da sua simulação, numa troca de papéis, as formadoras assumem o papel do professor e os professores realizam o papel dos educandos, o que geralmente faz da situação um momento engraçado e de descontração, que os professores parecem gostar.

As formadoras acreditam que a partir das sugestões os professores podem fazer suas adaptações, assim como transgressões, gerando fertilmente outras possibilidades. Contudo, acreditamos que a ausência dos objetivos que justificam cada proposta, ou seja, da apropriação teórico-crítica de que fala Demo (1992), se torna inócua esse tipo de esperança. Com foco nas habilidades que pretendem incentivar nos alunos, se esquecem que isso necessita de professores competentes, no sentido que Demo (1992) emprega ao termo.

A competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz da emancipação das pessoas e da sociedade. Neste contexto, mera transmissão é pouco, embora como insumo seja indispensável. Em termos emancipatórios, competência jamais coincidiria com cópia, reprodução, imitação. (DEMO, 1992, p. 25)

Quadro 11: Respostas à questão II – EIXO II

Sujeito	De que forma você organiza o desenvolvimento da formação? Há um processo anterior de planejamento?
FormA	A gente trabalha por grupo de trabalho, por exemplo, no bloco pedagógico nós temos um grupo. Então, a gente se organiza baseado na proposta naquilo que a DAM - porque a DAM e a DEF elas te mandam no final ano alguns objetivos, porque como eles fazem a ADE, fazem as aplicações externas e internas da Semed, eles têm uma visão panorâmica de como é que está esse ensino, e aí trazem alguns objetivos como proposta de formação, mas só alguns e aí a gente pensa de um ano para o outro.
FormB	Geralmente, a gente abre para socialização, para a discussão das questões e nós temos muitos problemas de entendimento quanto à metodologia, como você trabalhar nessa perspectiva de letramento, porque como é, digamos novo, ainda então existe uma grande... e daí nós trabalhamos, ouvimos e apresentamos propostas de como o professor pode trabalhar para atender aquela determinada habilidade ou capacidade que está sendo cobrada ali, nós trabalhamos, geralmente, nesse sentido, trabalhamos muito com oficina, justamente para que o professor possa realizar na sala de aula o que vem realizando aqui. É assim.
FormC	Há sim, há um processo anterior, bem anterior, porque, geralmente, quando a gente sai de férias já deixa um projeto pré-elaborado para o que seria no próximo ano. A gente já pensa em temas e daí quando inicia o ano, quando a gente recebe as orientações da secretaria, as orientações macro para você fazer estes ajustes, para ver se o nosso projeto está dentro do que

	a secretaria espera, daí a gente começa de fato, no início do ano as elaborações. Geralmente, as formações começam em março e nós começamos a trabalhar em fevereiro, e aí a gente fica nesse processo de planejamento, de ver se realmente é aquilo, se nós vamos trabalhar esse tema, se essa é a demanda da secretaria. Porque além das diretrizes nacionais que são as diretrizes do MEC, também existe uma secretaria que aí também nós temos que atender quais são as diretrizes e as orientações da própria secretaria.
FormArtD	A DEF faz encaminhamentos de temáticas, só temáticas ela não faz, “olha seja isso”, mas nós, por exemplo, esses encontros que tivemos agora de formações intensas na escola foi por conta de resultado negativo em avaliação. Claro que, nesse módulo, nós não vamos projetar resultados positivos, mas tem que fazer uma ação. Tem uma questão do quê que você fez? O quê que dentro do planejamento de gestão se pensou numa intervenção diante de tais resultados? Então, teve esse momento que foi de formações nas DDZ’s, nas escolas e nós fazemos uma projetiva de que, além de ampliar para pensar o projeto, porque tem um projeto do bloco pedagógico, cada segmento faz seu projeto de tentar verificar mais o quê mesmo que a secretaria quer, quer que trabalhe avaliação? Então vamos verificar isso aí. Porque é isso que vai pedir lá para o professor depois. Tem que trabalhar o quê? O descritor? Por que depois não fica batendo.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Acerca do planejamento, Libâneo, Oliveira e Toschi (2010) definem que seu princípio se justifica porque no trabalho educativo sistemático buscamos resultados mediante as ações pedagógicas e administrativas realizadas. A pergunta sobre o planejamento em meio ao que estamos chamando de mediações pedagógicas quis tanto compreender como as formações são pensadas e organizadas, bem como se é possível observar alguma relação ou preocupação com os processos cognitivo da emoção, presentes no processo de aprendizagem que estamos defendendo e caracterizando no trabalho.

De modo geral, as falas demonstraram que o planejamento tem algumas etapas, a primeira acontece antes das férias do ano anterior, num processo de construção dos temas e propostas para os encontros; a segunda acontece em fevereiro, assim que voltam das férias, o objetivo nesse segundo momento é alinhar as ideias às obrigações, ou seja, “de ver se realmente é aquilo, se nós vamos trabalhar esse tema, se essa é a demanda da secretaria. Porque além das diretrizes nacionais que são as diretrizes do MEC, temos que atender as diretrizes e as orientações da própria secretaria”. (FormC, 2016)

Uma vez atendidas as reivindicações da Divisão de Ensino Fundamental - DEF, os encontros formativos começam em março, o próximo momento de planejamento acontece quando chegam os primeiros resultados da ADE, para os quais são realizadas formações emergenciais. Fomos também informados, que ao fim de cada módulo as formadoras se reúnem para pensar o que deu certo, o que faltou e realinhar os processos. O pano de fundo que norteia o planejamento e o desenvolvimento do trabalho formativo são as exigências e as metas da secretaria em relação às avaliações externas.

Frigotto & Ciavatta (2003) e Coelho (2008) esclarecem que o interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional, no âmbito do Estado brasileiro, se manifestou a partir dos anos 1930, mas, foi apenas em meados dos anos 1990 que a avaliação da educação básica foi implantada e consolidou-se. A atual centralidade dos índices gerados, a partir dos resultados da avaliação, é produto da crescente dinâmica, do nível macro ao micro, de argumentação a favor da avaliação. Os principais argumentos para a instauração de um sistema nacional de avaliação foram:

Conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto como condição necessária à expansão e à melhoria da educação [...] “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino [...] “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País. (FREITAS, 2009 apud COELHO, 2008, p. 232)

A avaliação em larga escala é assimilada tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pelo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Ambas alegando a obtenção e a análise do rendimento escolar como primordiais para a melhoria da qualidade do ensino. No sentido do monitoramento da qualidade “em 1997, o SAEB introduziu as ‘Matrizes de Referência’, pela opção teórica, de natureza cognitivista, para a construção dos descritores como base para a construção dos itens de prova que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas.” (COELHO, 2008, p. 237). Assim surgem os descritores que se tornaram orientação dos conteúdos da formação de professores na DDPM. As políticas de avaliação são o elemento estratégico da gerência do Estado brasileiro, para o controle e “realização” da “escola efetiva”. Frigotto e Ciavatta (2003) resumem o real caráter que o SAEB e seus correlatos assumem:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui-se em mais um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto, e que tem um efeito desagregador e inócuo [...] O que o MEC recolhe são dados que, se efetivamente analisados como o faz uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, acabariam reprovando o conjunto de políticas do próprio Ministério. Trata-se de uma avaliação que não avalia as

condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 25)

O discurso da avaliação revela-se como tautológico e ideológico. Tautológico no sentido utilizado pela filosofia tradicional que caracteriza um discurso vicioso e inútil, que gira sobre si mesmo, a avaliação se justifica pela necessidade de avaliar. Ideológico, no sentido atribuído por Marx, como algo que mascara sua identidade opressora, sua ligação com a lógica perversa do mercado, destituindo a educação de seus elementos sociais, culturais e pessoais mais amplos, em favor de sua ordenação cognitiva, parcial³⁷, e, dessa forma, servindo de instrumento para o que designou a formadora como o arrocho que a secretaria faz onde pode, ao tratar sobre a intenção da secretaria de estar bem colocada nos ranques das classificações das provas externas “eu acho que a secretaria desse tamanho, como terceira do Brasil não quer estar... e aí ela vai fazendo um arrocho onde ela pode” (FormArtD, 2016).

Quadro 12: Resposta à questão III – Eixo II

Sujeito	Você identifica no seu trabalho alguma concepção de aprendizagem?
FormA	Olha, eu não digo construtivista porque dentro das práticas não tanto, mas sóciointeracionista um pouquinho, porque assim como o nosso tempo ele é reduzido, vamos dizer uma formação de 4 horas não dá, não dá para você trabalhar um campo teórico e um prático. Então quer dizer que tu vais, tu fazes assim um pouquinho e leva para prática, porque também os professores ainda não querem essa questão só campo teórico para eles é horrível, eles questionam, é aquela coisa, eles querem oficina.
FormB	Olha, o que nós defendemos são as mesmas do processo letramento, Emílio Ferreira, é Teberosk, então são os mesmos autores que nós trabalhamos no Pnaic, são os que nós adotamos na nossa formação, são esses assim, mas é Vygotski, é o construtivismo mesmo.
FormC	Eu sou da linha de Vygotski, então se eu for para uma formação eu tenho conteúdo para ser trabalhado, eu tenho um projeto para ser executado. Como, então, como é que eu vou fazer essa formação? De que forma vou fazer essa formação para que realmente eu atinja, nem é tanto o professor, uma coisa que nós colocamos aqui a formação é para o Professor, sim! Mas eu não posso só ver o professor como eixo central, quem está lá na ponta?
FormArtD	Eu penso que em Wallon, Piaget e Vygotski, esses três, mas não deixo de mencionar o processo de aprendizagem que também acontece pelo método bahaviorista. [...] Ela tem que ter sentido, ela tem que ter significado, é o significado. Precisa ter um significado seja qual for, mas ela precisa dar um significado para você que vem, pra ti que vem. Tem professor que vem do extremo Puraquequara, nós temos escolas longínquas, ele vem para cá, então precisa ter sentido o encontro. Mas eu tenho uma fala com os professores, que a formação, o primeiro sentido é ele que tem que dar, e, principalmente, porque quando ele chega, que ele já chega com a contrariedade dentro do espaço, alguns chegam com a contrariedade, por não queriam estar aqui, porque queriam que fosse na escola, porque é longe, porque não passa ônibus, criam vários fatores, mas eu digo assim para eles “gente as experiências que nós temos, isso tem que ter sentido para nós, essa nossa troca, a troca de saberes, o principal disso é a troca de saberes entre nós, porque eu não sou a formadora, eu sou a professora também, eu estou exercendo a função de formadora”

³⁷ Parcial, pois vincula-se principalmente ao processo cognitivo da memória em detrimentos de outros tão importantes para a cognição humana, tais como, emoção, inteligência, criatividade, consciência, atenção voluntária, dentre outros.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Foi um pouco complicado no processo de entrevista suscitar qual é a concepção de aprendizagem norteadora dos formadores, enquanto direcionamento do seu trabalho formativo, e não como recomendação ao trabalho de alfabetização dos outros professores. O que denota, possivelmente, uma ausência desse questionamento. De modo geral, os autores presentes nos documentos do PNAIC, da perspectiva do letramento, são aqueles sedimentados nas concepções de aprendizagem declaradas, seja das crianças em processo de alfabetização, seja dos adultos, professores em processo de formação. Os limites dessa transposição não me parecem estar presentes no campo de reflexão dos formadores.

Essa foi uma questão que demandou esforço de direcionamento por parte da entrevistadora, pois a primeira fala das formadoras, na maioria dos casos, foi pensando quais concepções de aprendizagem solicitam aos professores em formação diante dos seus alunos, e não que concepção orienta o trabalho do formador em relação ao sujeito professor. No conjunto, as professoras disseram organizar seus processos mediativos em consideração ao arcabouço teórico que orienta a Proposta Pedagógica. Ao lembrarmos que a Proposta Pedagógica trata da relação entre o professor e o estudante, subsidiada numa miscelânea de discursos que atendem a todos e ao mesmo tempo a ninguém, temos uma boa ideia de que é impossível consolidar relações pedagógicas dirigidas aos professores em formação a partir do que orienta a proposta.

O que nos diz a dificuldade identificada em situar o marco de referência em relação a si mesmo é a frequente tematização da aprendizagem como trabalho do outro, ou seja, em pensar com muito mais assiduidade como os professores em formação devem conceber a aprendizagem dos educandos matriculados em suas respectivas instituições e não, quais teorias e tendências orientam o desenvolvimento dos processos de aprendizagem que procuram mediar junto aos professores. Dar um passo atrás e para dentro do seu próprio trabalho foi, portanto, complicado, tanto pela razão citada, quanto pela ausência desse movimento como objeto do planejamento, que, como vimos, é muito voltado aos aspectos técnicos do fazer didático dos professores da rede.

A tônica de seus discursos e o desenvolvimento deles no campo de execução da formação revelam a complexidade de dimensionar suas concepções de aprendizagem. O que nos faz pensar que a formação de professores não permite olhares verticalizados sobre os quadros teóricos disponíveis para situar a aprendizagem, nos parecendo constituída por uma razão mista, por um processo que engloba as diferentes concepções em função das demandas da própria realidade.

Ferry (2008) questiona que quando falamos de docentes nos referimos à ação educativa de crianças e adolescentes, reproduzindo os conhecimentos historicamente acumulados para esse grupo na formação de professores. A dificuldade que o autor identifica justifica aquela sentida pelos professores entrevistados. O que buscamos não está sistematizado e suficientemente divulgado, as pesquisas precisam avançar nessa seara, no sentido de identificarem quais as concepções de aprendizagem são mais propícias à complexidade da prática social, que é a formação de professores.

Ferry (2008) elaborou, no início da década de 1980, um quadro tipológico sobre a formação de professores, em resposta à questão que ele enuncia da seguinte maneira: quais são os efeitos de um sistema de formação de professores, o que provoca estes efeitos e como se pode caracterizar a natureza desses efeitos?

O primeiro modelo sintetiza a dupla necessidade de conhecimentos que devem compor a expertise do professor. o conhecimento disciplinar a ser ministrado e o conhecimento pedagógico necessário para integrar o primeiro e propiciar a apropriação pelos alunos. “O docente é aquele que tem capacidades na disciplina que ensina e também competências, ‘savoir-faire’” (FERRY, 2008, p. 67). Saber-fazer é, dessa forma, a primeira necessidade de pensamento da formação docente.

O segundo modelo consiste em reclamar a integração do saber fazer à personalidade do docente. “Ele tem não só que dominar estes conhecimentos, este ‘saber-fazer’, também tem que dar-lhes um tom que corresponda ao que sente sua personalidade” (FERRY, 2008, p. 70). Como afirma o autor, ele evidencia o processo, a *dermache* formativa. O que se destaca neste é a ideia de formação docente como processo pessoal de desenvolvimento, no sentido de que formar-se é transformar-se em contato com a realidade e no processo de formação, tornar-se capaz de administrar a sua própria formação. Para tanto, estaria a cargo do formador oportunizar, aos sujeitos em formação, processos de decisão sobre as aprendizagens, sobre o tempo e os espaços, o que, conforme Ferry (2008), demanda maturidade intelectual, social e afetiva.

No terceiro modelo advém o caráter complexo da singularidade do trabalho docente, Ferry (2008) adverte que os conhecimentos anteriores – da área e do processo formativo – são importantes, mas para que sejam portadores de mudanças sobre aquele que se forma, é necessário aprender a pensar e analisar para perceber que, no ofício docente, as situações enfrentadas são sempre singulares, constituindo-se o terceiro modelo pela capacidade de análise.

Para Ferry (2008, p. 73) “em toda formação estão presentes estes três modelos ainda que em distintos graus. Segundo o sistema e formação se observa, em alguns casos, predominância

da aquisição; em outros, predominância do processo (*dermache*), em outros predominância da análise.” Acreditamos que a formação do BP sonda, de certa forma, os três modelos, mas não realiza plenamente nenhum deles. Por certo, o primeiro modelo, voltado ao saber fazer consiste no objetivo dos encontros, contudo, não está fortemente presente um trabalho sobre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos que justifiquem o fazer, estruturante do saber-fazer. O BP está voltado para e preocupado com o fazer, mas não com o saber-fazer que desenha Gilles Ferry.

Para evidenciar como os formadores concebem a implicação do seu trabalho na aprendizagem dos professores em formação, perguntamos: Como você percebe a apropriação dos conceitos e conteúdos trabalhados no contexto da sua formação? Expusemos as falas na primeira parte, vimos que mais uma vez retornamos ao ponto crítico da formação inicial. Ela é apontada como um dos elementos que não permite a apropriação por parte dos professores, uma vez que não tratou dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre o ensinar de modo geral. De todo o discurso, nos chama atenção a seguinte frase pronunciada pela FormArtD (2016) “a gente não deixa de buscar os autores, pra estar fundamentando as formações, mas o próprio professor, ele dá rumo” O que significa dizer que o professor dá rumo aos encontros de formação? E por que isso é um contraponto, uma negação – pela estrutura da fala – em relação à contribuição dos autores que as formadoras cotejam?

O que a formadora diz sobre o rumo ou o sentido que os professores dão é uma ação natural de todo ser que deseja compreender, ou seja, a interpretação dos elementos em situação, em outras palavras, o posicionamento dos objetos presentes diante das coordenações e referências cognitivas próprias do sujeito que interpreta, em seu *self* autobiográfico e central. De acordo com Damásio (2011, p. 24), ao longo da evolução, para o cérebro tornar-se consciente, precisou adquirir uma nova propriedade, a subjetividade, para a qual o sentimento é uma característica definidora, pois ele impregna as imagens que experienciamos subjetivamente.

Damásio (2000) distingue a consciência em dois tipos principais, o *self* autobiográfico e central. O tipo mais simples, denominada como consciência central, “fornece ao organismo um sentido do *self* concernente a um momento – agora – e a um lugar – aqui. O campo de ação da consciência central é o aqui e agora” (DAMÁSIO, 2000, p. 33). A consciência central é atualizada a todo o momento pelo organismo e pela mente, mapeando as imagens imediatas. O tipo complexo é denominado como consciência ampliada e possui níveis e graus diferentes, seu trabalho é fornecer ao organismo um sentido complexo do *self*, ou seja, a identidade de uma

pessoa, situando-a num tempo histórico individual, ricamente ciente do passado vivido, do futuro antevisto e profundamente conhecedora do mundo além desse ponto.

A consciência complexa não é independente da central. Na verdade, ela se constrói tendo como base a consciência central. Os dois tipos de consciência correspondem a um tipo de *self*, da consciência central emerge o *self* central, definido pelo autor como “uma entidade transitória, incessantemente recriada para cada objeto com o qual o cérebro interage” (idem, p. 35). Da consciência complexa ou ampliada, como também é encontrada ao longo da obra, emerge o sentido do *self* autobiográfico.

O *self* autobiográfico depende de lembranças sistematizadas de situações em que a consciência central participou do processo de conhecer as características mais invariáveis da vida de um organismo: quem o gerou, onde, quando, seus gostos e aversões, o modo como habitualmente se reage a um problema ou conflito, seu nome, etc. Uso a expressão memória autobiográfica para denotar o registro organizado dos principais aspectos da biografia de um organismo. (DAMÁSIO, 2000, p. 35)

Ao dar rumo ao debate, trazendo seus exemplos, ou suas memórias autobiográficas, as professoras em formação estão construindo sentidos, a partir dos significados arrolados no encontro, o que não é nenhum problema ao exercício da aprendizagem. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) propõem que novas ideias e proposições podem ser aprendidas e retidas, na medida em que conceitos relevantes e inclusos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, servindo, dessa forma, de ancoradouro a novas ideias e conceitos. Os conhecimentos pré-existentes são chamados por D. Ausubel de subsunçores, todo processo de ancoragem de novas informações resulta em modificações das estruturas subsunçoras, ou seja, a aprendizagem é o produto da relação de generalização e diferenciação constante entre conceitos existentes, fluidamente modificados pelos adquiridos.

Ausubel não desenhou um sistema de ensino e aprendizagem de conceitos diante do contexto da formação de professores, centrando-se prioritariamente na aprendizagem de conceitos científicos, isto é, que não possuem linearidade em sua estrutura de conhecimento, mas uma hierarquia. A mecânica desse sistema permite tanto a superordenação dos conceitos na estrutura cognitiva, quanto a subordinação. O critério é a capacidade do conceito em englobar os demais, ou apenas acrescentar-lhes mais uma dimensão. O autor caracterizou três

tipos de aprendizagem³⁸, contudo, o que nos importa transpor é o princípio geral de sua teoria, a afirmação de que os conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva são parte ativa das novas aprendizagens.

A situação problemática no rumo dado pelas professoras é a ausência do direcionamento dos formadores, nos parece que os formadores percebem essas falas como confirmação ou reorientação do seu discurso, confundindo sua aparição como um processo reflexivo, apesar deste não buscar outras fontes de esclarecimento girando em círculos. Esses momentos não são interrompidos porque há um entendimento não explícito, mas sentido, de que o momento de fala do professor é um desabafo que precisa ser ouvido.

Quadro 13: Respostas à questão IV – EIXO II

Sujeito	Como você percebe a apropriação dos conceitos e conteúdos trabalhados no contexto da sua formação?
FormA	Então, o quê que eu vejo é assim, é que, por exemplo, na proposta pedagógica do bloco constam os conceitos e uma das maiores brigas que a gente viu, uma das maiores reclamações dos professores, é que eles não sabem o que é. Eles não conseguem identificar. Então essa apropriação conceitual é muito rasa, muito mesmo, quase nada. Na formação, quando a gente traz, que a gente trabalha com isso e explica, “ah, mas isso eu faço, é isso que eu faço” então, eu vejo assim, mas onde está isso, né? Eu acredito que na formação inicial, entendeu, porque, infelizmente, a gente não domina, principalmente, quem trabalha nas séries iniciais ela ensina tudo e não ensina nada [...]
FormB	É assim, é complicado falar porque parece que a gente está culpando o outro, mas é assim, a gente vê nas formações, nas falas muito do uso comum mesmo, é que existe pouca leitura, nós temos uma formação inicial, que a gente sabe que não prepara, existe aí uma lacuna muito grande e o nosso professor, ele chega nas escolas, ele é engolido pela demanda, são muitos trabalhos, é uma logística muito voraz, muitos projetos que ele tem que atender, que ele tem que desenvolver da secretaria, uma demanda que eu não sei de onde vem tanta coisa, e aí sobra pouco tempo, como o professor não tem tempo nem para fazer planejamento, quanto mais fazer uma leitura. Então, quando você leva, mesmo coisa bem básica, como nível de aprendizagem alfabético, pré-silábico essa coisa toda, mesmo isso você percebe que eles têm dificuldade, por quê? A quê que eu atribuo isso? É, justamente, essa questão, os professores não leem.
FormC	Sinceramente, muito precária, aí eu me pergunto por que a formação inicial não trabalha, ou trabalha... Eu vou falar, também, já me formei há mais de 15 anos, eu não tive o privilégio de conhecer muita coisa, de estudar muita coisa né, muitos conceitos e concepções, teorias que você encontra na sala de aula. Uma falha no programa no curso de pedagogia, então, às vezes, nós trabalhamos com conceitos, como tu colocaste, a psicogênese da linguagem escrita, trabalhando com o gênero textual, o que é uma tipologia o professor não sabe o significado, não sabe diferenciar uma coisa da outra.
FormArtD	Nós não temos, porque assim, às vezes, com alguns conteúdos, leva discussão sobre currículo, vai levar a discussão sobre avaliação, aí eles já associam direto com a prática, você vai levar uma discussão sobre currículo ele já vai lá porque tem que preencher diretamente no diário, por que a GID cobra que tem que preencher um diário com toda aquela redação, ele já leva por esse caminho aí. E você tem que redirecionar, aquilo que nós levamos para a teoria, eles

³⁸ De acordo com Ausubel et al (1980) há três tipos de aprendizagem principais: a aprendizagem mecânica; por descoberta; e receptiva. A aprendizagem mecânica ocorre quando um conceito novo se insere de maneira arbitrária e com pouca relação com os conceitos subsunçores do aprendiz. A por descoberta ocorre quando o ensino é operado de modo que o aprendiz descubra o produto final de sua aprendizagem intencionalmente organizado pelo professor. E a aprendizagem por recepção ocorre quando o professor apresenta o produto da aprendizagem sem que o aprendiz operacionalize esforços por percebê-lo.

associam direto com o que estão vivenciando lá na prática, se nós vamos levar sobre os diferentes processos de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem, ou mesmo digamos de Literatura Infantil que a gente buscou uma base lá em ortografia em Antônio Moraes, ele vai levar lá para a escrita da criança, então tenta redirecionar, entendeu? Mas a gente não deixa de buscar os autores, pra estar fundamentando as formações, mas o próprio professor ele dá rumo.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Dentre as quatro formadoras, três se referiram às fragilidades construídas na formação inicial como fator que dificulta o processo de apropriação conceitual por parte dos professores. O que, segundo elas, leva à construção de colocações em nível de senso comum, no âmbito da formação.

O curso de Pedagogia, de acordo com Gatti (2010) quando regulamentado em 1939, tinha como perfil formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais de nível médio. Esse perfil sofre modificação em 1986 com a aprovação do Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia. Neste, o então Conselho Federal de Educação faculta ao curso de Pedagogia também a formação para a docência de 1.^a a 4.^a série, atual 1.^o ao 5.^o ano do Ensino Fundamental. Gatti (2010) afirma que as instituições privadas logo se adaptaram às modificações ao final dos anos 80, entretanto, a maioria dos cursos das instituições públicas manteve a formação de bacharel como está na origem do curso.

A transição definitiva do bacharelado à licenciatura – ao menos em termos legais – ocorreu a partir de 2006 com a aprovação da Resolução n. 1, de 15/05/2006 do Conselho Nacional de Educação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos. Além de afirmar o caráter de licenciatura o documento amplia o escopo do curso passando seu egresso a ser responsável pela formação do professor da educação infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como de professores para o ensino médio na modalidade Normal – onde fosse necessário e estes cursos existissem –, para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Perfil que instaura, por si mesmo, uma complexidade curricular.

No estudo realizado por Gatti e Nunes (2009) que analisou 71 cursos de licenciatura em Pedagogia presenciais no território nacional é possível observar como tal processo histórico desenhou um curso cheio de contradições, dentre as quais a relação bacharel em educação e licenciado se manifesta de modo latente, o que é possível observar no relato das autoras “a escola, enquanto instituição social de ensino é elemento quase ausente nas ementas³⁹, o que

³⁹ Foram analisadas ao todo 1.498 ementas das disciplinas de 71 cursos de licenciatura em Pedagogia.

leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI; NUNES, 2009, p. 55).

A fragilidade na formação do Pedagogo referente aos conteúdos específicos da disciplina é alvo de muitas críticas, e está presente tanto na composição curricular da maioria dos cursos no país, como nos demonstraram Gatti e Nunes (2009) que dão pouca ênfase aos conteúdos específicos e à escola como espaço de produção do trabalho docente. Quanto nas Diretrizes Curriculares que estruturam o curso de Pedagogia, conforme análise de Libâneo (2006) da Resolução do CNE/CP nº 1/2006, as imprecisões conceituais em relação ao campo pedagógico não contribuem para o avanço na promoção da melhora da qualidade das escolas e da educação pública do país.

A dificuldade de compreensão dos professores em formação é apenas problematizada naquilo que se revela na identificação dos termos conceituais presentes na PP exigidos pela Semed, como elemento obrigatório do preenchimento dos diários de classe. As formadoras comentaram que muitos professores trabalham os conteúdos da PP, mas desconhecem sua denominação conceitual. O desafio do aprofundamento conceitual também é consequência, de acordo com as formadoras, da demanda de trabalho e cobranças lançadas sobre o professor pela secretaria.

Quadro 14: Respostas à questão V – EIXO II

Sujeito	A aprendizagem envolve atividade daquele que aprende. De que forma, no seu trabalho, você busca a mobilização dos professores no sentido de apropriarem-se dos conceitos, dos saberes da docência e das experiências que você traz nessa relação formativa?
FormA	Bom, geralmente eu trago sempre alguns estudos para eles. Eu trago alguma coisa que eles não, que eu acho que é pertinente no caso né, eu já vi, eu já tive assim reflexo do nosso trabalho, por exemplo, nós temos a questão da socialização das práticas final do ano. É uma forma também que a gente vê se aquilo que a gente trabalhou incidiu lá, influenciou eles, levou eles a reflexão, então a gente já tem visto muita coisa.
FormB	A gente utiliza muito processo de reflexão, traz questão para reflexão. Geralmente, a gente apresenta um vídeo que relata alguma coisa, aí você abre para discussão, faz aquela reflexão, geralmente na acolhida, a gente traz esse processo de reflexão, e aí você faz a discussão né, porque esse aí é o momento de você fazer a coleta do que a turma está precisando, de fato. Então, a gente utiliza muito esse momento de reflexão, geralmente, através de vídeo, a gente faz alguma dinâmica também pra gerar mesmo a discussão aí é nesse processo.
FormC	Com atividade em grupo, tudo que é trabalhado, sempre quase no final do dia, é a oficina e nela você tem um termômetro se realmente ele assimilou aquilo, e se ele tem condições de trabalhar com as crianças na sala de aula, você trabalha a parte conceitual mostra os recursos, mostra, digamos, a dinâmica e aí eu quero ver você fazendo. Esse fazer-fazer-fazendo é na oficina, aquele grupo tem condições de trabalhar, aquele grupo precisa no outro encontro, né já tem um termômetro, tem grupo que você vai ter que ter uma atenção maior para ele.
FormArtD	Eu penso que é quando a gente traz para dentro da discussão toda essa compreensão que ele já tem, porque ele também é um estudioso né, pelo menos se subentende. É o mínimo que você vai arriscar que ele fez uma leitura lá na graduação dele, então a minha intencionalidade, de verdade mesmo, não tenho intencionalidade de transformar nenhum professor em autodidata. Obviamente que eu fico pensando, poxa seria interessante se ele conhecesse, se

aprofundasse mais dentro disso ou daquilo. Mas, aí você me pergunta como é que eu vou fazer para o professor exercer isso daí? Eu não tenho como fazer. O que eu posso fazer é deixar sugestões “Professor nós temos essa aqui, tem essa referência bibliográfica se o senhor quiser aprofundar está aqui o nome da obra”.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Ao longo da investigação de campo observamos com certa desconfiança como os formadores pretendem consolidar a apropriação dos saberes dos professores através das oficinas. Momento no qual a mobilização física é evidente, contudo é dúbia a cognitiva.

A introdução ao questionamento tentou salvaguardar uma teoria construída no seio do trabalho de um importante membro do grupo de estudo de L. S. Vygotski, A. A. Leontiev (1903-1979). Duarte (2002) examina que a compreensão da Teoria da Atividade exige o estudo de duas obras principais de A. A. Leontiev⁴⁰. A teoria elaborada pelo citado autor é muito mais ampla do que o ponto que extraímos para pensar o questionamento realizado. Dela destacaremos a necessária distinção entre ação e atividade.

Conforme Duarte (2002) uma questão central na teoria da atividade, cunhada por A. A. Leontiev, é a da relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Tendo como referência as análises feitas por Karl Marx acerca das diferenças entre atividade humana e animal, aborda que essas distintas atividades produzem diferenças qualitativas na estrutura psíquica.

Leontiev (2001, p. 64) considera que “cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade.” No que se refere ao estágio, conforme o autor, seu conteúdo está vinculado às condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. O desenvolvimento psíquico ocorre quando surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, processo que se altera conforme alteram-se as condições sociais.

Não podemos chamar todos os processos de atividade, por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo

⁴⁰ Conforme Duarte (2002) as obras, na versão em inglês, são: *Problems of Development of the Mind e Activity, Consciousness, and Personality*.

sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2001, p. 68)

Já o ato ou ação, Leontiev (2001, p. 69) define como “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” Disso resulta que as ações estão ordenadas no seio da atividade, permitindo o alcance dos reais objetivos para os quais lançamos nossa força vital. Mas somente quando as ações estão diretamente vinculadas aos nossos motivos é que podemos falar em atividade.

Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte. (LEONTIEV, 2001, p. 68)

As falas das formadoras encaminham-se no mesmo sentido, configurando as ações de socialização, a elaboração de uma síntese e sua exposição como atividade. Dentre elas, a que nos parece mais emblemática, no sentido de reunir o conjunto das ações voltadas aos professores é a fala da FormC “*you work on the conceptual part, shows the resources, shows, digamos, a dinâmica e aí eu quero ver você fazendo.*” O fazer das oficinas é alheio aos motivos dos professores em formação, tem mais relação com o que desejam os formadores “*ver fazendo*” para suprir uma concepção estreita de aprendizagem, na qual a mobilização externa coincide com a interna, do que os objetivos dos professores.

A depender da oficina, os professores em formação têm satisfação nessa ação quando percebem que ela servirá para alcançar seu verdadeiro objetivo que é o de consolidar as aprendizagens dos seus alunos. Nesse caso, no quadro da teoria da atividade, podemos considerar que os motivos para a ação são apenas compreensíveis e não eficazes.

Em nossa observação não constatamos *o trabalho da parte conceitual* relatado pela formadora, não por parte dos sujeitos da aprendizagem pelo menos. Extrairemos do trabalho de Vygotsky a questão do desenvolvimento do pensamento conceitual.

Vygotski (2014) diferenciou dois tipos de conceitos, os cotidianos e os científicos. Enquanto os conceitos cotidianos são adquiridos ao longo das vivências e relações sociais estabelecidas pelo sujeito, os científicos são obtidos por meio da sistematização de

conhecimentos mediada pelo ensino, diferenciando-se, portanto, quanto a estrutura de desenvolvimento e funcionamento, contudo, relacionam-se e influenciam-se constantemente.

De acordo com Tunes (2000), para Vygotski, o pensamento cotidiano possui três estágios definidos da seguinte forma: coleção desordenada, pensamentos por complexos, e pensamento verdadeiro. O pensamento por coleção desordenada é o primeiro estágio do pensamento cotidiano e ocorre em crianças muito pequenas; se caracteriza pela falta de organização de diferentes objetos que são colocados no mesmo conjunto, sem notar as diferentes relações internas que constituem os objetos. Geralmente esse pensamento é desenvolvido segundo as impressões subjetivas das crianças.

Após o citado estágio, as crianças entram no pensamento por complexos que engloba a formação de conexões e estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, a unificação e generalização de objetos separados. Esse tipo de pensamento distingue-se dos conhecimentos verdadeiros pelo fato de que as relações estabelecidas se ancoram nas conexões entre elementos individuais e não em relações lógico-abstratas. O conhecimento verdadeiro necessita da decomposição, análise e abstração pelo pensamento e é caracterizado como um pré-conceito, que é, portanto, um tipo de conceito potencial para a formação intelectual.

Já o pensamento por conceitos científicos tem como principal atributo a organização num sistema de hierarquização de inter-relações conceituais, portanto, um sistema de relações de generalização. Em suma, pode-se dizer que os conceitos científicos dizem respeito às relações das palavras com outras palavras e o cotidiano diz respeito às relações das palavras com os objetos.

Para Vygotski (2008) a formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada à solução de algum problema; e só a presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito.

Um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. (VYGOTSKI, 2008, p. 71)

A passagem do pensamento cotidiano ao conceitual não se realiza por uma ordem biológica, mas pela qualidade das interações de estudo, como operação necessária à solução de problemas. Qualquer adulto pode passar a vida inteira pensando a educação por complexos, ou seja, estabelecendo relações a partir de impressões concretas, contingentes, não essencialmente com base em condições necessárias e suficientes. De acordo com as pesquisas de Lomônaco (1996), com a idade ocorre uma mudança qualitativa dos aspectos característicos aos definidores. Entretanto, a sofisticação de um conceito depende da sofisticação das teorias que dispomos para gerenciar e definir conceitualmente, e isso não se alcança somente com o passar do tempo.

Damásio (2000, p. 45) nos alerta que “o sentido do *self* no ato de conhecer um objeto é uma infusão de conhecimento *novo*, criado continuamente dentro do cérebro contanto que os ‘objetos’, realmente presentes ou evocados, interajam com o organismo e o levem a mudar”. Aprender é realizar essa infusão de conhecimento que não só interage, mas modifica biológica, química e fisicamente o organismo.

De modo geral, as formações abrem espaço para a fala dos professores, muitas vezes incitada pelo próprio formador, ao lançar questões à turma, no sentido do que fazem e de como realizam em seu trabalho algumas dimensões discutidas nos diferentes módulos. No entanto, de que modo essa colocação dos professores na discussão acrescenta-lhes é algo a ser pensado. O que nos parece revelar as observações realizadas é que não há uma reflexão pautada em, ou mesmo intercalada com elementos teóricos, mas, uma troca de situações comuns, e, às vezes, de soluções que os professores deram às situações, momento que transcorre de modo muito breve e sem direcionamento à elaboração de uma síntese apontando o que se extrai como aprendizagem, ou conteúdo para posterior reflexão.

O que o conjunto de dados nos aponta é que *o caráter das mediações da formação é do trabalho centrado no ensino e não na aprendizagem*, uma vez que não há condições concretas à formação de conceitos, como processo criativo. Não há atividade de estudo qualificando o pensamento acerca dos fenômenos da educação. Os objetos evocados não interagem com o sentido do *self* dos sujeitos. Portanto, não podemos dizer que tais mediações promovem intervencções entre as propriedades essenciais dos sujeitos e objetos de conhecimento, o que nos leva a não as caracterizar como mediações pedagógicas.

Quadro 15: Respostas à questão VI – EIXO II

Sujeito	Quais são os principais obstáculos que você encontra no processo de formação contínua dos professores?
---------	--

FormA	Olha, o obstáculo maior é assim, é de estrutura, de material, porque você tem que se virar, e assim como a gente se vira aqui no centro, os professores se viram na escola. Você pensar, por exemplo, baseado na proposta, se a proposta fala de uma perspectiva construtivista sociointeracionista, então, o professor, ele tem que ter esse material e nós teríamos que ter também, então isso aí é um outro obstáculo.
FormB	É justamente essa falta de material, falta de mobilização por parte da secretaria, uma falta de entendimento para quê que serve a formação continuada, às vezes, a gente vê os professores vindo para cá obrigados, eles não querem estar aqui, às vezes, a gente ouve falas assim. Então, se você não está predisposto a aprender, não interessa, a formação pode ser a melhor do mundo, mas você não vê, você não está ali, você não quer estar ali, então eu acho que deveria mudar essa política. Quem deveria participar da formação continuada é quem quer participar, já que nós não temos como atender todos, que essa seleção fosse feita dessa maneira, quem de fato quer participar era que deveria ser atendido.
FormC	A organização de tempo, o tempo que é disponibilizado para o professor participar da formação, uma formação por mês que ele venha, por um horário de quatro horas, uma carga horária de 32 horas, é suficiente para uma formação continuada?
FormArtD	Eu acho que qualquer coisa, que obstáculo, ele sempre parte de uma coisa que se chama resistência. É resistência em eu não querer, eu estou me referindo em relação à resistência desse outro, é a questão de estrutura de material, eu gostaria muito de, por exemplo, quando o professor viesse, eu ter um material para entregar a ele, em mídia, impresso com qualidade, eu penso que ele ficaria muito agradecido. Para além disso, eu vejo toda essa questão de como se vai pensar o espaço entendeu, para acontecer essa formação do professor. Antigamente ela acontecia em polo, nas escolas, esse ano (2017) ela acontece aqui, então essa resistência pelo local onde ela vai acontecer. Às vezes, a resistência é em relação ao formador, existe também, são diferentes, e vai por aí, porque ele leva sempre para parte lá, do que na escola eu não tenho nada, entendeu, e que é uma realidade.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Enquanto obstáculos as formadoras não demonstraram ter em conta a problematização política e econômica que norteia os objetivos da Secretaria Municipal de Educação e estrutura as condições materiais de existência do processo, sedimentadas no conjunto das metas, índices e avaliações, expressas como instrumentos de consolidação da racionalidade técnica nos processos educacionais, ampliada a partir da década de 1990, como vimos anteriormente. Não demonstraram ver o trabalho que empreendem como condicionado e limitado pelas margens e expectativas do projeto político e econômico vigente. Isto, pois o ponto de partida de suas falas para a elaboração do seu trabalho são as metas e questões indicadas pela DAM e DEF, não a que natureza de objetivos, epistemologia ou projeto de formação que aquilo que realizam ajuda a sustentar.

Apesar de indicarem que os professores em formação dão rumo às formações não possibilitando outro modelo de produção das relações, pautado no estudo mais aprofundado sobre a cultura objetiva, por sua aversão ao que é tido como “teórico”, acreditamos que quem dá rumo à formação operada pela secretaria são determinações mais amplas do sistema. Dele provêm as condições materiais e simbólicas do processo de formação que os professores formadores medeiam aos professores da rede municipal. O que estes últimos fazem é se movimentar dentro das margens já dadas.

As condições concretas de desenvolvimento das formações são precárias, segundo os formadores, pelo conjunto de ausências declaradas e explicitadas anteriormente. Dentre os obstáculos mencionados, para os fins desse trabalho, destacaremos o que foi denominado “resistências por parte dos professores”. Segundo Illeris (2013, p. 17), toda aprendizagem envolve a integração de dois processos, “um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição.” Ambos operam simultânea e recursivamente. Isso nos sugere, no contexto da formação, que é necessário ampliar nossa lente acerca da aprendizagem dos professores, caracterizando as mediações no contexto mais amplo do trabalho docente, não apenas nas interações constituídas no momento pedagógico pelos formadores. Pois o que nos sugerem os dados, é que a resistência está mais aliada ao primeiro contexto do que ao segundo, este último parece apenas fortalecer o tipo de relação a qual se resiste.

A palavra resistência, surgida na entrevista, remonta aos seguintes significados: ato ou efeito de resistir; capacidade que uma força tem de se opor a outra; recusa do que é considerado contrário ao interesse próprio; não aceitação da opressão, dentre outros (MICHAELIS, 2015). Portanto, a natureza do fenômeno resistir é conservar aquilo que se é, fazendo disso uma força contra aquilo que não se deseja ver invadir essa identidade, que é constituída, como vimos em Ferry (2008), sobre as dimensões pessoal, profissional, psicológica e social. Isso indica que, para vencer o que as formadoras chamaram de conjunto de resistências, é preciso atualizar o sentido das formações nas dimensões citadas.

2.2.3. Eixo III – As emoções: concepções e implicação no processo de ensino e aprendizagem

Este tópico tem os seguintes objetivos interpretar o discurso dos formadores acerca das seguintes questões: I - Antes, durante e depois (nos registros de avaliação) que emoções você percebe nos professores? II- Na organização/planejamento e desenvolvimento do seu processo didático-formativo, você procura despertar algum tipo de emoção nos professores para auxiliar o processo de aprendizagem?

Realizaremos a exposição dos quadros de respostas às questões enunciadas em meio ao levantamento do contexto histórico acerca do estudo sobre as emoções, do qual emergem as concepções das professoras formadoras acerca do que é a emoção e de quais suas relações na aprendizagem.

Certamente não foi o ilustre cientista Charles Darwin quem inaugurou a curiosidade por conhecer o que é a emoção, a que serve e como funciona. Contudo, ele é um importante marco

científico e histórico, pois seu trabalho foi, talvez, o primeiro com caráter científico a perscrutar o tema. Os trabalhos precedentes, por exemplo, de Sir Charles Bell, fisiologista que publicou em 1806 “Anatomy and philosophy of expression” – Anatomia e filosofia da expressão – que, segundo Darwin, lhe concedeu as bases para o estudo sobre as emoções, estava muito mais preocupado em conhecer o mecanismo fisiológico das diferentes expressões corporais, do que os impulsos emocionais que as justificavam.

O trabalho “A expressão das emoções nos homens e nos animais”, título da obra que expõe a teoria das emoções de Darwin, é nosso ponto de partida. O ponto de chegada ainda é caminho da aurora, está em construção com todo fôlego, reside na compreensão sempre espiralada que Antônio Damásio tem constituído sobre a emoção e seu papel no funcionamento cognitivo.

Não temos a pretensão nesse histórico de rememorar todos os trabalhos que deram fôlego à ciência, mas aqueles que trouxeram mudanças consideráveis ao estudo sobre as emoções. Na aventura por conhecer como conhecemos, parece-nos impagável conhecermos como sentimos, e a partir de Damásio, como o sentir permite-nos conhecer.

A primeira edição de “The Expression of the Emotions in Man and Animals” de Charles Darwin veio a público em 1872, resultado de observações e leituras iniciadas em 1838. Darwin declara que “parecia-me provável que o hábito de expressar nossos sentimentos por meio de certos movimentos, apesar de agora inato, foi de alguma maneira adquirido gradualmente [...] foi por acreditar nisso que fui levado a tentar esse trabalho” (2009, p. 25).

Seu trabalho contou com seis fontes de coleta de dados que tinham como objetivo “fundamentar da melhor maneira possível e determinar, livre das opiniões correntes, até onde mudanças específicas dos traços e gestos são realmente expressões de certos estados de espírito” (2009, p. 20). Possivelmente, sua real preocupação não era conhecer as emoções, mas quais seus vínculos com as diferentes expressões nos homens e animais.

Ao fim do trabalho levantou três princípios básicos para a compreensão das expressões nos homens e nos animais. I – O princípio dos hábitos associados úteis diz respeito às ações que têm utilidade direta ou indireta para aliviar ou gratificar sensações; – O princípio da antítese, que se refere aos movimentos contrários para designar um estado de espírito contrário, ou seja, a alegria modifica todo o repertório da raiva, caracterizando com o movimento oposto. III – O princípio das ações devidas à constituição do sistema nervoso, relativo às ações e expressões que não são controláveis pelo hábito, mas gerados pela ação direta do sistema nervoso.

Darwin não disse que homens e animais expressam a mesma gama de emoções, nem que essas são expressões da mesma forma e intensidade, mas defendeu que as emoções humanas são inatas e sua origem procede da mesma raiz que as emoções do gato, da rã, do cachorro e de todos os animais irracionais, isto é, nascem pela força do hábito e da associação.

O trabalho de Charles Darwin influenciou mais de um século de pesquisas sobre as emoções em psicologia, o que trouxe limitações ao estudo das emoções humanas, pois para essa corrente qualquer essência das emoções humanas estava no fator da evolução das emoções animais, portanto a gênese estava nos animais, sendo eles alvo dos psicólogos durante longo tempo.

Essa concepção alimentou outra, o prognóstico do homem do futuro que assegurava que ao fim da evolução da espécie humana perderíamos nossos últimos elos com o mundo animal, logo com as emoções e instintos, pois as emoções fazem parte de uma etapa primitiva. Por essa razão, podemos compreender porque em um determinado momento da psicologia, “en lugar de esclarecer cómo se enriquecen las emociones en la edad infantil, enseñaba, por el contrario, cómo se reprimen, se debilitan, se eliminan, las descargas emocionales inmediatas, próprio de la edad temprana infantil” (VYGOTSKI, 2014, p. 405).

Para Kandel et al (2014) é Willian James, o fundador da psicologia norte-americana, quem inaugura as modernas tentativas de compreender as emoções, ao questionar a natureza do medo, por volta de 1980. Juntamente com o fisiólogo Carl Langue se negou a investigar as emoções humanas partindo de sua possível gênese nos animais inferiores, eles queriam encontrar a fonte da vitalidade das emoções no próprio organismo do homem. Segundo eles, essa fonte estava nas reações orgânicas que acompanham os processos emocionais, sendo as emoções produto dessas reações.

Tal consideração alterou a sequência com que, à época, pensava-se o processamento da emoção. Antes se acreditava que primeiro acontece o processo de percepção de estímulos internos ou externos, por exemplo, a sinalização de algo importante. Em seguida a própria emoção, o sentimento da emoção, por último, toda orquestra orgânica de expressões corporais e movimentos internos, como palidez e palpitação na emoção de medo, por exemplo.

James e Langue, segundo Vygotski (2014), mantiveram o primeiro estágio e permutaram o segundo para o terceiro e vice-versa. Ou seja, a emoção, nessa perspectiva, é consequência da expressão fisiológica ocasionada pela percepção. Nessa compreensão, sentimos medo porque o coração acelera, a garganta fica seca e as narinas se dilatam para a preparação da fuga ou ataque. Se estamos irritados é porque golpeamos e se ficamos tristes é porque choramos. Apesar do avanço interessante no estudo das emoções, levando em consideração os

seres humanos e não sua pré-história animal, eles reiteraram a ideia da hereditariedade das emoções e simplificaram o fenômeno circunscrevendo-o à consciência das manifestações orgânicas.

Cannon, embasando-se na teoria de James e Langue, procurou provas empíricas das teses cunhadas por ambos. Contudo, seus experimentos acabaram por refutar duas teses importantes: a de que cessado os mecanismos fisiológicos as emoções desapareceriam; e a de que se provocarmos uma expressão externa, que acompanhe a uma emoção, esta aparecerá. Em suma, os principais resultados das pesquisas experimentais de Cannon e sua equipe mostraram que “[...] o substrato material das emoções não intervém em um mecanismo extracerebral, um mecanismo que se acha fora do cérebro humano” (VYGOTSKI, 2014, p. 413). Cannon e sua equipe conseguiram deslocar o núcleo da vida emocional da periferia ao centro, das vísceras ao cérebro.

O palco da manifestação da emoção é, notavelmente, o corpo. É possível que eu esconda dos outros meus sentimentos, mas não posso fazer o mesmo quando se trata das emoções, principalmente se estamos falando das emoções primárias ou básicas. A contribuição dada pelo biólogo Cannon não veio para anular a importância das vísceras e das demais estruturas que possibilitam a expressão e comunicação das emoções, mas para encontrar o centro de disparo desse repertório, concebido no cérebro a partir do trabalho dele, o que é um salto inestimável.

Outro salto digno de nota foi o que Freud nos concedeu. Se Cannon fez transitar o centro da vida emocional do corpo à psique, Freud fez transitar a rigidez da hereditariedade animal comum a todos à fluidez do desenvolvimento da vida emocional singular a cada um de nós. Vejamos como Vygotski (2014) argumenta sobre o que compreende como principal mérito de Freud para os estudos da emoção

[...] o principal mérito de Freud no mencionado campo é ter mostrado que as emoções não foram sempre o que agora são, que em tempos, nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, são distintas das do homem adulto. Demonstrou que não somos um estado dentro de outro e que não podem ser compreendidas mais que no contexto de toda a dinâmica da vida humana. Só aí alcançam seu sentido e seu significado os processos emocionais. (VYGOTSKI, 2014, p. 414)

Freud atacou dois pontos fundamentais engessados pela visão naturalista das emoções. Inseriu a ideia de desenvolvimento das emoções dentro do processo de desenvolvimento do indivíduo, principalmente naquilo que lhe acontece em sua tenra infância. Com isso, supera a

dinâmica de herança imutável e abre espaço ao contexto social possibilitando diferentes modulações a partir das histórias e trocas individuais. Imbui os processos emocionais de outros sentidos para além do seu aspecto fisiológico e biológico, chamando atenção ao caráter contextual das emoções.

A partir da análise do trabalho de Breur, o Austríaco Sigmund Freud atribuiu às emoções e as possibilidades de expressão das mesmas papel essencial para a doença e cura de patologias psíquicas. Abordou em conferência na Universidade de Worcester, Massachusetts, em 1909, o que denominou como “Cinco lições de Psicanálise”. O método de Breur consistia em estimular um processo catártico das emoções, através da hipnose. Quando os pacientes conseguiam expressar toda gama de emoções represadas, os sintomas histéricos desapareciam. Freud (1974) nos conta que sentiu muita dificuldade em hipnotizar os pacientes, além de achar o procedimento um recurso incerto e algo místico. Decidiu buscar a catarse das emoções a partir da conversa em estado consciente, crendo que os fragmentos do que vêm à mente por meio da conversa livre lhe conduziriam à revelação daquilo que nem o próprio paciente supunha, as origens de seu estado psíquico.

Geralmente, os pacientes tinham resistência em falar sobre alguns temas, contudo, mostrou-se indispensável para a cura suprimir tais resistências, que se colocavam presentes diante do julgamento moral que os pacientes impunham aos seus próprios pensamentos e sentimentos.

Tratava-se em todos os casos do aparecimento de um desejo violento mas em contraste com os demais desejos do indivíduo e incompatível com as aspirações morais e estéticas da própria personalidade. Produzia-se um rápido conflito e o desfecho desta luta interna era sucumbir à repressão a ideia que aparecia na consciência trazendo em si o desejo inconciliável, sendo a mesma expulsa da consciência e esquecida, juntamente com as respectivas lembranças. (FREUD, 1974, p. 8)

Freud (1974) relata que as doenças cuja evidência biológica era apresentada aos médicos, dispunham de sua atenção. Contudo, quando os sintomas se afastavam do comum julgavam o caso não tão grave, por não apresentar uma afecção cerebral orgânica, visível, denominando-o como o estado que desde a medicina grega é conhecido como histeria. O que distingue o trabalho de Freud e de outros médicos ligados à psicanálise, é reconhecer a gravidade das doenças mentais, antes mesmo de ser possível compreender sua dimensão neurológica.

Além disso, no que concerne ao papel das emoções, seu estudo ampliou a afirmação da importância dos estados emocionais, aliando-os a outros processos cognitivos, tais como, o consciente, o inconsciente e a memória. De forma muito breve, o inconsciente resguarda os elementos reprimidos pelo consciente, por se tratarem de sentimentos, pensamentos e acontecimentos penosos e opostos aos valores morais e anseios passíveis de declaração. Esse corpo de emoções aceitáveis não é fixo como indiretamente supunha Darwin, pois não é único, mas corresponde ao componente histórico social e ontológico, o que denota que mesmo as emoções de um único homem são mutáveis nas diferentes fases que compõem o seu desenvolvimento.

Até aqui, havia duas concepções muito bem definidas sob o título *emoção*, mas, com consequências diferentes. De um lado, a interpretação biológica primitiva. Do outro, a interpretação das emoções como fonte de perturbações complexas da consciência humana. Tal estado de coisas levou o médico e psicólogo suíço Édouard Claparède a formular a primeira tentativa experimental em distinguir emoção e sentimento. De acordo com Vygotski (2014), Claparède colocou em evidência as seguintes questões:

[...] se o significado funcional mais importante das emoções se reduz a sua utilidade biológica, como explicar que o mundo das emoções humanas, que se diversificam mais e mais a cada novo passo que dá o homem em seu desenvolvimento histórico, produz não só as alterações da vida psíquica a que se refere Freud, mas sim toda a diversidade de conteúdo da vida psíquica do homem (que se manifesta pelo menos na arte)? Por que cada passo do desenvolvimento humano provoca a atuação destes processos "biológicos", por que as vivências intelectuais do homem se refletem em formas de fortes sensações emocionais, por que, finalmente, disse Claparède, cada giro importante no destino da criança e do homem está tão impregnado de elementos emocionais? (VYGOTSKI, 2014, p. 418)

Basicamente, seus experimentos consistiam em estudar reações com soluções distintas, o que o levou a dividir a vida afetiva em emoções e sentimentos. Claparède confirmou a importância das concepções biológica e psicológica, sendo que o segundo grupo é proveniente do fracasso do primeiro, ou seja, surgem os sentimentos quando é impossível a reação biológica adequada. Enquanto tarefa de distinção da complexidade engendrada nos afetos, sua divisão foi importante, mas a caracterização dos sentimentos como produto de uma disfunção não se provou verdadeira, com o avanço das pesquisas.

Damásio (2008) comenta que apesar da contribuição inestimável de Darwin, James e Freud nos fins do século XIX, a ciência continuava afirmando que a emoção era

demasiadamente subjetiva, dessa forma ao longo da maior parte do século XX, a emoção não foi digna de crédito nos laboratórios, segundo ele “a ciência do século XX deixou o corpo de fora, deslocou a emoção de novo para o cérebro, mas relegou-a para as camadas neurais mais baixas, aquelas que habitualmente se associam com os antepassados que ninguém venera” (DAMÁSIO, 2008, p. 59).

Outra importante contribuição no campo das emoções defendida no século XX foi aquela que Henri Wallon (1879-1962) filósofo, médico e psicólogo, produziu. Diferentemente das concepções anteriormente expostas, o trabalho de Henri Wallon se lançou no campo da educação, articulando as emoções como componente do desenvolvimento cognitivo e motor. Wallon (2010) reconhece que o social se amalgama ao orgânico por via das progressões da dimensão afetiva, uma sucessão que se realiza no começo como excitação da tonicidade muscular, mas no fim está impregnada nos objetos de referência no convívio social. Contudo, apesar de o autor creditar ao afeto parte efetiva do desenvolvimento integral da pessoa, em todos os estágios, ele parece preservar a dualidade entre razão e emoção, fortemente presente em sua época, acreditando por exemplo, que os adultos são capazes de reduzir as emoções ou traduzir intelectualmente seus motivos ou circunstâncias (WALLON, 2010).

Discordamos da possibilidade da redução. No que se refere à tradução, acreditamos que o termo certo é expressão. Podemos afirmar que os adultos são mais capazes de expressar intelectualmente seus motivos, mas não podemos dizer que estes são traduzidos por que não concordamos que haja uma conversão da linguagem emocional à intelectual, uma vez que não há uma só palavra em nossa linguagem que não possua um contexto histórico de sentidos e significados produzidos e apropriados pelos homens e mulheres em suas relações sociais.

O metal que forja a história dos estudos sobre a emoção ainda está sendo martelado e retorcido para dar a melhor forma aos nossos conhecimentos. Importantes estudiosos continuam produzindo e pensando as emoções e seus entrelaces no universo biológico, psíquico, cultural. Dentre eles D. Goleman (1995), Paul Ekman (2011) e António Damásio (1996, 2000, 2011, 2018), nossos nobres contemporâneos.

Paul Ekman, psicólogo americano, em 1965 foi agraciado – num golpe de sorte, pois não havia solicitado o recurso – com uma subvenção do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, da Agência de Projetos e Pesquisa Avançada (*Advanced Research Projects Agency*) para realizar estudos interculturais a respeito do comportamento não verbal. À época, sua incumbência era compreender o que há de universal e o que é culturalmente variável na comunicação não verbal. Sua hipótese inicial era de que as expressões e gestos eram socialmente aprendidos e culturalmente variáveis.

Seu primeiro dado importante de pesquisa foi demonstrar que as emoções são universais, exatamente o contrário daquilo que propunha sua hipótese inicial de trabalho. O resultado foi contestado sobre a alegação de que as expressões podem ter significados diferentes nos diversos grupos e momentos, argumento que o fez criar a ideia de regras de exibição. Segundo ele, as regras são aprendidas socialmente e modelam a intensidade com que demonstramos nossas emoções, mas não a natureza delas.

Ekiman (2011, p. 31) define a emoção como “um tipo específico de avaliação automática, influenciado por nosso passado evolucionista e pessoal, em que sentimos que algo importante para nosso bem-estar está acontecendo e um conjunto de mudanças fisiológicas e comportamentos emocionais influenciam a situação”. Funciona como um radar que está a todo o momento rastreando os sinais do ambiente, para criar respostas adequadas à manutenção do bem-estar e da vida.

Goleman (1995) denomina como rota direta a possibilidade de reação ágil proporcionada pela amígdala, enquanto o neocórtex, um pouco mais lento, todavia, mais plenamente informado, traça um plano de reação refinado. Esse dado gerou um consenso entre os estudos sobre a emoção: sua primeira função é a manutenção da sobrevivência. Kandel et al (2014) ilustra detalhadamente essa relação.

Sinais de entrada sensoriais alcançam o núcleo lateral a partir do tálamo, tanto direta quanto indiretamente. Conforme predito pela hipótese de Cannon-Bard, sinais sensoriais vindos dos núcleos de estações talâmicas são retransmitidos para áreas sensoriais do córtex. Como resultado, amígdala e córtex são ativados simultaneamente. A amígdala, no entanto, é capaz de responder a um sinal de perigo antes que o córtex possa processar a informação referente ao estímulo. Uma vez que o processamento cortical é necessário para a experiência consciente do medo, o estado emocional disparado pelos sinais talâmicos será iniciado antes que se sinta conscientemente o medo. (KANDEL et al, 2014, p. 943)

O papel da amígdala é extenso, pois também influencia outras funções cognitivas como atenção, percepção, memória e a tomada de decisão. Além disso, apesar de estar associada quase exclusivamente ao medo desde 1950 com os estudos de Lawrence Weiskrantz, estudos recentes têm apontado seu envolvimento em emoções positivas, como recompensa. Em humanos é ativada quando observam fotografias de estímulos associados a alimento, sexo e dinheiro, por exemplo (KANDEL et al, 2014).

Para Ekinam (2011) desenvolvemos gatilhos que disparam as emoções, e os eventos ativadores são influenciados tanto pelo nosso passado universal, quanto pela experiência individual. Ele descreveu nove formas de ativar os gatilhos emocionais.

O mais comum é mediante a ação dos autoavaliadores, isto é, mecanismos de avaliação automática. Um segundo caminho começa na avaliação reflexiva, que, em seguida, desencadeia os autoavaliadores. A memória de uma experiência emocional do passado é um terceiro caminho, e a imaginação, um quarto. Falar acerca de um evento emocional do passado corresponde ao quinto caminho. A empatia é o sexto. As instruções de outras pessoas a respeito da geração da emoção constituem o sétimo caminho. O oitavo é a violação das regras sociais. O último inclui assumir voluntariamente a aparência da emoção. (EKIMAN, 2011, p. 53)

Ekiman (2011) fala de padrões reguladores aprendidos logo na primeira infância. Segundo ele, o tempo que levamos para percebermos que estamos vivenciando uma emoção, bem como o tempo que levamos para classifica-la, uma vez aprendidos, atuam involuntariamente e são muito resistentes a alterações, contudo, se em sua origem podem ser aprendidos, isso indica que podem ser modificados.

Para além de padrões aprendidos na primeira infância, é certo que cada memória é marcada por um estado emocional correspondente, e a reiteração serve como mola propulsora na geração de padrões, ou mapas mentais, como Damásio coloca, sobre as diversas experiências. A maior parte dos professores não está pela primeira vez na formação e não a enxerga a partir de seu acontecimento, mas das memórias e histórias inter-relacionadas. Para pensar quais são as emoções que os formadores percebem ao longo do encontro, perguntamos:

Quadro 16: Respostas à questão I – EIXO III

Sujeito	Antes, durante e depois (nos registros de avaliação) que emoções você percebe nos professores?
FormA	<p><i>Que emoções percebe quando eles chegam?</i></p> <p>Ah horrível, emoções que elas nunca são iguais, agora é interessante, assim uma vez eu tive uma experiência, porque eu trabalho essa questão, eu entendo o lado do professor porque ele vem sobrecarregado, ele vem de tarefas, tarefas e tarefas, de pressão, ele chega aqui bravo porque o local é fora, não dá acesso fácil, então ele já chega bravo, achando que ele não devia estar aqui, então o primeiro momento é um momento assim de cativar de conquistar ele, entendeu?</p> <p>[...] nós temos no processo de avaliação aquela fichinha que também não diz muita coisa, porque tem gente que coloca ótimo, ótimo, ótimo lá, mas a gente ouve falando “olha a formação foi ruim”, “foi não sei o quê...”. Então a gente se prepara para os números.</p>
FormB	<p>Ah são variadas, a gente vê muito professor que chega muito aborrecido e que diz que não queria estar ali e que você ganha esse professor durante a formação, que no final vem falar com você, vem pegar o material, pessoas que você conquista. Você vê aquele que chegou mal-humorado que não participa, que fica saindo da sala, que fica no celular e que ele não</p>

	interage, e que você não consegue de fato chegar até ele. Tem aquele que não gostou, não viu grande coisa, mas quando vai preencher a avaliação, eu não sei por que, coloca lá que está tudo bem, está tudo ótimo, parece às vezes que a fala não retrata o que escreve, você ouvi algumas falas que a formação não foi boa, não atendeu, mas quando você pega as avaliações está tudo ótimo.
FormC	Não realizamos esta questão com a formadora C
FormArtD	De acordo com o contexto que tá naquele momento, naquele período, por exemplo, para nós formadores, eu estava até refletindo outro dia para trabalhar mentalmente, espiritualmente, psicologicamente, porque sempre que vamos para uma formação, nós ficamos assim, a gente, às vezes, até... olha que palavra a gente usa, olha o termo, apanhou, não apanhou, bateu, para você ter ideia que ouvir isso é significativo, foi ruim, foi pesado, tinha um professor que estava lá para perseguir. Mas, eu tomei uma decisão, eu vou ouvir falas positivas, aquele professor que vem e te elogia, te agradece a gente sabe que vem aquele professor que ele senta lá ele te ignora, ele diz “termina logo isso que eu quero a minha declaração.” “Eu não gosto”.

Fonte: Elaboração própria, 2019

O que nos foi revelado, a partir da interpretação das falas dos formadores, é que a formação por sua presença, mais que por sua efetivação, promove emoções de tensão, de disputa, como ficou evidente na fala da formArtD, ao citar os termos que os professores posteriormente cumprimentam-se uns aos outros, como se tivessem vindo de uma relação muito pouco amistosa.

As falas indicam que o início dos encontros é o momento mais difícil no qual a conquista é um trabalho necessário, como indicou a o que nos leva a crer que os professores construíram padrões emocionais acerca da formação. O conteúdo que orquestrou esses padrões tem forte relação com o que destacou a formA, isto é, com as inúmeras sobrecargas e pressões que o professor sofre, nas quais parece somar-se a obrigatoriedade em estar, ao menos de corpo presente, nos encontros do Bloco Pedagógico.

Assim como Ekman (2011) sinalizou, nossas respostas aos contextos são aprendidas no contexto, isto nos indica que caso sejam modificadas as estruturas concretas que forjaram o padrão emocional para determinada situação ou objeto, as estruturas psíquicas também serão alteradas. Nosso estudo evidenciou que não é necessário a reestruturação por completa da experiência para iniciar a alteração dos padrões emocionais. Observamos que a mudança no espaço de realização das formações alterou significativamente a disposição dos professores para a realização dos encontros. Ao acontecer próximo à escola dos professores da Zona Leste I e II, conseqüentemente, mas perto das suas moradias, evitou uma série de transtornos de deslocamento, financeiros e pessoais. Essa disposição inicial somente comparece nos encontros realizados a partir de 2018 e é mais evidente nas falas dos próprios professores que serão explanadas no próximo capítulo.

Com o intuito de explicitar de que modo o processo cognitivo da emoção comparece conscientemente na organização do trabalho docente que o formador realiza, fizemos a seguinte pergunta:

Quadro 17: Respostas à questão II – EIXO III

Fonte: Elaboração própria, 2019

Sujeito	Na organização, planejamento e desenvolvimento do seu processo didático-formativo, você procura despertar algum tipo de emoção nos professores para auxiliar o processo de aprendizagem?
FormA	[...] Como você motivar alguém que não tem nada, como motivar uma prática da sala de aula quando o professor não tem nada lá na sala de aula? Então, na verdade, esse é o meu conflito de formadora. Esse é o meu conflito de pesquisadora. Como motivar alguém só com ideias. Gente?! Quando lá na sala ele vai precisar de material, porque as crianças estão aí elas precisam de uma relação mais concreta, elas precisam fazer relações, o professor tem que construir algo, tem que mostrar o palpável pra eles aprenderem e quando ele não tem? Então esse é o meu conflito que eu tenho que vencer toda vez que eu vou para sala de formação, toda vez que eu vou para sala de aula, de como é que eu posso mostrar para esse professor uma possibilidade de trabalhar de forma que ele não tenha tanto ônus. Então, em todas as minhas práticas sempre penso assim o quê que seria possível ele fazer lá, eu me preocupo, sempre eu penso que as atividades têm que ser algo que seja possível, que ele possa olhar e dizer “Poxa, mas dá para eu fazer.”
FormB	Eu acho assim, que quando o professor se identifica como professor alfabetizador, que ele se vê como um professor de séries iniciais, ele desenvolve um bom trabalho. Porque nós trabalhamos muito com o coração, com as emoções, então a educação é isso, nós trabalhamos com crianças com todos os tipos de problemas sociais, que está dentro da sala de aula, crianças super carentes, então, assim se você não trabalhar esse lado, você não tem como fazer um bom trabalho. Tem professor que é fechado a tudo isso e aí não dá para você trabalhar com o ser humano como você trabalha com parafuso. Uma das coisas que eu trabalho muito é minha postura entendeu, porque eu acho que o formador ele não pode ter uma postura de detentor do saber, de que está ali como quem sabe mais, ou para ensinar. Eu acho que essa postura aí não leva a nada, então eu trabalho muito essa questão da postura, eu sempre me coloco no mesmo nível, sem hierarquia nenhuma, sempre digo que é uma troca de experiência, que nós somos colegas, nós estamos ali para analisar as situações, e assim tem dado muito certo. Logo no início, essa quebra, porque às vezes você chega e os professores estão tudo com a cara desse tamanho (risos). Então quando você se coloca nessa situação de humildade, de troca, na mesma posição que eles, de se envolver, eu acho que aí flui.
FormC	Não foi realizada essa questão com a FormC
FormArtD	Sim, antes de pensar essas atividades, eu sempre me coloco, será que eles vão gostar ou não, fica ponderando isso aí, vou levar esse aqui para quê? O que eu puder fazer para evitar uma emoção negativa, eu evito, entendeu? Mesmo no momento de receber o professor eu considero importante, porque às vezes ele chega tão cansado, chega de longe e ele vai resolver uma situação ali, ou, às vezes, ele interfere em algo aqui e a pessoa não responde bem, tudo isso interfere. O momento da chegada lá, com ele, de receber eu considero que o primeiro momento é de ele se sentir importante, entendeu?! Nós precisamos.

Na fala da formA o cuidado com as emoções comparece no planejamento das sugestões de atividades repassadas ao grupo, pois se preocupa com a motivação dos professores em relação à formação e ao exercício do seu trabalho, visto que há uma conhecida carência de materiais nas escolas da rede pública de ensino. Ela informou que se encontra em conflito, por saber que as crianças na faixa etária e cognitiva do Bloco (6 a 8 anos) necessitam de relações

concretas para auxiliar sua aprendizagem e alfabetização, sendo a colaboração a esse processo o objetivo dos encontros formativos de que participa, vê-se em estado de preocupação e se questiona como motivar os professores apenas com ideias.

A FormB trabalha o campo das emoções no sentido da sua postura, evita posicionamento autoritário e hierárquico, se coloca no mesmo nível dos professores da rede como estratégia para envolver o outro em sua proposta de formação, conduta que em sua percepção, tem dado certo. A FormB mencionou que há um diferencial no professor que se identifica como alfabetizador, como professor das séries iniciais, esse, geralmente, é mais atento às circunstâncias sociais complexas das crianças, o que os mobiliza de algum modo.

A FormArtD mencionou que, no seu planejamento, tenta evitar emoções negativas ao pensar em atividades que os professores gostem. Ela, ao longo de sua entrevista, relatou que tem um vínculo muito forte com a escola, não deixa de estar presente nesse espaço, exatamente para não perder de vista quem é esse professor que vem à DDPM.

As formadoras indicaram pensar as emoções em relação à aprendizagem dentro do contexto da motivação e da desmotivação. Para Leontiev (2001), nossa motivação está diretamente ligada a atividade principal material que desenvolvemos e que estrutura nossos processos psíquicos. A construção de nossos motivos tem raízes tão profundamente fincadas na produção da vida que se altera facilmente pela força dos contingentes. Leontiev (2001) constrói uma imagem interessante para pensar isso.

Por exemplo, a sensação com a qual eu caminho pela rua não é determinada por meu andar e nem mesmo pelas condições exteriores que me forçaram a sair, ou pelo fato de eu vir a encontrar algum obstáculo em minha ação. Por isso, em meu caso, eu posso andar muito feliz sob uma chuva fria, e, em outro, tornar-me interiormente insensível em um belo dia. Num caso, um obstáculo no caminho me despertaria; em outro a mesma interrupção imprevista que me forçasse a voltar para casa poderia tornar-me interiormente feliz. (LEONTIEV, 2001, p. 69)

Atualmente, consideramos que estados emocionais surgem da interação entre sinais internos e externos (Kandel et al., 2014). Portanto, naquilo que compete aos estados internos, esse conceito implica historicidade constitutiva das emoções, logo, das motivações, uma vez que se organizam na esteira das vivências historicamente experienciadas pelo sujeito.

A motivação nas falas está também associada ao sentimento de bem-estar, de não contrariedade do sujeito, ao encaminhamento de ações dentro dos gostos. Contudo, a complexidade do sistema das emoções não condiz com a simplicidade do seu tratamento nos

termos simplórios do gostar ou não gostar de algo. Se necessário for, é preciso desafiar a consciência buscando os vestígios do inconsciente, fazer emergir as razões de algumas práticas reiteradas, perdidas de vista em sua natureza e justificativa, em seu sentido para o desenvolvimento dos educandos.

Um processo formativo só terá êxito se implicar em aprendizagens e, segundo o conhecimento acumulado acerca das emoções, isso só ocorre se o organismo, em seu próprio ponto de partida, entender que necessita de mudanças para a conservação ou busca do bem-estar, da homeostase. Essa percepção não é introduzida pela confirmação da perfeição de nossa posição no e sobre o trabalho, mas pela constatação de lacunas, de problemas naquilo que operamos para alcançar os resultados concernentes às expectativas projetadas.

As emoções e os sentimentos possuem uma base biológica que estrutura e permite seus prolongamentos, essa dimensão neurofisiológica começou a ser desvendada. Na próxima seção nos dedicamos a expor de que forma os estudos têm evidenciado as estruturas orgânicas responsáveis pelos processos cognitivos da emoção.

2.2.3.1. Dimensão neurofisiológica: o cérebro e o sistema das emoções

Este subtópico visa a apresentar a estrutura biológica que possibilita todas as dimensões dos processos cognitivos discutidos nos anteriores e nos que o sucedem. É importante no sentido da compreensão das leituras no campo das Neurociências, pois partem da terminologia orgânica e funcional da área médico-biológica que foi precursora na tentativa de compor uma explicação científica, experimental ao pensamento, conhecimento e comportamento humano. Contribuição que é também condição à ampliação do conhecimento sobre o processo da emoção, posto como um processo cognitivo e não alheio a esta estrutura mental, concepção que, como acabamos de discutir, esteve fortemente presente ao longo da história.

De certo modo, em um mundo de “comprovações científicas”, mapear biologicamente a estrutura que possibilita as emoções e os sentimentos ajuda a desmistificar a pouca relevância que se atribui a esses processos na construção do conhecimento.

Anatomicamente o cérebro divide-se em três regiões principais: prosencéfalo, mesencéfalo e rombencéfalo. As principais estruturas do prosencéfalo são: córtex cerebral, gânglios basais, que são conjuntos de núcleos e fibras neurais; sistema límbico, composto pelo hipocampo, amígdala e septo, Tálamo e Hipotálamo.

Quanto às funções, as estruturas do prosencéfalo operam da seguinte maneira: o córtex cerebral, que é a camada externa dos hemisférios cerebrais, tem a função de recebimento e

processamento de informações sensoriais pelos pensamentos e outros processamentos cognitivos, além do planejamento e envio de informações motoras. Os gânglios basais são cruciais para o funcionamento do sistema motor. O sistema límbico está envolvido na aprendizagem, nas emoções e na motivação. O tálamo tem a função de transmitir informações sensoriais para o córtex cerebral, inclui diversos núcleos – grupos de neurônios – especializados na percepção dos estímulos visuais e auditivos. O hipotálamo está envolvido com o sistema endócrino, sistema nervoso e autônomo, comportamento de sobrevivência, consciência e emoções, prazer, dor e estresse.

Na região do prosencéfalo estão os mecanismos que, de modo mais amplo, possibilitam os processos cognitivos da emoção. Entretanto, nas outras áreas, mesencéfalo e rombencéfalo, residem processos como atenção e consciência, essenciais à manutenção da vida e possuem relações intrínsecas com a emoção, até mesmo de dependência, como preceitua o trabalho de Antônio Damásio. Assim como expusemos no primeiro capítulo, para Damásio a consciência é um sentimento, um tipo especial de sentimento.

Nesse ponto, vamos falar rapidamente das outras regiões quanto as suas estruturas e funções, mas, retomaremos ao aprofundamento da região do prosencéfalo, principalmente no que compete ao sistema límbico.

O Mesencéfalo ajuda a controlar o movimento e a coordenação ocular. Suas principais regiões são: colículos superiores, envolvidos na visão, especialmente nos reflexos. Colículos inferiores, envolvidos na audição. Sistema reticular ativador, importante no controle dos movimentos, na consciência, na atenção, na função cardiorrespiratória. No Mesencéfalo temos ainda a matéria cinza, núcleo vermelho, substância nigra e região ventral, importantes no controle dos movimentos.

O rombencéfalo tem como principais estruturas o cerebelo, a ponte e a medula oblonga. O cerebelo controla a coordenação corporal, o equilíbrio e o tônus muscular. A ponte tem função estratégica, contém fibras nervosas que passam sinais de uma parte do cérebro a outra. A medula oblonga controla as atividades cardíacas, a respiração, a deglutição e outros movimentos.

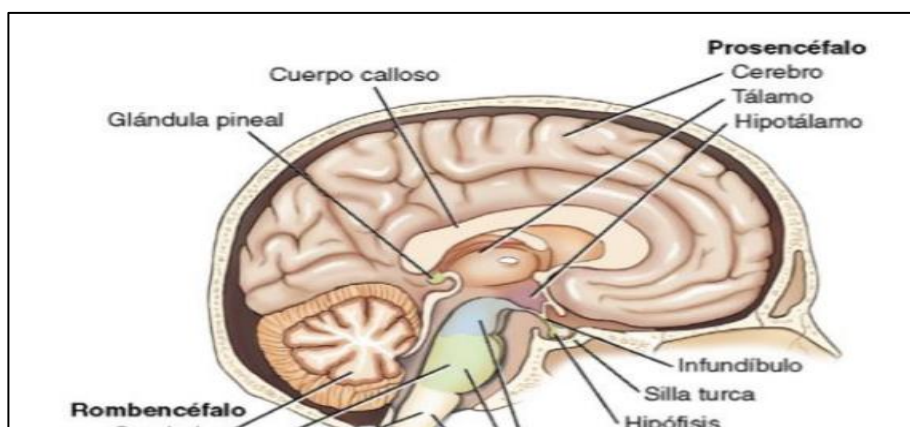


Figura 4: Localização das regiões: prosencéfalo, mesencéfalo e rombencéfalo

Fonte: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9749/2/RELAT%C3%93RIO%20FINAL.pdf>

A divisão realizada não é a única possível, mas contempla o órgão. Contudo, o cérebro sozinho nada faria, ele é um dos componentes de um sistema mais amplo chamado sistema nervoso. Segundo Sternberg e Sternberg (2014, p. 48), “para compreender como o sistema nervoso processa a informação, é preciso examinar a estrutura e função das células que constituem esse sistema”. Essas células são conhecidas, desde 1890, como neurônios. O nascimento dessa terminologia merece destaque. Kandel (2009) nos conta que o espanhol Cajal, quando criança ajudava o pai a desenterrar ossos em um cemitério antigo para mapear conhecimentos sobre o corpo, essa experiência possibilitou que anos mais tarde Cajal compreendesse, a partir de sua talentosa observação de células mortas, a teoria da organização neuronal. Antes dele, dos seus desenhos e observações morfológicas, os fisiólogos não sabiam se as extensões (dendritos e axônios), chamados de processos até então, faziam parte ou não da célula e qual era a sua função.

Os quatro princípios estabelecidos por Cajal, de acordo com Kandel (2009), foram: a nomeação da célula como neurônio; a identificação da sinapse; especificidade da conexão, ou seja, cada neurônio faz conexões com neurônios específicos; polarização dinâmica, o fluxo de sinais emitidos pelos neurônios, que viajam apenas em uma direção. Seu talento é digno de nota, pois conseguiu reconhecer a partir de imagens estáticas os princípios dinâmicos que só puderam ser comprovados décadas mais tarde, por meio de pesquisas realizadas com animais com neurônios gigantes, como a lula e a lesma *Alphisia*, por exemplo, que permitiram visualizar, muitas vezes a olho nu uma sinapse.

É importante lembrar que muitas décadas foram dedicadas à compreensão de micro setores do cérebro, a cada investida ele se mostra mais complexo, por isso, temos além das revisões sobre os conhecimentos disponíveis sobre esse órgão/sistema - pois apesar de ser um órgão, é também componente central de um sistema muito complexo que envolve todo o corpo – muitas questões não respondidas e tantas outras ainda incapazes de serem aventadas, pois como sabemos, alguma capacidade de resposta está implícita em cada pergunta. Dessa feita,

ainda temos muito a conhecer acerca do sistema que funda organicamente as possibilidades de desenvolvimento social e humano. Portanto, o desafio que nos colocamos ao querer retirar de uma ciência, profundamente experimental e em estado de desenvolvimento, pressupostos que auxiliem a organização das mediações pedagógicas na formação docente se torna um vislumbre para além da linha visível no horizonte.

Esse estado de coisas não nos desanima, pois apesar das grandes indefinições que constituem nosso conhecimento sobre o cérebro, aquilo que conhecemos mediante pesquisas consolidadas nos dá algumas pistas que não podem ser ignoradas, devendo de imediato compor nosso raciocínio sobre os processos de ensino e aprendizagem que temos desenvolvido.

Dentre as descobertas sobre o cérebro, avançamos nas últimas décadas no conhecimento das células do sistema nervoso. De acordo com Izquierdo (2003) há dois tipos: os neurônios, que são células com atividade nervosa que recebem e emitem informação a outros neurônios e órgãos como músculos e glândulas. E as células *glia* que atuam sustentando as células nervosas e seus prolongamentos, fazendo trocas metabólicas com elas.

Os neurônios podem variar quanto a sua estrutura, mas possuem em comum partes básicas: soma, dendritos e axônio. O soma contém o núcleo da célula, parte central que realiza as funções metabólicas e reprodutivas da célula, conecta o dendrito ao axônio, além de integrar e disparar as informações recebidas através dos dendritos. Os dendritos são estruturas ramificadas receptoras de informações de outros neurônios, o que caracteriza o processo sináptico. O axônio é um tubo longo e fino que se estende a partir do soma, e, às vezes, ramifica-se, é responsável por emitir sinal eletroquímico que possibilitará novas sinapses. Aprender é sempre um movimento que se opera a partir de reestruturações ao nível das células neuronais, significa construir, perder ou fortalecer conexões sinápticas.

As sinapses se realizam a partir do impulso elétrico desencadeado pelas polarizações e despolarizações ao longo do neurônio. Ao final desse trajeto, quando alcança o axônio, são liberados nas fendas sinápticas – espaço entre um neurônio e outro – substâncias químicas chamadas de neurotransmissores que tem o papel de enviar informações por toda cadeia de redes neuronais. Kandel (2009) compreende da seguinte maneira o processo.

As primeiras imagens de uma sinapse mostraram que o terminal pré-sináptico contém vesículas sinápticas, que, como mais tarde se descobriu, carregam em seu interior cerca de 5 mil moléculas de neurotransmissor. Essas vesículas se aglomeram perto da membrana do terminal pré-sináptico, onde se preparam para liberar o neurotransmissor no espaço entre as duas células, a fenda sináptica. Depois de atravessar a fenda sináptica, os neurotransmissores se

ligam aos receptores dos dendritos da célula pós-sináptica. (KANDEL, 2009, 118)

Os neurotransmissores “são mensagens químicas que transmitem a informação pelo intervalo da sinapse aos dendritos receptores do próximo neurônio” (STERNBERG, STERNBERG, 2016, p. 49). Essas substâncias químicas podem ser consideradas excitatórias ou inibidoras. Como a denominação sugere, as substâncias excitatórias têm a função de passar a mensagem à célula pós-sináptica, produzindo sinais que são passados ao longo do axônio de outro neurônio, ou seja, produz aumento da atividade em todo o encéfalo. Já as substâncias inibitórias, têm função de evitar que o sinal seja produzido em outra célula. Um exemplo de substância inibitória é a serotonina que ajuda a causar o sono naturalmente. Observe um esquema de sinapse entre dois neurônios.

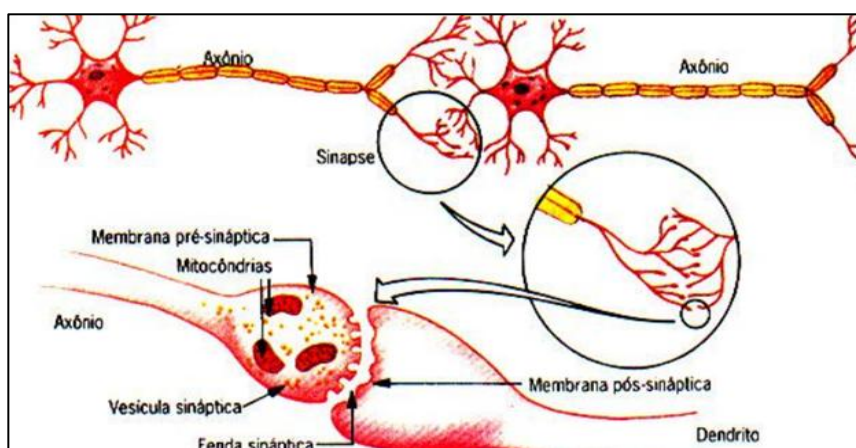


Figura 5: Produção das sinapses

Fonte: <http://www2.dq.fct.unl.pt/caadeiras/qpn1/proj/acetilcolina/sinapses.htm>

De acordo com Kandel et al (2014) um neurônio, em média, forma e recebe 1.000 a 10.000 conexões sinápticas, e o encéfalo humano contém, no mínimo, cem bilhões de neurônios. Há dois tipos de sinapses, a elétrica e a química. De acordo com Kandel (2014, p, 158) “Nas sinapses químicas, neurônios pré e pós-sinápticos são completamente separados por um espaço pequeno, chamado fenda sináptica; [...] Em contrapartida, na sinapse elétrica, as células pré e pós-sinápticas comunicam-se por meio de canais especiais”.

Até este ponto falamos em termos gerais sobre as estruturas e funções do encéfalo, no conjunto do sistema nervoso. Nesse ponto da apresentação, cabe-nos aprofundar o diálogo acerca das funções do sistema límbico, que é condição biológica da emoção e da motivação, portanto dos comportamentos.

Gazzaniga e Heatherton (2005) nos explicam que a estrutura conhecida como sistema límbico foi formulada por Paul McLean em 1952, que considerava as estruturas já citadas por James Papez em 1937, a saber, hipotálamo, tálamo, giro cingulado e hipocampo, e incluía a amígdala, o córtex orbitofrontal e porções dos gânglios basais. Atualmente se compreende que muitas dessas estruturas neurais não são centrais para a emoção em si, bem como que partilham outras funções, como, por exemplo, o hipocampo que é extremamente importante para a memória, assim como o hipotálamo à motivação.

De acordo com Espiridião et al (2008) o termo sistema límbico tem sofrido críticas por não haver consenso sobre quais estruturas compõem, de fato, o sistema, e indica que em substituição ao termo Sistema Límbico, alguns autores, não sem críticas, têm sugerido um conceito mais amplo denominado como Sistema das Emoções que, segundo ele:

Parecem estar organizados em rede; nestas não existem componentes morfofuncionalmente regulatórios semelhantes entre si. Pode-se, então, compreender que tais sistemas dependem da integração de seus componentes de uma forma complexa, não hierárquica, a qual necessita ainda ser mais bem explicada. (ESPIRIDIANO, et al, 2008, p. 56)

Em conformidade com Kandel et al (2014) a localização dos sistemas dedicados às funções das emoções ainda não foi mapeada tão precisamente quanto os sistemas sensoriais, motores e cognitivos. Mas isso não permite dizer que as emoções são expressão da atividade de todo encéfalo como acreditava-se anteriormente. Para Kandel et al (2014, p. 941) “embora lesões na maioria das áreas límbicas não apresentem os efeitos preditos pela teoria do sistema límbico sobre o comportamento emocional, uma área límbica mostrou consistentemente estar envolvida na emoção. Essa área é a amígdala”. Essa região como evidenciamos anteriormente está associada a estímulos negativos como o medo, mas também positivos, como a recompensa.

Além da amígdala outras áreas encefálicas contribuem para o processamento emocional. Estudo em pacientes com lesões em alguns setores do córtex pré-frontal prejudicam notavelmente emoções sociais e sentimentos relacionados. De acordo com Kandel et al (2014), esses pacientes apresentam mudanças no comportamento social assemelhando-se com pacientes com personalidades sociopáticas. Não são capazes de se manterem em empregos, manter relações estáveis, não conseguem independência financeira, laços familiares e de amizades e ignoram regras sociais. As capacidades de atenção, percepção, aprendizado, evocação, linguagem e habilidades motoras não apresentam danos, segundo esses estudos. Isso por que as pessoas com lesões nas áreas límbicas conseguem falar sobre as regras sociais,

responder a desafios lógicos e reter conhecimentos. Contudo, nenhuma dessas tarefas, se olhadas amplamente, podem ser realizadas sem prejuízos.

[...] investigações recentes sobre o processo normal de raciocínio têm igualmente colocado em evidência a influência potencialmente prejudicial das emoções. É, por isso, ainda mais surpreendente e inédito que a ausência de emoções não seja menos incapacitadora nem menos suscetível de comprometer a racionalidade que nos torna distintamente humanos e nos permite decidir em conformidade com um sentido de futuro pessoal, convenção social e princípio moral. (DAMÁSIO, 1996, p. 12)

Consideramos que não é possível afirmar que o raciocínio não é afetado quando existem problemas no sistema das emoções. Nos estudos consultados de A. Damásio provou-se que as emoções e os sentimentos desempenham importantes papéis para a regulação biológica. No que se refere à aprendizagem isso define a organização de estruturas de bem e mal-estar que auxiliam na condução das decisões e do comportamento, ao criar mapas que poderão ser acionados para orientar as melhores respostas às diferentes situações. O quadro psicológico das pessoas cujas áreas importantes do sistema límbico foram afetadas, aproxima-se ao que Damásio (1996) descreve no seguinte quadro clínico de um paciente.

A recompensa ou a punição não pareciam influenciar seu comportamento. A memória era caprichosa; falhava quando se esperava que ele tivesse aprendido e aprendia espetacularmente em matérias de menor importância, como, por exemplo, o conhecimento detalhado de marcas de automóveis. O doente não era nem feliz nem triste, e tanto o prazer como a dor pareciam ser de curta duração. [...] uma maneira de descrever seu estado é dizer que eles nunca constroem uma teoria apropriada acerca de si próprios ou do seu papel social na perspectiva do passado e do futuro. E o que não conseguem construir para si próprios também não conseguem construir para os outros. encontram-se privados de uma teoria da sua própria mente e da mente daqueles com quem interagem. (DAMÁSIO, 1996, p. 83)

Diante do que foi possível explorar, podemos afirmar que o único tipo de raciocínio que pode ser evocado sem a interseção das emoções e sentimentos, provém das mentes com comprometimento biológico em áreas do sistema límbico, pois toda possibilidade de pensamento humano normal entalha na memória, juntamente com as imagens, as cores geradas muito pessoalmente pela experiência emocional.

De modo geral, temos percebido que as estruturas em si não justificam os processos emocionais em toda sua expressão, mas, quando se interconectam compõem novas

possibilidades. Percorrer, de maneira sucinta, os mais conhecidos centros responsáveis no encéfalo pelas emoções foi importante no sentido de testemunhar como evoluiu o debate no cenário histórico, visto que, como já observamos, nas mais primeiras compreensões, o cérebro sequer participava desse processo. Portanto, elucidar os aspectos neurofisiológicos é uma tarefa relevante e basilar. Contudo, o que mais nos interessa não é ela em si, mas aquilo de que nos torna capazes. Os processos cognitivos são produto do trabalho conjunto, tanto das possibilidades biológicas construídas em nossa filogênese, quanto das interações que as potencializam e modelam no decorrer de nossas interações sociais construindo nossa ontogênese.

2.3. ETAPA REFLEXIVA: SOBRE O QUE SIGNIFICA PARA UM SI FORMAR-SE?

Na etapa anterior não deixamos de realizar aquilo que é da natureza da dimensão reflexiva, isto é, a crítica, a dúvida posta sobre o dito do dizer. Não fomos capazes de nos limitar a explicitá-lo. O trabalho de fazer surgir o duplo sentido diante do contexto político e histórico gerador não permitiu a ausência da crítica acerca dos limites das concepções em função dos objetivos que emprega e da história que a delinea. Talvez não haja outro caminho quando o objeto em estudo é tão complexo quanto a educação e a formação humana, ainda mais quando o sujeito que interroga está em semelhante posição ao sujeito interrogado. Só dessa maneira pudemos viver na áurea do acontecimento, remetendo o sentido do símbolo, às margens dos nossos sentidos próprios em relação ao símbolo.

Sobre a terceira etapa do método, Ricoeur (1977, p. 400) alerta “Não gostaria que houvesse equívocos sobre o sentido desse último episódio: esse retorno ao imediato não é um retorno ao silêncio, mas à palavra, à plenitude da linguagem. Não é sequer à palavra inicial, imediata, mas a uma palavra instruída por todo o processo do sentido.” Para exercer este revide à palavra que dará vazão ao processo da relação de compreensão do símbolo, através do símbolo, mas em forma de ultrapassamento autoral, relemos a arquitetura hermenêutica realizada para destacar uma síntese, um ponto de partida.

De modo geral, a questão que a leitura nos coloca é a da profundidade dos processos formativos, das mediações, do quanto o encontro de fato auxilia o outro a se encontrar, a se buscar, portanto, a dar forma sobre si mesmo. A pesquisa e a sistematização dos problemas que surgem em meio aos discursos, como prática de estudo e referencial que subsidia o pensamento, é inexistente. A rarefação do sentido ontológico formativo se mostrou no questionamento sobre as concepções de aprendizagem, deixou perceber falas um tanto estereotipadas, que repetiam e

assumiam o discurso geral, até normativo, mas não faziam ressoar as propriedades personificadas de um conhecimento sobre o próprio conhecimento.

Este não é um trabalho à procura de culpados, os profissionais que trabalham com a formação no BP demonstraram, ao longo dos dois anos de convívio, realizar tudo que podem dentro dos limites que circunscrevem seu trabalho. O tempo; os recursos disponíveis; a ausência de compreensão por parte da Secretaria em que consiste o trabalho da formação; a avaliação sem nexos do seu trabalho, ou seja, a partir dos resultados da ADE que acontece três vezes ao ano, dentre outras situações.

Nesse ponto do caminho, tanto diante do problema de pesquisa, que aos poucos elucidamos, quanto diante dos símbolos garimpados, a questão que nos colocamos é: o que significa para um si formar-se? Isto, para fazer ascender o raciocínio à questão ontológica da formação em sua interface com a ordem biológica, cognitiva e sociocultural baseada nos processos cognitivos da emoção e dos sentimentos.

Tentaremos fazer resplandecer o papel desses importantes mecanismos no cenário da formação contínua de educadores. Não defenderemos que a formação deve considerar para além das dimensões do aprender e ensinar, o sentir. Defenderemos que o sentir é possibilidade e potência do aprender, e, dessa feita, orientação ao ensinar. No cenário da formação contínua, isto implica desde os critérios para seleção dos professores presentes, quanto os objetivos, bem como as mediações organizadas e postas em efeito.

Um primeiro ponto é o reconhecimento de que a formação não tem como marco de referência o profissional a partir do momento de encontro com ele, no dia agendado para a formação. Aprender é uma operação que mobiliza o todo do ser, é um processo de integração e modificação, física, química e biológica no cérebro e na personalidade. Pela evolução e transbordamento do processo de homeostase somos impelidos a buscar o bem-estar e negar, rejeitar tudo que nos afaste deste equilíbrio. De acordo com González Rey (2001, p. 9)

As subjetividades social e individual atuam na qualidade de constituintes e constituídas do outro e pelo outro. Isso conduz a uma representação do indivíduo na qual a condição e o momento atual de sua ação expressam, o tempo todo, sentidos subjetivos procedentes de áreas diferentes de sua experiência social, que passam a se constituir como elemento de sentido de sua expressão atual.

Em termos damasianos isso quer dizer que a presença do si acontece por via de dois processos de consciência, a central mapeando o agora, e a autobiográfica imbuindo a primeira

de um sentido particular, uma leitura singular baseada no todo de sua história, mais precisamente, nos sentimentos sobre e das coisas em movimento, nos programando para acessar as respostas mais adequadas ao organismo. Em termos básicos, tais respostas tinham a ver com se defender, se esconder, ou fugir. Mas nós estamos falando de objetos em situação de contratos sociais, o que torna cada resposta mais sutil, a defesa pode ser encontrada na postura endurecida, fechada, sem qualquer demonstração de interesse pelo ocorrido; também sabemos nos esconder ou fugir dos ambientes mesmo de corpo presente, fazemos isso falseando a atenção dada ao objeto, mas tendo nossos pensamentos em outros planos e questões que nos parecem merecer mais nossa atenção.

Conforme temos compreendido, a complexidade que isto encerra à formação é muito grande porque preconizaria dois processos de conhecimento atrelados, um norteado pelo contexto profissional dos professores, ou seja, pelas demandas comuns do trabalho docente, que implicaria algo como uma *subjetividade coletiva*, partilhada, sensível a temas gerais que tocariam todos os professores presentes em determinados contextos, despertando o seu interesse e atenção.

No outro plano, devemos pensar em formas inteligentes de personificar as subjetividades coletivas trazendo-as para dialogar, significar e integrar as concepções e sentimentos individualmente, consubstanciando o movimento anterior às identidades dos sujeitos. O que também significa pensamos em formas de acesso as subjetividades individuais.

Ambos os processos deveriam ser apresentados e justificados como modelo formativo, de modo a ser um processo metacognitivo, consciente na busca dos rastros, das sensações que guardamos sobre os encontros e desencontros da e na profissão. O ambiente da formação deve ser aquele em que não temos medo de expor os fracassos, de assumir o que não sabemos e de nos descobrir incompletos.

Buscar, interpretar e refletir sobre nossas frustrações e alegrias não são uma prática formativa, não somos impelidos a pensar sobre o que sentimos, porque sentimos, bem como sobre as consequências disso para o nosso eu e para o nosso trabalho. Por isso, não chega a ser um conhecimento sobre si. Na perspectiva que estamos adotando, a forma-ação é movimento, tem a ver com um encontro formativo, não físico e passivo, mas cognitivo em toda sua complexidade, portanto ativo, orgânico. Damásio (2018) esclarece-nos que os sentimentos contribuem de três modos para o processo cultural:

I. como *motivos* da criação intelectual: a) estimulando a detecção e diagnóstico de deficiências homeostáticas; b) identificando estados desejáveis que

merecem esforço criativo; II. como *monitores* do êxito ou do fracasso de instrumentos e práticas culturais; III. como participantes da *negociação* de ajustes requeridos pelo processo cultural ao longo do tempo. (DAMÁSIO, 2018, p. 23, *grifos do autor*)

Portanto, qualquer reestruturação do trabalho do professor, que é um processo cultural, deve ser sentido primeiramente por ele como um *motivo* para alteração das suas ações (dentro daquilo que lhe compete sobre os resultados, pois em se tratando de educação toda a sociedade tem sua parte); como *monitor* das ações, colocando à prova se as mudanças empreendidas respondem de modo exitoso ou não, o que justificaria os *ajustes*, de sua continuidade ou ruptura.

Desse modo, *formar-se significa para um si sentir necessidade de transformar-se*. Aí entra a esfera das sugestões, ou seja, dos conhecimentos construídos sobre os cenários e problemas da educação e que têm possibilidade de auxiliar os ajustes das ações, ou mesmo fazer surgir a necessidade de ajuste, a partir da ampliação dos conhecimentos sobre o cenário. Em outras palavras isso quer dizer que na relação auto formativa a consciência nos interessa em sua face autobiográfica, superior, caracterizada pelo pensamento deliberado, esclarecido e projetivo, quanto ao que busca e quais caminhos deve, inicialmente, percorrer.

Os sentimentos estão presentes, nesse modelo, em sua polissêmica natureza, como motivo, monitor e negociador da busca pela aprendizagem. Todas essas operações somente podem ser aventadas através das mediações construídas para esse fim, pois como declara Ferry (1990, p. 43) “Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios médios (es necesarios tener mediaciones), tampoco se puede formar por um dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona.”

Apesar de a formação ter a ver com um si, e o seu lugar ser o próprio sujeito na coordenação cognitiva de sua tríplice história (da espécie, da sociedade e a sua), aquilo que o move não se opera apenas em relação ao seu próprio ser, mas àquilo que vai se desenhando em construção com os outros. Os sentimentos e a consciência não são propriedades objetivas e imutáveis, mas transcendentais e transcorrentes, tem a ver com os outros, ao mesmo tempo em que tem a ver com o ser, bem como referem-se a determinado tempo e são coisas diversas em diferentes momentos. O que sentimos pode ser alimentado ou suprimido pela experiência com a coisa. *Formar-se significa para um si atualizar, como apropriação, os sentimentos e os conhecimentos sobre os diferentes objetos do mundo, é um movimento que se estrutura epistemologicamente, mas visa e se expressa ontologicamente.*

SEÇÃO III: EMOÇÕES, SENTIMENTOS E APRENDIZAGEM: O BLOCO PEDAGÓGICO SEGUNDO OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA

Até este ponto do trabalho não ouvimos diretamente as vozes dos professores que trabalham na rede municipal de Manaus e integram as turmas do Bloco Pedagógico. Diante do problema de pesquisa, de ordem qualitativa e da epistemologia que orienta o método de Paul Ricoeur, algumas decisões foram necessárias para selecionar a amostra mais significativa possível às entrevistas, a partir do universo do trabalho do Bloco Pedagógico. Os seguintes critérios direcionaram a seleção da amostra: I – Ser professor(a) da Zona Leste I ou II; II – Estar inscrito nas formações do Bloco Pedagógico em 2018 e III – Ter 100% de presença registrada nos encontros realizados no ano de 2018.

A rede municipal de educação, segundo dados disponibilizados pelo setor pessoal, conta com 408 escolas na capital e 102 escolas na zona rural, sendo 487 convencionais, 1 voltada à Educação Especial e 22 indígenas. Os níveis de ensino que oferta são: Educação Infantil, Creche, Ensino Fundamental I e II.

Na Educação Infantil e Creche lecionam cerca de 2.639 professores e no Ensino Fundamental I e II aproximadamente 8.781. Quanto ao nível acadêmico, conforme a Divisão de Pessoal, a Secretaria dispõe em seu quadro de 12.070 professores licenciados, 3.377 especialistas, 143 mestres e 10 doutores. Destes, 79,90% são concursados e 30,10% temporários. Quanto à jornada de trabalho, os professores podem cumprir carga de 20h semanais ou 40h, recebendo, respectivamente, R\$ 1.609,32 e R\$ 3.218,64.

Nas Zonas Leste I e II, âmbito no qual realizamos a observação de campo sistemática, há 108 escolas de Ensino Fundamental. Os professores que atuam entre o primeiro e o terceiro ano do Ensino Fundamental integram o quadro formativo do Bloco Pedagógico. Em 2018, a

Semed registrou 310 professores do BP na Zona Leste I e 305 atuando nas escolas da Zona Leste II.

Tivemos acesso aos diários de frequência das formações voltadas às Zonas Leste I e II, solicitados com intuito de avaliar quantos professores estavam inscritos em 2018, bem como verificar quais efetivamente estiveram presentes e conseguiram acompanhar todo calendário proposto pela DDPM.

Dos 350 professores inscritos, aproximadamente⁴¹ 147 participaram de todos os encontros do calendário formativo de 2018. A assiduidade em relação aos encontros foi um dos primeiros critérios de inclusão, visto que acompanhamos as formações e gostaríamos de dialogar também com base nas observações de campo. Realizar a entrevista com os 147 professores não seria possível, então sorteamos 10% para compor uma amostra. O sorteio⁴² foi feito por turma de modo a contemplar o maior número de escolas possível. Desse modo, realizamos entrevistas com 15 professores pertencentes a 06 escolas diferentes, situadas nos bairros: Jorge Teixeira, Novo Aleixo, São José Operário e Zumbi dos Palmares⁴³.

⁴¹ Aproximadamente, pois pode acontecer a situação em que o professor assinou a frequência em turmas ou turnos diferentes. No levantamento das assinaturas nos diários, observados por turma, não levamos em conta essas exceções.

⁴² O sorteio foi realizado da seguinte forma: ao todo, o Bloco Pedagógico tinha, em 2018, onze turmas na Zona Leste I e II, cada turma com aproximadamente 25 professores inscritos ocupando a mesma numeração na frequência. Para garantir a presença de pelo menos um professor de cada turma, escrevemos a numeração dos professores com a frequência desejada e separamos em blocos por turma, retiramos um papel de cada um dos onze blocos e depois retiramos mais quatro aleatoriamente para compor os 15 professores. No processo, não conseguimos estabelecer o contato com todos os sorteados e fomos dialogando com outros professores que atendiam aos critérios e foram contatados, às vezes, na mesma escola por indicação dos professores entrevistados.

⁴³ É importante caracterizar que o cenário sócio econômico no qual situam-se os professores entrevistados é de conhecida e pública precariedade e vulnerabilidade social. A Zona Leste é historicamente marcada pela ocupação desordenada de seu território, demandada pela instauração da Zona Franca de Manaus, em 1967, (FERREIRA, COSTA, 2014) é uma área que ocupa os índices mais preocupantes em relação ao analfabetismo entre as idades de 15 a 17 anos, o que se torna mais alarmante quando comparado com os percentuais dos alunos na mesma faixa etária com menos de 8 anos de escolaridade que marcavam quase 100% entre 1991, não havendo decréscimo significativo em 2000 (SOARES, 2011). Destaca-se também pelo aumento populacional entre os anos de 1996 e 2000, alcançando em 2007 a marca de 374.320 habitantes. A precariedade dos alunos resididos nessa área é também observada nas falas dos professores ao comentar sobre as diversas dificuldades que possuem em seu trabalho, tais como, crianças cujo contato com entorpecentes e violência é diário, que possuem os pais presos e estão apenas sob o cuidado das avós, crianças que se alimentam muitas vezes apenas na escola, que não possuem o acompanhamento familiar nos assuntos escolares etc. É evidente que esta caracterização não retrata todos os sujeitos ali resididos, contudo são aspectos presentes e observados em campo e que podem até justificar o maior interesse dos professores em formação, relatado pela coordenação do Bloco Pedagógico.

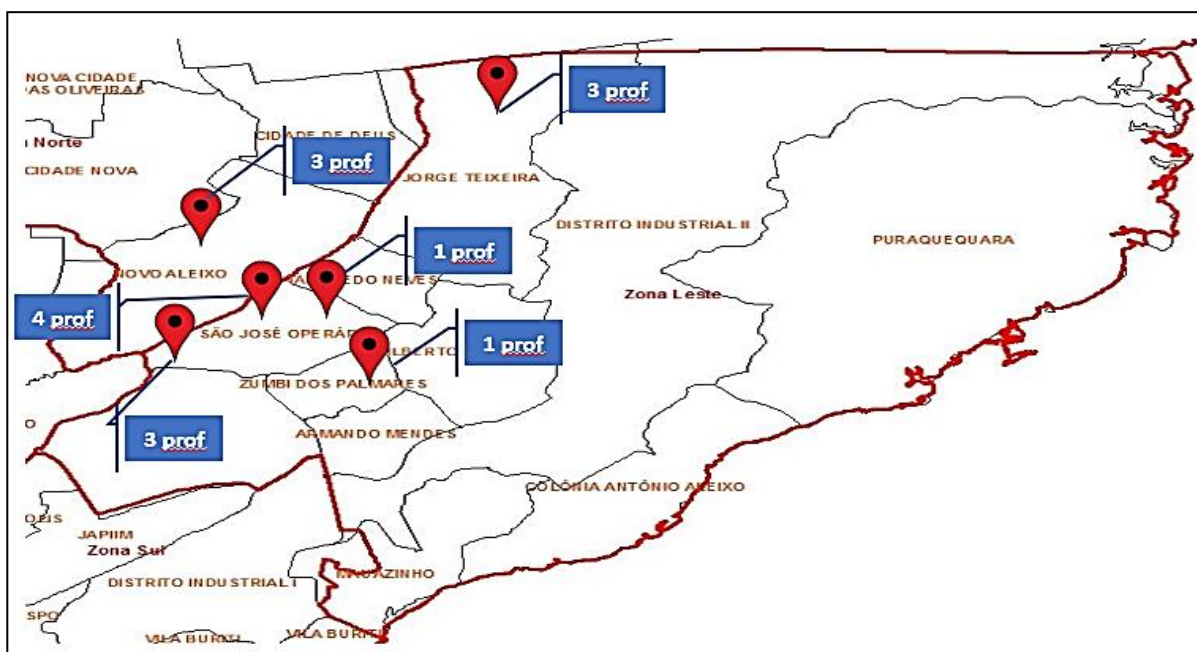


Figura 6: Distribuição das escolas e professores entrevistados
Fonte: Elaboração própria, 2019

3.1. ETAPA FENOMENOLÓGICA-HERMENÊUTICA: O BLOCO PEDAGÓGICO E SUA CONTRIBUIÇÃO SEGUNDO OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Este tópico tem como objetivo articular as etapas fenomenológica e hermenêutica lançadas à decifração dos sentidos presentes no discurso dos professores em formação. As falas foram construídas no contexto de entrevistas individuais e semiestruturadas, no âmbito de trabalho dos professores entre outubro de 2018 a dezembro do mesmo ano.

Os sujeitos entrevistados foram descritos como: Prof.01, Prof.02, Prof.03 e assim sucessivamente até o Prof.15. Ao todo realizamos cinco perguntas aos professores da rede municipal: 1. Como você avalia a metodologia, a postura e as ferramentas utilizadas pelos formadores da DDPM, nesse ano de 2018, para mediar a aprendizagem junto aos professores em formação? 2. Se pudesse destacar um momento que mais lhe marcou ao longo dos encontros formativos de 2018, qual destacaria? 3. Na sua opinião, os encontros formativos contribuíram de algum modo para a construção do seu trabalho? 4. Quais emoções você costuma sentir nos dias de formação, antes, durante e depois dos encontros? 5. Os formadores alegam que os professores não se interessam por realizar leituras e pelos aspectos conceituais/teóricos, preferindo oficinas e sugestões de atividades. Você concorda com isso? A que atribui essa postura?

Quadro 18: Questão 01: Das mediações pedagógicas e sua contribuição à formação de professores

Suj.	Como você avalia a metodologia, a postura e as ferramentas utilizadas pelos formadores lá da DDPM, nesse ano de 2018, para mediar a aprendizagem junto aos professores em formação?
Prof.01	As formações de agora estão sendo muito legais, os professores estão trazendo coisas novas. Eles mostram assim, a gente já sabe né, mas, às vezes, não utiliza no nosso trabalho. Aí, quando eles fazem as formações, eles já vêm trazendo coisas novas. É isso que eu gosto nas formações.
Prof.02	Eu achei bem interessante, bem criativo, e nós conseguimos participar e interagir com as outras professoras, e isso possibilitou que a gente trouxesse pra sala de aula aquilo que a gente ouviu e aprendeu lá.
Prof.03	Tiveram formações que foram bem gratificantes e enriquecedoras. Eles deram ideias novas, que nós podemos trazer para sala de aula. Eu, por exemplo, usei várias dinâmicas das atividades propostas por algumas formadoras, trouxe para sala de aula e fiz com meus alunos. Eles gostaram e deu muito certo. Outras ainda precisam inovar, ainda estão repetindo coisas que nós já estamos há tempos na sala de aula e já é rotineiro, mas tiveram muitas que foram bem enriquecedoras.
Prof.04	Algumas formações, eles utilizaram bastante material concreto, muita mídia, e isso é muito bom, mas tem formação que eu assistia e tinha sono, que o professor só fala, fala, fala, e a gente fica desesperada para ir embora, mas a maioria foi muito boa. E, aí, eles utilizaram a caixinha da matemática, participação, fizeram dinâmicas e assim é muito bom.
Prof.05	Foi muito bom, porque as formações nos trazem conteúdos que nos ajudam a trabalhar dentro de sala de aula. Isso dá um grande leque porque traz coisas que nós podemos utilizar no nosso dia a dia. Objetos, eles trazem muito essas facilidades. Muitas vezes, nós dizemos que não temos recursos na escola, mas, às vezes, têm coisas que você pode aproveitar e dar uma boa aula, e isso trazem muito nas formações e é muito válido para nós. Então eu acho muito bom.
Prof.06	Olha, eu acho que foi muito válido, acho que o material para aplicação do conteúdo foi muito bom e auxiliou muito na nossa prática pedagógica.
Prof.07	Eu avalio como de grande oportunidade para nós professores, porque é o momento em que a gente para pra refletir em cima dos nossos conteúdos, para rever também.
Prof.08	Este ano até que teve uma renovação, primeiro porque foi mais próximo da escola que nós trabalhamos, porque antes as formações eram na Semed e era difícil até por causa do transporte. Mas agora, como é mais próximo da escola, é melhor e veio bastante diferenciada, primeiro porque trouxeram muitas novidades, muito material concreto, e foram formações com mediadores como se fossem os professores mesmos. Foram bem atenciosos, usaram muitos recursos, foi como se fosse para aluno mesmo. Não foi aquela coisa cansativa que, às vezes, a gente só ia lá para Semed assistir, assistir, assistir e não via retorno. Então tudo que eles passam, pelo menos aqui, quando é à tarde, a gente já vem fazer a prática na escola. Esse ano foi bastante diferenciado.
Prof.09	Todas as formações que eu fui fiquei muito satisfeita com o conteúdo que foi passado para a gente. Me ajudou muito em sala de aula, algumas atividades que foram passadas pelos formadores, então, serviram para me engrandecer em sala de aula.
Prof.10	Para mim, todas foram ótimas. Eu aprendi muitas coisas.
Prof.11	Os formadores trouxeram novas metodologias e assuntos novos. Têm algumas coisas que a gente já sabia, mas, com ajuda deles, a gente aprimorou ainda mais. Então, para nós, professores, é de grande valia essas metodologias que eles estão trazendo, são jogos, como interagir com o jogo partindo para teoria e prática. Então é de grande valia para gente, tanto é que, esse ano, das formações que nós participamos, colocamos bem em prática o que aprendemos lá, e torna-se uma aula superativa para a criança, só o quadro e livro fica desgastante para eles.
Prof.12	É um momento muito bom de atualização em relação à nossa rotina mesmo, da profissão em sala de aula. É válido, é necessária sim aquela formação.
Prof.13	Olha, eu avalio o seguinte, está muito bom. Antes eu achava uma coisa muito repetitiva, agora não. Melhorou, têm novos aprendizados para a gente trazer pra escola. A gente conseguiu trazer muitas atividades com sucatas. Conseguimos reaproveitar várias coisas e é muito bom a formação para a gente trazer coisas melhores aos nossos alunos, devido a gente ter o nosso conhecimento e poder passar para eles.
Prof.14	Eles estiveram bem preparados. Todas as formações que eu fui desde a primeira até a última, que foi em agosto, percebi que os professores estavam bem preparados e seguros do que eles estavam programando para ensinar para cada um de nós.

Prof.15 Os instrumentos que eles utilizaram foram: Datashow, notebook, e fizeram pesquisas. Eu achei interessante o método deles, onde outros professores falaram das experiências que já tinham feito em sala de aula e assim a gente foi conhecendo novos métodos de como trabalhar em sala de aula para alfabetizar.

Fonte: Elaboração própria, 2019

É unânime entre os professores entrevistados o relato de que as formações de 2018, realizadas em escolas da DDZ Leste, rompem com uma dinâmica anterior na qual, segundo sua percepção, a teoria era mais enfatizada que a prática e pouco acrescentou ao desenvolvimento do seu trabalho.

A noção de trabalho expressa pelos professores parece estar circunscrita ao trabalho em sala de aula, naquilo que diz respeito à aplicação de técnicas de ensino. Conforme Libâneo (2013), no campo do ensino estão as ações, os meios e as condições para a realização da instrução. Entretanto, o ensino não é nada em si mesmo, ele precisa de pontos de partidas e finalidades que não correspondem apenas aos limites da instrução, enquanto desenvolvimento de capacidades cognitivas (LIBÂNEO, 2013), mas que são norteados pela problematização didática e pedagógica. De modo mais esquemático, pode-se dizer que:

A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia, é, assim, uma disciplina pedagógica. (LIBÂNEO, 2012, p. 14)

Freitas (2012), em sua tese de livre docência distingue duas perspectivas que balizam o conceito de Didática, a saber: a didática instrumental e a didática fundamental. A primeira, baseada na neutralidade, produz um conhecimento descontextualizado, convencional e formal, que, com o avanço das propostas tecnicistas dos anos 70, experimenta seu auge. Em contraposição a esse modelo, no início dos anos 80, surge um amplo movimento de reação, cujo desafio era superar o formalismo didático e sua busca pelo método único. A didática fundamental propõe a articulação dos processos de ensino e aprendizagem em sua multidimensionalidade humana, técnica, política e social.

Nos movimentando diante dessas perspectivas, tanto os processos formativos desenvolvidos nos encontros do Bloco Pedagógico, quanto a concepção didática dos professores em formação, parecem aliar-se ao modelo instrumental de didática.

É interessante nas falas o desejo pelo novo, principalmente na configuração dos modelos de ensino propostos pelos professores formadores. O sentimento de satisfação demonstrado pelos professores em relação à reestruturação das formações, que se centraram em 2018 nas oficinas, está muito mais ligado a dinâmica que essa reestruturação proporcionou do que ao conteúdo dos encontros, uma vez que a formação perseverou na questão da alfabetização e do letramento, orientados pelos documentos já explanados nos capítulos I e II do trabalho. Isso nos leva a concordar com Chabot et al. (2005), quando afirmam que aquisição de uma habilidade cognitiva ou técnica depende, em seu fundamento, do sentimento que desenvolvemos quanto à maneira de realizar a tarefa, conclusão que retira dos trabalhos de Squire e Kandel.

Podemos pensar esse quadro em duas dimensões correlatas: como momento de realização proporcionada pela interação, inerente à natureza do trabalho docente (TARDIF, LESSARD, 2012), e em sua relação com os processos emocionais que, possivelmente, organizam a satisfação presente na dimensão anterior.

Tardif e Lessard (2012, p. 35) definem que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Essa abordagem do trabalho docente leva em conta a totalidade dos componentes, valoriza as relações de sentido e significado construídas e reproduzidas nas diferentes interações que os professores realizam dentro e fora do contexto escolar.

Em termos sociológicos, o que fundamenta o status interativo aludido pelos citados autores é a concepção marxista de trabalho, que coloca em evidência a transformação dialética do trabalhador na mesma medida em que modifica os objetos por sua ação sobre eles. Conforme os autores, “o tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta questões complexas do poder, da afetividade, da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro” (TARDIF, LESSARD, 2012, p. 30). Na mesma lógica, longe das possibilidades de realização interativa, o trabalho docente se torna externo, mortificante, distante da natureza do trabalhador, portanto, alienado na definição que Marx elabora (FREITAS, 2012).

A novidade da formação e o sentimento de satisfação relatado pelos professores estão fundados na realização do objetivo que possuem acerca da formação, ou seja, agregar elementos que auxiliem a elaboração da sua prática, tendo como principal finalidade, nos anos iniciais, desenvolver a leitura e escrita dos alunos. No momento em que os formadores oferecem sugestões de atividades passíveis de reprodução – de baixo custo – oferta realizada como

simulação e troca de papéis, os professores se veem contemplados em seu objetivo acerca da formação. Os pontos críticos dessa relação serão explorados na etapa filosófica.

Indo mais profundamente na perspectiva sobre os estudos das emoções no desenvolvimento da aprendizagem, Chabot et al. (2005) lançam a seguinte pergunta: como se pode explicar o fato de as emoções tanto interferirem no processo de aprendizado? Em resposta defendem que as emoções possuem um forte impacto sobre nossa percepção, capacidade de juízo e comportamentos, sendo crucial também na mobilização da atenção, que, segundo os autores, “não é apenas o primeiro elo da cadeia do aprendizado, mas também, muito provavelmente, dentre todos, o mais sensível” (CHABOT et al., 2005, p. 70).

O primeiro traço da interdependência dos processos cognitivos pode ser percebido na exposição de Izquierdo (2006) sobre a progressão do julgamento e qualidade da informação para definir seu armazenamento. Os neurônios presentes no córtex pré-frontal, responsáveis pela memória de trabalho – que dura cerca de segundos – enviam as informações adquiridas pelas experiências e *insights* a outros neurônios de outras regiões cerebrais: 1. Para as regiões que processam as informações de curta e longa duração para verificar se a informação é nova e útil, verificando em qual caso deve ser armazenada, ou se ela é irrelevante; 2. Para as regiões cerebrais que se encarregam de determinar o nível de alerta e atenção que deve ser prestado para aquela informação, bem como, nossas emoções e sentimentos em relação à informação; 3. Para as regiões responsáveis por evocar respostas imediatas, pré-existentes sobre a situação ou pensamento que está ocorrendo.

Dessa forma, percebemos que as emoções e sentimentos são, de forma análoga, filtros que determinam o empenho da atenção. Posteriormente, ao definir o valor da informação, conduzem-na ao armazenamento ou ao esquecimento, conforme o grau de sua importância. As relações entre memória, emoções, sentimentos e aprendizagem podem ser melhor vislumbradas a partir da interpretação da questão 02.

Quadro 19: Questão 02: Das relações entre emoções, sentimentos e aprendizagem

Sujeito	Se pudesse destacar um momento que mais lhe marcou ao longo dos encontros formativos de 2018, qual destacaria?
Prof.01	A pontualidade deles está sendo muito boa [...] agora em 2018 peguei professores bons mesmo, porque a gente tem um papel de avaliação, e tudo naquele papel eu coloco, os pontos mais fracos, os pontos positivos e negativos. Eu gostei muito da aula de matemática. Também da aula sobre deficiências. Eles trouxeram esses tipos de materiais, como a gente pode se comportar com esses tipos de alunos.
Prof.02	A questão da inclusão, as formas como trabalhar com as crianças inclusas, isso foi muito importante, principalmente o caso do autismo, isso foi muito bom pra gente trabalhar. Nós tivemos uma formação a respeito das cantigas de roda e, aí, buscou nosso passado. Isso marcou muito porque fez

	a gente lembrar como a gente era feliz com aquelas atividades tão simples, e as meninas conseguiram desenvolver. Os nossos grupos desenvolveram atividades para apresentar para as outras, e nós conseguimos trabalhar em grupo, conseguimos trazer as nossas realidades pra dentro da formação, isso marcou bastante.
Prof.03	O que eles focam muito é o lúdico, a brincadeira, sair do tradicional onde o aluno só escreve, e trazer um aprendizado novo. Então isso eu trouxe, eu fiquei comigo e até tento fazer assim com eles. Lógico que em algum momento tem que ter aquela rotineira, mas o que mais fica no que eles enfocam é a gente trabalhar a aprendizagem da criança brincando, que ele não veja o aprendizado como algo ruim, que eles possam, na brincadeira, aprender. Às vezes funciona e dá certo, às vezes a gente precisa do tradicional mesmo.
Prof.04	Eu não lembro bem agora, mas acho que no penúltimo encontro foi sobre as emoções, sobre o que deixava eles alegres e o que deixava triste, e eu trabalhei isso com eles.
Prof.05	A que mais me marcou das formações, que eu lembro mais, foi sobre o professor estressado, porque, assim, muitas das vezes nossos problemas, queira ou não, afetam na sala de aula. Então foi uma coisa que me chamou muito a atenção. Nós fizemos até um teste sobre o nível de estresse de cada professor, como é que nós transmitimos e passamos na sala de aula. Foi uma das formações que mais eu gostei porque ele trouxe exemplo, fez conosco dentro de sala para avaliar o nível de cada um. Porque nós temos que ter essa dosagem, né, para não refletir na sala de aula. A que mais me chamou a atenção foi essa aí sobre as emoções do professor.
Prof.06	Deixa-me pensar. Eu acho que o momento de uma experiência que a gente teve de ciências foi muito bom. Cada um foi lá e fez uma experiência e aquele momento foi muito bom.
Prof.07	Para mim todas foram válidas, mas a que marcou foi a do letramento e as Ciências Naturais ligada ao contexto de todas as disciplinas, Matemática, Português, porque interligou uma com a outra. A dinâmica que ela apresentou, que foi até um barco de Havana, uma coisa assim, de lá ela partiu para as palavras para chegar na hipótese dos alunos, pré-silábica, alfabética, a partir da ciência. Eu achei interessante.
Prof.08	O último que nós tivemos foi bastante emocionante. Eles trabalharam muito nosso psicológico. Eles trabalharam muito a nossa formação, a pessoa em seu individual. Ele trabalhou sobre o dia a dia do Professor. Então foi bastante importante, ficou bem pensado mesmo, porque teve o baú das lembranças, teve o estresse do professor, todo aquele processo que a gente precisa fazer antes de chegar na sala de aula.
Prof.09	Foi no primeiro e no segundo, porque sempre tinha a mesma formadora e ela passava assim... Ela era muito humana, além de passar o conteúdo, fazia as reflexões, as experiências vividas em sala de aula, que bateu certinho com o meu pensamento que eu tenho em sala de aula também.
Prof.10	Eu gostei de ciências, porque nós fizemos na prática mesmo, a professora chamou a gente para fazer as experiências na prática, todos participaram.
Prof.11	Essa última formação que o tema foi sobre as emoções, foi muito marcante para a gente, para mim e para as outras colegas também, porque ele fez um questionário para a gente se avaliar, se autoavaliar, baseado no filme <i>Divertida Mente</i> , e a gente ia pontuando no final. Conforme nossa pontuação, era um dos personagens, então nós ficamos muito surpresos com o personagem que a nossa pontuação informou. Eu me surpreendi com o que eu tirei, eu disse: “não, mas eu não sou essa pessoa”, porque eu tirei uma triste. A professora (cita o nome), maravilhosa as formações dela, trouxe vários jogos pra gente, ela tem uma gama imensa de jogos de aprendizagem, de tudo, eu amei mesmo e foi dela que a gente pegou alguns jogos e aplicou na sala de aula.
Prof.12	Olha esse nosso calendário foi... teve algumas programações que aconteceram com relação às novas atividades, como Mais Educação. Teve novas ferramentas nas quais nós nos apropriamos para alcançar principalmente aqueles alunos que precisam melhorar no seu rendimento escolar e as reuniões foram muito válidas para a reciclagem com relação às novas práticas.
Prof.13	Foram tantos, mas o que me chamou mais a atenção foi a exposição de atividades de outros professores. Eles trouxeram as ideias deles e nós levamos as nossas ideias e nós fizemos trabalhos juntos com eles e conseguimos assim ter mais conhecimento do que eles fazem em outras escolas, essa troca.
Prof.14	A última foi a que mais me marcou, foi o professor que fez uma reflexão principalmente da nossa vida diária, tanto na escola, quanto em casa com a nossa própria família. Foi uma lição que ele nos deu, porque, muitas vezes, a gente se preocupa muito em dar às crianças, em ensinar, e se esquece que a gente precisa também se dispor dentro da nossa casa. Em primeiro lugar vem a nossa família, depois o trabalho. A gente acha que está fazendo um bom trabalho, às vezes, a gente trabalha muito, mas produz pouco, então foi uma reflexão que eu estou levando até hoje para a minha vida.

Prof.15 O que eu achei interessante nessas formações é que um professor vai contando as suas experiências em sala de aula, e o que me marcou, que eu trouxe para sala de aula, foi o Bingo das Sílabas e das Letras. Eu achei muito interessante, de vez em quando eu pego com eles.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Depõem diretamente a favor do que temos defendido enquanto processo formativo as respostas das professoras 01, 02, 03, 04, 05, 08, 11 e 14. A formação que mais lhes marcou, ou seja, que gozou de maior consolidação em sua memória foi aquela que mobilizou sua personalidade, sua subjetividade individual, na qual se viram questionadas acerca de si mesmas, em suas emoções, seus sentimentos e sua repercussão na vida e trabalho. Esse foi o último encontro presencial do Bloco Pedagógico de 2018, realizado no mês de agosto.

No slide do formador, estava descrito o seguinte objetivo: promover a inclusão social de todos os sujeitos no ambiente escolar, reconhecendo a diversidade étnico racial. Ele questionou se os professores em formação têm pensando no seu autocuidado e autorrespeito, de que modo estão cuidando de si mesmos diante das demandas do trabalho. O formador citou os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁴⁴ que apontam a categoria docente como segunda a apresentar alto grau de doenças ocupacionais, perdendo apenas para a categoria dos policiais, que ficaram na primeira posição.

Conforme Tostes et al. (2018), observa-se nas últimas décadas um crescente adoecimento entre os docentes, sendo que o sofrimento mental comparece como uma das formas prevalentes desse adoecimento, que está ligado ao que os autores caracterizam como novas condições de trabalho. Condições, em parte expostas no capítulo II do trabalho, mas que os autores explanam e sintetizam da seguinte maneira:

Enquanto a valorização dos professores diminui, cresce a cobrança para que a escola cumpra funções antes legadas a outras instituições sociais, como a família. O professor vem assumindo uma gama de funções, além daquelas tradicionalmente conferidas à especificidade de seu trabalho, sendo, ao mesmo tempo, desqualificado e sobrecarregado. Estimular o potencial de aprendizagem dos alunos, ensiná-los a conviver em sociedade, cobrir as lacunas da instituição escolar, garantir a articulação entre escola e comunidade, e buscar, por conta própria, sua requalificação profissional, são algumas das tarefas que ilustram sua atual condição.

A desvalorização do trabalho do professor se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente. A isto se somam o aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas; falta de preparo durante a formação; dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades da

⁴⁴ Para maior aprofundamento ver: TOSTES et al. **Sofrimento mental de professores do Ensino Público**. Ver. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, JAN-MAR, 2018.

escola; exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas, sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência. (TOSTES et al. 2018, p. 89)

Os primeiros registros epidemiológicos desse adoecimento foram realizados na França, Inglaterra e Alemanha na década de 70, e o estudo dentro desse campo introduziu o termo mal-estar docente. No citado encontro, o formador não chegou a tratar dos movimentos históricos que transformaram a profissão professor num caso clínico, mas abordou de modo geral algumas consequências físicas e psíquicas desse sofrimento, colocando na conta do professor a tarefa de, individualmente, proteger-se de alguma forma, dele mesmo.

Mais da metade da amostra registrou como marcante a formação que integrou a reflexão sobre o trabalho às determinações pessoais inerentes ao trabalhador, mobilizando seus registros mnemônicos afetivos, como a dinâmica do “baú das lembranças”, na qual vários brinquedos antigos foram espalhados e cada professor foi convidado a selecionar um que tivesse alguma relação com sua infância, depois, organizados em semicírculo, foram relatando o motivo da escolha do brinquedo e refletindo a importância de despertar nos alunos a alegria um dia experienciada pessoalmente.

Os estudos no campo da memória nos ajudam a compreender melhor as falas. Conforme Izquierdo (2006), memorizar algo significa adquirir, conservar e evocar informações. O citado autor identifica três tipos de memória: a de trabalho, a de curta e a de longa duração. Segundo Izquierdo (2006), elas começam juntas, imediatamente depois de adquirida cada experiência ou *insigth*. “As memórias, como se sabe, provêm ou das experiências ou dos *insights*. Há tantas memórias possíveis, como há experiências e *insights* possíveis; ou seja, muitíssimas, um número indefinido, porém finito, já que nossa vida é finita” (IZQUIERDO, 2006, p. 21).

A memória de longo prazo ocorre como processo de conversão da memória de curta duração e causa modificações profundas na cognição.

A memória de longa duração leva de duas a seis horas para ser formada e requer de processos bioquímicos concatenados em várias regiões cerebrais, que culminam na expressão gênica e na síntese de novas proteínas. [...] as alterações químicas nas quais se baseiam causam alterações morfológicas e funcionais nas sinapses ativadas por cada memória, e essas alterações podem durar muitas horas ou anos. (IZQUIERDO, 2006, p. 21)

Aprender muda o cérebro! Muda quem somos, o que acreditamos, como compartilhamos do viver conosco e com os outros. Ao mesmo tempo, essas mudanças estruturais alteram a organização funcional do cérebro, ou seja, a aprendizagem organiza e reorganiza o cérebro. Bransford, Brown e Cocking (2007) comentam que, em essência, a qualidade e a quantidade de informações que recebemos têm efeito sobre nossa estrutura cerebral ao longo de toda vida.

Emoção e memória guardam uma relação muito importante, dependendo da qualidade do evento, uma série de moléculas que seriam necessárias para a formação da memória de longo prazo são dispensadas e servem para desativar as moléculas que regulam os sinais inibitórios e excitatórios, que, por sua vez, têm o papel de inibir a retenção da informação ou conduzir seu processamento diretamente na memória de longo prazo.

Na discussão que Damásio (2018) estabelece, todo evento, desde o momento em que é atingido pelo holofote mental da atenção até seu desfecho, é acompanhado por um sentimento. Sem a possibilidade dos sentimentos, as imagens passariam em nossa mente sem que nos afetassem, portanto, sem que sinalizassem que devemos alterar o curso das ações ou reforçar. Não nos importa apenas sobreviver, mas também, prosperar. Por isso, buscamos o bem-estar. É esta a tese fundamental da obra *A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura*. A cultura e todos os objetos que a criatividade humana foi capaz de desenvolver só foram possíveis porque existe um mecanismo biológico mapeando os estados de bem-estar e mal-estar, conduzindo nossa atenção e força de trabalho para solucionar aquilo que nos traz tristeza e ampliar o que nos traz satisfação.

Sentimentos podem ser mais ou menos destacados em nossa mente. As mentes ocupadas em várias análises, imaginações, narrativas e decisões prestam mais ou menos atenção a determinado objeto, dependendo do quanto ele pode ser relevante no momento. Nem todo item merece atenção, e isso vale também para os sentimentos. (DAMÁSIO, 2018, p. 130)

Tanto os sentimentos quanto as imagens que os acompanham são produtos recursivos e reeditáveis constantemente, que alimentam o *self* autobiográfico, ou seja, a consciência de si a respeito dos sentimentos e dos eventos que os acompanham. Dessa feita, assim como já mencionamos em outro ponto, cada nova experiência com os objetos, com as aprendizagens, reestrutura os objetos já registrados, convoca-os à ressignificação, ampliação ou negação.

Estruturalmente, funciona da seguinte maneira: os portais sensoriais lançam diversas imagens na mente. Estas são integradas e transformadas em códigos neurais, que são

armazenados nas regiões oceptais, temporais, parietais e frontais. Tais regiões são interligadas, por meio de circuito de cabos neurais. No processo de recordação, reconstruímos uma aproximação mais ou menos fiel da imagem original, usando vias neurais inversas, os códigos representam, de forma não explícita, o conteúdo real de imagens e sua sequência. Dessa forma, toda recordação é a síntese da integração das imagens processadas em tempo real, bem como, das armazenadas em tempos remotos.

A neurociência mostra que, ao aprender, estimulamos a criação de novos terminais sinápticos. Quando não são reforçados, em alguma medida são perdidos, mas nunca mais voltam a ser o que eram originalmente (KANDEL et al., 2014). Então, a questão da aprendizagem não reside somente na quantidade de informações que somos capazes de acessar, mas também na qualidade que aprender confere ao cérebro, no que se refere ao seu desenvolvimento, qualidade que parece proporcionalmente maior quanto maiores as possibilidades de interação e integração cognitiva dos processos cognitivos, como nos demonstraram as falas das professoras.

A fala da professora 12, que não conseguiu citar nenhum momento marcante, também é relevante para nossa reflexão. Ela nos indica a necessidade de problematizar a questão da motivação. Primeiramente, gostaríamos de esclarecer a partir de que pressuposto a visualizamos para, em seguida, problematizar seu desempenho no desenvolvimento formativo.

No levantamento bibliográfico que realizamos acerca das relações tecidas na última década entre formação de professores e emoções, discutido na introdução do trabalho, verificamos que o conceito de motivação utilizado nos trabalhos tem base no corolário behaviorista – mesmo que inconscientemente – no qual os estímulos do meio são fatores preponderantes à mobilização do sujeito. Entretanto, atualmente, consideramos que “os estados emocionais surgem da interação entre sinais internos e externos” (Kandel et al., 2014, p. 958). Portanto, naquilo que compete aos estados internos, esse conceito implica uma historicidade constitutiva das emoções, logo, das motivações, uma vez que se organizam na esteira das vivências historicamente experienciadas pelo sujeito.

De acordo Kandel et al. (2014, p. 958), “os estados motivacionais influenciam a atenção, a seleção de objetivos, o ato de envidar esforço na busca por tais objetivos e as respostas para tais objetivos”. Uma vez que concebemos estados motivacionais como o resultado da interação complexa entre elementos externos e internos, nos parece que a ausência de predisposições torna as forças exteroceptivas nulas. A riqueza das possibilidades de respostas depende diretamente das nuances muito particulares e singulares que cada pessoa possui acerca do que lhe acontece e do como organiza em seu *self* autobiográfico a experiência.

Dentre as emoções importantes ao desenvolvimento dos estados motivacionais, se encontra a admiração, uma emoção social muito importante, pois fortalece a reprodução de comportamentos necessários à vida coletiva sadia, uma vez que se liga a atos virtuosos (DAMÁSIO, 2011). Nas falas das professoras 09 e 11 é possível perceber essa emoção pelas formadoras, que, por ser social, se relaciona muito mais às expectativas e modelos construídos pelas professoras em formação, em seus processos sociais educacionais amplos, acerca das características merecedoras de tal emoção, do que a qualquer pré-disposição biológica.

Quadro 20: Questão 3: Da contribuição da formação à construção do trabalho

Sujeito	Na sua opinião, os encontros formativos contribuíram de algum modo para a construção do seu trabalho?
Prof.01	Eles contribuíram para mim, pelo menos essas de agora. Essas novas formações trouxeram bastante material que a gente já fez e que a gente tem fotos trabalhando com os nossos alunos.
Prof.02	Sim, com certeza. Como eu te disse agora a pouco, tudo o que a gente aprendia lá buscava desenvolver em sala de aula. A gente pegava a ideia e buscava, trazia material para fazer em sala de aula.
Prof.03	Sim, de alguma forma contribuiu, algumas formações foram bem enriquecedoras. Quer dizer, eu juntei o que eu já tinha com o que eles me passaram e eu trouxe para a sala de aula, entendeu? Acabou sendo de certa forma, sim.
Prof.04	Sim, mas eu acho que eles têm que trabalhar, principalmente no bloco, mais a Proposta Pedagógica. Eu acho que a proposta do bloco tinha que ser mais trabalhada porque eu vejo muita dificuldade, eu tenho muita dificuldade, muitos professores têm dificuldades, no bloco. Porque não tem o conteúdo específico, tem que pesquisar, fora que têm muitos conteúdos que se repetem e você não sabe nem direito o que é, eu acho que eles tinham que esmiuçar mais, acho que deveria ter mais formações continuadas dentro da proposta.
Prof.05	Contribuiu, assim, por exemplo, a aula sequencial é muito válida. Ela traz uma sequência onde você trabalha o português, na mesma aula você pode trabalhar ciências. Foi uma das coisas que foi muito fixada para nós, professores, a interdisciplinaridade, dar uma aula trabalhando várias disciplinas. Então foi um dos leques que a formação nos deu. Não que não saibamos que uma disciplina está interligada à outra, mas o foco assim que foi mostrado na prática que nós podemos realizar também na sala de aula, ali nós estávamos como alunos e aprendemos que é possível realizar dentro de sala de aula as formações que nós temos, depende de cada professor que queira fazer.
Prof.06	Não diria na totalidade, mas algumas coisas sim. A maneira de como ensinar matemática, por exemplo, no sistema decimal, eu acho que foi muito interessante.
Prof.07	Sim, com certeza, a gente trabalha e vive mais nesse mundo do trabalho. Então, quando há uma parada para você refletir sobre aquilo que você trabalha, é muito válido, porque a gente já dá um alerta de novo, aí volta a rever tudo isso onde é preciso mudar, “qual é a minha metodologia? Aqui não está dando certo, vamos parar porque eu vi no encontro que isso é melhor do que isso”. Entendeu?!
Prof.08	Acho que contribuíram muito, porque esse ano eles trouxeram dinâmicas importantes para trabalhar com os alunos. Foi bastante diferenciado, bastante divertido. Eu participei dos outros anos, mas essa desse ano eu não tenho do que reclamar. A formadora muito educada, o formador dessa última muito inteligente, então essas dinâmicas que eles trouxeram todas eu coloquei em prática e fiz dentro da minha sala, nunca fiz sozinha, a gente se juntava e ia fazer.
Prof.09	Contribuíram. Principalmente com a minha turma de primeiro ano foi de grande valia, os conteúdos que me passaram foram ótimos. Eu consegui aproveitar os conteúdos até para o 4º ano
Prof.10	Avalio que contribuíram demais, gostei muito, porque meu trabalho, meu modo de agir, meu modo de pensar dos alunos entre começo meio e fim me deu essa estrutura no meu processo pedagógico, porque a gente fica aéreo, mas com essas formações eles arrumam a casa para a gente, começa assim, tem um começo, meio e fim.
Prof.11	Com certeza, super contribuíram. É de grande valia, sempre falo para as meninas, essa oportunidade que nós temos para buscar mais conhecimento pra sala de aula. Então, se nós não

	vamos, é a gente que está perdendo. É uma formação muito gratificante pra gente, por mais que a gente tenha que se destacar lá... quando é na DDPM, eu sempre fui para todas as formações desde que eu entrei na Semed, nunca faltei uma.
Prof.12	A gente sempre faz essa relação, até porque é necessário, às vezes, fazer com que isso esteja em sala de aula também principalmente com alguns problemas relacionados à aprendizagem. Temos alunos especiais, então tem que ter essa relação sim, trazer para sala de aula
Prof.13	Muito, no sentido de aplicar aula, por exemplo, houve muitas atividades com leituras e interpretação e, geralmente, a criança só lê, agora eu pergunto “vamos tirar informações dessa leitura?” Às vezes, a criança não sabe, então nós tivemos todas essas informações de como interpretar um texto com eles.
Prof.14	Com certeza, até mesmo as nossas práticas que, às vezes, a gente chega e colocam só aquela teoria e fica só no papel e acabou o dia. Eles trouxeram as dinâmicas, colocaram em prática. A gente, às vezes, vem tão desmotivado para trabalhar, lá eles passaram dinâmicas que a gente poderia trabalhar com as nossas crianças, foram coisas simples, mas atrativas.
Prof.15	Sim, eu trouxe dois jogos lá da formação para cá e eu espero que ano que vem tenha mais novidades.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Panoramicamente, as falas coincidem no que se refere à percepção dos professores acerca da contribuição dos encontros à construção do seu trabalho. Tal contribuição é percebida no âmbito das ideias de atividades (prof.01; prof.02), conteúdos e dinâmicas (prof.08; prof.09), na organização, na estruturação e nos modos de operar (prof.05; prof.10; prof.13). Em suma, nas palavras da prof.13, “no sentido de aplicar aula”.

Muitas forças parecem conduzir a esse triste cenário, no qual é dramático refletir que os encaminhamentos que sucatearam a formação e precarizaram o status social do professor forçando-o a trabalhar integralmente para garantir o mínimo de dignidade – ampliando a carga de responsabilidade e diminuindo as possibilidades de estudo e reflexão – produziram professores que perderam de vista dimensões importantes da realização do seu trabalho, como o estudo, a investigação e a produção de novas possibilidades de ser e estar na profissão. Conduzidos por essas condições de trabalho, veem-se ansiosos por pacotes mais ou menos prontos, ideias já elaboradas, comandos claros, objetivos e aplicáveis.

Na Semed-Manaus, os professores passam todo o seu tempo de trabalho dentro da sala de aula. Trabalho docente, nesse contexto de implícita e explícita exploração humana, coincide com e se limita ao ensino. Miziara (2013, p. 105) reflete que “pressionado pelas urgências da prática e oprimido pelas carências de sua formação inicial e contínua, esse profissional encontra-se transtornado frente aos imediatos afazeres do cotidiano”.

A autora compara o profissional professor ao trabalhador ilustrado no filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin (1936), esmagado por uma rotina alienante e repetitiva, sem clareza dos rumos do seu trabalho. A fala da Prof.07 sinaliza a pobreza do tempo para outras relações de trabalho e atribui a importância da formação à oportunidade de romper com esse ritmo dando espaço para qualificar suas relações pedagógicas.

As professoras 01, 08 e 14 sinalizaram maior satisfação com as formações de 2018 em comparação com as anteriores, por conta das dinâmicas empreendidas, e compararam as relações dos anos anteriores como um movimento “somente teórico”, o que deve ser lido como expositivo, assim como avaliamos na questão anterior, o que ocorreu foi uma mudança na dinâmica do processo, não em sua estrutura conceitual, o que podemos afirmar por nossa observação de campo que se realizou tanto em 2017, quanto em 2018.

É necessário pensar as dinâmicas de socialização do conhecimento no contexto da formação de professores. García (1999) chama a atenção para a necessidade de se aplicarem os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento adulto na formação de professores. Dentre os estilos de aprendizagem possíveis, destaca os estilos convergente, divergente, assimilativo, acomodativo, descritos na pesquisa de Tennant (1991 apud García, 1999). Estes modelos resultam da diferente combinação entre uma maior ou menor orientação para trabalho conceitual ou experimental.⁴⁵

Ao avaliarmos os resultados obtidos diante dos estilos de aprendizagem explicitados em García (1999), percebemos que os professores estão mais ligados ao estilo divergente de aprendizagem, apesar de também indicarem algumas características do estilo acomodativo. No primeiro, divergente, cuja aprendizagem é baseada na experiência concreta e na observação reflexiva, os sujeitos são descritos da seguinte maneira: grande capacidade imaginativa; capacidade para gerar ideias e ver as coisas em diferentes perspectivas; interesse por pessoas; características das pessoas com conhecimentos em ciências humanas e artes liberais.

No modelo acomodativo, a aprendizagem prima pela experiência concreta e experimentação ativa, os sujeitos são assim descritos: seu ponto mais forte é fazer coisas; gosta de correr riscos; bom desempenho quando deve adaptar-se rapidamente a circunstâncias imediatas; depende dos outros para a informação; tende para trabalhos que exijam ação, como *marketing* e as vendas (TENNANT, 1991 apud GARCÍA, 1999).

Os professores parecem estar muito mais dispostos a se envolver com processos de aprendizagem que primem pela interação, socialização de experiências na forma de narrativas, que solicitem seu esforço criativo e que oportunizem novas perspectivas acerca do seu trabalho.

García (1999) destaca ainda que, em situações formais, podem existir diversas modalidades formativas em função do nível de autonomia e responsabilidade dos adultos. Somente a ausência de competência e conhecimentos por parte dos adultos devem inspirar modalidades fortemente controladas pelos formadores, pois é na aprendizagem autônoma que

⁴⁵ Ver Quadro dos estilos de aprendizagem em Garcia (1999, p. 51).

a aprendizagem do adulto se torna mais significativa, uma vez que ele é o principal responsável pela avaliação de suas próprias experiências.

Não temos nem na literatura disponível, nem nos processos formativos, sólidas composições acerca de quais teorias da aprendizagem devem nortear o desenvolvimento das práticas formativas. Contudo, nos parece que um caminho está no esforço teórico, identificado por Illeris (2013), nas últimas décadas, de ampliação do sentido da aprendizagem, movimento que ele encontra na “aprendizagem significativa de Rogers (1951-1969), expansiva (Engeström, 1987), transicional (Alheit, 1994), ou transformadora (Mezirow, 1991). Essa aprendizagem acarreta o que se poderia chamar de mudanças na personalidade, ou mudanças na organização do *self*” (ILLERIS, 2013, p. 23).

Peter Jarvis (2013) argumenta que a aprendizagem é existencial e experiencial, se alinha ao todo das interações, mesmo das pré-natais inconscientes, traçadas no mundo-vida⁴⁶, e envolve três transformações: a sensação, a pessoa e, depois, a situação social. Em sua compreensão, pensamento e ação estão mutuamente relacionados com as emoções. Vejamos como Jarvis (2013, p. 35-36) define a aprendizagem.

A aprendizagem humana é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – experiencia as situações sociais, cujo conteúdo percebido é transformado no sentido cognitivo, emotivo ou prático (ou por qualquer combinação) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada).

A atual ampliação do que significa aprender está em estreita relação com o que as neurociências evidenciaram acerca dos complexos mecanismos da aprendizagem. Para Damásio (2018, p. 121), “o contraste convencional entre afeto e razão provém de uma concepção restrita das emoções e sentimentos, que os considera, em grande medida, negativos e capazes de solapar os fatos e o raciocínio”. Já iluminamos as origens históricas dessa concepção, agora se trata de compreender como as emoções e sentimentos articulam outros processos em benefício da aprendizagem, e o que isso orienta em relação às mediações pedagógicas construídas na formação contínua.

Realizamos muitas menções ao longo do texto ao processo cognitivo da consciência, tanto na revisão dos trabalhos sobre a formação – como um dos processos cognitivos

⁴⁶ Expressão cunhada pelo autor citado.

preponderantes, associado à reflexão – quanto naquilo que tece sua relação com as emoções, cabe expor de que modo se relacionam consciência, emoção e aprendizagem. Damásio (2018, p. 184, *grifos do autor*) explica-nos que “quando sentimentos, que descrevem o estado interno da vida *agora*, são ‘postos’ ou até ‘localizados’ na *perspectiva corrente do organismo inteiro*, surge a subjetividade”.

O estado interno do agora é aquele produzido pela consciência central, que situa seus mapas multissensoriais na consciência ampliada e seu *self* autobiográfico. Isso quer dizer que aquilo que aprendemos é não apenas percebido pelo organismo, mas identificado como um evento que está ocorrendo em um organismo particular, esse é um primeiro conjunto de relações. O segundo, recursivamente produto e consequência do primeiro, é que os eventos somente passam a nos importar a partir do momento em que a consciência instaura o sentimento de si. Damásio (2018) conclui que a subjetividade é, portanto;

[...] construída a partir de uma combinação da perspectiva do organismo, relativamente ao local, no corpo, onde as imagens a serem tornadas conscientes foram geradas, com a incessante construção de sentimentos espontâneos e provocados que são desencadeados por imagens fundamentais e as acompanham. Quando imagens são propriamente situadas na perspectiva do organismo e acompanhadas por sentimentos, o resultado é uma *experiência mental*. (DAMÁSIO, 2018, p. 178)

Os sentimentos fundam a possibilidade das experiências mentais e direcionam o fluxo de energia para os objetos que ancoram as maiores gradações de valência afetiva, ou seja, para os eventos que são percebidos como mais importantes à sobrevivência e prosperidade do organismo e da pessoa. O que isso nos sugere em relação às aprendizagens na formação contínua? Indica-nos que a primeira fala de todos os formadores deve ser aquela que situa o tema das formações no contexto das situações escolares, na experiência concreta dos professores, possibilitando a recordação de imagens e sentimentos acerca de eventos semelhantes. Os professores precisam ter clareza da relevância do conteúdo ministrado, encará-lo como um saber importante para a tomada de atitude diante dos eventos. Dessa forma, os formadores estarão dizendo ao organismo que aquele saber pode contribuir para recuperar ou manter a faixa homeostática na gradação de bem-estar, ampliando a perspectiva de sua valência.

A segunda indicação é permitir que alguns sujeitos do processo se manifestem e rememorem em narrativas algumas situações, isso porque “o processo relacionado à integração de experiências requer a ordenação de imagens em forma de uma narrativa, e também a

coordenação dessas imagens no processo da subjetividade” (DAMÁSIO, 2018, p. 181). Não é preciso que sejam todos os professores, pois através dos portais sensoriais e dos neurônios-espelho, os demais serão capazes de entrar em sintonia com o sentimento do outro em relação aos eventos, alinhando suas próprias perspectivas em relação a ela, assim reforçando ainda mais o valor da informação. Isso nos indica que a linguagem é outro processo cognitivo no qual as emoções são implicadas e implicadoras. Pinker (2008), ao tratar sobre a língua e o pensamento, esclarece que:

A semântica trata da relação das palavras com os pensamentos, mas também da relação das palavras com outras questões humanas. A semântica trata da relação das palavras com a realidade. [...] trata da relação das palavras com as emoções: o modo como as palavras não só indicam coisas, mas estão saturadas de sentimentos, que dotam as palavras de uma ideia de magia, tabu e pecado. (PINKER, 2008, p. 15)

A linguagem está relacionada às emoções e aos sentimentos através de sua função expressiva e compreensiva. Vygotsky (2012) afirma que um dos defeitos básicos da psicologia tradicional está na separação entre o aspecto intelectual de nossa consciência e seu aspecto afetivo. Segundo ele, “a primeira questão que se coloca quando falamos da relação entre o pensamento e a linguagem e os aspectos restantes da consciência é a conexão entre intelecto e afeto” (VYGOTSKI, 2012, p. 24). Tal conexão não se realiza de modo aditivo, mas composto, pois a síntese dessa relação produz um material novo e não redutível aos seus elementos constituintes. As emoções e sentimentos são tão cognitivos quanto qualquer outro processo, pois são inerentes a cada um deles, compondo-os enquanto unidade indivisível, que se associa a todos e quaisquer registros simbólicos.

Pensar que a emoção é uma consequência dos significados é, a meu ver, uma reminiscência do racionalismo dominante na psicologia ocidental. A emoção vai se associar aos registros simbólicos e é a partir dessa integração que se organiza um sistema psíquico qualitativamente diferente, ao qual temos denominado sentido subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 38)

Conforme González Rey (2005), os sentidos subjetivos são passíveis de reorganização. Eles estão presentes em uma estrutura mais ou menos fluída, que, ao mesmo tempo em que guarda dimensões estáveis, permanece flexível. Essa afirmação é, de um lado, um princípio neurofisiológico garantido pela neuroplasticidade do cérebro e, do outro, remonta às

configurações sócio-históricas da experiência. Segundo o autor supracitado, “é necessário destacar a importância tanto da história do sistema de relação em que a experiência acontece quanto outras relações da história do sujeito, que são significativas para ele por fazerem parte do sentido subjetivo ante a experiência atual” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 40).

Dessa forma, compreender as emoções e os sentimentos como processos cognitivos mediadores e mobilizadores da aprendizagem significa ter em conta sua explicação biológica, histórica, social e subjetiva. Somente uma ou outra face da explicação não dá conta da sua expressão na vida humana. Não estamos a tratar das emoções que uma lesma é capaz de produzir, ou da aprendizagem de um rato de laboratório. O que está em questão é em que medida ao falar de aprendizagem e formação humana estamos ao mesmo tempo falando das emoções e sentimentos que acreditamos estar na base desses processos.

A dificuldade em integrar conceitos como emoção e cognição também se deve ao fato de que os pacientes com lesões em áreas importantes para o processamento emocional não parecem desenvolver problemas em capacidades como atenção, percepção, aprendizado, evocação, linguagem e habilidades motoras, além disso, alguns pacientes apresentam QI acima da média (KANDEL, 2014). Essas são funções cognitivas importantes, por isso, é difícil sustentar a emoção como processo cognitivo a priori. Contudo, o questionamento acerca de que concepção de aprendizagem, memória e atenção estão implícitas nas análises realizadas pelos pesquisadores ajudaria a solapar a dualidade até então sustentada, isso porque nos parece que essas capacidades estão sendo vistas como funções isoladas, não como partes de um sistema que implica o todo da conduta vinculada à plenitude da vida.

Será que podemos afirmar que o comprometimento em setores responsáveis pelas emoções não altera a aprendizagem, quando, ao mesmo tempo, sinalizamos que pessoas com tais anomalias não conseguem distinguir a que conteúdos devem dedicar sua atenção, não conseguem direcionar sua conduta aos processos mais eficientes à manutenção e à prosperidade da própria vida? Será que podemos afirmar que a linguagem e a memória não sofrem prejuízos quando esses pacientes são capazes de descrever com perfeição regras básicas de convívio social, mas se tornam apáticos a todas elas, não conseguindo ligar sua conduta ao seu discurso? Será que é possível sustentar que as funções cognitivas básicas não estão afetadas quando essas pessoas se tornam incapazes do convívio social harmonioso, não sendo mais capazes de perceber as emoções e sentimentos dos outros, o que lhes torna sem margem de orientação dos seus próprios afetos, tampouco consegue aprender com seus erros, pois suas consequências não lhe afetam?

Será necessário englobar o estudo dos setores do cérebro em termos de processos psicológicos complexos para compreender as emoções e os sentimentos como parte fundamental desse todo cognitivo, uma vez que menos nos importa uma “memória de papagaio” do que um ser humano capaz de acessar, com toda a peculiaridade de sua ação social, as memórias segundo o valor semântico que elas adquiriram pela implicação da cultura nesse processo.

Quadro 21: Questão 4: Sobre as emoções que os professores costumam sentir em dias de formação

Sujeito	Quais emoções a senhora costuma sentir nos dias de formação, antes, durante e depois dos encontros?
Prof.01	Assim, sempre quando a gente chega lá, a gente tem uma dinâmica, tem uma música para cantar envolvendo todos. Quando envolve os alunos tudo bem, agora quando envolve os adultos já fica mais difícil, né (risos). Aí, também, no término, eles sempre colocam uma reflexão pra gente ficar pensando como trabalhar com as crianças no dia a dia, que cada uma é uma cabeça diferente.
Prof.02	Antes, expectativa, quero descobrir o que a gente vai ver por lá. Durante sinto uma satisfação porque estamos vendo ali situações que a gente pode trazer para sala de aula e até associando com aquilo que a gente já conhece. E, depois, muita felicidade, assim “poxa, que legal! Valeu a pena ir para lá e valeu a pena adquirir conhecimento.
Prof.03	A gente fica sempre assim o que que vai ter lá, o que a gente vai encontrar dessa vez, porque quando a gente diz tal dia é dia de formação, e, às vezes, a gente fica “o que será que eles vão apresentar?” Teve aula que foi bem tradicional e, aí, a gente fica assim “será que vai ser a mesma coisa ou vai ter coisas novas?” A gente sempre sai da escola, eu, por exemplo, com aquela expectativa de algo novo, de buscar o que vai enriquecer o meu trabalho. Têm umas que deixam a gente bem motivada. Teve formação que eu saí “agora vai, agora o negócio dá certo”, porque as formadoras colocam isso, elas passam isso para gente, entendeu? Quase todas as formadoras que eu passei sempre falaram assim “problema tem, dificuldade tem, todo mundo sabe, isso veio do princípio e vai até o fim”, mas, assim, então elas sempre colocaram a gente pra cima, eles sempre davam essa motivação para a gente não desistir, pra gente procurar melhorar mesmo com as dificuldades. Então isso é muito bom, porque realmente, às vezes, a gente para assim “meu Deus, é tanta coisa, dá vontade de...” e quando você encontra alguém positivo que deixa pra cima, que te mostra coisas diferentes, aí sente sim uma emoção, a gente vem de lá “nossa, valeu a pena a tarde que eu passei lá”.
Prof.04	Sendo sincera, “de novo para essa formação” <i>risos</i> . Logo do início eu tenho preguiça, mas depois quando já está lá, ainda mais quando é esse tipo de formação que é participativa. Eu não gosto de formação onde a pessoa só fala, fala, fala, dá logo vontade de sair correndo.
Prof.05	Geralmente a gente pensa o que é que o formador vai nos oferecer, porque você sabe que nem sempre é o mesmo formador, né? Nós já tivemos formações e teve situações que foram o mesmo formador, mas com outro conteúdo. Durante o encontro é divertido, é muito divertido em todos os sentidos. Porque tem aquele formador que é alto astral, levanta a turma, e ele passa que nós, profissionais, podemos ter esse ânimo para passar para o nosso alunado, de forma bem animada. Então isso eles passam muito para nós, pra dar o exemplo que a gente também consegue, mesmo com todas as situações adversas, tempo corrido, mil e uma coisas para a gente fazer. Dentro da sala de aula, somos todos, nós somos professoras, somos amigas, somos a mãe, a tia, somos avó, porque, às vezes, eles nos chamam de avó e nós passamos um bom tempo com eles. Aquela afetividade entre professor e aluno, você se envolve, é um sentimento que, às vezes, não tem como dizer que a professora não se envolva.
Prof.06	Antes eu sinto ansiedade. Durante, eu achei as trocas de experiências muito boas.
Prof.07	Primeiramente quero saber quem vai ser meu formador, se os colegas estão aqui da mesma escola, eu vou ficar com quem. Então eu fico ansiosa para trabalharmos juntos, porque trabalhando escola por escola você sabe a realidade de cada um, e cada escola é uma realidade diferente da outra, então eu já fico assim. Durante, eu sinto segurança, porque aquilo que passa é o que você já trabalha, eu me

	sinto onde eu vou buscar um meio de eu me aperfeiçoar mais, eu tento até participar e ficar bem atenta naquilo que elas estão fazendo de novo.
Prof.08	Antes eu dizia assim “hoje tem formação, ah, meu Deus, mas tudo de novo”, mas na verdade a gente não para pra pensar que a cada formação é um conteúdo diferente, o que nos deixava estressada era a forma como eles davam a aula deles. Hoje não, por exemplo, assim, amanhã tem formação, hoje tem formação, eu já gostava porque já via que vinham coisas novas, “opa, hoje vai ser legal”, porque passou aquela parte tradicional, aquela teoria, e eles trabalham mais a prática esse ano, então eu fico feliz quando tem formação.
Prof.09	Eu sinto satisfação.
Prof.10	Para mim, é uma alegria, eu fico ansiosa, quero ir logo ver como é que é, como é que vai ser hoje.
Prof.11	Olha, quando a gente está muito cansada, vou ser bem sincera, a gente fala assim “ai, meu Deus, estou tão cansada e tenho que ir para aquela formação, me destacar e pegar ônibus”, mas quando a gente chega lá e ver aquela aula superativa e superdinâmica, a gente esquece até o cansaço, porque os professores fazem a dinâmica e a gente interage, trocamos experiências, então, a gente se renova. Eu amo.
Prof.12	A gente sempre tem uma expectativa boa de que possa contribuir para nosso dia a dia em sala de aula e contribui bastante, porque as formações têm importância, retratam alguns assuntos que nós vivemos em sala de aula com relação ao comportamento, como é que o professor tem que atuar diante de uma situação. Por exemplo, eu tenho aluno especial, então é necessário, é válido, eu tenho expectativa positiva em relação às formações.
Prof.13	É bom porque a gente encontra pessoas que já passaram pela gente no caso, assim, quem muda de escola e você vai para outra escola e não vê mais aquela pessoa. Aí olha vamos encontrar com os amigos e chegar lá aquela emoção, e a gente vê assim que muitos professores principalmente lá da Colônia Antônio Aleixo, eu tenho umas amigas lá, e elas desenvolvem um trabalho tão bonito, com tanta coisa reciclada, entendeu, e expõe quanta coisa boa para ensinar para os alunos. Eu acho muito bom, apesar de ser longe e, às vezes, a gente tem que ir lá para dentro da Semed, mas agora já está mais próximo.
Prof.14	Eu fico ansiosa, muito ansiosa, para saber o que vai acontecer. Qual será a atividade que eles vão nos passar, quais materiais. Então quando falavam de formação eu ficava ansiosa, primeiro que a gente já não ia estar em sala de aula, e o bom é que foi aqui na Leonor Uchôa, que fica próximo para nós. Quando era lá na DDPM dava logo tristeza: “pelo amor de Deus, com quem que a gente vai pegar a carona?” De ida até que a gente pegava carona com quem tinha carro, mas, na volta, que não tinha, quem tinha carro já ia para outra direção ao invés de vir para cá, mas depois que veio para o Leonor, com certeza melhorou eu ficava feliz.
Prof.15	Quando tem formação, eu acho bom porque é o dia que a gente vai rever os amigos da época da faculdade, que a gente encontra lá. Eu terminei a faculdade, já fazem mais de 10 anos e eu só reencontro nessas formações, é aquela alegria revê-los. E tem outra coisa, nós não sabemos tudo, sempre tem coisas novas para a gente aprender e passar para o próximo eu gosto das formações.

Fonte: Elaboração própria, 2019

A pergunta pelas emoções trouxe à tona um quadro amplo de boas expectativas e até ansiedade em relação à formação, o que, à primeira vista, nos deixou surpresos. No entanto, avaliando os motivos das emoções primárias (alegria e tristeza), das emoções secundárias e sentimentos (ansiedade, satisfação, felicidade, amor) que surgiram nas falas, dois vetores principais se destacam. Primeiramente, aquele que diz respeito aos aspectos interpessoais mencionados pela maioria dos professores (Prof. 1, Prof.4, Prof.6, Prof.7, Prof.11, Prof.12, Prof.13 e Prof.15).

Em segundo lugar, destaca-se a satisfação sentida ao perceberem as relações entre o conteúdo ministrado nos encontros e seu trabalho, no sentido de qualificá-lo (Prof.2, Prof.3, Prof.5, Prof.7 e Prof.8).

Havíamos chamado a atenção noutra momento do trabalho para a condução dos processos cognitivos da emoção no terreno das mediações, a partir do que chamamos de subjetividade coletiva. Naquele momento, designamos como conteúdo dessa subjetividade temas gerais que tocariam os professores presentes, despertando o seu interesse e atenção. Após as falas, percebemos que ela se inscreve no seio do que González (2003) designou como subjetividade social, uma vez que os motivos que geram satisfação e interesse pelos encontros formativos têm profunda relação com a produção do trabalho docente que exercem os sujeitos entrevistados.

Do outro lado, a unidade dialética entre a subjetividade social – na qual se inscreve nossa proposta da subjetividade coletiva – e individual comparece na análise das falas ao verificarmos que o trabalho docente se constrói na interface desses dois campos, tanto como produto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais forjadas no tecido histórico, quanto na forma pessoal que cada professor se relaciona com essa estrutura e organiza sua identidade, seus interesses e forças volitivas, ou seja, constrói sua subjetividade individual como inscrição personalizada nessa estrutura social mais ampla.

Na esteira do que estamos defendendo como processos cognitivos da emoção, é necessário afirmar que os desafios, as contradições e as situações complexas emanadas do cenário social do trabalho docente, e que compõem a identidade do professor, estruturam seu si para além do espaço/tempo escola, mas dentro do espaço/tempo vida. Nesse tocante, as relações de interesse, atenção e sentido são organizadas para responder o mais proveitosamente ao imperativo do estar bem.

O espaço/tempo vida é uma proposta de ressignificação do nosso olhar para a formação de professores. O que sinalizamos com a expressão é que não há um sujeito profissional que está na escola e na formação despregado da sua dimensão pessoal. Os conhecimentos de que dispomos não são informações cinzas que desarquivamos de vez em quando. Eles atuam como força criadora da nossa conduta, como escudo protetor de nossa identidade, porque justificam o que acreditamos e defendemos, eles fazem parte do conjunto de tesouros adquiridos como forma de sobrevivência, em alguns casos. Nossos saberes dão as margens do limite de nosso ser com e no mundo.

A forma como lidamos com os saberes é um outro saber, implícito e embutido, contudo tão forte quanto o conteúdo que carrega. Os professores não esperam mais das formações que oficinas. Durante as entrevistas, não se mostraram contrariados pela ausência dos fundamentos daquilo que operam. Ao tratarem da contribuição ao trabalho, não conseguiram pensar seu trabalho como algo maior que a sua sala de aula.

Nem sequer colocamos as respostas produzidas à questão “cite três aspectos positivos e negativos da formação do Bloco Pedagógico”, porque é unânime a negatividade aplicada àquilo que chamam de “aulas muito teóricas”, e a positividade atribuídas “as coisas novas, oficinas, pontualidade dos formadores”. Aspectos estanques e primários, que denotam uma superficialidade em relação à coisa de que se fala.

Dessa forma, a leitura que fazemos é que o contentamento em relação às formações tem parcela alojada nas relações concretas do trabalho do professor, nas demandas e nas dificuldades que a alfabetização das crianças impõe, principalmente se avaliarmos as fragilidades sociais que relegam quase que exclusivamente à escola o papel da interação entre leitura e escrita, conjunto de situações que fazem com que as oficinas sejam vistas como um suporte importante para o desenvolvimento das aulas.

Certamente também é possível associar essa satisfação ao caráter interativo e participativo que rompe com as tensões do cotidiano, retira o professor da sala, proporciona reencontros com os amigos. Contudo, percebemos que esse contentamento pode ser explicado pela ausência de força crítica para pensar o processo que estão inseridos. Ausência esta alimentada pela própria formação.

Finalizamos a entrevista com os professores indagando uma questão levantada na entrevista com os formadores, na qual alegaram que os professores recusam estruturas conduzidas conceitualmente. Elaboramos a pergunta da seguinte maneira:

Quadro 22: Questão 5: Sobre como os professores percebem a questão do aprofundamento teórico no campo da formação

Sujeito	Os formadores alegam que os professores não se interessam por realizar leituras e pelos aspectos conceituais/teóricos, preferindo oficinas e sugestões de atividades. Você concorda com isso? A que atribui essa postura?
Prof.01	[...] se for para renovar, coisas novas, estaria disposta, mas aí eles teriam que vir com bastante informação para a gente.
Prof.02	Só textos não seriam positivos, porque daí a gente não consegue desenvolver tanto, daí vai ficar aquela coisa muito monótona, só texto, texto, e aí os professores vão se desmotivar.
Prof.03	Eu acredito que não. Na minha opinião não, porque como eles podem saber que a gente rejeitaria se nunca nem levaram, a última formação – não lembro o nome – teve um formador que fez isso, ele levou uma história sobre o lado psicológico e emocional, ele fez uma dinâmica e levou teoria e prática e todo mundo parou para ver aquilo. Ele trouxe a teoria de como que era e colocou na prática como que a gente se sentia e depois ele levava para teoria e foi muito gratificante, entendeu? Eu até já tentei buscar esse material para mim e eu ainda não consegui. Então como que ele sabe se a gente não vai gostar?
Prof.04	Não, assim, tudo tem que ter um meio termo. No caso, quando eles estão falando, eu estou ali, mas se ela for todinha só a pessoa falando, falando, só teoria, teoria, uma hora vai ficar chato.
Prof.05	Nós realmente não fazemos muita leitura. Geralmente, nós pegamos colocamos os textos conhecidos para passar para o aluno, mas fazer esse estudo minucioso para passar eu realmente não fiz e não tem esse incentivo na formação. Falta eu como profissional colocar em prática, mas devido ao tempo curto, são muitas coisas ao mesmo tempo, várias coisas, e quando chega final do ano é parecer, é

	frequência, é a ficha de sondagem. Então, fica um pouquinho a desejar. Isso aí eu estou falando de mim com profissional, não posso falar por todos.
Prof.06	A teoria nós já temos bastante, o que nós queremos é a prática. Ver como é desenvolvido, porque falar todo mundo fala, a gente tem que ver a prática. Então a gente gosta de trabalhar muito a prática. É porque, às vezes, é um texto e começa a ler e termina sendo muito cansativo e o que mais tem nas formações, pelo menos das que eu participei é muita leitura, muita leitura, e a gente termina ficando cansado e perde aquele ânimo porque você vai na expectativa de coisas novas e aí fica naquela leitura que a prática do dia a dia tem coisas que são interessantes de como você conduzia aquele texto.
Prof.07	Só valeria a pena se tivesse dentro da nossa metodologia, da educação, que não seja um texto para passar tempo sem nenhum aspecto positivo para o nosso lado. Eu gosto de ler, gosto de refletir, gosto de debater, depende do texto que vem também.
Prof.08	É isso mesmo, porque se for pra gente ficar lá e debatendo e não chegar a um denominador comum vai ficar só naquela sala ali, é melhor nem começar, então quando a gente vai para essas formações, nós queremos novidades, nós queremos como se trabalhar com criança, nós queremos resultados. Assim como eles exigem resultados de nós, que não querem aquela aula só teórica, só leitura para os meninos, assim somos nós, como se fôssemos alunos deles, quando eu vou quero coisas novas, se for para eu ficar lá assistindo uma aula teórica, como era antes, eu preferiria não ir, até porque nunca chegam a um resultado.
Prof.09	Concordo, porque teórico já vem de quem tem uma formação. Na nossa área a gente já tem um pouco de entendimento. O que a gente queremos mais é prática, esses métodos que existem e que eles passaram para a gente. <i>Mas se aliasse toda aquela metodologia a uma explicação porque que tudo aquilo é válido?</i> ⁴⁷ Ah, seria bom, mas, assim, um resumo, não tão teórico para falar e aprofundar porque eu acho que não ia dar tempo.
Prof.10	Sim, eu concordo, porque, como eu lhe falei, só a aula de ciências que tem essa prática, de levar a gente a conhecer a fundo, os outros não. Mas, mesmo assim, eu vou. Mas se fosse para ser todos eu assinaria em baixo, todos tem que ir para frente, ir lá e participar para poder a gente pegar essa prática.
Prof.11	Eu entrei na rede municipal em 2015 e eu não peguei essa parte teórica, só mais a prática. A gente já sai da escola com a mente super cansada, então, pelas nossas conversas assim de professores, o que a gente espera das formações é que a aulas sejam atrativas, porque nós já estamos cansados, a gente já vai pensando em outras coisas e quando a gente recebe na aula uma metodologia diferente toda a formação fica mais agradável. Pra gente, realmente, muito texto, muita teoria fica cansativo. Mas se nos propuserem, nós iremos com certeza fazer.
Prof.12	Em parte, eu acho que é importante também a leitura em relação aos teóricos, eu vejo que é um equilíbrio, aí uma depende da outra. As oficinas são essenciais, a elaboração de atividades também, novas ferramentas, novas práticas, legal. Mas a parte teórica tem que entrar sim, é de extrema importância.
Prof.13	Não, com certeza a gente quer se aprofundar mais, estudar mais apesar de nosso tempo ser curto. Mas pra gente aprender com esses teóricos, a gente tem que ter tempo para ler e não só ficar na nossa mente, mas repassar para a criança.
Prof.14	Sim, porque ia ficar muito cansativo pra gente, quando é teoria, até por causa do nosso trabalho. Nosso trabalho é de manhã e à tarde é que nós íamos para lá, depois do almoço, aí só ouvir, ouvir, ouvir até dar um certo horário. Você já sai daqui desmotivada, muitos professores colocam “lá não tem material, não tem isso, não tem aquilo”, mas eu acredito que isso depende muito dos professores. A escola pode não oferecer, mas o professor que planeja ele precisa ser criativo, então eu gostei muito porque eles levaram muito concreto, não ficaram só naquela... Nas anteriores era cansativo, porque a gente ouvia muito, mas essas não foram mais a prática.
Prof.15	Eu acho que tem mais resultado. Eu concordo porque você vai para a formação e eles passam o tempo lendo, mostrando datashow e fica uma coisa repetitiva e cansativa e na oficina prática, não.

Fonte. Elaboração própria, 2019

Essa foi uma questão que demandou direcionamento em praticamente todas as entrevistas, apesar de termos sinalizado apenas no campo da Prof.9 a nossa intervenção, isso porque a primeira compreensão das professoras entrevistadas foi a de que nos referíamos à sua

⁴⁷ Fala da entrevistadora.

prática em sala de aula, no sentido de trabalhar a leitura com as crianças. Pelo caráter semiestruturado das entrevistas, conseguimos direcionar para a leitura como ação de estudo no contexto da formação contínua do Bloco Pedagógico.

Entre os quinze professores, nove concordam com os formadores (Prof.2, Prof.6, Prof.8, Prof.9, Prof.10, Prof.11, Prof.14, Prof.15), o que caracteriza a maioria da amostra. Os que se posicionam dessa maneira partem de três argumentos principais: 1. Os professores possuem uma formação que lhes subsidiou a “teoria” necessária e o que lhes falta é a materialização prática dessa teoria. 2. Os professores já saem das escolas cansados e desmotivados e precisam de encontros mais atrativos e dinâmicos. 3. Os professores precisam das oficinas para consolidar suas aprendizagens e não apreciam o verbalismo unilateral, nem leituras demasiadas que não conduzam ao que chamaram de resultados.

É importante ressaltar que, quando citam a realização de leituras no desenvolvimento das formações, não se referem a uma ação realizada pelos professores em formação, mas à leitura realizada pelo formador no ato de sua apresentação (Prof. 6, Prof.8, Prof.14, Prof. 15). A maior parte desses professores associam a palavra “teoria” a ação de falar quando desenvolvida por parte do formador e escutar, de sua parte.

Freire (2011, p. 24) nos alerta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e prática ativismo”. Alguns professores externaram compreender essa exigência (Prof. 3, Prof.12). Outros, apesar de posicionarem-se a favor do aprofundamento teórico, exigem um imediatismo incoerente com sua defesa, ou seja, dizem que aceitariam maiores estudos, mas precisam vê-los assentados diretamente nas relações concretas do seu trabalho (Prof.7 e Prof.8).

Como nos lembra o conto de José Saramago⁴⁸, é preciso sair da ilha para ver a ilha. Analogamente, essa ilha, em nosso caso, é tanto o espaço cotidiano do professor, as pessoas, os ritos e as práticas, quanto o próprio professor, enquanto sujeito que atua nesse espaço e que se mescla com ele de tal modo que se perde de vista. Por essa razão, a formação não pode se configurar como uma saída física apenas, deve propor outros pontos de vista, outras possibilidades de ler e pensar a profissão professor e seus múltiplos espaços de atuação.

Vázquez (1968) nos esclarece como se configura para a consciência comum a prática e a teoria. Para a consciência comum, o mundo prático é um mundo de coisas e significações em si. No caso da atividade teórica, “apresenta-se à consciência comum como uma atividade

⁴⁸ O conto da ilha desconhecida está disponível em <http://lelivros.love/book/baixar-livro-o-conto-da-ilha-desconhecida-jose-saramago-em-pdf-mobi-ou-ler-online/>.

parasitária; por isso, o homem comum e corrente menospreza os teóricos, principalmente os filósofos, que especulam ou teorizam sem oferecer nada de prático, isto é, nada de utilitário” (VÁSQUEZ, 1968, p. 13).

Nossa leitura dos dados construídos ao longo da tese aponta que uma das demandas da formação contínua de professores do bloco pedagógico é ampliar o próprio escopo das necessidades formativas vislumbradas pelos professores em formação. Conforme Pimenta (2007), o conceito de necessidades formativas não é recente, pois comparece nas preocupações de autores como Rosseau, Wallon, Claparède, entre outros. Contudo, a necessidade como campo teórico e prático surge apenas nos anos 60. Esse conceito cresce ligado à discussão sobre o desenvolvimento docente e conta com várias definições devidamente apresentadas na revisão que Pimenta (2007) realiza em sua dissertação de mestrado. Uma síntese dessas definições nos parece que pode ser a seguinte: as necessidades são sentidas e fazem parte das expectativas coletivas e singulares fortemente ligadas aos interesses pessoais e profissionais. Por sua natureza pautada nas relações de vida e trabalho, não são estáveis e fixas, mas fluidas e estão em constante evolução.

Não podemos ignorar a demanda prática fortemente explicitada nas falas dos professores, nem minimizar sua importância como ilustração das possibilidades de organização dos signos, do tempo e do espaço no contexto da formação dos alunos, conquanto que essa necessidade formativa possa ser fiel ao que caracteriza o conceito dando margem à evolução de seu conteúdo e forma na experiência subjetiva traçada pelos professores na construção do de si e do seu trabalho, e do seu trabalho a partir de si.

3.2. ETAPA FILOSÓFICA: INTERLOCULÇÕES ENTRE EMOÇÕES, SENTIMENTOS E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A força didática de nossa reflexão acostumou-se a separar o sujeito em várias dimensões, recortar os pedaços do seu eu para entendê-lo, para aprimorar cada parte. Ao perfeito estilo cartesiano levamos ao extremo aquilo que chamamos de pessoal e profissional. A perspectiva do método cartesiano, somada à epistemologia comteana do racionalismo de nossas ações, aliada ao denso passado de preconceitos e ilusões acerca da polaridade pensar *versus* sentir, nos trouxe ao século XXI tentando retecer conceitualmente aquilo que no plano da vida nunca esteve separado.

A formação contínua ao organizar os signos mediadores das aprendizagens deve ter em conta que esses signos não estão circunscritos em uma caixa da cognição chamada trabalho,

isenta das relações intrínsecas do sujeito que trabalha. Admitir que a aprendizagem que se constrói na formação é apenas um nó no tecido maior da subjetividade individual e coletiva significa compreender a historicidade autobiográfica embutida em cada processo.

As falas dos professores em formação fazem emanar a seguinte mensagem: quem está na profissão é uma pessoa, essa pessoa precede e transcende o seu trabalho ao mesmo tempo em que se configura amalgamada nele. Três parecem ser os mecanismos mais fecundos à construção de aprendizagens no contexto da formação contínua dos professores do BP: a interação, a participação ativa e a subjetivação das experiências. Os encontros que de algum modo mobilizaram essa tríade gozaram de maior consolidação na memória dos professores, de maior atenção, e tornaram-se aprendizagens que mobilizaram a estrutura cognitiva amplamente.

Apontamos que uma das necessidades formativas é a ampliação das próprias necessidades, carência verificada na satisfação dos professores em formação, ao constatarem que foi atendida sua antiga e mais recorrente reclamação por “coisas novas”. Essas coisas vieram em 2018. A cada encontro, os formadores trouxeram atividades e dinâmicas para a estimulação e o desenvolvimento da leitura e da escrita junto aos alunos que, na sua maioria, eram novidades. Uma vez atendida essa necessidade, o produto dessa relação deveria ser a construção de uma outra necessidade, mas não foi o que evidenciamos, pois, grande parte dos professores não foi capaz de identificar aspectos críticos na formação, estão passivamente satisfeitos.

Nesse ponto é necessário avançarmos na contribuição ao debate citado muito brevemente – em nota de rodapé – ainda no primeiro capítulo da tese. Dissemos com base no levantamento de Victória e Soares (2007) que há, atualmente, pelo menos três perspectivas acerca das relações entre cognição e emoção. A versão mais atual está centrada nos estudos das Ciências Cognitivas e propõe manter a distinção entre sistemas emocionais e cognitivos, representando suas interações num sistema de redes associativas, em suma, essa perspectiva admite que “a emoção seria uma entidade que teria um funcionamento separado em relação à cognição, embora em interação” (VICTÓRIA; SOARES, 2007, p. 16).

O que vamos apontar agora é nossa leitura dessa relação a partir dos estudos do trabalho de António Damásio, fundamentada na progressão e na complexidade que as emoções e sentimentos adquirem na vida psíquica, de tal modo que nos leva a pôr em dúvida o funcionamento separado das emoções, bem como, o que a Psicologia Cognitiva e mesmo a Neurociência têm compreendido como cognição, uma vez que em ambos os campos se têm naturalizado a emoção como algo que não é cognitivo.

As neurociências podem demorar muito para construir ferramentas para mapear a real interação entre o que denominam como sistema emocional e sistema cognitivo. Até agora, os principais instrumentos são: imageamento funcional por tomografia de pósitrons, que digitaliza o nível de atividade em todo o encéfalo, mostrando qual área recebe maior fluxo sanguíneo quando lembramos, por exemplo, eventos de alegria, medo ou tristeza; acompanhamento de pacientes com lesões em sistemas já demarcadamente relevantes ao processamento emocional. Como as emoções despertam alterações fisiológicas, o mapeamento dos batimentos cardíacos, da respiração, ou pressão arterial também são utilizados para identificar que padrões são desenhados no sistema nervoso quando sentimos algo.

Os testes se preocupam principalmente com as emoções ditas universais ou primárias e não conseguem alcançar formas de perscrutar o que nos acontece motivado pelas emoções secundárias, pelas emoções sociais, pelos sentimentos emocionais e, talvez, nunca um computador seja capaz de formular uma imagem que sinalize aquilo que Damásio chama de sentimentos de fundo, aqueles que não têm origem nas emoções, comparando-os a uma paisagem do corpo quando não se encontra agitado pelas emoções, algo que também poderíamos ler como personalidade.

No que se refere ao processamento cognitivo, a aprendizagem de adultos retira mais proveito dos sentimentos emocionais e dos sentimentos de fundo do que das emoções primárias. Isso porque os sentimentos emocionais se referem à experiência consciente da emoção. Segundo Kandel et al. (2014, p. 949),

Sentimentos conscientes facilitam o aprendizado acerca de objetos e situações que causam respostas emocionais. Desse modo, os sentimentos acentuam o significado comportamental das emoções e orientam o processo imaginativo necessário para o planejamento das futuras ações.

Uma vez que todos os sentimentos são eminentemente subjetivos, como podemos afirmar que exista alguma experiência no e com o mundo, de ensino ou de aprendizagem, que seja neutra de uma carga afetiva? Como insistir em separar os sentimentos daquilo que aprendemos a chamar de cognição? Nesse sentido é que insistimos em pensar em processos cognitivos das emoções. Com este termo não queremos dizer que toda cognição pode ser explicada através dos mecanismos das emoções e sentimentos, mas que não é possível compreender a cognição e seus demais processos sem levar em conta que a própria consciência

é um tipo de sentimento, sem ter como parte importante da explicação as bases sob as quais se constituiu o humano em todas as faces de sua história evolutiva, cultural e científica.

Na obra de Damásio, o conceito de valência diz respeito ao valor do objeto da experiência. Valor que não está contido nas coisas em si, mas na relação que construímos ontologicamente com as coisas. Na figura 7, esse conceito se destaca como articulador da aprendizagem.

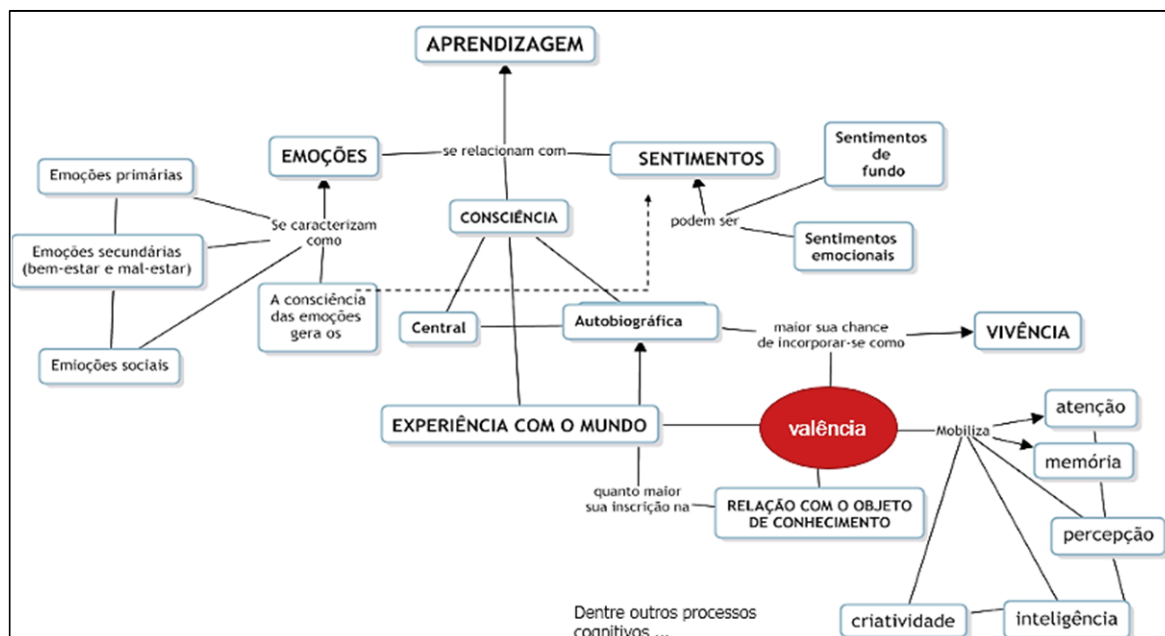


Figura 7: Mapa conceitual das relações entre emoção e aprendizagem

Fonte: Elaboração do autor, 2019

Desde o início, temos defendido a aprendizagem com uma passagem. Inicialmente, chamamos atenção à aprendizagem como passagem do ato interpretativo ao compreensivo. De acordo com Ghedin e Franco (2008, p. 165), “o modo de ser no mundo constitui uma maneira de interpretá-lo, e essa interpretação revela-se uma tentativa do sujeito de dar-lhe significado que o faça compreender-se como parte dele”. Dessa forma, interpretamos o mundo para compartilharmos de seus significados e nos movimentarmos no mundo. Contudo, compreender implica uma questão de pertencimento e não se realiza sem essa possibilidade.

Gadamer (1997) esclarece que o verbo *verstehen* (compreender) significa, além da sua primeira acepção (conhecer o sentido de alguma coisa), um “saber-fazer”, um poder, uma capacidade para desempenhar tarefa no nível prático. Essa capacidade de mobilização, ação no mundo, mais que a despeito dele, se dá como processo constante de atualização do nosso ser no mundo. Ao afirmarmos que a aprendizagem não está na compreensão, mas na passagem, estamos sinalizando que essa atualização é viva, dinâmica, configurando possibilidades de novas

interpretações e compreensões espiraladamente mais desenvolvidas que as anteriores, a depender das mediações sógnicas vivenciadas.

Quem interpreta e compreende é um ser que só pode “existir concretamente num tempo e num espaço atualizando e compreendendo a si a seu mundo” (GHEDIN, 2003, p. 334). Acreditamos que *é o conjunto das suas experiências que permite a concreticidade do ser, mas é o conjunto de suas vivências que estrutura sua identidade e subjetividade individual.*

Toassa (2009) verifica que o conceito de vivência na obra de Vygotski, inicialmente, está muito ligado ao seu sentido dicionarizado. No russo, *pereživânie* designa experiências participativas vitais, imediatas e perpassadas de emocionalidade. A primeira elaboração do conceito de vivência em Vygotsky segue essa mesma lógica.

O aprofundamento dos estudos o levou a ampliar o conceito de vivência e a destituir a imediaticidade e fugacidade atribuída até então. Vivência passa a ser definida como a unidade dinâmica da vida consciente: unidade porque é a síntese da vivência externa e interna, ou seja, aquela que realizamos com o mundo e, ao mesmo tempo, a que realizamos conosco acerca de nosso estar no mundo.

A nova ideia de vivência abrange, na teoria histórico cultural, vários tipos de consciência e de intensidade existencial – pois se trata simplesmente da relação interior da consciência com o meio, generalizável na linguagem, e não um estado psicológico especial. Embora impliquem também as dinâmicas profundas da personalidade e do discurso, não se relacionam apenas às situações de grande impacto emocional. (TOASSA, 2009, p. 2790)

Ao ampliar o conceito de vivência, relacionando-o com as dinâmicas profundas da personalidade, está argumentando que não existe vivência longe do sujeito que vivencia. É necessária uma história, uma ontologia que justifique a *valência* atribuída a cada experiência. É nesse sentido que afirmamos na figura 7 que, quanto maior a inscrição da experiência na consciência autobiográfica, maior sua chance de incorporar-se como vivência, tudo isso mediado pela valência como centro decisor da mobilização dos principais processos cognitivos de aprendizagem, incluindo memória, atenção e inteligência.

No fim do segundo capítulo, afirmamos que se formar é sentir necessidade de transformar-se. Ao dialogar com as falas das professoras, percebemos que essa necessidade faz parte de uma construção pessoal coadunada às estruturas sociais e seus signos. Nesse sentido, a formação contínua de professores tem como desafio operar entre as necessidades atuais e futuras, possibilitando a evolução das próprias necessidades, através do enriquecimento do

repertório práxico (teórico-prático) de que dispõem os professores para pensar a si e seu trabalho, não como polos distantes, mas como dimensões que se interconectam, interrogam-se e se aperfeiçoam mutuamente.

Os conhecimentos acerca dos processos cognitivos das emoções nos orientam que as aprendizagens que mobilizam as histórias de vida, a consciência autobiográfica e os sentimentos conscientes são fundamentais porque situam o processamento da informação no sentido do si. A inserção dos conhecimentos nessa estrutura nunca é passiva ou pontual, mobiliza o todo daquele que aprende e apreende.

Trazer à trama explícita relações que implicitamente atuam na configuração das aprendizagens é um passo importante. Essa é uma síntese do que nos indicam os processos cognitivos das emoções acerca das mediações pedagógicas. Contudo, é preciso mais que a boa vontade desses saberes para vencermos o obscurantismo do racionalismo, o tecnicismo das formações, o autoritarismo como *modus operandi* do capitalismo e tantos outros ismos que nos condenam a permanecer caminhando de costas para nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho dessa natureza e responsabilidade não é construído linearmente. Ao longo dos anos que estamos sondando nosso objeto de estudo – os processos cognitivos das emoções – e o seu contexto empírico nesta pesquisa – a formação contínua de professores do Bloco Pedagógico da DDPM/Semed, ampliações e recortes foram elaborados. Nossa ambição, inicialmente, era muito maior do que aquela que ilustramos ao discernir, na introdução, sobre nosso problema de pesquisa. É desconcertante percebermos que fomos capazes de uma parte daquela parte inicial. De nenhum modo isso significa dizer que trabalhamos pouco, pelo contrário, trabalhamos muito e tentamos alcançar cada mão que se estendeu para tentar explicar, ao mesmo tempo em que tentávamos entender como se interconectam e se justificam emoções, sentimentos, aprendizagem e formação de professores.

Sentimos o nosso objeto carregado de futuridade, isso porque não temos no presente as bases para reconhecemos vivificamente na ciência, na formação e na vida aquilo que defendemos. Por isso, mesmo depois de árdua caminhada não conseguimos ver ainda o que há no horizonte, apenas algumas pistas que nos indicam que é importante continuar seguindo e incorporando as valiosas lições do caminho.

Estudar e defender os processos cognitivos das emoções nos indicou que organizar os tempos, os espaços e os signos da aprendizagem é um processo mais complexo do que imaginar como os conceitos atuais podem se estruturar juntamente aos prévios, esse nível de raciocínio é indispensável. Contudo, quem aprende e o valor que atribui à relação de conhecimento é uma análise anterior e muitíssimo importante. A depender da disposição, das expectativas, dos sentimentos, em suma, da valência que subjetivamente os sujeitos atribuem às experiências, todo o resto pode ser potencializado ou negligenciado, como mapeamos na figura 7.

O método de Paul Ricoeur nos aconselhou a extrair o sentido de cada etapa da pesquisa, assim, o último ponto de cada capítulo traz parte dos resultados da pesquisa. No capítulo I, destacamos que não há, pelo modo como são estruturadas as formações, espaço para o sujeito, para sua autoformação, tampouco para a reflexão crítica do seu trabalho e de sua situação no trabalho. Os códigos prenes na subjetividade social daquele coletivo são de silenciamento do sujeito, culpabilização e responsabilização pela superação de um fracasso escolar enviesado, pois não expõe as outras forças que condicionam os rumos da educação da escola pública municipal de Manaus.

No segundo capítulo, trouxemos as entrevistas dos professores formadores dialogadas ao nosso referencial de base, diálogo que nos conduziu à seguinte pergunta: o que significa para

um si formar-se? Diante da teoria de Damásio sobre a atuação dos sentimentos no processo cultural, ponderamos que se formar significa para um si sentir necessidade de transformar-se. Em outras palavras, formar-se significa para um si atualizar, como apropriação, os sentimentos e os conhecimentos sobre os diferentes objetos do mundo, é um movimento que se estrutura epistemologicamente, mas visa e se expressa ontologicamente.

O aspecto ontológico como condição inerente à formação de professores se mostrou mais forte ainda no terceiro capítulo, após a elucidação das entrevistas dos professores em formação. Eles demonstraram que as aprendizagens consolidadas foram as que situaram o diálogo na consciência autobiográfica, na pessoalidade, na dimensão da subjetividade social e individual dos professores. No terceiro capítulo, estamos assumindo que há um conjunto de experiências que compartilhamos socialmente, mas que é a medida de nossa avaliação intersubjetiva dessas experiências (valência) que nos dará o ímpeto de nos reestruturarmos a partir delas, configurando-as como vivência. A análise nos faz compreender que o conjunto das suas experiências permite a concreticidade do ser, mas é o conjunto de suas vivências que estrutura sua identidade e subjetividade individual. Tal como sinalizamos anteriormente.

Tais considerações tem nos levado a propor que as Neurociências, através dos estudos sobre os processos cognitivos das emoções, inspiram e instrumentalizam uma *Pedagogia do Si* para a formação de professores. Sua fecundidade no campo da formação está na articulação inter e transdisciplinar entre os resultados da Neurociências, seu alinhamento às concepções modernas da aprendizagem para as quais a questão do sentido é um componente indispensável, e a perspectiva crítica da formação de professores, que desde o fim do século XX, tem buscado alternativas ao paradigma da racionalidade técnica que predomina como orientação das relações formativas.

Parece-nos que os movimentos posteriores à racionalidade técnica⁴⁹ estão afirmando seu contraponto sem alterar a base que a sustenta, que é o próprio conceito de racionalidade. Solicitar a ampliação do conceito adjetivando-o como prático/phronético ou práxico/crítico é

⁴⁹ A crítica a esse modelo foi fortemente veiculada, no Brasil, no fim do século XX, a partir dos estudos do norte-americano D. Schön que defendeu a superação do currículo normativo na formação de professores, valorizando a reflexão da e na experiência, condição orientada pelo que ficou conhecido como epistemologia ou *racionalidade prática*, o que para Zeichner (2008) marcou a ressurgimento da prática reflexiva como um tema importante da formação de professores norte-americanos, não uma inauguração temática. Ghedin (2002) propõe outro ultrapassamento, desta vez da epistemologia da prática, proposta por Schön, à epistemologia da práxis, afirmando certo tecnicismo no modelo anterior, por negligenciar o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos professores, para ele “há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade teoria e prática” (Ghedin, 2002, p. 133). O que nos propõe esse modelo é que a formação deve conduzir o movimento intelectual à autonomia emancipadora da crítica, o que forjaria um terceiro tipo, a *racionalidade crítica*.

um movimento importante, mas não suficiente. É necessário derrubá-lo e reerguê-lo sob novas bases. O caminho da reestruturação pode parecer inusitado, mas ele passa pelas contribuições que os estudos no campo das Neurociências, especialmente a cognitiva, têm composto como explicação aos processos que possibilitam e coordenam a própria possibilidade da razão. O que as pesquisas têm revelado desmonta e reorienta o conceito de racionalidade ocidental.

A Pedagogia do Si pretende instruir processos e práticas educacionais que subsidiem o desenvolvimento do conhecimento do mundo através do diálogo crítico acerca do conhecimento de si, de modo que ao subjetivar os objetos do conhecimento o resultado seja o enriquecimento mutuo de si e do mundo.

É cognitivo tudo aquilo que estrutura o pensamento, a comportamento, a maneira de olhar para si e para o outro, de expressar-se e de comunicar-se. Começamos muito preocupados com as emoções, mas acabamos por concluir que está nos sentimentos a pedra angular do eu. Procuramos olhar para a aprendizagem e para a formação dos professores como um processo amplo, maior do que seus procedimentos e conteúdos imediatos, mas como um caminhar para si⁵⁰.

As considerações, dados construídos, interpretados e a compreensão gerada a partir deles nos aponta que a tese anunciada precisa continuar sendo levantada, pois os conhecimentos acerca dos processos cognitivos das emoções se mostraram muitíssimos ricos para a elaboração do pensamento acerca da formação de professores. Se não fomos conclusos em dizer quais são os melhores caminhos a seguir, fomos contundentes ao revelar, mediante a análise da formação desenvolvida na DDPM, quais não devem ser propostos.

Nós, professores da educação básica, vivemos um cotidiano que nos destroça todas as forças, são inúmeras e quase incontáveis as angústias. As alegrias também são muitas, cada abraço e palavra de carinho vai servindo como curativo parcial das dores, como força para continuar. Muitos já estão friamente acomodados, se protegendo de se importar, porque se importar dói, principalmente quando nos sentimos impotentes diante de algumas situações. A dimensão de tudo isso não pode ser minimizada, ou pior, ignorada. Não é possível pensar na escola como um ambiente de aplicação de técnicas, nem é possível pensar a formação como um espaço que aponta conteúdos para o trabalho sem ousar perguntar sobre o sujeito que trabalha.

Um desafio que ao final deixamos aos que, assim como nós, decidirem por esse caminho, é pensar de que modo é possível desenvolver o conhecimento científico,

⁵⁰ *Caminhar para si* é uma expressão utilizada pela professora Marie-Christine Josso.

indubitavelmente dever de ofício das relações pedagógicas escolarizadas, dentro desse repertório epistemológico que discutimos.

Quando Chevalard (2009) trabalha o processo da transposição didática, do saber sábio ao saber ensinado, nos indica que o saber ensinado deve estar o mais próximo possível dos saberes de referência e o mais distante das concepções prévias. Outro ponto que nos instrui é acerca da despersonalização do saber, ou seja, desvincular o produto de seu produtor como exigência e requisito para a publicação. Essas indicações tornam mais complexa a tarefa de transpor o conhecimento do saber sábio ao ensinado, tendo em vista as vivências dos aprendizes.

Podemos dizer que a tese definida ainda na introdução do trabalho defendendo que *os conhecimentos acerca dos processos cognitivos da emoção podem, ao incidir sobre as mediações pedagógicas contribuir com as aprendizagens desenvolvidas no contexto da formação de professores* mostrou-se fecunda e limítrofe ao mesmo tempo. Fecunda, pois conseguimos aprofundar a compreensão de conceitos importantes ao campo da Formação de professores a partir da literatura de base, conceitos como: reflexão, experiência e consciência, por exemplo, foram enriquecidos e pudemos evidenciar que os sentimentos são uma condição inerente a estes processos. Limítrofe em pelo menos dois sentidos. Primeiramente, porque não conseguimos dados que evidenciem a concretização das orientações que formulamos, ou seja, não nos foi possível materializar as concepções defendidas em um processo formativo para asseverar sua possibilidade, por várias razões.

Em segundo lugar, forças econômicas e políticas mostraram-se arregimentadas na defesa de seu projeto de Estado no qual a formação de professores é um dos instrumentos de manutenção das estruturas. Isto é, dar voz aos sujeitos, ampliar e aprofundar suas necessidades formativas, inserir os sentimentos e a consciência de si como condição de formação crítica e capaz de compor mudanças, ampliar a literatura, o escopo e o tempo destinados à formação de professores, dentre tantas outras defesas que cunhamos, passa ao largo do projeto neoliberal de formação de professores.

Enfim, na neurociência, é comum encontramos o processo cognitivo da atenção associado a uma lanterna, cujo foco é dirigido aos nossos sentidos para examinar aspectos relevantes do ambiente. Ao longo do trabalho, tentamos defender que as emoções e sentimentos são as mãos que seguram essa lanterna. Dessa feita, o trabalho que agora concluímos torna-se uma introdução para proposições que almejem a ampliação do olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma carta de defesa do sujeito que aprende, mas também o relato crítico de uma professora dos anos iniciais da rede pública de educação de Manaus que se sentiu

profundamente incomodada com as margens empobrecidas que lhes foram apresentadas para sua formação contínua.

Deixamos como sugestão à médio longo prazo de algumas das situações problemáticas evidenciadas a constituição de canais de escuta dos professores, de suas necessidades, canais mais pessoais, que os professores confiem expor suas demandas sem medo de sofrer sanções. Outra importante modificação é no tempo, materiais e conteúdos da formação. É necessário criar maior sistematicidade de leituras e proposições, para tanto sugerimos algo que é uma solicitação dos próprios professores, ou seja, a transformação dos encontros esporádicos em um curso de pós-graduação *lato sensu*, que poderia ser semipresencial, veiculado a uma plataforma digital na qual houvessem atividades, leituras, postagens com prazos definidos, espaço para um fórum e orientações. Seria importante dispor de um tempo semanal para dedicação ao curso, aos professores inscritos, uma vez que os professores da rede municipal cumprem toda sua carga horária em sala de aula. A certificação e possibilidade de progressão no plano de cargos e salários seria um incentivo importante para o envolvimento inicial dos professores com o curso.

Essas são algumas sugestões que consideramos importantes, que não mudam a totalidade das fragilidades encontradas, mas que operariam a favor da transformação dos encontros formativos em um processo mais sistemático e envolvente para formadores e professores em formação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMARAL, J. H.; JANDREY, C. M. A “Neuroeducação” e as reivindicações de cientificidade para a pesquisa educacional e o trabalho docente. In: **6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**, anais eletrônicos, Canoas-RS, 2015.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., & HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a qualidade e a quantidade no ensino comum. In: BEISIEGEL, C.R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liver Livro Ed. 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Ministério da Educação, Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/conheca> Acesso em: 20 jul. 2018
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., & COCKING, R. R. (Eds.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Senac, 2007.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 14/07/2018.
- CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia Emocional**. Sentir para aprender: Como incorporar a inteligência emocional às suas estratégias de ensino. São Paulo: Sá, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: Realidades sociais e Processos ideológicos na Teoria da Educação**. Ed. ver e ampli. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica**. 3º ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.
- COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- COSENZA, R. M. GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução Portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **E o cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

_____. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: companhia das letras, 2000.

_____. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **O sentimento de Si**: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Portugal: Forum da Ciência, 2008.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. 5.^a reip. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEMO, P. Formação de formadores básicos. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article>. Acesso em: 07 de julho de 2018.

DI GIORGI, C. A. LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática popular. In: **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 30, p. 305-323, jul./dez.2010.

DOURADO, F. L. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n.º 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. acesso em: 27/06/2018.

DUARTE, N. A teoria da Atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, jul./dez. 2002. p.279-301

ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, 1991, p. 41.

ESPERIDIÃO, A. V.; COLOMBO, M. M.; MONTEVERDE, D. T.; MARTINS, G. M.; FERNANDES, J. J., ASSIS, M. B. S. B. Neurobiologia das emoções, **Rev. Psiq. Clínica**, n. 35 (2); 55-65, 2008

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

ESTEVE. J. M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n.º 59, out-dez-2007.

FERREIRA, A. S.; COSTA, L. A. Diagnóstico da estrutura urbana de ocupação desordenada na zona leste da cidade de Manaus, Amazonas. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 36 Ed. Especial II, 2014.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1.ª ed. 3.ª reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

_____. **El trayecto de la formación**: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Buenos Aires: Editorial Paídos, 1990.

FONSECA, Maria de Jesus Martins da. Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur. **Millenium Revista do ISPV**. Viseu, Portugal, n. 36, maio de 2009: semestral.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2012.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, coleção: Os pensadores, p. 11 a 44.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, MARIA. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 93 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 20 de junho de 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. D.Quixote, 1995.

_____. Estrutura conceptual da formação de professores. In: **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed. 1999. Cap. 1 (p. 63-109)

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 26/06/18.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc. , Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22/05/2018.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GAZZANIGA, M., & HEATHERTON, T. **Ciência psicológica: Mente cérebro e comportamento**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2005.

GERALDI, J. W.. **Portos de passagem**. 2.^a ed. São Paulo: Martin Fontes, 1993.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método**. São Paulo: Cortez, 2008

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: **Da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, E. **A filosofia e o filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psic. da. Ed.** São Paulo, n. 13, de 2001, PP. 9-15.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

_____. (Org). **Subjetividade, complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ILLERIS, K. (Org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JARVIS, P. **Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu**. In: ILLERIS, K. (Org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2006.

KANDEL, E. R. **Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente**. Tradução Rejane Rubino. SÃO Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KANDEL, Eric. R.; SCHWARTZ, James. H.; SIEGELBAUM, Steven A. HUDSPETH, A. J. **Princípios de Neurociências**. 5 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

KLAUSMEIER, Hebert J; GOODWIN, William. **Aprendizagem e capacidades humanas**. Tradução Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

LAMEIRA, A. L. G.; GAWRYSZEWSKI, A. P. Jr. Neurônios Espelho. **Psicologia USP**, 2006, n. 17(4), 123-133.

LAUXEN, R. R. Os cem anos de nascimento de Paul Ricoeur: uma biografia intelectual. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 7, n. 1, p.1-25, jan./jun. 2015

LEONTIEV, A. N. **Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: Vygotsky, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** (Orgs). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOMÔNACO, J. F. B; FRAULEIN, V. P.; MELO, C. B.; ALMEIDA, F. A. Desenvolvimento de Conceitos: O Paradigma das Transformações. In: **Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 161-168. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000200008, acesso em: 12/07/2018

LOMÔNACO, J. F. B. Do característico ao definidor: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento de conceitos. **Estudos de Psicologia**. vol. 12, n. 1, pp.51-60. Jan-abr 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANAUS, RESOLUÇÃO N. 033/CME/2013. **Normas para operacionalização do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano, nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Manaus**. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/> Acesso em: 20 de maio.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto das ações de formação continuada**. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, DDPM, 2017.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica dos anos iniciais Bloco Pedagógico**, 2014.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MIZIARA, L. A. S. Os profissionais da educação e a conquista de um tempo não tarefairo. **Interfaces da Educação**. Vol. 3, n. 7, p. 99-103, 2013.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, n. 44, maio-agosto, 2010, PP. 329-341.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. ISBN: 978-85-06-04024-9

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 13-33

PÉREZ-GOMES. A. P. G. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa. D. Quixote, 1995.

PIMENTA. S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA. J. P. B. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 2007.

PINKER, S. **Do que é feito o pensamento**: a língua como a janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia da letras, 2008.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu: F. Alves, 1983.

_____. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Tradução Hilton Japiassu, Rio de Janeiro-RJ, 1978.

_____. **Da interpretação**: ensaios sobre Freud. Tradução: Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA LTDA, 1977.

SAVIANI, D. **A Nova lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan/abr, 2007. p. 157-180.

SILVA, C. S. R.; CAFIERO, D. Implicações das políticas educacionais no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 219-248, ago, 2011.

SOARES, E. G. R.; **O que revelaram os índices de desenvolvimento humano na cidade de Manaus** . Dissertação de Mestrado. Manaus – UFAM, 2011.

STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. **Psicologia Cognitiva**. Tradução da 7 edição Norte-Americana. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15º ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 2012.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

TOSTES, M. V. ALBUQUERQUE, G. S, SILVA, M. J. S. PATTERNLE, R. R. **Sofrimento mental de professores do Ensino Público**. Ver. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, JAN-MAR, 2018.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 35, julho/2000. p. 36-49.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1968.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil**. Introdução histórica: Liber Livros Ed. 2007.

VICTORIA, M. S., SOARES, A. B. Estados emocionais e processamento cognitivo: sistemas dependentes? In: **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, 1(01), 15-19, janeiro-junho, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología**. Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución, 2014. Colección Machado Nuevo Aprendizaje.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4º ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

WALLON, H. **Henri Wallon**: Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

APÊNDICE A - Instituições consultadas, período e quantidade de trabalhos disponíveis à consulta no período de 2006 – 2016.

N	UF	INSTITUIÇÃO	PERÍODO	QTD	OBS
1	RS	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE (UNILASALLE)	2017	1	
2	RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (FUPF)	2017	3	
3	MS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS) CAMPUS DE CAMPO GRANDE	2007-2016	24	
4	SE	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (FUFSE)	2011 - 2015	23	
5	PI	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (FUFPI)	2014-2017	36	
6	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUCCAMP)	-	-	Sem teses defendidas no período
7	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	2007-2016	79	
8	MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC/MG)	-	-	O curso de doutorado teve início em 2011, mas não consta, na página do programa, os trabalhos defendidos.
9	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP) EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) (33005010003P1)	2006 - 2016	590	
10	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP) EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2006 – 2015	114	
11	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP) EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) (33005010002P5)	2006- 2016	-	O curso teve inicio em 1983, mas, na página do programa, só estão disponíveis as dissertações.
12	PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	2010 - 2017	74	
13	RJ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)	2006 - 2016	72	
14	RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)	2006 - 2017	175	
15	DF	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	2013 - 2017	35	
16	RJ	UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETRÓPOLIS (UCP/RJ)	2015-2017	9	
17	SP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS (UNISANTOS)	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2015.
18	MS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)	2013 - 2017	25	
19	DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	2008 - 2017	186	
20	RS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2016.
21	RS	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC)	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2016.
22	SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	2006 - 2017	771	

23	SP	UNIVERSIDADE DE SOROCABA (UNISO)	2011 - 2017	39	
24	SP	UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2016
25	BA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)	2008 - 2017	66	
26	SC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	2015-2017	9	
27	RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	2006-2017	202	
28	SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI)	2016-2017	10	
29	RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	2006-2017	167	
30	RJ	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	2012-2016	22	
31	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	2006-2017	278	
32	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2016.
33	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	2010-2016	82	
34	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)	2014 - 2017	25	
35	CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2016-2017	3	
36	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) – ARARAQUARA	2006-2017	248	
37	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) PRESIDENTE PRUDENTE	2013 - 2016	49	
38	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) RIO CLARO	2015 -2017	6	
39	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) MARÍLIA	2006 - 2017	262	
40	BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	2006 - 2017	369	
41	MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2014
42	PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	2006 - 2017	131	
43	AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	-	-	Página do programa, iniciado em 2014, só disponibiliza atualmente dissertações.
44	GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	2006 - 2017	99	
45	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	2012 - 2015	25	
46	MT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	2013-2017	48	
47	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	2006 - 2017		Não sendo possível filtrar apenas as teses, realizei a leitura, sem

					contabilizar todos os títulos porque incluíam dissertações.
48	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)	2009 - 2010	10	
49	PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	2010 - 2017	109	
50	SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	2016 - 2017	157	
51	SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	2006 - 2017	61	
52	SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	2006 - 2017	153	
53	SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	2006 - 2017	270	
54	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	2009-1017	131	
55	AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	2010 - 2016	11	
56	CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	2006 - 2017	55	
57	ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	2007 - 2017	185	
58	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2015
59	PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	2012 - 2016	99	
60	PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	2011 - 2017	81	
61	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	2006 - 2017	135	
62		UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG) EDUCAÇÃO AMBIENTAL (42004012002P0)	2008 - 2017	76	
63	RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	2006 - 2017	333	
64	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	2006 - 2017	456	
65	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	2006 - 2017	53	
66	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2015
67	RS	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2016.
68	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	2006 - 2017	121	
69	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)	2016	7	Programa iniciado em 2012. Possui registro apenas de 2016
70	SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)	2012 - 2016	42	
71	RS	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ) EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS (42024013002P4)	2014 - 2016	5	
72	SP	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF)	2014 - 2017	25	

73	SE	UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT-SE)	-	-	Sem teses defendidas no período. Programa iniciado em 2014.
74	PR	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)	2013-2016	19	
			total	7.060	

APÊNDICE B - Detalhamento do levantamento das teses: ano de defesa, instituição, autor e título. Condizentes com as seguintes palavras-chave: formação de professores/ formação contínua.

QT D	ANO	IES	AUTOR	TÍTULO
1	2006	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Marim, Vlademir	Formação continuada do professor que ensina matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003 2007)
2	2006	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade	Zucchi, Bianca Barbagallo	Curso de quadros: formação de professores e instrutores pelo/para o SENAI - São Paulo (1942-1955)
3	2006	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Costa, Reginaldo Rodrigues da	A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no Estado do Paraná ao tempo do movimento da matemática moderna : 1961 a 1982
4	2006	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARARÁ (PUC/PR)	Corrêa, Bárbara Raquel do Prado Gimene	O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infanti
5	2006	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Castro, Wanessa de	Formação de educadores do campo e tecnologias digitais : relações e desafios na licenciatura em educação do campo da UnB
6	2006	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Oscar Massaru Fujita	Educação a distância, currículo e competência: uma proposta de formação on-line para a gestão empresarial
7	2006	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Luciana Cristina Porfirio	A circulação de saberes na formação continuada dos professores: uma análise do PEC-municípios na perspectiva dos estudos comparados em educação
8	2006	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)	ÁLVARO LIMA MACHADO	GRUPO DE REFLEXÃO COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES FORMADORES DE PROFESSORES
10	2006	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA	NA PROCURA DE UM CURSO: CURRÍCULO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES-EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE(S) EM (DES)CONSTRUÇÃO.
11	2006	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Backes, Luciana	A configuração do espaço de convivência digital virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador
12	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	Felismino, Hérica Paiva	Educação biossustentável: uma proposta teórico-metodológica para a formação de professores em educação ambiental
13	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	FREITAS, Marlene Burégio	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola

14	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	Ieda Maria Kleinert Casagrande	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE ESCOLAR PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E DO RIO GRANDE DO SUL
15	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	ELIZABETH OROFINO LUCIO	A PALAVRA CONTADA, O DISCURSO REVELA: SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LEITURA E ESCRITA
16	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Silva, Márcio Carvalho da	Necessidades de formação docente de professores do PRONATEC: um estudo de caso na educação profissional
18	2006	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Marim, Vlademir	Formação continuada do professor que ensina matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003 2007)
19	2006	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Limongelli, Ana Martha de Almeida	Formação de professores de natação/educação física: contribuições de princípios e conceitos wallonianos
20	2006	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Costalonga, Elida Maria Fiorot	Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores
21	2006	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	ROSA MALENA DE ARAÚJO CARVALHO	CORPOREIDADE E COTIDIANIDADE: INTERFACES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.
22	2006	UFPB	Rodrigues, Cleide Aparecida Carvalho	Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica
23	2007	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	Moraes, Vilma Rodrigues de	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) E A ATIPICIDADE DO DISTRITO FEDERAL (2009-2013).
25	2007	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Caron, Lurdes	Políticas e práticas curriculares: formação de professores de ensino religioso
26	2007	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Machado, João Luís de Almeida	Escolhendo a pílula vermelha: blogs na formação de professores
27	2007	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Coutinho, Gisele Cassia de Almeida	Os significados e sentidos da arte na formação de professores
28	2007	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Souza, Raquel Aparecida	Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores : a experiência no Tocantins

29	2007	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Altarugio, Maisa Helena (Catálogo USP)	A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de Ciências
30	2007	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Maria da Conceição Azevêdo	O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia
31	2007	UNIVERSIDADE DE SOROCABA (UNISO)	Rafael Ângelo Bunhi Pinto COMUNITÁRIA	POLÍTICAS PÚBLICAS E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA
33	2007	UNESP PRESIDENTE PRUDENTE	DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE	O PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE EM SERVIÇO E EM EXERCÍCIO DE FORMADORES PARA A DOCÊNCIA VIRTUAL
34	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	DUARTE, Magali Saddi	Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão
35	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	BOLDRIN, Leila Conceição Fávoro	A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás
36	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Menezes, Priscilla Carla Silveira	Ensinar/Aprender ortografia: uma experiência na formação de professores
38	2007	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	ROSELI PACHECO SCHNETZLER	REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE: ESTUDO DE CASO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
39	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Fonseca, Daisy Oliveira da Costa Lima	A formação de professores e a utilização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia campus II – Alagoinhas - Bahia
40	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS		
41	2008	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Bruno, Adriana Rocha	A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line
42	2008	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Tavares, Cristina Zukowsky	Formação em avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem
43	2008	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Calil, Ana Maria Gimenes Corrêa	A formação continuada no município de Sobral (CE)
45	2008	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Jarmendia, Amélia Maria	Formação continuada do professor: uma proposta na área de Língua Portuguesa

46	2008	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Benachio, Marly das Neves	Indicadores de movimentos de conscientização de professores em processo de formação continuada em serviço
48	2008	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Lucas, Karin Adriane Hugo	A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO)
49	2008	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Santos, Eneila Almeida dos	Do lúdico ao pedagógico: vivências teatrais na formação pessoal e profissional dos docentes em serviço
50	2008	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL Programa de Pós-Graduação em Educação	Bittencourt, Zoraia Aguiar	Política curricular para a educação integral : formação de professores no Brasil e em Portugal
51	2008	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Deigles Giacomelli Amaro	Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas
52	2008	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Elifas Levi da Silva	Ensinando e aprendendo num programa de formação continuada: reflexos de um trabalho coletivo
54	2008	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Palagi, Ana Maria Marques	Formação de professores em tecnologias digitais em diálogo com as políticas públicas no estado do Paraná
55	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	ÁGDA FELIPE SILVA GONÇALVES	As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica
56	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Costa, Ademarcia Lopes de Oliveira	Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva
57	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Santos, João de Deus dos	Formação continuada : cartas de alforria & controles reguladores
59	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Silva, Albina Pereira de Pinho	Formação continuada de professores parao Projeto UCA : análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados
60	2008	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Sueli Fanizzi	Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
61	2009	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Ando, Daniela Araújo	Violência doméstica contra crianças e formação de professores: um estudo no Ensino Fundamental I da rede municipal de educação de São José dos Campos - SP
62	2009	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Bezerra, Gilcia Maria Salomon	A mediação do teatro na formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Guarulhos/SP
63	2009	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Silva, Katia Alexandra de Godoi e	Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do Ensino Fundamental: uma pesquisa baseada em design

64	2009	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARARÁ (PUC/PR)	Carpim, Lucymara	Formação pedagógica continuada do professor de educação profissional do segmento rural na modalidade da educação a distâncias
65	2009	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULK Programa de Pós-Graduação em Educação	Trindade, Ana Felícia Guedes	Pedagogia poética para a potência humana : o reconhecimento, a nutrição e a expansão da potência humana das comunidades aprendentes, em processos poéticos colaborativos de reorientação curricular pedagógica cultural, e as tecituras transdisciplinares das alfabetizações de mundos em rodas de conversações
66	2009	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULK Programa de Pós-Graduação em Educação	Machado, Gláé Corrêa	Desenvolvimento profissional e educação especial : narrativas de (trans) formação de professores e a partir de experiências inclusivas
67	2009	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULK Programa de Pós-Graduação em Educação	Meinicke, Dinorá	Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza : uma necessidade do professor de creche
68	2009	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Albuquerque, Severino Vilar de	Formação continuada de professores no estado do Maranhão : do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)
69	2009	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Sandro Rogério Vargas Ustra	"Formação continuada de professores de física: enfrentamento de problemas reais"
70	2009	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Azevedo, Maria Antonia Ramos de	Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias
71	2009	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Paloma Alinne Alves Rodrigues Ruas	Interdisciplinaridade, problematização e contextualização: a perspectiva de um grupo de professores em um curso de formação
72	2009	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	JULIANA DA SILVA UGGIONI	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SABERES DOCENTES: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
73	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Lima, Iara Maria Campelo	Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva
75	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	Miranda, Maria da Conceição Gomes de	Formação de pedagogos em serviço a distância: representações de professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual
76	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	Barbosa, Rita Cristiana	Mulheres e formação docente em tempos de tic: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB virtual

78	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	SANTOS, Edlamar Oliveira dos	A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção
79	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Danielli Veiga Carneiro Sondermann	O design educacional para a modalidade a distância em uma perspectiva inclusiva: contribuições para/na formação docente.
80	2009	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	Bruno Pucci	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REDEFOR: ANÁLISES
81	2009	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	KÁTIA REGINA DE OLIVEIRA RIOS PEREIRA SANTOS	FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
83	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante	CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
85	2009	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Masetto, Marcos Tarciso	Formação continuada e prática docente de professores de ciências naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental
86	2009	UNB	Formação docente para o ensino da leitura	Castanheira, Salette Flôres
87	2010	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	Echalar, Adda Daniela Lima Figueiredo	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DIGITAL VIA AMBIENTE ESCOLAR: O PROUCA EM QUESTÃO.
88	2010	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Hage, Maria do Socorro Castro	A formação de professores a partir de suas narrativas de história de vida: estudo de uma experiência em Belém do Pará
89	2010	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	Fanstone, Pollyana dos Reis Pereira	NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO ON LINE: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA
90	2010	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Lopes, Adriana Lourenço	Um olhar sobre a 5ª série do Ensino Fundamental: reflexões acerca das práticas educativas e da formação docente
91	2010	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Gaeta, Maria Cecília Damas	Formação docente para o ensino superior: uma inovação em cursos de lato sensu

94	2010	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Facco, Marília Alves	Atividade docente em uma escola pública paulista de Ensino Fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula
95	2010	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARARÁ (PUC/PR)	Oliveira, Silvana Barbosa de	A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário
96	2010	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULK Programa de Pós-Graduação em Educação	Breda, Adriana	Melhorias no ensino de matemática na concepção de professores que realizam o mestrado Profmat no Rio Grande do Sul : uma análise dos trabalhos de conclusão de curso
98	2010	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Andrade, Luciane Sá de	Formação de professores em nível médio na modalidade a distância : a experiência do Proformação
99	2010	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Moura, Karina da Silva	Cartografias da formação e da prática docente na perspectiva da comunicação em rede
100	2010	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Alves, Rejane de Oliveira	Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação de jovens e adultos
101	2010	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Priscila Grigoletto Nacarato	Rousseau nos cursos de formação de professores: conhecimento ou distorção
102	2010	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Fanizzi, Sueli (Catálogo USP)	Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
103	2010	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Kerr Junior, Donald Hugh de Barros	Cartografias da (Trans)Formação Docente: Uma Experiência Estética com o Cinema
104	2010	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) – ARARAQUARA	Adriana da Silva Turqueti	Educação a Distância aplicada à formação continuada: dos procedimentos de avaliação de cursos de especialização
105	2010	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) – ARARAQUARA	Rosebelly Nunes Marques	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO FORMADOR-FORMANDO: análise de um caso
106	2010	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) – ARARAQUARA	PATRICIA MORALIS CARAMORI	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo

107	2010	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) – ARARAQUARA	Aline Piccoli Otalara	A Formação de Professores para o Trabalho com Deficientes Visuais: Uma Experiência Inicial de Colaboração a partir do Desenvolvimento de Materiais Didáticos
108	2010	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) – ARARAQUARA	Elisangela Ferreira Sentanin	A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE EVOLUÇÃO NA CARREIRA PROFISSIONAL: um estudo sobre as principais razões de permanência dos gestores em um curso de especialização
110	2010	UNESP MARÍLIA	HUMMEL, Eromi Izabel	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA
111	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Simião, Lucélio Ferreira	A informática e a educação continuada de professores: analisando aprendizagens e processos.
112	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Octaviani, Maria Inês Crnkovic	As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural
113	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Costa, Josilene Silva da	A docência do professor formador de professores
114	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Sandra Aparecida Fraga da Silva	Aprendizagens de professoras num grupo de estudos sobre Matemática nas séries iniciais
115	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Cordeiro, Sandro da Silva	Entre telas, diálogos e estratégias: formação docente para a mídia televisiva
116	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Rabêlo, Clotenir Damasceno	Papel do município e relações federativas: atuação de municípios cearenses nas políticas de formação continuada de alfabetizadores
117	2011	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Piorino, Gilda Inez Pereira	A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do Projeto UCA
118	2011	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Silva, Nilma Renildes da	Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores
119	2011	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Vieira, Leociléa Aparecida	Entre o real e o virtual: a educação a distância (EaD) como espaço para o educar (aprender e ensinar) pela pesquisa
120	2011	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Balbé, Marta Maria Gonçalves	A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte

121	2011	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Altenfelder, Anna Helena	O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes
122	2011	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Souza, Ana Cristina Gonçalves de Abreu	Formação de professores: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência
123	2011	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Klammer, Celso Rogério	Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com uso das tecnologias da informação e comunicação
124	2011	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Albuquerque, Severino Vilar de	Formação continuada de professores no estado do Maranhão : do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)
125	2011	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Anne Louise Scarinci	Tirando o coelho da cartola: a atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente
126	2011	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	HAYDEA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS	EDUCAÇÃO INCLUSIVA É PARA TODOS?A (FALTA DE) FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL.
127	2011	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Gai, Neli Aparecida	Formação continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo
128	2011	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	MARIA ESTHER PROVENZANO	Mediação docente: formação continuada de professores no âmbito da educação à distância
129	2011	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	Souza, Dorival Pereira	'Novo' modelo de formação no SENAI
130	2011	UNESP PRESIDENTE PRUDENTE	ROBSON ALEX FERREIRA	TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO
131	2011	UNESP MARÍLIA	MARINHO, Bruna Ramos	A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana.
132	2011	UNESP MARÍLIA	COUTINHO, Vanja Maria Dominices.	O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES DO PROGRAMA "SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO": pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições
133	2011	UNESP MARÍLIA	SILVA, Luis Henrique da	Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual
134	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Rodrigues, Cleide Aparecida Carvalho	Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica
135	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	Ferreira, Adriano de Melo	A inovação nas políticas educacionais no Brasil: universidade e formação de professores

136	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	Maria Selma Grosch	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU: A ESCOLA DE
137	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	Alves, Luciene	Pedagogia universitária na área da saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço
138	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	ENTRE Imagens Cinema e Imagens Escola, Movimentando o Pensamento Com a Formação de Professores
139	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Capistrano, Naire Jane	O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do PAIDÉIA/UFRN
140	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Costa, Gilberto Ferreira	A participação dos sujeitos e a reflexão coletiva das práticas na formação docente
141	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Maraschin, Maria Lucia Marocco	Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais
142	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Guasselli, Maristela Ferrari Ruy	Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva : epistemologia e prática
143	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	HARLOS, Franco Ezequiel	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ: CURSOS DE PEDAGOGIA, PÓS-GRADUAÇÕES LATO SENSU E POLÍTICAS PÚBLICAS
144	2012	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (FUFPI)	SOUSA, Francisco Waldílio da Silva	“VIDAS MATAVEIS: juventudes e narcoeconomia em debate na formação continuada de docentes” (162p)
145	2012	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Pereira, Carolina Arantes	Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral
146	2012	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Luiz Junior, Celso	História da formação de professores no Brasil: análise crítica das políticas de formação, por vídeos da década de 1990
147	2012	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Ferreira, Marisa Vasconcelos	Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC Municípios
148	2012	puc sp Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Junckes, Rosane Santana	As relações dos professores formadores com os seus saberes profissionais
149	2012	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Taino, Ana Maria dos Reis	Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar
150	2012	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Nascimento, Ana Maria Porto	A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática

151	2012	UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETRÓPOLIS (UCP/RJ)	FABIO VIEIRA WANDERMURE M	PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FORMAÇÃO EM TECNOLOGIA ASSISTIVA
152	2012	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Bernardes, Maria Eliza Mattosinho (Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.
153	2012	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Regis Luiz Lima de Souza	Formação contínua em matemática para professores dos anos iniciais no Brasil e em Portugal: caminhos para o desenvolvimento do conhecimento e da prática letiva
154	2012	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Daniele Kohmoto Amaral	Estudo sobre efeitos da participação em programas especiais de formação docente nas trajetórias profissionais de suas egressas
156	2012	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	JOSIANE FONSECA DE BARROS	FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA UUEFI-CRECHE UFF
157	2012	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	ROSEMARY DOS SANTOS	FORMAÇÃO DE FORMADORES E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CIBERCULTURA: ITINERÂNCIAS DE GRUPOS DE PESQUISA NO FACEBOOK
158	2012	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	MANUELA FONSECA GRANGEIRO	A DIDÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR
159	2012	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) – ARARAQUARA	Andréia da Cunha Malheiros Santana	As Necessidades de Formação Continuada dos Gestores e dos Professores de Língua Portuguesa e Inglesa: Algumas Reflexões
160	2012	UNESP PRESIDENTE PRUDENTE	CLAUDIO ZARATE SANAVRIA	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA COM ENFOQUE COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O USO REFLEXIVO DOS RECURSOS DA WEB 2.0 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
161	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	Rejane Cavalheiro	TEARES FORMATIVOS: TECEDURAS ENTRE MARCAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM
163	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Lamonato, Maiza	A exploração-investigação matemática: potencialidades na formação contínua de professores
164	2012	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)	UTSUMI, LUCIANA MIYUKI SADO	UM ESTUDO SOBRE OS SABERES FORMATIVOS DO FORMADOR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
165	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)	Moacir Langoni de Souza	HISTÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO E AMBIENTALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM RODAS DE FORMAÇÃO EM REDE: Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d)e Narrativas

		EDUCAÇÃO AMBIENTAL (42004012002P0)		
166	2012	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Winkeler, Maria Sílvia Bacila	DIDÁTICA DO FORMADOR DO ALFABETIZADOR
167	2012	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Gomide, Angela Galizzi Vieira	A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil : um estudo histórico 1945 - 1990
168	2012	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL Programa de Pós-Graduação em Educação	Bierhalz, Crisna Daniela Krause	Curso de licenciatura em matemática a distância : o entrelaçar dos fios na (re)construção do ser professor
169	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	Costa, Lucinete Gadelha da	A educação do campo: uma experiência na formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas
171	2013	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Carlos, Rinalda Bezerra	Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT
172	2013	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade	Dotta, Leanete Teresinha Thomas	Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas
173	2013	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Viana, Maria Aparecida Pereira	Formação em serviço de professores iniciantes na educação superior e suas implicações na prática pedagógica
174	2013	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Barros, Abdizia Maria Alves	Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação SEMED, Maceió AL
175	2013	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Silva, Maryahn Koehler	Ensino normal: da formação da professora à formação da mulher, esposa e mãe
176	2013	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARARÁ (PUC/PR)	Povaluk, Maristela	Educação ambiental por meio da utilização de mapas conceituais nos cursos de formação docente
177	2013	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL Programa de Pós-Graduação em Educação	Dornelles, Marcia Iara da Costa	Contribuições a uma proposta de formação de inteireza do professor de matemática na perspectiva da complexidade
178	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Janaína Mariano César	O que se passa nos processos formativos? o labor de um êthos na produção de si.

179	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Vera Lúcia de Oliveira Simões	A formação do professor de Arte na modalidade Educação a Distância-UAB/UFES.
180	2013	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Rangel, Flaminio de Oliveira	Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma
181	2013	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Custódio, Maria do Carmo	Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
182	2013	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Camargo, Eliana Nardelli de	Formação de professores no Programa Jornal, Escola e Comunidade
184	2013	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Vieira, Alboni Marisa Dudgeque Pianovsk	Caminhos e descaminhos na formação continuada de professores : as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963-1996)
185	2013	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	MARILZA VANESSA ROSA SUANNO	DIDÁTICA E TRABALHO DOCENTE SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE
186	2013	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)	ROSIMEIRE MARTINS RÉGIS DOS SANTOS	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS EM CONTEXTO PRESENCIAL E EM REDES SOCIAIS
188	2013	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Rodrigues, Maria Inês Ribas (Catálogo USP)	Aspectos do desenvolvimento profissional dos formadores de professores de ciências no contexto de integração - Universidade, Diretorias Regionais de Ensino e Escolas
189	2013	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Rita de Cassia Pereira Borges	Formação de formadores para o ensino de ciências baseado em investigação
190	2013	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Antonio Costa Andrade Filho	O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador
191	2013	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Paulo Sergio Garcia	Formação contínua de professores de ciências: motivações e dificuldades vividas num curso de formação contínua a distância
192	2013	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Belmayr Knopki Nery	O ciclo de desenvolvimento do professor e o sistema de atividade aprendizagem on-line em um curso de especialização em ensino de ciências
193	2013	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	VALDECY MARGARIDA DA SILVA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
194	2013	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	CLAUDIA MARIA FELICIO FERREIRA TOMÉ	DE QUE INCLUSÃO... FORMAÇÃO, CURRÍCULO E DIFERENÇA NO ÂMBITO DA SECAD/SECADI

195	2013	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Pinto, Carmem Lúcia Lascano	Um trem chamado desejo: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do ensino médio
196	2013	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) - ARARAQUARA	Neusa Aparecida Mendes Bonato	Inclusão escolar: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara-SP
198	2013	UNESP MARÍLIA	MARTINS, Leoneide Maria Brito	Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005/2009
199	2013	UNESP MARÍLIA	TOLOI, Gabriela Gallucci	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL USANDO TECNOLOGIA ASSISTIVA
200	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Paula, Lucimara Cristina de	Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)
202	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Fornazari, Glaucia	Formação de professores em serviço ou controle? Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de Ensino Fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo
203	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Marcia Roxana Cruces Cuevas	CONVERSAR e Tensionar na Formação (des)continuada, Inventiva/inclusiva: Cartografia de uma Escola Território
204	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Nadja Valéria dos Santos Ferreira	As narrativas de professoras reencantadas pela Educação Ambiental: rede de formação tecida no/com o cotidiano
205	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Oliveira, Luzia de Fátima Medeiros de	Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: tramas da formação continuada em educação inclusiva
206	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Picetti, Jaqueline Santos	Formação continuada de professores : da abstração reflexionante à tomada de consciência
208	2013	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	ROSELI PACHECO SCHNETZLER	(RE)SIGNIFICAÇÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA
209	2013	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF)	CHRISTIANE NOVO BARBATO	A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA
210	2013	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF)	MARJORIE SAMIRA FERREIRA BOLOGNANI –	PAISAGENS DA FORMAÇÃO DE FORMADORES: UMA VIAGEM PELAS NARRATIVAS DE GESTORAS PEDAGÓGICAS
211	2013	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Maria Helena Blasbalg	Docência em ciências da natureza nos anos iniciais de escolaridade: construção e articulação dos conhecimentos do professor

212	2014	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Sepúlveda, Francisca Gorete Bezerra	Educação de jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado
213	2014	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Moura, Rosângela Aparecida Cemino	A formação continuada de professores para educação preventiva e promoção de saúde
214	2014	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Furtado, Valéria de Almeida	A formação em serviço do tutor de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade
215	2014	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Silva, Katia Alexandra de Godoi e	Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do Ensino Fundamental: uma pesquisa baseada em design
216	2014	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Stival, Maria Cristina Elias Esper	Políticas de formação continuada de professores do Estado do Paraná e as violências nas escolas (2003-2010) : limites e desafios
217	2014	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Santos, Marisilvia dos	Formação de professores no contexto do projeto um computador por aluno - UCA no Estado do Tocantins : uma proposta de pesquisa partindo de uma reflexão sobre a prática pedagógica /
218	2014	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Fialho, Neusa Nogueira	Formação docente por meio do desenvolvimento de recursos educacionais abertos para o ensino de química
219	2014	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL Programa de Pós-Graduação em Educação	Goulart, Mônica Riet	As espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo
220	2014	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Wanderson Ferreira Alves	A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio
221	2014	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Luciana Maria Vaz Allan	Formação continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós-formação
222	2014	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Cileda dos Santos Sant' Anna Perrella	Formação e participação políticas de conselheiros de escola: o caso do município de Suzano/SP (2005 - 2009)
224	2014	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Karina de Melo Conte	Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo
225	2014	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Glades Miquelina Debei Serra	Estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes para uso das TIC no ensino de ciências da natureza

226	2014	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	ANA ROSA COSTA PICANÇO MOREIRA	AMBIENTES DA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: ARRANJO ESPACIAL NO BERCÁRIO.
227	2014	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	CLARISSA BASTOS CRAVEIRO	LÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE (1995-2010)
228	2014	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	Saldanha, Vera Peceguini	Didática transpessoal : perspectivas inovadoras para uma educação integral
229	2014	UNESP PRESIDENTE PRUDENTE	Rudolph dos Santos Gomes Pereira	A EDUCAÇÃO A DISTANCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DE UM CONTEXTO FORMATIVO PARA A BASE DE CONHECIMENTO DOCENTE
230	2014	UNESP MARÍLIA	CRUZ, Luciana Aparecida Nogueira da	As implicações do curso de formação continuada sobre consumo de álcool: uma proposta de intervenção breve aplicada por professores
231	2014	UNESP MARÍLIA	RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de	ANÁLISES DOS PRESSUPOSTOS DE LINGUAGEM NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC
232	2014	UNESP MARÍLIA	SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes.	Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar
233	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	Lima, Francisca Alexandre de	Autopoiese, Enação e Emoções: desvendando os processos de aprendizagens de professores
234	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu	A POÉTICA NA FORMAÇÃO HUMANA - leituras de uma educadora
235	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	GISELI PERELI DE MOURA XAVIER	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O DESAFIO DE PENSAR MULTICULTURALMENTE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE
236	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Gadelha, Maria Jose de Araujo	Representações sociais de formação continuada: com a palavra as professoras do Ensino Fundamental da rede pública de Natal RN
237	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Fortuna, Tânia Ramos	A formação lúdica docente e a universidade : contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica
238	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Souza, Eliane Kiss de	Formação continuada de professores na área da matemática inicial
239	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Rodrigues, Graciela Fagundes	Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes : ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores

240	2014	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	ELAINE APARECIDA NEGRINI	RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO NA FÁBRICA E O TRABALHO NA ESCOLA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
241	2014	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	CELSO AUGUSTO DOS SANTOS GOMES	TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM MÚSICA NA MODALIDADE EAD: A CONSTITUIÇÃO DOS FORMADORES
242	2014	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	WAGGNOOR MACIEIRA KETTLE	FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO MÉTODO DAS PARTIDAS DOBRADAS
243	2014	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)	Faria, Adriano Antonio	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA E CONTRAPONTO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO
244	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	Mazer-Gonçalves, Sheila Maria	CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE CLASSE HOSPITALAR
245	2014	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Tavares, Maria dos Reis Moreno	Formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde
246	2014	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARARÁ (PUC/PR)	Souza, Suyanne Tolentino de	Ensino-aprendizagem na cibercultura : a mediação pedagógica da modalidade vídeo na educação superior
247	2014	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) - ARARAQUARA	Célia Marilda Smarjassi e Oliveira	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTUDO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE ÉTICA EM PAUL RICOEUR.
248	2015	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	Santos, Jussara Resende Costa	FORMAÇÃO DE CONCEITOS: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem.
249	2015	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Bavaresco, Márcia Regina Cordeiro	O uso da metacognição na atividade docente: uma trilha fértil na formação de professores para o ensino à diversidade
250	2015	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Fávero, Daniela	Uma proposta de inovação curricular nos mestrados em Direito: em busca de uma formação qualificada para o exercício do magistério
251	2015	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Kuin, Silene	Dimensões do tempo na formação online de educadores
252	2015	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Mainine, Sueli	Tecnologia & vida: a tomada de consciência no processo de formação docente

253	2015	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Lucas, Karin Adriane Hugo	A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO)
254	2015	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Ferreira, Nali Rosa Silva	Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profission
257	2015	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Santos, Vanderlei Siqueira dos	Formação de professores na modalidade presencial e on-line com foco na prática pedagógica com utilização das TICs
258	2015	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Junges, Kelen dos Santos	Desenvolvimento profissional de professores universitários : caminhos de uma formação pedagógica inovadora
259	2015	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULK Programa de Pós-Graduação em Educação	Antunes, Denise Dalpiaz	Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente
260	2015	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULK Programa de Pós-Graduação em Educação	Casaletti, Bárbara Burgardt	Avaliação formativa em um contexto de educação corporativa : uma narrativa com enfoque pedagógico
261	2015	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)	Maysa de Oliveira Brum Bueno	CULTURA DIGITAL E REDES SOCIAIS: Incerteza e ousadia na formação de professores
262	2015	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Schneider, Magalis Bésser Dorneles	Os processos comunicacionais na política de formação de professores a distância
263	2015	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Morais, Ednalva Fernandes Costa de	Competências empreendedoras : integração das novas tecnologias da informação, comunicação e expressão à práxis pedagógica do professor
264	2015	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Leite, Cristina	Formação do professor de Ciências em Astronomia: uma proposta com enfoque na espacialidade.
265	2015	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Crepaldi, Roselene	Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil
266	2015	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Wania Tedeschi	O professor curioso: Indícios de atitudes investigativas na formação de professores de matemática
267	2015	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Adriana Bauer	Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o programa Letra e Vida
268	2015	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Fonseca Filho, Ari da Silva	Educação turística: formação contínua de professores da educação básica para o ensino do turismo

269	2015	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Elisangela Pavanelo Rodrigues dos Santos	Contribuições para a preparação do professor frente às disciplinas semipresenciais
270	2015	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Marostega, Vera Lucia	Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)
271	2015	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) – ARARAQUARA	Luciana Aparecida Ferrarezi	Formação profissional contínua do professor de Matemática: necessidades da prática docente
272	2015	UNESP MARÍLIA	MAGALHAES, Cassiana.	IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
273	2015	UNESP MARÍLIA	FIORINI, Maria Luiza Salzani.	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA VISANDO A INCLUSÃO
274	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA (UFAL)	MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM SERVIÇO: análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais
275	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	GAMA, Ywanoska Maria Santos	Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula
276	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	MORAES, Daisinalva Amorim	Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC
277	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	Germanos, Erika	Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural
278	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	JOANA D'ARC SOUZA FEITOZA VAREJÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM ALUNOS DE CLASSES POPULARES: DO DIALOGISMO AOS GÊNEROS, A RESPONSABILIDADE DOCENTE
279	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Duek, Viviane Preichardt	Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores
280	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Lopes, Elisabeth de Fátima da Silva	A formação em serviço no Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (PRIMS/HCPA)
281	2015	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	JOSÉ PEDRO DE AZEVEDO MARTINS	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS FUNDADA NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E NA PARCERIA COLABORATIVA

282	2015	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF)	SILVIA MARIA MEDEIROS CAPOREALE	ESCREVER E COMPARTILHAR HISTÓRIAS DE VIDA COMO PRÁTICAS DE (AUTO)FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORAS DE MATEMÁTICA
283	2015	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Beatriz Aparecida Caprioglio de Castro	O professor de física em formação: seus motivos, ações e sentidos
284	2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO	A SALA DE AULA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE EM ATOS DE CURRÍCULO
285	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Ramos, Rosemary Lacerda	Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe vivo viver fora d'água fria?
286	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Serpa, Luiz Felipe Santos Perret	Fio a fio – como as professoras do Projeto Salvador tecem suas formações
287	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Morschbacher, Márcia	Formação de Professores: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física
288	2016	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (FUFPI)	LIMA, Elmo de Souza	“FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS: possibilidades de reorientação do Currículo no Seminário”
290	2016	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Proença, Maria Alice de Rezende	"A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência"
291	2016	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Bocchi, Ketney Cristine Bonfogo	Indisciplina em sala de aula: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação
292	2016	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Martins, Eni de Fátima	Formação de professores e violência nas escolas
293	2016	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Menezes, Maria Aparecida de	Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular
294	2016	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Pinto, Alexandre Saul	Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire
295	2016	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Moraes, Maria Beatriz Villas Boas de	O belo na mediação pedagógica: as especificidades desta relação em ambientes virtuais de aprendizagem

296	2016	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Pinto, Alexandre Saul	Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire
297	2016	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARARÁ (PUC/PR)	Behrens, Marilda Aparecida	Formação continuada on-line para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no atendimento pedagógico em tratamento de saúde
298	2016	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULK Programa de Pós-Graduação em Educação	Andrade, Izabel Cristina Feijó de	A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores
299	2016	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULK Programa de Pós-Graduação em Educação	Costa, Elisabeth Garcia	Educar para a solidariedade : o significado e a manifestação de uma nova consciência
300	2016	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Tacca, Maria Carmen Villela Rosa	O professor em situação social de aprendizagem : autoctonia e formação docente
301	2016	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Paz, Cláudia Denís Alves da	"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos" : desafios da formação continuada em gênero e sexualidade
302	2016	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Benedita de Almeida	A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.
303	2016	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Bello, Isabel Melero	Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil.
304	2016	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Domingues, Isaneide (Catálogo USP)	O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola
305	2016	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Torres, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião (Catálogo USP)	O processo de formação de conceitos e a configuração das mediações pedagógicas: a voz de professores de cursos de formação docente
306	2016	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Gerson Heidrich da Silva	A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo
307	2016	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	PAULA DA SILVA VIDAL CID LOPES	ESTADOS DE ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.

308	2016	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	GRAÇA REGINA FRANCO DA SILVA REIS	POR UMA OUTRA EPISTEMOLOGIA DE FORMAÇÃO: CONVERSAS SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS.
309	2016	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Robaina, José Vicente Lima	Saberes construídos em projeto de prevenção ao abuso de drogas: subsídios para formação do educador
310	2016	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	MORAES, Denise Rosana da Silva	O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: LIMITES E POSSIBILIDADES.
311	2016	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) - ARARAQUARA	Rosângela de Fátima Cavalcante França	Formação Continuada de Professores: As Aproximações e os Distanciamentos entre os Discursos de Mudanças e as Práticas Pedagógicas.
312	2016	UNESP PRESIDENTE PRUDENTE	THAISA SALLUM BACCO	GRUPO COLABORATIVO E O USO DA MÍDIA NA ESCOLA: AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DE PROFESSORES
313	2016	UNESP MARÍLIA	MASSARO, Munique	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA
314	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	SILVA, Lueli Nogueira Duarte e	Formação de professores centrada na pesquisa: A relação teoria e prática
315	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	Eliane Aparecida Galvão dos Santos	A DINÂMICA DE AÇÕES EXTENSIONISTAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS: A TESSITURA DE PROCESSOS FORMATIVOS
316	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Magalhães, Elisa Gomes	Formadores de professores : aspectos da constituição de sua profissionalidade
317	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	Costa, Maria Adélia da	Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos
318	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Kaira Walbiane Couto Costa	CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES
319	2016	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	VANESSA MORAES ABDALA GUARDA	TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRACICABA
320	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	Buratto, Lúcia Gouvêa	PREVENÇÃO DE DEFICIÊNCIA: PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES KAINGANG DA TERRA INDÍGENA IVAÍ-PR

321	2016	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Benedita Almeida de	A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.
322	2016	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Afonso Martins Andrade	Ensino de matemática no 1.º ciclo: representação, prática e formação de professoras
323	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Ribeiro, Rogério Marques	Modelagem matemática e mobilização de conhecimentos didático-matemáticos na formação continuada de professores dos anos iniciais
324	2016	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade	Simões, Maria Cristina Dancham	Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação
325	2016	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULK Programa de Pós-Graduação em Educação	Hauschild, Cristiane Antonia	Características docentes e ações formativas necessárias ao desenvolvimento profissional na iniciação à docência em matemática no âmbito do PIBID
326	2016	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)	Ana Paula Gaspar Melin	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A DISTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DO CONSÓRCIO PROFORMAR
327	2016	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	CAROLINA DE CASTRO NADAF LEAL	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
328	2016	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	SIMONE DE PAULA TEODORO MOREIRA	A INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM EDUCAÇÃO BÁSICA VIA EAD
329	2017	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	Oliveira, Edna Aparecida de	A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ANÁPOLIS-GO.
330	2017	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Cisotto, Laurindo	A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública no município de Diadema: a ótica de professores participantes e gestora
331	2017	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Ishii, Antonella Bianchi Ferreira	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ciclo II de Matemática: contribuição para a formação continuada de professores de Matemática de uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo, no período de 2005 a 2012
332	2017	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Sapucaia, Flávio dos Santos	A gestão da tutoria no curso para ingressantes da escola de formação de professores do Estado de São Paulo: possibilitando novas abordagens pedagógicas em EaD

333	2017	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Terçariol, Adriana Aparecida de Lima	Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo
334	2017	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	SINARA SANT ANNA CELISTRE	Limites e possibilidades da formação continuada de professores da educação profissional
335	2017	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Maria Elena de Gouvêa	Desafios da formação permanente de professores no município de Diadema - SP
336	2017	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	FRANCISCA LAUDECI MARTINS SOUZA	Qualificar, capacitar, habilitar: a educação e a produção de sujeitos outros no ceará da segunda metade do século xx (1987-2007)
337	2017	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Graziola Junior, Paulo Gaspar	Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola
338	2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP) - ARARAQUARA	Maria Cristina de Senzi Zancul	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES AMBIENTAIS A PARTIR DE FILMES
339	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Evandro Antonio Bertoluci	Formação continuada online de professores dos anos iniciais: contribuições para a ampliação da base de conhecimento para o ensino de geometria
340	2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	QUEIROZ, Wilson	De docência e militância : a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007
341	2017	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF)	EDILAINE RODRIGUES DE AGUIAR MARTINS	APRENDIZAGENS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS, TAMBÉM SUPERVISORAS DO PIBID.
342	2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	Norberto Rocha, Jessica	A Cultura Científica de professores da Educação Básica : a experiência de formação a distância na Universidade Aberta do Brasil.

APÊNDICE C - Mapeando das teses relativas à palavra-chave: processos cognitivos da emoção.

QT D	ANO	IES	AUTOR	TÍTULO
1	2006	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Scarpato, Marta Thiago	Educação integral e prática docente
2	2006	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Oliveira, Greice Kelly de	Afetividade e Prática Pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física
3	2006	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Oliveira, Luciane Monteiro (Catálogo USP)	Razão e afetividade: a iconografia Maxakali marcando a vida e colorindo os cantos.
4	2007	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Wekerlin Filho, Duglas	Complexidade, aprendizagem e medo: bases biológicas das emoções e sentimentos e a problemática educacional
5	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	Jordelina Lage Martins Wykrota	Aspectos emocionais de procedimentos de ensino de professores de ciências do ensino médio
6	2008	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Franco, Francisco Carlos	Sentimentos e emoções dos professores de arte que atuam na rede estadual paulista frente às mudanças de políticas educacionais
7	2008	PUC RS Programa de Pós-Graduação em Educação	Hackmann, Berenice Gonçalves	Por trás do computador : sentimentos expressos nas trajetórias de aprendizagem e educação a distância (sem distância)
8	2008	UNESP MARÍLIA	GOMES, Claudia Aparecida Valderramas	O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar
9	2008	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Parejo, Enny José Pereira	Escuta musical: uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar
10	2009	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Silva, Marcelo Silva da	"Alice vai à Universidade!" docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade

11	2009	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Azevedo, Vera Lucia Antonio	Emoções e sentimentos na atuação docente: um estudo com professores de matemática na educação de jovens e adultos
12	2010	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	Pellegrini, Rosivaldo	Discurso pedagógico da empresa = um estudo de manipulação dos sentimentos
13	2010	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Pereira, Zildene Francisca	Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras
14	2010	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Teles, Alda Maria Bispo dos Santos	Incurções no vivido por alunos-professores em cursos de pós-graduação lato sensu: em foco, a dimensão afetiva
15	2011	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	José Guilherme de Oliveira Brockington	Neurociência e educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico
16	2011	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Cristina Satiê de Oliveira Pataro	Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento
18	2012	PUC SP PSICOLOGIA SOCIAL DOUT	Bruno da Graça Leite Padilha	Teatro participativo em projetos comunitários: uma abordagem de avaliação da conscientização e das emoções
19	2012	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica	Saud, Eliane de Brito Prieto	Uma análise da fala em público a partir da teoria corpomídia: experiências, problematizações, novas perspectivas
20	2013	PUC RS Programa de Pós-Graduação em Educação	Silveira, Teresa Cristina Gonçalves Pereira da	A qualidade de vida e o desenvolvimento emocional do professor universitário
21	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	Dias, Amélia Maria da Soledade	A po-ética do encontro humano: um estudo da biodanza como mediação da educação biocêntrica na transformação do emocional para novas posturas éticas.
22	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	COSTA, Marcos André Nunes	A educação para e pelo lazer no Colégio Americano Batista: uma análise dos dispositivos de controle das emoções à luz da teoria elisiana
23	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira	O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) na prática docente: implicações para a educação das emoções e das relações humanas em instituições educativas

24	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	SÔNIA ELI CABRAL RODRIGUES	A DIMENSÃO AFETIVA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
25	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	Glauria Janaina dos Santos	Ética e Paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação do ser humano na contemporaneidade.
26	2014	UFPI	MARQUES, Eliana de Sousa Alencar	O SÓCIO-AFETIVO MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM SUCEDIDAS NA ESCOLA”
27	2015	PUC SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Pessoa, Lilian Correia	Trilhares que ensinam: incursões em experiências formativas portuguesas para ressignificação de modelos formativos brasileiros
28	2015	PUC RS Programa de Pós-Graduação em Educação	Müller , César Augusto	Emocionar : experiências enquanto acontecimentos utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação
29	2015	UNB	Souza, Elias Caires de	Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical
30	2015	USP	Siqueira, Mauro Torres (Catálogo USP)	Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da periferia de São Paulo: um estudo a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento.
31	2016	PUC RS Programa de Pós-Graduação em Educação	Mendes, Aline Rocha	Educação emocional na escola : uma proposta possível
32	2016	Universidade Católica de Brasília	LEANDRO BATISTA DA SILVA	A AFETIVIDADE NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS BEM-SUCEDIDAS EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA
33	2017	USP	Brigitte Ursula Stach Haertel	Afetividade, valores e referências morais: um estudo com jovens estudantes da rede pública estadual paulista
34	2017	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Chagas, Wagner dos Santos	“Eu sou porque nós somos”: experiências do emocionar nas aprendizagens umbandistas

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “DA INTERPRETAÇÃO À COMPREENSÃO: PERSPECTIVAS DOS PROCESSOS COGNITIVOS À MEDIAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Nome do (a) Pesquisador (a): Thaiany Guedes da Silva

Nome do (a) Orientador (a): Evandro Luiz Ghedin

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as perspectivas e limites da implicação dos conhecimentos acerca dos processos cognitivos para a construção de novas formas de mediação, socialização dos saberes docentes, que culminem no desenvolvimento da compreensão – saber/saber fazer – mobilizada no âmbito da formação contínua em serviço no contexto da escola pública municipal de Manaus-AM.
2. **Participantes da pesquisa:** Gestores da formação continuada, formadores e professores formandos.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) obtenha as informações necessárias à pesquisa, de cunho documental, legislativo e/ou narrativo.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os processos de mediação da formação em serviço dos professores da rede municipal, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com o DDPM, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

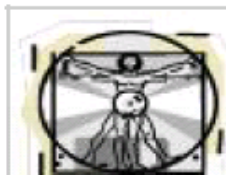
Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Thaiany Guedes da Silva. (92) 991183524

Orientador: Evandro Ghedin, (92) 992691082

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERSPECTIVAS DOS PROCESSOS COGNITIVOS DA EMOÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Pesquisador: THAIANY GUEDES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08824819.0.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.204.082

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "PERSPECTIVAS DOS PROCESSOS COGNITIVOS À MEDIAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO E ESPAÇO ESCOLAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO" objetiva investigar as perspectivas e limites da implicação dos conhecimentos acerca dos processos cognitivos da emoção para a construção de novas formas de mediação, socialização dos saberes docentes, que culminem no

desenvolvimento da compreensão – saber/saber fazer – mobilizada no âmbito da formação contínua em serviço no contexto da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM-SEMED). Tem como método a hermenêutica crítica que orientará o olhar sobre o objeto. Os sujeitos da pesquisa são os professores formadores da DDPM, que desenvolvem o trabalho junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa contará com os seguintes procedimentos que comporão os dados: 1) ENTREVISTAS: realizaremos entrevistas semiestruturadas com os professores formadores, audio-gravadas. 2) Análise documental: far-se-á o estudo atendo dos documentos disponibilizados pela SEMED que norteiam as práticas formativas no âmbito da DDPM (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PROJETOS ANUAIS DOS PROCESSOS FORMATIVOS). Espera-se que os dados além de colaborarem para a explicitação das condições atuais da formação contínua dos professores da Semed-AM, anos iniciais; contribuam à construção de novas propostas de

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

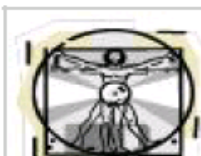
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.204.082

socialização dos saberes da docência no âmbito da Formação Contínua.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as perspectivas e limites da implicação dos conhecimentos acerca dos processos cognitivos da emoção para a construção de novas formas de mediação, socialização dos saberes docentes, que culminem no desenvolvimento da compreensão – saber/saber fazer – mobilizada no âmbito da formação contínua em serviço no contexto da escola pública municipal de Manaus-AM.

Objetivo Secundário:

- I. Conhecer de que modo os processos cognitivos da emoção implicam no desenvolvimento da formação de conceitos em sua relação com a epistemologia hermenêutica-crítica.
- II. Explicitar como, os projetos de formação do DDPM e os professores formadores concebem a implicação das mediações pedagógicas da formação tapiri em sua contribuição para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos que orientam a construção do trabalho docente.
- III. Inferir as dimensões fundacionais do processo de compreensão dos conceitos realizado pelos professores em formação, dialogando com a epistemologia dos processos cognitivos da emoção, em sua implicação às mediações pedagógicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta pesquisa existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos durante as entrevistas na gravação de voz, por parte dos (das) professores (as), tais como: desconforto, alteração no estado emocional, interrupção do seu raciocínio. No caso de mal-estares durante as observações será oferecido atendimento psicológico adequado em caso de desconforto decorrente da pesquisa, sendo contactado, para tanto, o serviço de atendimento psicológico da Universidade Federal do Amazonas. No caso de constrangimento decorrente dos registros escritos de gravação de voz, cessaremos imediatamente, deixando a critério dos (as) professores (as) a decisão de quando se procederá novamente com a observação participante e demais instrumentos de coleta de dados, além de oferecer-lhes assistência imediata, caso a situação dela necessite, e integral, como

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.204.082

atendimento médico e psicológico adequado para atender as complicações e danos que decorram direta ou indiretamente da pesquisa, e também lhes serão garantidos acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa na Universidade, conforme os preceitos estabelecidos na Resolução nº 466 de dezembro de 2012.

Por isso, como providência e cautela adotadas para evitar e/ou minimizar os efeitos e condições adversas que possam causar algum tipo de dano, realizaremos um período de ambientação com a equipe de pesquisa na intenção de criar um clima amigável, confiável, empático e de colaboração em todas as decisões da pesquisa de campo, deixando claro, também, que gozam de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como desistir dela a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus. Em caso de haver algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, a pesquisadora assume, formalmente, a responsabilidade pela indenização e cobertura material para reparação a qualquer tipo de dano causado nas diferentes fases do estudo, previsto ou não no TCLE, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS No 466 de 2012 (item IV.3.h , IV.4.c e V.7). Em caso de eventuais gastos que os (as) professores (as) e seu(s) acompanhante(s) possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de ocasionais despesas.

Benefícios:

Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os processos de mediação da formação em serviço dos professores da rede municipal, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, importante veículo de formação dos professores para o município de Manaus.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo em primeira submissão, consubstanciado na abordagem qualitativa de pesquisa, a ser desenvolvido pela doutoranda Thaiany Guedes, através do PPGE/FACED/UFAM, sob a orientação do Prof. Dr. Evandro Ghedin. O estudo será realizado através do método hermenêutico crítico pautado no filósofo Paul Ricoeur que auxiliará a construção e análise dos dados. Os procedimentos metodológicos englobarão as seguintes técnicas de coleta de dados: análise documental, buscando os aspectos históricos e objetivos da formação continuada mobilizada pela DDPM, nos seus portfólios e entrevistas semiestruturadas com os professores formadores do Bloco Pedagógico da Divisão de Desenvolvimento Profissional do

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

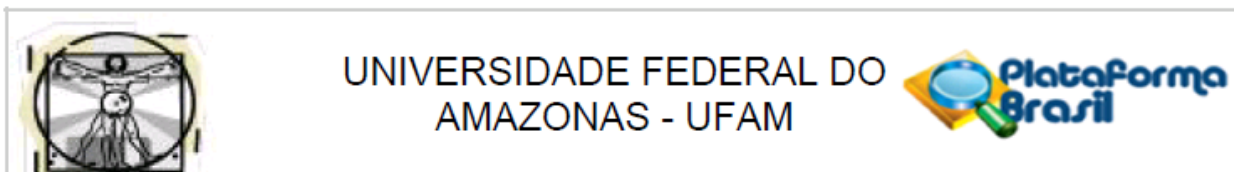
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.204.082

Magistério órgão responsável pela formação contínua dos professores da rede pública municipal de Manaus.

A análise será realizada a partir de Ricoeur (1978), em três etapas do compreender, a saber: fenomenológica, hermenêutica e filosófica/crítica. Todos os dados, nessa perspectiva, constituem-se como símbolos para decifragem, passando pelas três etapas que aconselha o método. Dessa forma, a análise dos documentos será feita, primeiramente evidenciado o discurso explícito, depois o implícito e em seguida a crítica ao discurso com base no que nos aconselha os conhecimentos acumulados no campo dos processos cognitivos da emoção. Quanto as entrevistas, serão abordados quatro professores formadores do Bloco Pedagógico, pois este é o número total operando nesse segmento. Em seguida, serão transcritas as entrevistas para a aplicação dos três passos do método.

Na etapa fenomenológica serão explicitados o que dizem a respeito do trabalho que realizam, como o percebem em sua contribuição, planejamento e desenvolvimento (tal como está presente no roteiro); na etapa hermenêutica serão analisados os elementos por trás do discurso explícito, buscando seu contexto e, na terceira etapa, a filosófica, faremos uma crítica que encaminhe a reflexão como contribuição dos processos cognitivos da emoção para a renovação das mediações pedagógicas desenvolvidas pelos formadores da DDPM/Bloco Pedagógico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de rosto: Apresentada e adequada;
2. Termo de anuência: Apresentado e adequado, assinado pela Subsecretária de Gestão Educacional, SEMED, Euzeni Trajano)
3. TCLE: Apresentado e adequado. Mas, verificar recomendações quanto ao espaço para assinatura e numeração das páginas;
4. Instrumento de obtenção de dados: Apresentados e adequados;
5. Critérios de inclusão e exclusão: Apresentados e adequados;
6. Riscos e benefícios: Apresentados e adequados;
7. Cronograma: Apresentado e adequado;
8. Orçamento: Apresentado e adequado, no valor de RS 651,66 (recursos próprios)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a pesquisadora responsável atendeu às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016, o projeto encontra-se apto para desenvolvimento após publicação de parecer final de aprovação deste CEP/UFAM.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 3.204.082

Cumpra registrar que, em acordo com a legislação mencionada anteriormente, quando se trata de projetos de pesquisa em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu, a folha de rosto deve ser assinada, impreterivelmente, pela Coordenação do Programa (titular, suplente ou responsável em exercício pelo Programa, no caso, o PPGE/FACED). Somente é permitido a assinatura da folha de rosto pela Direção da Unidade Acadêmica, quando se tratar de projetos de iniciação científica ou de pesquisas de monografia/trabalho de conclusão de curso.

Na oportunidade, é obrigatória a numeração de páginas do TCLE (Ex. p.1 de 1, p.2 de 2).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1285646.pdf	22/01/2019 18:19:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.docx	22/01/2019 18:19:24	THAIANY GUEDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/01/2019 18:19:14	THAIANY GUEDES DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIROS_PESQUISA.docx	22/01/2019 18:17:34	THAIANY GUEDES DA SILVA	Aceito
Outros	termo_anuencia.pdf	22/01/2019 18:16:55	THAIANY GUEDES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	22/01/2019 17:32:59	THAIANY GUEDES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO B- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS



PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 0097/2017-SEMED/GSGE

Manaus, 21 de março de 2017.

À
Aluna Thaiany Guedes da Silva
Rua da Felicidade, nº 6 – Santa Etelvina
Telefone 9918-3524
E-mail: silva.thaiany@guedesgmail.com
CEP: 69059-462 - Manaus/AM

Prezada Aluna,

Cumprimentando-a cordialmente, considerando o teor do **Processo nº 2017/4114/4147/01513**, referente à autorização para pesquisa intitulada “DA INTERPRETAÇÃO À COMPREENSÃO: PERSPECTIVAS DOS PROCESSOS COGNITIVOS À MEDIAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO E ESPAÇO ESCOLAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO” do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, informamos do deferimento do pedido, a ser realizado junto às Escolas Municipais de Manaus, por se tratar de tema de interesse desta municipalidade.

Dessa forma, encaminhamos o Termo de Compromisso para ser assinado, bem como a Carta de Anuência para o devido acesso às escolas. Oportunamente, informamos que esta Secretaria não se responsabiliza pelas despesas decorrentes dos trabalhos da pesquisa.

Na oportunidade, solicitamos, ao término da pesquisa, encaminhar para este Departamento de Gestão Educacional uma cópia da tese na biblioteca da DDPM, para uso como fonte de pesquisa dos formadores desta Secretaria.

Atenciosamente,

EUZENI ARAUJO TRAJANO
Subsecretária de Gestão Educacional