

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O QUE ME AUTO [trans]FORMA PEDAGOGA?
Um caminho a partir de vivências em
um grupo de pesquisa**

Acadêmica: Natália Borba Possebon
Orientador: Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Santa Maria, RS, Brasil.
2015



**O QUE ME AUTO [trans]FORMA PEDAGOGA?
Um caminho a partir de vivências em um grupo de
pesquisa**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, do Centro de
Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a
obtenção do grau de
Mestre em Educação em Ciências

**Orientador: Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de
Tolentino-Neto**

Santa Maria, RS, Brasil.

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Possebon, Natália Borba
O que me auto [trans]forma pedagoga? Um caminho a partir de vivências em um grupo de pesquisa / Natália Borba Possebon.-2015.
69 f.; 30cm

Orientador: Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS, 2015

1. Pedagogia 2. Formação inicial 3. Ensino de ciências
4. Dificuldades de aprendizagem I. Tolentino-Neto, Luiz Caldeira Brant de II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Natália Borba Possebon. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: natypossebon@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Naturais e Exatas
Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

O QUE ME AUTO [trans]FORMA PEDAGOGA?
**Um caminho a partir de vivências em um grupo de
pesquisa**

elaborada por
Natália Borba Possebon

Com requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação em Ciências

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto – CE/UFSM
Orientador



Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas – CE/UFSM



Prof. Dr. Acácio Alexandre Pagan – UFS

À minha família que, de diferentes formas, me incentivou
a nunca desistir...

AGRADECIMENTOS

Com a certeza de que ao longo da minha caminhada sempre foi presenteada com ótimas companhias, tenho muito a agradecer-las...

À minha amada família. Minha mãe Rosangela, meus irmãos Alexandre e Sandro e meu pai Ariovaldo, pelo apoio, incentivo e reconhecimento do meu esforço. E também à minha cunhada Marli, que muito me inspirou.

À minha amiga-irmã Liziani pela essencial companhia, incentivo e apoio diários.

Às minhas amigas Paula, Marília, Ticiane, Fernanda e Anelise, pelos momentos de alegria, pelo constante apoio e pela torcida.

Ao Grupo IDEIA, não tenho palavras que consigam expressar minha gratidão, sem ele minha caminhada não teria o mesmo rumo.

Às colegas e amigas Juliana, Karine, Laís e Micheli por todos os momentos compartilhados. Ao lado de vocês meu caminho ficou florido!

Aos professores da minha banca, escolhidos com muito carinho, Prof. Dra. Deisi Sangoi Freitas, Prof. Dr. Acácio

Alexandre Pagan e Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, por terem aceitado o convite com disponibilidade e atenção.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, pelo privilégio de ser sua orientanda e ter recebido grandes ensinamentos, por meio de uma relação mediadora, baseada no respeito, companheirismo e sinceridade, além da constante valorização do meu trabalho. Obrigada pelas oportunidades e, principalmente, pela confiança.

E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da minha bolsa. Suporte fundamental para a realização dessa pesquisa.

*Ando devagar por que já tive pressa
E levo esse sorriso por que já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei.*

*(Tocando em Frente Almir Sater
Compositor: Renato Teixeira*

RESUMO

O QUE ME AUTO [trans]FORMA PEDAGOGA? Um caminho a partir de vivências em um grupo de pesquisa

AUTORA: NATÁLIA BORBA POSSEBON

ORIENTADOR: PROF.DR. LUIZ CALDEIRA BRANT DE TOLENTINO-NETO

Data e Local: Santa Maria, 9 de Abril de 2015.

Este trabalho relata a formação em pedagogia por meio de uma escrita autobiográfica. Traz as vivências, adversidades e aprendizagens encontradas ao longo da formação em Pedagogia em um curso noturno da UFSM entre 2008 e 2012, e da participação em um grupo de pesquisa multidisciplinar e interinstitucional. Com pensamentos e reflexões sobre o currículo, em especial sobre questões que envolvem o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais e as Dificuldades de Aprendizagem, objetiva estimular um novo olhar acerca da formação e atuação profissional docente, questionando as certezas pedagógicas, as ideias pré-concebidas, e as demais dimensões que envolvem o espaço educacional.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação inicial. Ensino de ciências. Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

WHAT [trans] FORM ME INTO PEDAGOGUE? A path from experiences in a research group

AUTHOR: NATÁLIA BORBA POSSEBON

ADVISOR: PROF.DR. LUIZ CALDEIRA BRANT DE TOLENTINO-NETO

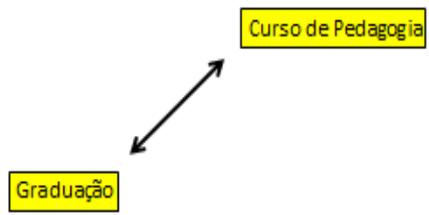
Date and Place: Santa Maria, April 9th, 2015.

This work describes the Pedagogy undergraduation (primary teacher) through an autobiographical writing. It brings the experiences, hardships and learning found over a Pedagogy night course in UFSM between 2008 and 2012, plus a participation in a group of multidisciplinary and inter-institutional research. With thoughts and reflections on the curriculum, especially on issues involving science education in Early Years and Learning Disabilities, it aims to stimulate a new look over the teacher education and professional practice, questioning the pedagogical certainties, pre ideas and other dimensions involving the educational environment.

Keywords: Pedagogy. Initial training. Science education. Learning disabilities.

SUMÁRIO

Minha escolha profissional e a escolha pelo tema...	13
A iniciação Científica	19
Algumas descobertas sobre as Dificuldades e os Distúrbios de Aprendizagem...	21
O Estágio : Experenciando o Ensino de Ciências	33
O Ensino de Ciências versus Pedagogos (as)	36
Da graduação para o Mestrado...	42
Repensando as avaliações	45
Um caminho com muitos saberes...	48
Reflexos de uma (trans) formação.....	59
Referências	61
Anexo	69



Minha escolha profissional e a escolha pelo tema...

Caminhar sem destino para chegar e quem sabe se o destino seja sempre caminhar (BEZERRA, 1998).

Ao optar pela profissão de Pedagoga, eu não tinha muita noção do que isso realmente significava. Acredito que, assim como eu, a maioria das futuras pedagogas (os) tem apenas uma ideia, pelo convívio com seus próprios professores e/ou quando alguém da família já exerce esse papel. Mas, essa descoberta acontece – realmente – ao se deparar frente a frente com os alunos e, principalmente, com as dúvidas que surgem no dia-a-dia da sala de aula. Creio que não se tem a real dimensão de se ter optado por uma profissão árdua e, ao mesmo tempo, surpreendente e prazerosa antes de experimentar essa realidade.

Foi com esse intuito (de experimentar) que em 2005, cursando o 2º semestre do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, optei por fazer, por meio do Centro de Integração Empresa-Escola, um estágio em uma escola particular da cidade. Tive a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e, principalmente, de me encantar com a profissão. A partir disso, adiei a ideia de migrar para o curso de Psicologia e decidi assumir, de vez, como escolha profissional, a Pedagogia. Mantive a decisão, porém, ainda, sonhava em ingressar na Universidade Federal de Santa Maria. Persisti com a ideia e em 2006 fui aprovada no vestibular para o Curso de Pedagogia Noturno.

O Pedagogo, erroneamente era (ou ainda é) visto, por muitas pessoas, como uma profissão bonita e simples! Sua beleza é retratada pelos sujeitos envolvidos, pela ludicidade e encanto que as crianças trazem consigo; e ao mesmo tempo simples, pois, é considerado fácil ensinar o alfabeto e algumas continhas para as crianças, não é mesmo?! Felizmente, não é só isso! Não basta

ensinar a ler, a escrever, a somar e a diminuir. É claro que a profissão é linda, colorida e dinâmica. Entretanto, nunca será fácil ou poderá ser planejada com simplicidade.

Para exercer o 'além disso', é preciso que ao longo da **formação, no Curso de Pedagogia***, tenhamos disciplinas voltadas à alfabetização (leitura

e escrita) – claro – mas, também, acerca do ensino de matemática, história, geografia e ciências. Que tenhamos aulas de educação física, de artes, de teatro e de música; que sejamos muitas em uma só, com 'multi' habilidades. Para isso, é preciso aprender a perpassar pelas diferentes áreas, nas suas

*De acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

diferentes formas e reconhecer as diversificadas intenções no ensino.

Ao longo do processo, diante das diferentes disciplinas, com os respectivos professores, a crise 'existencial' surgiu. Confesso! Eu já não tinha a mesma certeza em relação as minhas escolhas. Em certos momentos, a obrigação era mais forte que a motivação e, conseqüentemente, que a realização. Talvez eu estivesse frustrada. Mas, aos poucos, percebi que essa mistura de sentimentos também fazia parte do processo e eu precisava enfrentá-la. Eu estava me descobrindo enquanto aluna, enquanto futura professora.

A partir das leituras voltadas à História da Educação, é possível destacar que, culturalmente, o professor era visto como um grande sábio, com conhecimento de tudo. Hoje, já não se têm mais essa visão nos meios, tanto escolares quanto sociais, onde o professor já perdeu muito do seu status e prestígio. Porém, ainda se espera, na maioria das vezes, que os professores sejam capazes de articular as diferentes áreas e dialogar acerca de qualquer assunto, seja ele da sua área de estudo ou não. Ainda, em diferentes meios, se têm essa visão enraizada de que o professor é o detentor do saber e têm o dever de ter amplos conhecimentos. Para exemplificar, não preciso me distanciar muito, é comum ouvir da minha mãe: "Como tu não sabe isso? Não é professora? Deveria saber!".

É claro que não é preciso saber tudo e de tudo, mas é isso que, em muitos momentos, se espera do professor: que ele tenha as respostas para todas as perguntas ou, caso não as tenha, que as encontre. Nesse sentido, a profissão de professor exige um constante estudo, pois, conhecimento nunca é demais e, ao mesmo tempo, nunca se sabe o suficiente.

É preciso ser **polivalente?!***

Diante dos anseios ao longo da graduação, constatei que para se tornar um (bom) professor se faz necessária uma constante movimentação, a

O termo *polivalente*, segundo Houaiss (2001), significa assumir múltiplos valores ou assumir várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional, que executa diferentes tarefas, ser versátil. Seria, então, a pessoa com múltiplos saberes, capaz de transitar com propriedade em diferentes áreas (LIMA, 2007).

fim de que haja uma imersão no campo da investigação e da pesquisa. Acredito que a identidade de cada professor se dá a partir das características de suas ações, e que o seu perfil vai se formando ao passo que sua prática – mesmo que enquanto pesquisador – vai sendo exercida e refletida. Creio que nos transformamos e nos reconhecemos como professores por meio de um processo.

É sobre esse processo, em especial do meu, que teci essa escrita. Porém, cabe ressaltar que é quase impossível manter uma linha uniforme e contínua já que o processo acontece de forma irregular, com desvios, curvas e devaneios. Certamente foi essa movimentação que me (trans) formou!

É pertinente mencionar que, até este momento, eu compartilhava algumas noções pré-concebidas acerca do fazer pesquisa que me alinhavam as metodologias quase que desgastadas pelo seu uso em outras pesquisas. E, sinceramente, se eu as seguisse, não estaria sendo fiel a minha personalidade.

Na tentativa de ampliar tal ponto de vista, e propondo uma pesquisa a partir do que é produzir-me docente, pretendo trabalhar com uma metodologia por mim ainda inexplorada.

Pois, o campo da Educação permite que as mesmas sejam diversificadas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos, bem como abordagens teóricas e criativas.

Nesta perspectiva de pensamento, considero pertinente trabalhar a abordagem autobiográfica, “que significa hablar no de sí, sino desde sí” (HERNÁNDEZ; RIFÁ, 2011, p. 7). Para tanto, ressalto as discussões propostas pelo autor Gilles Ferry (2004) que relacionam a formação aos processos reflexivos estabelecidos sobre o fazer, destacando a impossibilidade de a prática profissional ser formadora por si só. Para Ferry, a experiência de um trabalho profissional não pode ser formadora para aquele que não efetiva um trabalho reflexivo sobre este fazer.

O autor, ainda, propõe três condições essenciais para que a formação aconteça: a condição de lugar, a de tempo e a de relação com a realidade. O destaque está na ideia de que a formação se estabelece em condições que favoreçam ao professor tomar a sua ação como objeto de análise e de investigação, exigindo um distanciamento do vivido, trabalhando sobre as representações daquilo que vivenciou. (FERRY apud POWACZUK & PIVETTA)

Penso que, ao expor algumas informações sobre minha caminhada pessoal e profissional, pude delinear as possibilidades para questionar as certezas pedagógicas, as ideias pré-concebidas, e as demais instâncias que envolvem o espaço educacional.

As narrativas autobiográficas acabam por deflagrar escolhas, preferências, percepções e visão de mundo, reverberando nos modos como cada um se produz docente no encontro com o outro, compartilhando conhecimentos,

vivências e experiências. Busco uma escrita leve, mas, não menos intensa, como destaca Oliveira (2011, p. 177),

no que concerne à metodologia de pesquisa não há uma prescrição, um modelo, um caminho, o que há são diferentes possibilidades, muitas vias, e nós, pesquisadores ao examinarmos nosso objeto de estudo é que vamos definir quais abordagens, quais instrumentos, quais técnicas ou métodos nos servem melhor para entender este ou aquele momento da pesquisa.

Espero conseguir fazer com que esse caminho seja descrito tal e qual ocorreu, com erros e acertos, idas e retrocessos e, para isso (de antemão me desculpo) voltas e repetições se fizeram necessárias. Mas, foi assim que pude rever meus conceitos, (re) direcionar um 'olhar para dentro' e me ver como condutora da minha formação. Hoje, sou eu quem dá a direção do caminho, ciente de que será longo e exigirá muito esforço, entretanto, com grandes aprendizados.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

A iniciação Científica

Nos cursos noturnos, a maioria dos alunos trabalha durante o dia, o que impossibilita a participação em Grupos de Pesquisa. Tal realidade, infelizmente, faz com que muitos alunos percam a oportunidade de ter um suporte à Iniciação Científica e de interagir com o ‘mundo acadêmico’ além da sala-de-aula. Até mesmo o incentivo a escrita se enfraquece e é direcionado apenas para os trabalhos das disciplinas, já que as produções para eventos também exigem, normalmente, uma apresentação em ‘horário comercial’.

Vivenciei essa realidade, trabalhando durante o dia, e me mantive fora da produção acadêmica ao longo de quase toda a graduação. Até que no final do ano de 2010, passei a fazer parte de um grupo de pesquisa. A partir desse marco, minha visão de formação se ampliou e eu pude descobrir a verdadeira ‘vida acadêmica’.

Tratava-se de um projeto de pesquisa em rede, Observatório da Educação, intitulado “Desempenho Escolar Inclusivo na Perspectiva Multidisciplinar”, que atendia ao *Edital nº 038/2010/CAPES/INEP*. As atividades eram desenvolvidas em conjunto entre a Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Federal de Mato Grosso, a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de São Paulo.

O Projeto apresentava quatro eixos temáticos: (1)- Estimativa da Influência dos Distúrbios de Aprendizagem nos Índices de Desempenho Escolar em Língua, Matemática e Iniciação à Ciência; (2)- Estudo da Influência da Tecnologia dos Meios de Testagem no Resultado Final de Testes de

Desempenho em Língua, Matemática e Iniciação à Ciência - Influência da Tecnologia em Testes de Avaliações Padronizadas; (3)- Estudo da relação entre o Desempenho Escolar em Língua e Matemática e Iniciação à Ciências – Desempenho escolar e Livro Didático; (4)- Produção de Materiais Formativos e Instrucionais que contemplem o Enfrentamento das Dificuldades de Aprendizagem, como Dislexia, Discalculia, Déficit de Atenção e Hiperatividade, no processo de formação do professor pesquisador.

A partir dos eixos apresentados, o núcleo da Universidade Federal de Santa Maria se propôs a estudar três pontos principais, considerados temas pilares (chaves) do projeto: Livro didático, Desempenho escolar e Dificuldades/Distúrbios de Aprendizagem. O núcleo, foi sendo composto por integrantes de diferentes formações e, com isso, conseguimos estabelecer uma relação ensino-aprendizagem mútua e ascendente. Os diferentes temas eram discutidos, para estudo ou realização dos trabalhos, com a visão das diversas áreas: pedagogia, biologia, física, educação física, letras, psicologia, matemática e estatística. A heterogeneidade das formações e atuações (estudantes da graduação, do mestrado, do doutorado e professores da rede pública) tornaram o grupo, a meu ver, ainda mais consistente e especial.

Estudávamos sobre ambos os pontos, porém, com a minha predileção pela área da Psicologia, aprofundei os estudos sobre a temática de Aprendizagem. Ao iniciar as leituras, surgiram inúmeros questionamentos, principalmente ao me dar conta de que não havia tido (e nem teria) uma disciplina na graduação que abrangesse esse tema e que tratasse a respeito dos alunos que apresentam Dificuldades ou Distúrbios de Aprendizagem. No curso de Pedagogia são

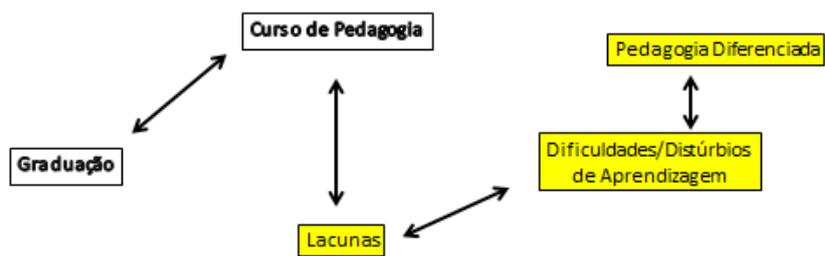
oferecidas duas disciplinas voltadas à Educação Especial, mas, em ambas, são tratadas apenas questões acerca dos alunos com Necessidades Especiais (físicas, mentais e síndromes), acessibilidade e inclusão.

A fim de verificar se, assim como no curso de Pedagogia, em outros cursos essa temática também não era contemplada na grade curricular, realizamos uma pesquisa nas ementas dos cursos de licenciatura de duas Universidades (Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Pelotas). Percebemos, com exceção do Curso de Educação Especial (UFSM), que:

Os futuros docentes não são preparados para identificar sinais de Dificuldades de Aprendizagem e melhor auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Isto porque os cursos não oferecem na grade curricular disciplinas relacionadas ao tema e, por consequência, deixam lacunas na formação dos futuros professores, o que dificultará as suas práticas ao se depararem com tal realidade. (PEREIRA et al., 2011)

Tal constatação fez com que nos dedicássemos a conhecer melhor esse campo e me motivou a tentar responder as inúmeras dúvidas que – ainda – estavam sem resposta. Afinal de contas, todos os alunos dos cursos de licenciatura, futuros professores, possivelmente irão se deparar com alunos com Dificuldades ou Distúrbios de Aprendizagem e, assim como eu, poderão se questionar: “Dificuldades e Distúrbios são sinônimos? Como identificar os alunos que apresentam Dificuldades ou Distúrbios? Como devo, enquanto professor,

proceder diante dessa realidade? Esses alunos são 'rotulados' como especiais ou como diferentes?"



Algumas descobertas sobre as Dificuldades e os Distúrbios de Aprendizagem...

São muitos os estudos e discursos referentes à diversidade na escola e sobre a Inclusão. É um grande progresso no que se refere, principalmente, a alunos com Necessidades Especiais. As necessidades e diferenças, na maioria desses casos debatidos, são físicas, são aparentes, expostas, notáveis, e – (in) felizmente – tem forçado uma nova postura frente a esses alunos. Acredito que, há uma preocupação em relação às metodologias, a acessibilidade e a aprendizagem, porém há pouca (ou quase nenhuma) atuação. Acredito que, na maioria das escolas, essa nova postura vêm sendo imposta sem que haja uma preparação, adaptação e habilitação tanto nas estruturas escolares quanto no que diz respeito aos sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Frente a tantas discussões acerca desse movimento de inclusão, há outras questões que me inquietavam (algumas ainda me inquietam). Por isso, por meio de pesquisas e com muitas reflexões iniciei um processo – também de movimento – de aquisição e compreensão de conhecimentos acerca dessa temática, em especial sobre as Dificuldades e os Distúrbios de Aprendizagem.

Para começar, direcionei as pesquisas a fim de compreender o conceito de cada uma. Por meio de pesquisas embasadas em Araújo (2002); Zorzi e Ciasca (2008). Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011); Silva e Santos (2011), dentre outros, e de trabalhos realizados no grupo, conseguimos estabelecer um padrão (pelo menos dentro do grupo) no que se refere às nomenclaturas, em especial sobre a diferenciação.

[...] distúrbios de aprendizagem têm origem em questões relacionadas à disfunções neurológicas, orgânicas e internas ao aluno, por isso, necessitam da ajuda de diferentes profissionais (como psicólogos e psicopedagogos) em um trabalho colaborativo. Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem surgem de questões externas ao aluno, como problemas familiares e etc. e podem ser superados por meio de um trabalho interventivo, preciso e, muitas vezes, do professor (PEREIRA et al., 2012, p. 9).

A partir disso, tínhamos uma base para novos estudos. Elaboramos um minicurso com intuito de contribuir na formação de alunos de licenciatura, bem como na formação continuada de professores. A proposta era discutir a diferença conceitual dos termos Dificuldades de Aprendizagem e Distúrbio/ Transtorno, relacionando a aprendizagem aos fatores: escola, família e sujeito.

A primeira versão foi **apresentada*** para alunos de graduação em um Minicurso de extensão intitulado “Identificação de Sinais de Dificuldades de Aprendizagem e a Importância de Intervenções Precoces em Sala de Aula”.

*Foi apresentado concomitante a II Jornada de Debates sobre Ensino de Ciências e Matemática e I Encontro Nacional Distúrbios de Aprendizagem na Perspectiva Multidisciplinar¹, promovido pelo Departamento de Biociências da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana, no período de 31 de Maio de 2012 a 2 de Junho de 2012.

Por meio dessa experiência **ratificamos a nossa pesquisa inicial***, no que se refere à ausência de disciplinas relacionadas a esse tema nos cursos de licenciaturas, bem como reforçamos a constatação de que esse tema ainda gera muitas dúvidas e equívocos por parte dos futuros professores.

*HENNIG, N. E. de C.; AMESTOY, M.B.; DAMASCENA, G.B.; CARLESSO, J.P.; PEREIRA, J.B.; POSSEBON, N.B.; TOLENTINO NETO, L. C. B. de.; Análise dos conhecimentos prévios de alunos em formação inicial sobre Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação; V Seminário Nacional de Infância e Educação; V Seminário Nacional de Literatura Infantil. 2012. Anais. Santa Cruz do Sul.

Posteriormente, tive a oportunidade de (re) apresentar esse minicurso (com alguns ajustes considerados pertinentes) em um curso de formação continuada para professores em uma Escola Estadual da cidade de Santa Maria. O grupo de professores não apenas externou suas dúvidas e curiosidades em relação ao tema, como também me indagou (e muito!) sobre diversos aspectos que, de certa forma, eu não havia, até então, me questionado.

Foram questionamentos (ou queixas) como: “Além do que já é exigido, o professor deve também se responsabilizar pela identificação de sinais de Dificuldades ou Distúrbios nos alunos?”, “Como vamos solicitar aos pais que encaminhem seus filhos a um profissional adequado, se às vezes, nem ao dentista, conseguimos convencê-los a ir?”, “De que forma podemos, em meio a tantos alunos, trabalhar de forma diferenciada em sala de aula?”, “Como lidar com essa realidade, sendo inexistente um suporte que ampare a escola e possibilite uma melhor assistência a alunos que apresentam Dificuldades ou Distúrbios de Aprendizagem?”.

O diálogo com os professores em atuação, com tantas perguntas, todas – infelizmente – sem respostas, me obrigou a (re) pensar sobre os ‘bastidores’ da escola e, principalmente, sobre a grande distância entre o que é considerado o ideal e o que é viável. Um choque de realidade! Talvez eu estivesse sendo muito sonhadora em querer – de forma prática – que houvesse um espaço e um tempo destinados ao atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. Porém esse

*POSSEBON, N. B. Dificuldades de Aprendizagem: seus fatores de influência e a importância da identificação precoce na sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

um reflexo dos muitos fatores (dentro a escola, a família e sujeito)* que aparece na realidade de todas as escolas e que acaba sendo tratado, na maioria das vezes, de forma errônea.

No entanto, apesar de tantos pontos negativos, concordamos (os professores e eu) que independente de não termos como solucionar os inúmeros entraves nos diferentes contextos escolares, ainda sim, precisamos conhecê-los, a fim de buscarmos a melhor maneira de lidar com o ‘Diferente’.

Creio que dialogando sobre diferentes temas, dentro e fora da escola, estaremos articulando meios de fomentar melhorias no campo educacional e social. Além disso, ressalto que, mesmo que, (ainda) exista, em alguns aspectos, um número muito maior de perguntas do que de respostas, se faz necessário um olhar voltado aos ‘problemas mascarados’ e que, consequentemente, são deixados de lado na escola.

Outra questão relevante são os sistemas de apoio que as escolas deveriam ter para que pudessem dar uma assistência mais especializada a esses alunos ‘ditos’ com Dificuldades ou

Distúrbios de Aprendizagem. Acerca disso, ao longo dos nossos estudos no grupo, buscamos compreender como a legislação dá subsídios e ampara as escolas no que se refere a questões legais. Foi então que percebemos que apesar de existir diferentes leis que norteiam o sistema educativo (vide referências) nesse âmbito, ainda existem falhas que dificultam ou até mesmo impedem que haja um acompanhamento desses alunos por parte de profissionais especializados dentro da escola.

Um dos pontos, pouco dialogados no contexto escolar é, por exemplo, os casos (que não são poucos) em que a medicalização dos alunos foi a solução encontrada. A meu ver, a que deveria ser a última delas, têm se tornado a primeira das opções no ‘tratamento’ de alunos com Transtornos ou Distúrbios de aprendizagem e se tornou uma questão muito preocupante e que carece de muitos diálogos.

O alto índice de crianças medicadas no Brasil, por terem sido diagnosticadas, principalmente, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, é – a meu ver – uma das assustadoras consequências da falta de preparo (da escola, da

*De acordo com o artigo apresentado por Meira (2012), o Instituto Brasileiro de defesa dos usuários de medicamentos – IDUM, nos últimos anos o consumo do *Metilfenidato (Ritalina)* aumentou em 1616%. Em 2000 foram vendidas 71 mil caixas e em 2008 esse número chegou a 1.147.000 caixas.

família e da sociedade) para lidar com a atual realidade. Está cada vez mais crescente o número de alunos submetidos a medicações, em especial a *Ritalina**, um reflexo do aumento indiscriminado de ‘diagnósticos’, usados

para justificar tal prática. Muitos autores caracterizam essa realidade como uma patologização dos 'problemas' educacionais.

Diante disso, qual o papel dos professores? Na maioria dos casos, o professor recebe um questionário (em anexo) referente ao comportamento do aluno em sala de aula, a fim de contribuir para que se faça uma avaliação fidedigna dos sinais que o aluno apresenta e que podem caracterizá-lo com Distúrbio de Aprendizagem ou com algum tipo de Transtorno. Assim, cabe ao professor ser coerente e responsável, pois, muitas vezes, por se tratar de crianças, sinais de agitação, falta de atenção ou indisciplina podem ser sinais de algum outro fator, não necessariamente de algum distúrbio ou transtorno.

Por essa razão, mais uma vez, ressalto a necessidade da inclusão dessa temática nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, em especial dos pedagogos. Para que possa haver um consenso e um encaminhamento adequado, se faz necessário um maior conhecimento, em relação aos tipos de distúrbios e transtornos, bem como em relação aos sinais que indicam e que podem caracterizar esses alunos. Não se trata de rotular ou estereotipar! A caracterização, nesses casos, está relacionada ao olhar do professor, no sentido de buscar meios para melhor auxiliar o aluno.

Em relação às Dificuldades de Aprendizagem, por se tratarem de questões, normalmente, externas ao aluno e que ocorrem por 'n' fatores relacionados à escola, a família e ao sujeito, dispensam uma avaliação mais 'diagnóstica' por parte de um profissional especializado. Entretanto, não exige o auxílio do professor, pelo contrário!

Os professores, em especial, dos Anos Iniciais interagem com os alunos durante um turno inteiro, ao longo de todo ano letivo. Essa convivência, conseqüentemente, favorece e promove ao professor, um maior conhecimento a respeito dos alunos, a ponto de possibilitar a ele uma visão mais aguçada diante do comportamento, da linguagem oral, escrita e principalmente corporal.

Dessa forma, nas primeiras semanas de aula, é comum que o professor já tenha feito um panorama das características da composição da turma e tenha – mesmo que por instinto (FEITOSA, 2007) – identificado sinais de Dificuldades de Aprendizagem em algum (uns) de seus alunos. Da mesma forma, pode acontecer essa ‘identificação’ ao logo do ano, pois, como já mencionado, irá depender dos fatores que influenciam para esse aluno demonstre alguma dificuldade.

A diferença entre os alunos não se limita apenas em uma divisão: “os com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem de um lado e os com ‘facilidade’ para o outro.” A diversidade de uma sala de aula é muito mais ampla! Diante desse panorama, como proceder? De que forma contemplar, dentro de um sistema educativo estruturado para a homogeneidade, turmas heterogêneas?

Esse é um dos momentos que a versatilidade, a flexibilidade e a criatividade do professor é essencial. É preciso de diversas formas, proporcionar a diferentes alunos – dentro de um mesmo contexto – aprendizagens efetivas. Não acredito que exista uma receita ou que exista apenas uma metodologia certa. Considero importante conhecer diferentes metodologias a fim de direcionar para cada atividade um tipo de método, de acordo com as necessidades e características dos alunos.

Uma das possíveis propostas que encontrei para que se consiga administrar a diversidade em sala de aula, sem que para isso haja uma desigualdade entre os estímulos dispensados aos alunos com Dificuldades (ou Distúrbios de Aprendizagem, ou com Transtornos ou com Necessidades Especiais) e os estímulos direcionados a aqueles alunos ‘ditos dentro do padrão’, é a chamada Pedagogia Diferenciada.

Não se trata de nenhuma ‘mágica’, tampouco de uma receita ideal, apenas corroboro com algumas ideias trazidas pelo autor *Philippe Perrenoud* (2000, 2001). Em suas obras, o autor defende, como fundamento, uma política educativa igualitária, em que diferentes grupos tenham o mesmo direito à educação ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de uma ação diferenciada para os iguais.

Tratar sobre uma abordagem em que se defende o respeito por novos tempos e novos espaços é, a meu ver, um discurso que – para muitos – já está saturado. Há muito tempo se vem falando da importância de ‘pensar sobre o diferente’, porém, ainda se mantém, na maioria das escolas, uma prática homogênea, padrão, estrutural e, quase que, doutrinária. Para Perrenoud (2000, p. 157), “os sistemas educativos empregam estratégias de mudança ainda pouco eficazes, de modo que inúmeras reformas educativas permanecem cemitérios de boas ideias, jamais postas em prática”.

As imensas exigências das pedagogias diferenciadas são pouco realistas em relação à identidade, às atitudes, às competências, ao nível de formação dos professores de hoje; elas postulam competências e um grau de

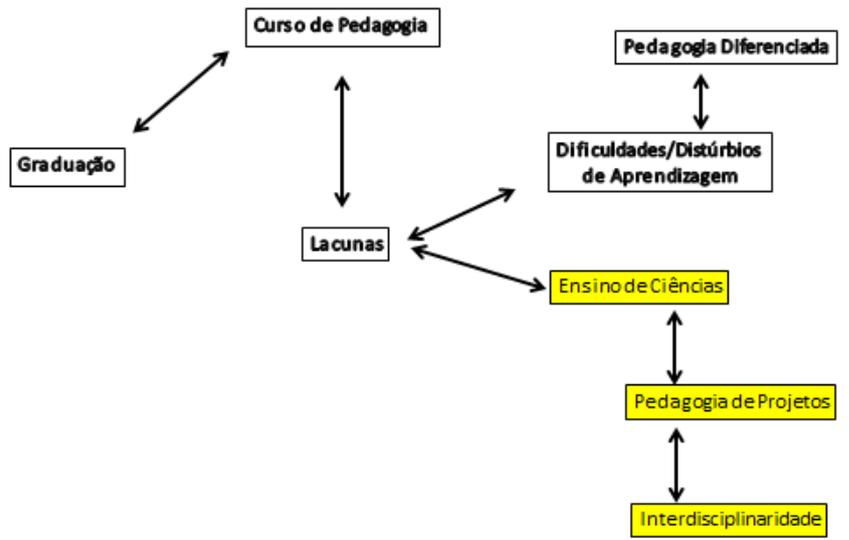
profissionalização que ainda não caracterizam a totalidade do corpo docente. (PERRENOUD, 2000, p.157)

Para o mesmo autor “pedagogia diferenciada requer uma formação dos professores que não seja somente pedagógica ou didática, mas que tenha igualmente componentes psicossociológicos, antropológicos e psicanalíticos” (p. 83). Complementar a isso, eu ainda, saliento a necessidade de uma nova postura frente ao ‘grito de socorro’ que é dado diariamente nas escolas, com crianças cada vez mais carentes. E não me refiro a uma carência apenas financeira, mas, também, e principalmente, de cuidados, de amor e de atenção. Trata-se uma pedagogia diferenciada para uma sociedade diferenciada. A era cada vez mais tecnológica, consumidora, com dias e pessoas mais acelerados, exigem muitas mudanças na forma como vemos a educação. Não cabe aqui, (nem a mim) reforçar o discurso que se têm de que os pais, em sua maioria, não têm atendido as necessidades dos filhos ou de que a escola não está ‘dando conta’ e parou no tempo.

Acredito que é preciso fomentar ideias que visem reconhecer os diferentes níveis e as pluralidades dos estudantes e que, conseqüentemente, possam auxiliar no processo educativo e na relação entre alunos e professores. Para tanto, algumas práticas, se bem planejadas, podem contribuir para que haja uma ‘personalização da formação’ do educando. Acerca disso, corroboro com o pensamento de Maria (2010):

[...] a escola precisa urgentemente se transformar, desenvolvendo novos processos de aprendizagem, não só com mais atividades e dinamismo, mas ajudando a criança a pensar e trabalhar suas habilidades de acordo com seus interesses (p. 82).

Perrenoud (2001, p. 26) salienta que “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”. O autor ainda destaca uma possível definição para a diferenciação do ensino: “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”.



O Estágio: Experienciando o Ensino de Ciências

O primeiro contato –oficial – com a profissão ocorre no período do Estágio Supervisionado, normalmente, no último ano da graduação. Em teoria, o estudante do Curso de Pedagogia já cursou todas as disciplinas do curso e está apto a se colocar no papel de professor. Porém, é, na maioria das vezes, nesse momento que as incertezas e as dúvidas afloram e o futuro docente percebe que –ainda – existe um longo caminho a se percorrer.

Considero que a disciplina de Estágio me proporcionou vivenciar a realidade da escola, e acredito que tenha sido uma experiência ímpar também para a maioria – senão todos – os colegas do curso. Passamos por dois estágios: um na Educação Infantil e outro no Ensino Fundamental ou no Ensino de Jovens e Adultos. Ambos foram essenciais para a minha formação e me proporcionaram muito amadurecimento e – principalmente – muita inquietação. Porém, o estágio realizado em uma turma de 2º ano, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade, foi extremamente significativo para mim.

Como – em paralelo aos temas do projeto realizado pelo Grupo de Pesquisa – eu estava estudando a respeito da importância do Ensino de Ciências nos Anos Iniciais, esse enfoque, conseqüentemente, norteou os meus planejamentos para o estágio.

Fui conferir, na prática, os desafios e dificuldades de se trabalhar Ciências com crianças. Mesmo após ver algumas possibilidades de ‘como se fazer’, durante as disciplinas de Ciências e Educação I e II, ainda não me sentia apta para essa

tarrafa. Mais uma vez, eu precisava aprender a lidar com uma situação ainda inusitada e não mensurada durante a graduação.

Mais uma 'lacuna, considerada por mim, a ser preenchida? Bizzo (1998, p. 65) argumenta que:

Os professores polivalentes que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental têm poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento científico e na metodologia de ensino específica da área, tanto quando sua formação ocorre em cursos de magistério como em cursos de Pedagogia.

O Ensino de Ciências versus Pedagogos (as)

Para muitos professores, as possibilidades de trabalhar com o Ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais são consideradas poucas, e, para outros, ensinar Ciências é difícil (BIZZO, 1998).

Se fizermos um resgate de memórias do período em que éramos alunos, possivelmente, serão poucas as lembranças relacionadas a experiências positivas que envolvam o ensino de ciências. E caso as tenhamos, é muito provável que se relacionem com alguma aula prática desenvolvida por um professor, que era, na maioria das vezes, visto de uma forma especial pela turma.

Ressalto que ao longo do processo em que nos produzimos docentes, também fazemos uso de nossas memórias enquanto alunos. Sendo assim, podemos inferir que essas memórias se refletem no fato de que hoje, infelizmente,

são poucos os professores que promovem o Ensino de Ciências a ponto de tornar essa área do conhecimento uma ferramenta de impulsão para o desenvolvimento dos alunos. Apesar do Ensino de Ciências fazer parte do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, culturalmente, o primordial é o desenvolvimento das habilidades em leitura, em escrita e em 'contas'. Para isso, os pedagogos (as) focam os estudos (seus e dos alunos) na alfabetização, objetivando que os alunos tenham no final dos três primeiros anos de escolarização, um desempenho satisfatório, principalmente, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O que de certa forma, é compreensível, já que foi dessa forma que aprenderam.

Porém, para quebrar esse ciclo (quase vicioso) de reprodução de 'ensinamentos' e conhecimentos, se faz necessário enfrentar os desafios e os medos. Sim, trabalhar com ciências é um desafio e às vezes causa medo! Ainda mais quando o público-alvo são crianças.

Seria muito mais fácil, simples e cômodo relacionar as ciências apenas com as questões básicas de 'higiene', de 'boa alimentação' e de 'reciclagem', pois são os temas que, normalmente, a maioria dos professores sente mais segurança para trabalhar com os alunos. Mas, cabe ressaltar que, seria ingenuidade ou ilusão da minha parte (assim como é para muitos Pedagogos) pensar que essa nova geração, que nasceu em uma era tecnológica, se contente apenas com esses temas, ou – a meu ver – pior ainda, pensar que eles não compreendam conceitos de ciências.

Nesse sentido, creio que, se faz necessário outro olhar acerca do Ensino de Ciências voltado aos Anos Iniciais de escolarização, visando uma mudança a partir da formação inicial dos (as) Pedagogos (as). Como já exposto, os cursos de

Pedagogia oferecem uma ‘pinçada’ sobre o ensino de ciências (assim como de história e geografia) e essa falta de aprofundamento se deve à carga horária, pois, se torna inviável o aumento do tempo de formação. Para isso, acredito que, outras áreas como sociologia e filosofia podem ser usadas para que consigamos expandir o olhar, visando o ensino, em especial de ciências, de forma global.

Para tanto, ressalto a necessidade de uma mudança, em especial, no que se refere às questões didáticas: “como ensinar?”.

Com esse ideal, procurei criar um planejamento (para o estágio) que me oferecesse um suporte para trabalhar com os ‘outros’ e diferentes temas que poderiam surgir, por meio de conversas e a partir das curiosidades dos alunos, em sala de aula. A metodologia que considero ter melhor se encaixado para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar e com um enfoque no Ensino de Ciências foi a **Pedagogia de Projetos***.

De acordo com Zabala (1998, p. 149) o projeto compreende quatro fases: Intenção, Preparação, Execução e Avaliação. Além disso, o autor enumera razões para se trabalhar a partir do método de projetos: (a) Possibilita a atividade coletiva; (b) vincula as atividades escolares à vida real; (c) torna o trabalho escolar algo autenticamente educativo; (d) potencializa a capacidade de iniciativa do aluno; (e) favorece a concepção da realidade e (f) proporciona um ensino globalizado.

Hernández (1998) chama Projeto de trabalho o enfoque integrador da construção de conhecimento que transgide o

*A partir das ideias de Dewey, Kilpatrick formalizou o Método de Projetos: “atividade previamente determinada.

formato da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo professor e reforça que o projeto não é uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função.

Há um conceito de educação que permeia esta modalidade de ensino que entende a função da aprendizagem como desenvolvimento da compreensão que se constrói a partir de uma produção ativa de significados e do entendimento daquilo que pesquisam, identificando diferentes fatos, buscando explicações, formulando hipóteses enfim, confrontando dados para poder realizar "uma variedade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 184).

O artigo 'Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações' autoria de Maria Elisabette Brisola Brito Prado, exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) traz à tona a discussão sobre como conceber e tratar a conexão entre os distintos cenários em que se trabalham projetos na escola:

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo

que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações (p. 13).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo fato de ser apenas um professor regente, há uma maior liberdade para estruturar a disposição dos conteúdos, bem como na forma como serão trabalhados. A escolha por uma prática interdisciplinar é, comumente, contemplada nas descrições dos planejamentos de aula dos professores. Porém, na maioria das vezes, na prática, quando realizados os planos em sala de aula, ocorre uma ruptura entre a teoria e a prática ou uma **distorção do conceito de interdisciplinaridade***.

*De acordo com Zabala (1998, p. 143-144):

A **Interdisciplinaridade** é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a interação recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.

A **multidisciplinaridade** é a organização de conteúdos mais tradicional. O conjunto de disciplinas é proposto simultaneamente, sem que apareçam explicitamente as relações que podem existir entre elas.

A **transdisciplinaridade** é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, sem parcelamento. Atualmente, constitui mais um desejo do que uma realidade.

Apesar de terem uma maior flexibilidade na organização dos planejamentos, alguns professores ainda não conseguiram (ou relutam em) quebrar certos paradigmas e, dessa forma, mantêm metodologias tradicionais, assim como as divisões por conteúdos em seus planejamentos. Essa fragmentação, reflexo também de um contexto político que estabelece as normativas e estruturas curriculares, se reflete na forma como os alunos compreendem e contextualizam os conteúdos no seu dia a dia,

bem como na forma como estabelecem relações entre as aprendizagens.

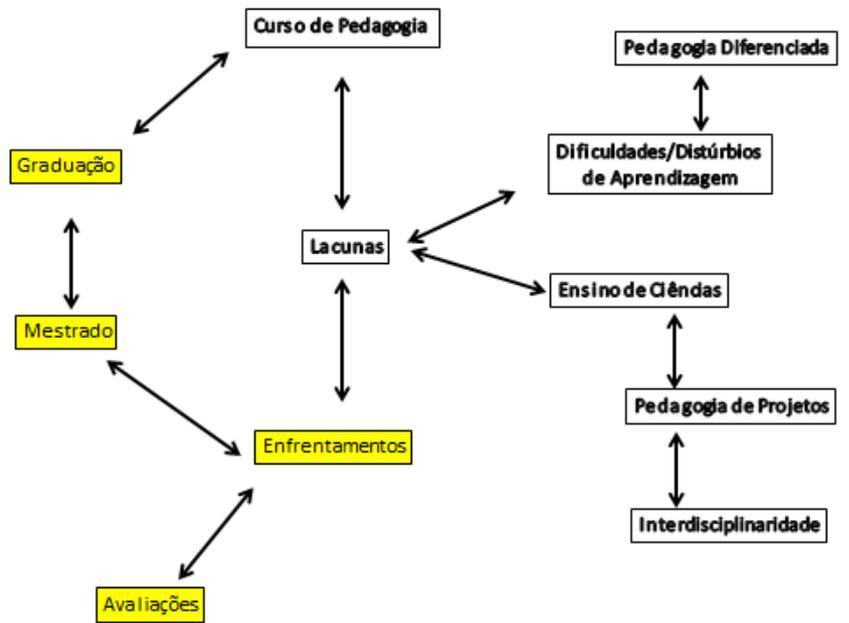
Diante disso, o enfoque no Ensino de Ciências se configura como mediador para um ensino interdisciplinar, na medida em que possibilita, ao longo do desenvolvimento dos conteúdos, diversas relações com as outras áreas do conhecimento. Uma referência, considerada importante no sentido de explicitar as razões para alfabetizar científica e tecnologicamente as novas gerações são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000, p. 24), documento que assim dispõe:

Mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduos, é meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valorização dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciências, Sociedade e Tecnologia.

Felizmente, já é possível presenciarmos um movimento em direção a esse pensamento. Pude, com algumas observações, presenciar experiências de uma professora, em especial, que – saiu da zona de conforto e – se lançou no ‘fantástico mundo do Ensino de Ciências’ por meio de projetos.

Estudos sobre as abelhas, sobre a polinização e sobre os seres vivos, por exemplo, inspiravam pesquisas, saídas de campo e relatórios realizados pelos alunos. Diferentes questões surgiam no decorrer das aulas e norteavam os próximos 'conteúdos', ocasionando uma aprendizagem dinâmica, prazerosa e significativa, porém, sem deixar de lado as exigências do sistema educativo.

Creio que é preciso ter ousadia, coragem e vontade para sair dos trilhos e desbravar outro caminho. Porém, dentro de um contexto estruturador, não basta ter só isso! Talvez o destino seja igual a todos, mas, podemos mudar a rota para que ao longo do trajeto consigamos buscar maiores aprendizagens em meio a muitas descobertas.



Da graduação para o Mestrado...

Com a conclusão de graduação em Pedagogia, fui incentivada e me encorajei a tentar a seleção para ingressar no mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências. Ingressei com um projeto relacionado ao Ensino de Ciências nos Anos Iniciais, que trataria sobre sua importância, com o ideal de estreitar a relação entre os professores desse nível de escolarização e as Ciências.

Ao longo do primeiro ano de Mestrado, cursei as disciplinas e ao passo que ia me envolvendo – paralelamente – com o projeto do Observatório, fui modificando o meu projeto inicial. Iniciava assim o ‘plano B’, ou melhor, um segundo projeto de Mestrado que estava relacionado diretamente com o projeto do Observatório da Educação, pois nele previa o uso do instrumento que estava sendo desenvolvido e testado pelo grupo. O Projeto estava desenvolvendo um instrumento (intitulado ENSCER) para a realização de atividades – no computador e no papel – de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O objetivo do meu projeto era, então, relacionar a tríade: desempenho dos alunos nos testes; com o histórico do desenvolvimento de cada aluno ; com as Dificuldades de aprendizagem.

*POSSEBON, N. HENNIG, N. E. de C.; AMESTOY, M.B.; DAMASCENA, G.B.; TOLENTINO NETO, L. C. B. de.; A carência de materiais avaliativos no ensino de Ciências . (2013).

No final do primeiro ano, com o teste piloto realizado, elaboramos um **trabalho para ser apresentado no Encontro Nacional de Pesquisas sobre o Ensino de Ciências – ENPEC***.

Com o resultado desse trabalho, outras questões surgiram e, mais uma vez, eu me questionava a respeito da real intenção do meu projeto. Qual era o significado de pesquisar a relação do desempenho dos alunos com o seu Histórico do desenvolvimento? Talvez tenha muitas relações que podem ser descobertas e apontadas com o trabalho de outros colegas do grupo. Mas, para mim, ainda faltava um significado maior!

Como eu poderia fazer uso de uma ferramenta que, de certa forma, questiono? Como podemos avaliar o desempenho de uma criança (se ele está no mesmo nível intelectual de seus colegas) apenas com um teste? Como estabelecer o nível ideal? E quanto às inúmeras atividades realizadas em sala de aula? Como esse aluno pode ser ‘classificado’ por apenas um instrumento? Essas eram algumas, das tantas, dúvidas que povoavam meus pensamentos em relação a minha –até então – pesquisa.

Sabe-se que o tema avaliações não é nenhuma novidade no campo educacional, porém, para que eu tivesse um suporte teórico sólido, ainda precisava rever e tentar melhor compreender essa temática. Tendo como intenção (re)direcionar a minha pesquisa, eu precisava obter novos conhecimentos a fim de me embasar.

Repensando as avaliações

As avaliações são, tradicionalmente, vistas como uma forma de “classificação” dos alunos de acordo com a excelência. Porém, a avaliação interna pode, se bem aplicada, ser um instrumento não – apenas – classificatório, mas, principalmente, uma ferramenta para identificar e analisar o

rendimento dos alunos com a finalidade de contribuir na evolução de suas aprendizagens. O professor reflexivo utiliza a avaliação, também, como forma de (re) pensar e modificar a sua prática, com o intuito de aperfeiçoar os processos, identificar lacunas e efetuar melhorias nas suas ações educativas.

A avaliação, segundo Hoffmann (2001) é também uma oportunidade para o aluno, para que possa reorganizar e expressar os seus saberes sobre os conhecimentos construídos e os procedimentos de aprendizagem. Para a autora, a avaliação faz uma dupla função, é um instrumento para professores e alunos e, por tanto, a avaliação precisa ser mediadora.

Mediar as aprendizagens significa, essencialmente, favorecer a tomada e consciência do aluno sobre limites e possibilidades no processo de conhecimento. O que exige, igualmente, a tomada de consciência do professor sobre a importância de proceder a um diálogo permanente nessa direção (p. 112).

As formas de avaliações internas, normalmente, são reflexos do modelo pedagógico adotado pelo professor. Quando a metodologia é mais tradicional, a avaliação tende a ser mais pontual e ocorrer por meio de provas, testes e trabalhos individuais, preocupando-se apenas com o resultado final. Enquanto, quando o modelo é mais construtivista, a avaliação tende a ser contínua e ocorrer ao longo do processo evolutivo do aluno, no dia-a-dia da sala de aula, por meio de trabalhos em grupo, discussões, produções e interações.

Para Loch (2003) “a avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves para intervir, agir, problematizando, intervindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos”. A autora destaca, ainda, que existem três modalidades de avaliação: a formativa, a sumativa e a especializada.

A *avaliação Formativa* que se dá no cotidiano, investiga, diagnostica. Por meio dela, se investigam os processos de construção do conhecimento e neles se intervém. É organizada com a construção de um ‘dossiê’ com os registros (trabalhos, produções, etc.) das aprendizagens significativas dos alunos. Esta modalidade tem duração trimestral e visa garantir o avanço nas aprendizagens, como responsabilidade e compromisso coletivo dos sujeitos envolvidos (aluno, pais, professores, etc.).

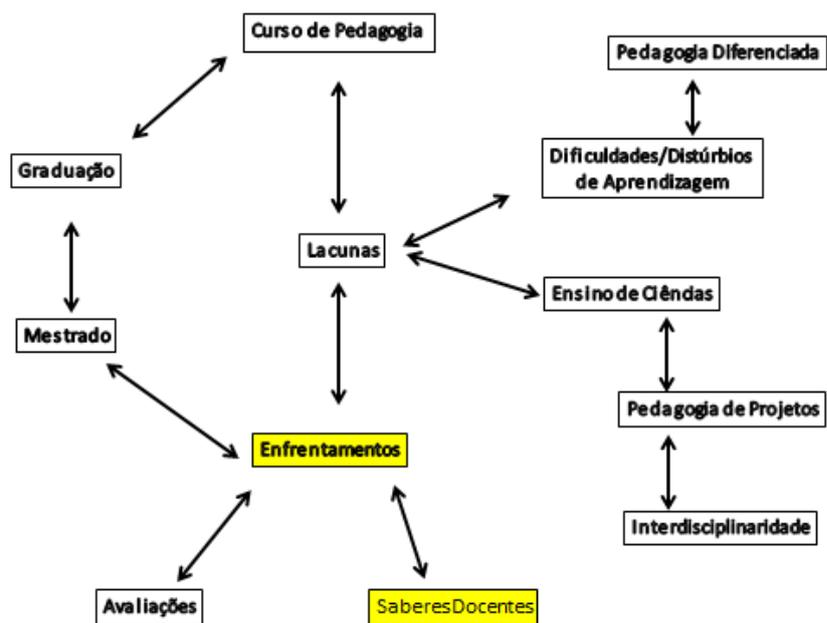
Enquanto a *Avaliação Sumativa* (de sumário) é a globalização da avaliação formativa. Esse tipo de avaliação aponta tipos de progressão. Pode ser *simples*, para os alunos que acompanharam o trabalho, sem encontrar maiores dificuldades, e avançaram na aprendizagem ou pode ser *Com plano didático de apoio*, para aqueles estudantes que manifestam algumas dificuldades e necessitam de uma investigação mais profunda sobre as dificuldades e que extrapolam os limites da escola.

Já a *Avaliação Especializada* que pode ser realizada sempre que necessário, de um ciclo para outro. É destinada àqueles educandos que necessitam de apoio educativo especial e muitas vezes individualizada.

Diante dessas perspectivas em relação às avaliações internas, ficam evidentes as inúmeras vantagens que, se bem

empregadas, agregam ao sistema educativo. Entretanto, meus questionamentos e dúvidas são mantidos quando se trata das Avaliações Externas, principalmente quando são voltadas a alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, em meio a tantas incertezas acerca desse tema, se fez necessário 'assumir' que a temática das avaliações não poderia ser o foco da minha pesquisa, pelo menos nesse momento. Pois, acredito que precisarei de muitas outras leituras e diálogos para que a avaliação (por meio de uma única prova) seja por mim vista com 'melhores olhos'. Talvez ainda me falte saberes!



Um caminho com muitos saberes...

A partir do momento em que me vi, em conflito com a pesquisa, com a convicção de que deveria buscar outro caminho para ser percorrido, passei a rever meus passos ao longo desse processo. Enquanto Pedagoga, enquanto membro de um grupo de pesquisa e enquanto mestranda: Como minha caminhada me constitui docente? Acredito que os 'saberes' que são adquiridos ao longo desse processo formam a base necessária.

Nessa perspectiva, me reportei a um breve estudo realizado durante a disciplina de Práticas Freireanas, ofertada no curso de mestrado. Busquei a partir desse meu trabalho, sobre Saberes Docentes, me debruçar um pouco mais nesse estudo, com o intuito de alinhar minhas reflexões sobre esse tema.

Guarnieri (1997 apud NUNES 2001) enfatiza que:

novos paradigmas investigativos buscam a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores "uma epistemologia da prática" que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor. (p. 36)

Complementar a isso, diversos pesquisadores como Perrenoud (1993), Freire (2011), Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999), Tardif (2002), Borges (2004), entre outros, apresentam Saberes mobilizados pelos professores, considerados importantes para a sua formação e prática. Entretanto, como "existem tantas concepções e definições sobre os saberes dos docentes" (MUNBY; RUSSEL; MARTIN, 2001 apud BORGES,

2013) optei por (re) fazer esse estudo a fim de buscar uma melhor compreensão acerca desse tema.

Nessa perspectiva, para a realização desse estudo, optei por selecionar apenas dois desses autores na tentativa de aproximar a teoria de ambos, além de verificar se existe alguma relação entre os *saberes necessários à prática educativa*, apresentados por Paulo Freire e os *saberes docentes* elencados por Maurice Tardif.

Fiz uso dos quatros grupos: ***Saberes da Formação Profissional ou Pedagógicos, Saberes Curriculares, Saberes Disciplinares e Saberes Experienciais***, já pré estabelecidos pelo autor Maurice Tardif, como categorias. A partir disso, tentei agrupar à essas categorias os três grandes grupos de saberes, apresentados por Paulo Freire, que descrevem vinte e sete "exigências do ensino", como apresenta-se na Figura 1, para uma melhor explicitação da abordagem desse autor.

Prática docente Ensinar exige...	Ensinar não é transferir Ensinar exige...	Ensinar é uma especificidade humana Ensinar exige...
<ul style="list-style-type: none"> • rigorosidade; • Pesquisa; • respeito aos saberes dos educandos; • estética e ética, • A corporeificação das palavras pelo exemplo; • Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; • Reflexão crítica sobre a prática; • O reconhecimento e a assunção da identidade cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência do inacabamento, • O reconhecimento do ser condicionado; • Respeito à autonomia do ser do educando; • Bom senso; • Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; • Apreensão da realidade; • Alegria e esperança; • A convicção de que a mudança é possível; • Curiosidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança, competência profissional e Generosidade; • Comprometimento; • Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; • Liberdade e autoridade; • Tomada consciente de decisões; • Saber escutar; • Reconhecer que a educação é ideológica; • Disponibilidade para o diálogo; • Querer bem aos educandos.

Figura 1: Saberes Necessários à Prática Educativa, por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*.

Na tentativa de estabelecer uma relação entre os saberes mencionados pelos dois autores, pode-se verificar muitas afinidades em meio à muitas singularidades. Quando se refere aos *Saberes da formação profissional (Pedagógicos)*, Maurice Tardif destaca os saberes advindos da formação, inicial e continuada, e salienta que se faz necessária uma articulação entre as ciências da Educação e as reflexões sobre a prática educativa.

Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados das pesquisas às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente (TARDIF, 2012, p. 37).

Tal ideia vem ao encontro do pensamento de Freire, pois para esse autor *Ensinar exige Pesquisa, Ensinar exige criticidade e Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*. Fazer uma reflexão sobre a prática fundamentada em uma teoria, de acordo com Freire é a chamada *curiosidade epistemológica*, pois como professor eu "pesquisei para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo." (FREIRE, 2011, p. 31).

Paralelo a isso, Freire acredita que essa curiosidade deve ser crítica para não ser inocente, pois "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2011, p. 39).

Os Saberes Curriculares mencionados por Tardif (2012) referem-se aos programas escolares, aos quais os professores 'devem aprender a aplicar'. Nessa perspectiva o autor ressalta que "conhecer bem a matéria é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico" (p. 120), ou seja, "o conteúdo ensinado em sala de aula não é tal e qual: ele é [...] transformado para um público adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem" (p. 120).

De acordo com Tardif (2012, p. 45) o saber dos professores "fica subordinado a uma relação pedagógica

centrada nas necessidades e interesses da criança e do educando".

O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor, Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes (p. 44).

Nesse sentido, Freire (2011) acredita *que Ensinar exige curiosidade, Ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo, Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e Ensinar Exige Rigoriedade Metódica*. Para esse autor, "faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar o pensar certo" (p.28). "[...]Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (p. 32). Ou seja, para Freire *Ensinar não é transferir conhecimento*.

Tardif (2012) considera como Saberes Disciplinares àqueles

de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplinas [...]. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (p. 38).

Na teoria de Freire essa abordagem não é diretamente mencionada, pois como destaca Gadotti (2008) "o professor

precisa saber muitas coisas para ensinar. Mas, o mais importante não é **o que é preciso saber** para ensinar, mas **como devemos ser** para ensinar" (p. 99). Nas palavras de Freire (2011).

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo exposto ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (p. 87).

Já os Saberes Experienciais, de acordo com Tardif (2012) são

baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (p. 39).

Para esse mesmo autor, "é através das relações com os pares, e portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade." (p. 52). Pode-se considerar como uma das características que marcam o saber dos professores a interação com os colegas e alunos.

[...] O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo. [...] Ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos

relativos à aprendizagens de conhecimentos e socialização" (TARDIF, 2012, p. 118).

Em relação a isso, Freire (2011) acredita que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina em aprender. Quem ensina alguma coisa, ensina a alguém (p. 25).

Ao "saber-fazer e ao saber-ser" incorporados aos Saberes Experienciais mencionados por Tardif, pode-se articular muitas (18) das "exigências" ao ensino de Paulo Freire. Acredita-se que essa grande relação se dá pelo fato de que os estudos de Freire são mais voltados à prática do professor, em sua experiência em sala de aula e às relações que estabelece com os alunos.

A importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores é sem dúvida um tema inesgotável de explorações, pesquisas e inovações. A partir dos saberes, na perspectiva desses autores, pode perceber que as concepções se relacionam e, de certa forma, se complementam. Esse novo olhar é apenas uma das possibilidades de se buscar um melhor entendimento acerca desse tema que ainda carece de reflexões e discussões.

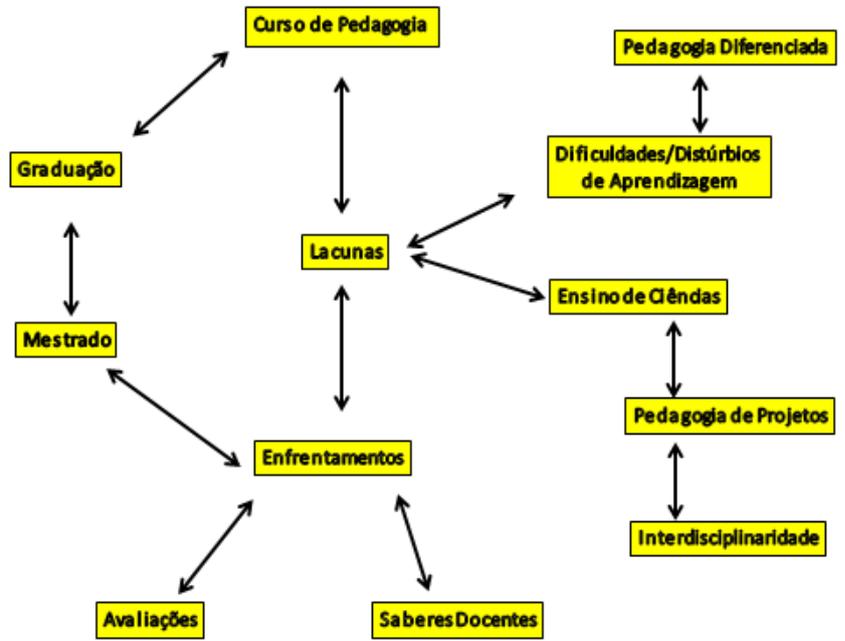
Para contribuir na tentativa de sanar alguns questionamentos, anseios e dúvidas que surgem, tanto no processo de formação, quanto durante a carreira profissional de muitos professores, principalmente em relação aos saberes

necessários à prática docente, corroboro com a ideia de Cunha (s.d) ao afirmar que:

é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas sobretudo, na discussão coletiva.

Dessa forma, creio que ao tentar criar maneiras e habilidades para enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão docente que estaremos também nos reinventando. Saliento, também, que os saberes não devem ser estabelecidos como 'receitas' ou 'regras' para *ser professor*. Gadotti (2008) destaca que "às vezes, Paulo Freire sentia-se constrangido, quando alguns 'seguidores' repetiam mecanicamente o que havia escrito, dito ou feito. Ele era radicalmente contrário aos 'repetidores de ideias'" (p. 99).

Reinventar, modificar e melhorar ideias, ao invés de simplesmente repeti-las é – a meu ver – o diferencial de um bom professor- pesquisador. É preciso sair da zona de conforto e buscar novos meios de estabelecer relações, com interações, entre os fundamentos teóricos – historicamente – estabelecidos com a realidade, em busca de uma melhoria na educação contemporânea.



Reflexos de uma (trans) formação...

*Quando o rumo a tomar é incerto,
Dúvidas aparecem em todo lugar,
Fico perdido como em um deserto
Sem estrela ou bússola a me guiar.*

*Se de uma doce ilusão fui
desperto, Percebi que nada tenho
a lamentar, Muito de mim foi
enfim descoberto, Ao me perder,
pude me encontrar. O meu futuro
ainda parece incerto, Abrem-se
novos caminhos a trilhar,
Permanecerei aos desafios aberto,
Mantendo aceso o prazer de
sonhar,[...] (TÁVORA, 2012)*

Como já exposto, os currículos de formação inicial apresentam diversas lacunas no que se tem por objetivo formar um professor, em especial, de competências para atuar em todas as áreas que compõem o currículo dos Anos Iniciais. O que acredito ser reflexo de uma superficialidade no estudo dos conteúdos exigidos na formação do pedagogo.

E é na tentativa de, humildemente, contribuir com aqueles que se (pre) ocupam com a formação e educação de professores, que me dediquei a realizar esse trabalho. Com o desejo de questionar, as (in) certezas pedagógicas, além das ideias e ideais pré-concebidos por mim, pois penso que os pensamentos, as experiências e as aprendizagens, mais significativas, ao longo da minha formação foram 'desenhando' a imagem (de professora) que hoje tenho de mim.

Caso fosse necessário descrever o que vejo, conscientemente, retrataria uma imagem ainda inacabada, um 'esboço' de professora. Creio que aquele, que se considera já acabado, se limita, se apoia em certezas e, de certa forma, se perde nelas. Mais uma vez, me remeto ao pensamento de Freire (2011) quando ele traz a ideia de que, para ensinar, se faz necessária a *consciência do inacabamento* e o *reconhecimento do ser condicionado*: “[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (p. 54).

Ao passo que reafirmo a necessidade de me movimentar e estabeleço caminhos – como processo de formação pessoal e profissional – com diferentes desvios, diálogos, mudanças, encontros e experiências, traço o percurso da minha caminhada. Não é possível estabelecer uma trajetória, com início e fim, pois, a constante busca é o que impulsiona a movimentação. Ao longo da caminhada fui abandonando, por diferentes motivos, diversas bagagens e, a partir de então, procuro carregar as lições que me fazem continuar.

Um dos maiores dos empecilhos ao longo do caminho sempre foi o medo. O medo de decepcionar, de não conseguir, de errar. O erro é, muitas vezes, inevitável e se fará presente em muitos momentos, mas, sei que não posso negá-lo (ele deve fazer parte da bagagem que contém as boas lições). Sigo aprendendo a lidar com essa frustração e a encarar o erro como ferramenta para o meu crescimento.

Diante do medo, muitas vezes travei. Fiquei parada ou dando voltas, com receio de enfrentar o desconhecido, o novo, o diferente e – pior ainda – de não conseguir encarar a

travessia. Acredito que esse seja um empasse para muitos recém-formados ou futuros mestres, que, assim como eu, duelam entre a teoria e a prática. Frente a isso, mais uma vez, percebi que o medo e a inquietação também fazem parte e podem contribuir no processo, pois, nos fazem buscar uma nova saída.

Cada desvio se dará pela necessidade de uma nova e diferente alternativa, uma nova solução para o enfrentamento de muitas dificuldades – minhas ou dos alunos – que surgirão. É por meio da dificuldade que resgatamos o nosso lado mais criativo e é dessa forma que criamos ou encontramos novas estratégias. Sendo assim, almejo ter muitas dificuldades ao longo do caminho, para que eu não pare de caminhar, em diferentes direções, com novas descobertas e em busca de muitas aprendizagens.

Foi por meio de inúmeras voltas e reflexões acerca do tema Dificuldades de Aprendizagem que me deparei com outros caminhos e voltei o meu olhar para outros tantos. Continuo questionando! E à medida que algumas questões são respondidas ou entendidas, novas questões são levantadas. Com o entendimento de que, ao passo que, caminhamos ao encontro da evolução e melhoria no campo educacional, aos poucos, vamos rompendo com o paradigma da padronização.

Como consequência dessa quebra e com a premissa de que as diferenças passarão a ser vistas como singularidades, inerentes dos seres humanos, acredito que, se perderá a necessidade de estudos voltados à identificação e intervenção de alunos com sinais de Dificuldades ou Distúrbios de Aprendizagem. Felizmente, esse movimento já acontece em algumas escolas, que romperam o tradicional, como a Escola da Ponte de Portugal e a Emef (Escola Municipal de Ensino

Fundamental) Amorim Lima, na zona oeste de São Paulo, por exemplo. Sabendo que – ainda- é um passo da minoria, me deparo com a necessidade de estabelecer uma relação com o sistema que rege a maioria (quase todas) das escolas.

Frente a isso e com a certeza da necessidade de novos rumos, meus próximos passos irão ao encontro de novos saberes. Para tanto, sigo caminhando, carregada de teorias, expectativas, pensamentos e desejos, porém, a partir de agora entrelaçando os caminhos, me constituindo como professora. Acredito que vivenciar o dia-a-dia da sala de aula, mesmo que em uma escola particular e nos ‘padrões’, irá preencher muitas bagagens ainda vazias ou com poucos saberes; assim como me ajudará a esvaziar outras que ainda pesam, como, por exemplo, uma melhor compreensão a respeito das avaliações e a sua relevância. Portanto, findo o mestrado com esse novo desafio pela frente e almejo alinhar a teoria e a prática, consolidando a tão sonhada práxis, de forma doce, sutil, singular e significativa.

Referências

BEZERRA, G. **Reencatares**. 2. ed. Itajubá: M7M, 1998.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 1998.

BORGES, C. **Saberes Docentes**. *Presença Pedagógica*, v. 19, n. 110, mar/abr. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1/2006**, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº.1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Secretaria da Educação. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Secretaria da Educação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 6/2007 de 1º de fevereiro de 2007.** Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. Portal do Ministério da Educação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, E. R. **Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores.** Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lmat/A_a_H/didatica_1/aula_01-1670/imagens/03/saberes_docentes.pdf. Acesso em: 05/11/2013

FEITOSA, Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., & Loureiro S. R. **Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem.** *Temas em Psicologia*, 15(2), 237-247, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, C. A. **Reinventando Paulo Freire no século 21.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire).

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; RIFÁ, Montserrat (Orgs.). **Investigación autobiográfica y cambio social.** Barcelona: Octaedro, 2011.

HOUASSIS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, V. M. M., **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de 2007. Tese (Doutorado em Educação)- USP, São Paulo, 2007.

LOCH, J. M. de P. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARIA, E. **Pedagogia das diferenças**: Como educar a nova geração. São Paulo: Mythos Editora, 2010.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan/jun. 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr./2001.

OLIVEIRA, M. de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da**

cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

PEREIRA, J. B.; POSSEBON, N.B.; DAMASCENA, G.B; TOLENTINO-NETO, L.C.B. de. **A abordagem das dificuldades de aprendizagem na formação de professores.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 16., 2011. Cachoeira do Sul. Anais eletrônicos... Cachoeira do Sul, 2011. Disponível em: <http://www.sieduca.com.br/?principal=lista_trabalhos&eixo=2&modalidade=2>. Acesso em: 20/10/2014

PEREIRA, J. B.; POSSEBON, N.B. **Dificuldades e distúrbios de aprendizagem:** diferenciações e caracterizações encontradas em uma pesquisa bibliográfica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 17., 2012. Cachoeira do Sul. Anais eletrônicos... Cachoeira do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.sieduca.com.br/?principal=lista_trabalhos&eixo=1&modalidade=1> Acesso em: 20/10/2014

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada:** Das intenções à ação; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** Fragmentos de uma sociologia do fracasso; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POWACZUK, A. C. H.; PIVETTA, H. M.F. **Reseña de "Pedagogia de la formación" de FERRY, Gilles**. Revista do Centro de Educação [online] 2011, 36 (volume 3). Acesso em : 17/ abril / 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313015>> ISSN 0101-9031

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

TÁVORA, D. **Poesia Caminhos**. Disponível em: <http://www.palavrear.com.br/?p=657>. Acesso em: 05/02/2015.

Anexo

Questionário SNAP-IV (assinale com "X" a melhor opção de cada item)

Aluno:..... Idade:.....

Prof.

Data:

Preenchimento pelo médico (após retorno do professor) → 1 a 9 = 10 a

18 =

professor \	Preenchimento pelo	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1.	Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.				
2.	Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer				
3.	Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele.				
4.	Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações				
5.	Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades				
6.	Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado				
7.	Perde coisas necessárias para atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros)				
8.	Distrai-se com estímulos externos				
9.	É esquecido em atividades do dia-a-dia				
10.	Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira				
11.	Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado				
12.	Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado				
13.	Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma				
14.	Não pára ou freqüentemente está a "mil por hora"				
15.	Fala em excesso				
16.	Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas				
17.	Tem dificuldade de esperar sua vez				
18.	Interrompe os outros ou se intromete (p. ex: mete-se nas conversas/jogos)				