

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

EMMA PAULA CHAVEZ DINIZ

**TORNAR-SE PROFESSOR: AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A
PERSPECTIVA DO PATRIMÔNIO CULTURAL DOCENTE.**

Manaus – AM

2022

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

EMMA PAULA CHAVEZ DINIZ

**TORNAR-SE PROFESSOR: AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A
PERSPECTIVA DO PATRIMÔNIO CULTURAL DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação do prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando.

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Manaus – AM

2022

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

D585t Diniz, Emma Paula Chavez.

Tornar-se professor: autoformação de professores sob a perspectiva do patrimônio cultural docente / Emma Paula Chavez Diniz. – Manaus, 2022. 162 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando.

1. Ensino tecnológico. 2. Percurso formativo. 3. Formação docente. I. Normando, Tarcísio Serpa. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

Dedico este trabalho a minha família.

Esta dissertação é a prova de que todo seu amor e dedicação valeram a pena.

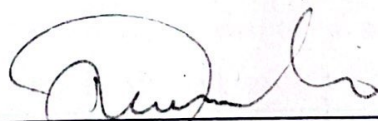
EMMA PAULA CHAVEZ DINIZ

TORNAR-SE PROFESSOR: AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DO PATRIMÔNIO CULTURAL DOCENTE.

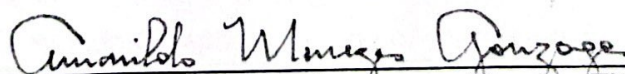
Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em 16 de dezembro de 2022.

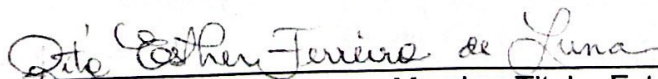
BANCA EXAMINADORA



Dr. Tarcísio Serpá Normando. – Orientador
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dr. Amarildo Menezes Gonzaga – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Rita Esther Ferreira de Luna – Membro Titular Externo (SEMED)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho, que não foram poucos.

A minha família, minha mãe, Dona Niz que apesar de pouco entender como funciona o mundo acadêmico, sempre soube a importância que esta conquista possui e sempre esteve ao meu lado.

A meu companheiro de vida, Mikael, que esteve ao meu lado nos momentos de vitória e de perda, e sempre soube exatamente o que dizer e fazer nesses instantes, que ao longo desses mais de 2 anos enxugou lágrimas e comemorou cada etapa e progresso deste trabalho.

A meu pai, Wanders, que infelizmente não pode presenciar este momento, mas que como eu, se dedicou a pesquisa acadêmica durante sua vida inteira e saberia exatamente o valor que esta conquista possui.

A meu orientador, Tarcísio, que sem saber, me ajudou e me auxiliou muito mais do que imagina.

Aos meus verdadeiros amigos que sempre estiveram ao meu lado, e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho.

Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do mestrado.

”

RESUMO

Esta pesquisa, que seguiu a linha de pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, teve como objetivo principal analisar a autoformação dos professores sob a perspectiva de patrimônio cultural constituído nas relações com as culturas escolares vivenciadas no transcurso de sua carreira e formação acadêmica. A base teórica desta pesquisa se constituiu nos conceitos e discussões relacionados com as temáticas de Formação e Autoformação de Professores dos autores Nóvoa (1992), Tardiff (2004) e Imbernóm (2006), debates sobre Cultura Escolar expostas por Domique Julia (2001), André Chervel (1990), Antonio Viñao Frago e Wilson Almeida (2017) relacionados com o Patrimônio Cultural a partir de Choay (2001), Memória sob a ótica de Riceour (2007), Candau (2016) e Izquierdo (2011), e a contextualização do processo de ensino aprendizagem voltado para o professor aprendiz, embasado no valor da experiência, explicitados nos textos de Rogers (1977) e Placco e Silva (2015). Dessa forma, sugeriu-se a articulação desses pensamentos em prol do objetivo pretendido nesta dissertação, que foi perceber o patrimônio cultural docente, perspectivado pela cultura escolar, como instrumento na autoformação de professores. Os métodos adotados para esta pesquisa fizeram uso da abordagem qualitativa, pelo uso do instrumento denominado entrevista aberta, como meio de geração e coleta de dados em um âmbito exploratório de pesquisa. Os dados gerados foram analisados e deram base para o desenvolvimento e lapidação do produto educacional: a Oficina on-line “Tornar-se professor: seu patrimônio é o seu legado”, que possibilita ao docente um processo de aprendizagem por meio da cultura escolar como Patrimônio Cultural Docente e desse modo refletir sobre o que é o transcurso de tornar-se professor. O objetivo geral deste manual é apresentar nossa pesquisa focada em Formação de Professores, a qual se conjuga em um material didático em mídia digital, disposto no site patridoc.com, embasado na Metacognição e na Aprendizagem Significativa. Este guia busca orientar o acesso e o transcorrer da oficina. Vamos explicar a proposta de ensino, o modo de acesso ao ambiente virtual e o próprio ambiente em si. As particularidades deste produto são o modo de oferta da formação, dado que o fato de que a oficina se encontra totalmente em mídia, que segue uma tendência da Educação, e o ponto de proposta de valorização do conhecimento docente, fruto da vivência do professor em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Docente, Autoformação, Cultura escolar, Patrimônio cultural.

ABSTRACT

This research, which followed the line of research on Training Processes of Teachers in Technological Education, had as its main objective to analyze the self-training of teachers from the perspective of cultural heritage constituted in relations with school cultures experienced in the course of their career and academic training. The theoretical basis of this research was constituted in the concepts and discussions related to the themes of Teacher Training and Self-training by the authors Nóvoa (1992), Tardiff (2004) and Imbernóm (2006), debates on School Culture exposed by Dominique Julia (2001), André Chervel (1990), Antonio Viñao Frago and Wilson Almeida (2017) related to Cultural Heritage from Choay (2001), Memory from the perspective of Riceour (2007), Candau (2016) and Izquierdo (2011), and the contextualization of the teaching-learning process aimed at the apprentice teacher, based on the value of experience, explained in the texts by Rogers (1977) and Placco e Silva (2015). Thus, the articulation of these thoughts was suggested in favor of the objective intended in this dissertation, which was to perceive the teaching cultural heritage, viewed by the school culture, as an instrument in the self-training of teachers. The methods adopted for this research made use of the qualitative approach, using the instrument called open interview, as a means of generating and collecting data in an exploratory research scope. The generated data were analyzed and provided the basis for the development and polishing of the educational product: the online workshop “Becoming a teacher: your heritage is your legacy”, which enables the teacher to have a learning process through the school culture as Teaching Cultural Heritage and thus reflect on what is the course of becoming a teacher. The general objective of this manual is to present our research focused on Teacher Education, which is combined in didactic material in digital media, available on the patridoc.com website, based on Metacognition and Meaningful Learning. This guide seeks to guide access and the course of the workshop. We will explain the teaching proposal, how to access the virtual environment and the environment itself. The particularities of this product are the way the training is offered, given that the fact that the workshop is entirely in the media, which follows a trend in Education, and the point of proposal for valuing teaching knowledge, the result of the teacher's experience in classroom.

Keywords: Teacher Training, Self-training, School culture, Cultural heritage. Palavras-chave: Formação Docente, Autoformação, Cultura escolar, Patrimônio cultural.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Bilhete de entrada ao Museu das Gemas, em Belém, Pará.	11
Figura 2: Exposição no pátio central do Museu das Gemas, em Belém, Pará.	11
Figura 3: Infográfico da linha do tempo da Formação da autora.	13
Figura 4: Contexto ilustrativo demonstrando a pesquisa qualitativa sobre as razões de desânimo dos professores de uma instituição de Educação Básica.	55
Figura 5:Quadro descritivo do planejamento de ações de coleta de dados;.....	67
Figura 6: Foto da fachada principal da Escola de Aprendizes Artífices enquanto funcionava no Mercado da Cachoeirinha;.....	76
Figura 7: Foto da fachada principal da Escola Técnica Federal do Amazonas, a ETFAM, na década 1970;	78
Figura 8: Linha do tempo e cronologia das mudanças realizadas no instituto;.....	79
Figura 9: Fotografia da equipe de voleibol da ETFAM na década de 1970.;	81
Figura 10: Foto do painel de fotografia dos eventos culturais e esportivos da instituição em exposição na Sala Memória	82
Figura 11: Maestro Dirson Costa regendo a Banda da Escola Técnica Federal do Amazonas, em Manaus, 1984;.....	83
Figura 12:Foto da Fachada dos fundos do Espaço Memória e Museu Moacir Andrade, localizado dentro dos limites da IFAM;.....	84
Figura 13: Foto da parede memorial dos diretores da instituição;.....	85
Figura 14: Museu Moacir Andrade, no pavimento superior da antiga residência dos diretores, localizado dentro dos limites da IFAM;	86
Figura 15: Fachada principal do Colégio Amazonense Dom Pedro II, localizado no Centro de Manaus;	88
Figura 16: Foto da escada escolhida pelo entrevistado como um objeto que possui grande valor para ele;	92
Figura 17: Foto da mesa escolhida pelo entrevistado foi o local onde aconteceu toda a entrevista	92
Figura 18:A máquina de calcular que foi escolhida pelo entrevistado no momento de interação com os objetos do museu;	93

Figura 19: Etapas do Modelo ADDIE.....	103
Figura 20:Estrutura do produto educacional e os módulos de suas oficinas.....	111
Figura 21:Fluxograma de acesso à oficina e seus módulos	113
Figura 22: Fluxograma da estrutura do produto educacional.....	114
Figura 23: Logotipo PATRIDOC em cores para aplicação nos materiais	116
Figura 24: Página inicial do site hospedeiro da oficina www.patridoc.com.....	116
Figura 25: Na imagem, apresentamos o ícone para acessar o curso;.....	117
Figura 26: Ícone de acesso à oficina na página inicial do site www.patridoc.com;	117
Figura 27: Módulo 1 disponível para ambas as modalidades da oficina na plataforma Moodle	118
Figura 28:Sumário do Módulo 1 disponível para ambas as modalidades da oficina na plataforma Moodle.....	119
Figura 29: Sumário do Módulo 2, disponível para uma das modalidades da oficina na plataforma Moodle.....	121
Figura 30: Sumário do Módulo 2, disponível para uma das modalidades da oficina na plataforma Moodle;.....	124
Figura 31:Sumário do Módulo 3, disponível para uma das modalidades da oficina na plataforma Moodle;.....	125
Figura 32:Opinião geral dos avaliadores acerca da oficina, coletada via Google Forms;	137

GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos avaliadores, coletada via Google Forms	129
Gráfico 2: Gênero dos avaliadores, coletado via Google Forms	129
Gráfico 3: Natureza da formação dos avaliadores, coletada via Google Forms	130
Gráfico 4:Titulação dos avaliadores, coletada via Google Forms.....	130
Gráfico 5:Área de atuação dos avaliadores, coletada via Google Forms;.....	131
Gráfico 6:Local de trabalho dos avaliadores, coletado via Google Forms;	131
Gráfico 7:Tempo de atuação na educação dos avaliadores, coletado via Google Forms;	132
Gráfico 8:Forma de acesso dos avaliadores, coletada via Google Forms;.....	132
Gráfico 9:Quanto à avaliação da usabilidade, com escala Likert, coletada via Google Forms	133

Gráfico 10:Avaliação do manual do usuário, com escala Likert, coletada via Google Forms;	133
Gráfico 11:Avaliação quanto a clareza das informações das oficinas, com escala Likert, coletada via Google Forms;.....	134
Gráfico 12: Avaliação da clareza dos objetivos de aprendizagem, com escala Likert, coletada via Google Forms.....	134
Gráfico 13:Relação à avaliação da plataforma Moodle, com escala Likert, coletada via Google Forms;	135
Gráfico 14:Relação à avaliação da relevância dos conteúdos ministrados, com escala Likert, coletada via Google Forms;	135
Gráfico 15:Avaliação da relevância dos conteúdos dos módulos, com escala Likert, coletada via Google Forms;.....	136
Gráfico 16: Avaliação das atividades de aprendizagem dos módulos, com escala Likert, coletado via Google Forms.....	136
Gráfico 17:Avaliação método de envio das atividades, com escala Likert, coletada via Google Forms;	137

TABELAS

Tabela 1:Classificação dos saberes docentes descritos por Tardif (2004).....	24
Tabela 2: Classificação dos tipos de formação docente descrito por Imbernón (2006) .	26
Tabela 3:Classificação dos tipos de memória de acordo com a função descritos por Izquierdo (2011)	35
Tabela 4:Quadro descritivo do perfil do participante;	63
Tabela 5: Quadro descritivo do planejamento de ações de coleta de dados;	67
Tabela 6:Tabela com tipologias e descrição dos modelos de DI.....	101
Tabela 7: Etapas a serem seguidas para construção da oficina de (auto)formação docente, a partir do Modelos ADDIE;	103
Tabela 8: Fases do Modelo <i>Addie</i>	105
Tabela 9: Quadro de fatores a serem considerados na etapa de Análise.....	106
Tabela 10: Resultado prévio de análise: proposta de oficina	109
Tabela 11:Tabela de itens necessário para construção do produto educacional	115
Tabela 12: Estrutura do módulo 1, comum às duas oficinas.....	119
Tabela 133: Proposta inicial de plano de aula do Módulo II da oficina de autoformação docente	121

Tabela 14:Proposta inicial de plano de aula do Módulo II da oficina de autoformação docente para professores com menos de 3 anos de experiência em sala de aula	122
Tabela 15: Proposta inicial de plano de aula do Módulo III da oficina de autoformação docente	125

SUMÁRIO

Esta sou eu: professora, arquiteta, pesquisadora.	10
1. Sobre as bases teóricas da pesquisa.....	23
1.1 Formação de professores: conceitos e perspectivas.....	23
1.1.1 O que é formação de professores?	23
1.2 Cultura escolar.....	29
1.3 Memória e Patrimônio Cultural.....	33
1.3.1 Memória e Identidade: o ato de lembrar.	34
1.3.2 Patrimônio Cultural: um patrimônio, uma herança, uma identidade.....	37
1.4 A aprendizagem de professores: o valor da experiência na aprendizagem do docente	42
1.4.1 O valor da experiência no campo da educação	43
1.4.2 A Educação Centrada no Aluno: aprendizagem e o valor da experiência	43
1.4.3 Metacognição: (auto)formação e a reflexão sobre a experiência.	47
2. Sobre as bases metodológicas da pesquisa.	53
2.1 Pesquisa exploratória com viés qualitativo de abordagem fenomenológica....	53
2.1.1 Notas a respeito da natureza qualitativa na investigação da formação docente	54
2.1.2 O que é pesquisa exploratória? A importância e as características dos estudos exploratórios	57
2.2 Entrevista, História Oral e Hermenêutica centrada na pessoa: breve definição do método da geração, coleta e análise de dados para pesquisa.....	58
2.3 Os participantes da pesquisa: a experiência como fonte do estudo	62
2.3.1 Quem são os participantes da pesquisa e quais os critérios para sua participação no trabalho?	62
2.3.2 A Entrevista, geração de dados e suas etapas.....	64
2.3.2.1 Etapa 01: triagem e contato inicial.....	65
2.3.2.2 Etapa 02: a entrevista principal.....	66
2.3.2.3 Etapa 03: interação com cultura escolar	67
2.4 Planejamento da geração e coleta de dados	67
2.5 Riscos e benefícios desta pesquisa	68
2.5.1 Identificação de riscos possíveis e estabelecimento de estratégias de mitigação	69
2.5.2 . Identificação de Benefícios diretos e indiretos.....	70

2.6	A entrevista: Platão nos conta sua história.....	71
2.7	A metodologia para o desenvolvimento do produto educacional da pesquisa: um design para (auto)formação de professores.	71
3.	A cultura escolar, o professor e o seu patrimônio cultural docente: o exemplo do IFAM, seu Museu e seu docente.	74
3.1	O IFAM, a cidade e a formação da educação técnica em Manaus.	75
3.1.1	De Escola de Aprendizizes Artífices a ETFAM.	75
3.2	Acervo e memória: uma cultura escolar materializada e sua dinâmica no tempo, espaço e na autoformação de professores	79
3.3	Tornar-se professor: considerações sobre a cultura escolar no processo de autoformação	87
3.3.1	Escola e faculdade de Platão: o início da formação do professor/educador; ...	87
4.	o PRODUTO EDUCACIONAL.....	96
4.1	Breve contexto: o nascimento de uma ideia.....	96
4.2	A pesquisa e o diálogo com Mestrado em Ensino Tecnológico.....	97
4.3	A oficina on-line – Tornar-se professor: seu patrimônio é o seu legado.	98
4.3.1	O que é Design Instrucional (DI)?.....	100
4.3.2	Tipos de DI: a escolha pela ADDIE e suas etapas de trabalho.	101
4.4	Construindo a oficina: as etapas do modelo ADDIE e o desenvolvimento do produto educacional.	105
4.4.1	Análise e design:.....	106
4.4.2	O desenvolvimento	114
4.4.2.1	Módulo 1: Como se forma um professor? (ambas as oficinas)	119
4.4.2.2	Módulo 2: ‘A você, professor que está nessa caminhada há certo tempo’ e A você, professor que iniciou sua caminhada agora’	121
4.4.2.3	Módulo 3: “Chegamos ao fim ou a um novo começo?”	124
4.4.3	Implementação e avaliação	126
4.4.3.1	A composição do comitê a-doc:.....	127
4.4.3.2	A construção da avaliação do produto	128
5.	Considerações finais.....	140
6.	Referências bibliográficas.....	142
	APÊNDICE I.....	149
	QUESTIONÁRIO DE TRIAGEM/ ENTREVISTA DE TRIAGEM	149
	APÊNDICE II.....	152

ROTEIRO GERAL PARA ENTREVISTA – RGE	152
APÊNDICE iii	154

INTRODUÇÃO

ESTA SOU EU: PROFESSORA, ARQUITETA, PESQUISADORA.

Antes de dar início à viagem pelas bases teóricas, metodológicas e à minha pesquisa científica, que são a fundação desta dissertação e da própria dissertação em si, percebi que, para me apresentar e apresentar a temática deste trabalho, é um ato necessário, portanto, empreendo uma breve descrição do percurso que realizei.

Esta ideia de descrição do meu próprio percurso e a forma como ela é concebida e executada aqui inspiraram-se num outro trabalho, no livro *Tornar-se Pessoa*, de Carl Rogers (1977). Nessa obra, o autor se apresenta ao leitor com o Capítulo 1, intitulado “Este sou Eu”¹. Com uma proposta que difere de seus contemporâneos terapeutas, Rogers discorre sobre seu percurso pessoal e profissional, a fim de que seja possível entender e defender seu pensamento profissional e a filosofia de vida. O relato está recheado de importantes momentos, que, segundo ele próprio, são um tanto significativos para o desenvolvimento de sua carreira e seu pensamento humanista. Inspirada por esta leitura, decide adotar o mesmo método a fim de externar como cheguei a ser o sou hoje: professora, arquiteta e pesquisadora.

Assim, para iniciar esta jornada, escolhi as imagens a seguir, de uma visita minha ao Museu das Gemas, no ano de 2015, durante as férias da faculdade de Arquitetura e do trabalho na Secretaria Municipal de Educação, SEMED/Manaus, localizado em Belém, no estado do Pará:

¹ Carl Rogers, psicólogo americano fundador da corrente humanista da Psicologia, escreveu o livro *Tornar-se Pessoa*, onde, em seu primeiro capítulo, perpassa por momentos que foram marcantes em sua vida profissional e que, segundo ele, foram cruciais na sua formação como profissional da psicologia e, mais tarde, como pensador da teoria Educação Centrada no Aluno, que defende o professor como aquele que conduz o aprendiz através da experiência e da aprendizagem significativa pelo caminho do conhecimento.

Figura 1: Bilhete de entrada ao Museu das Gemas, em Belém, Pará.



Fonte: Autora, 2015.

Figura 2: Exposição no pátio central do Museu das Gemas, em Belém, Pará.



Fonte: Autora, 2015.

O Museu das Gemas (ou Pólo Joalheiro, como também é conhecido pelos seus contrerrâneos) é um espaço que sempre visito quando vou a passeio a Belém. O que me leva a vê-lo tantas vezes é as particularidades que compõem a sua trajetória histórica como museu hoje. O prédio, construído no ano de 1749, já teve diferentes usos: convento, hospital, olaria, cadeia pública e presídio, este último pode ser considerado como uma lembrança marcante na memória dos paraenses. Com um projeto arquitetônico pensado para abrandar esta memória, o espaço foi idealizado para abrigar e expor uma amostra da riqueza mineral presente no estado, onde pedras dos mais diferentes valores e tamanhos estão ali para serem admiradas por aqueles que têm curiosidade e apreço por museus e pela temática. O pátio central é constituído de um jardim de cristais e pedras, com fontes

de água e uma flora projetada para trazer leveza a um espaço com as conhecidas histórias de violência e truculência da sua função anterior.

Cada peça exposta nestes espaços é uma parte de um todo, que tem por intenção contar uma história e transmitir uma mensagem, tocando aqueles que a admiram, seja pela sua beleza e originalidade, seja por uma recordação que é resgatada na memória. Cada peça deste acervo foi selecionada por um motivo e com o local onde ela deve estar devidamente colocada na exposição. Este cenário museológico também possui toda uma história, constituindo, enfim, o que é o Museu das Gemas.

Partindo deste pensamento inicial, podemos fazer uma analogia e refletir a respeito da bagagem que o professor possui, construída no decorrer de toda a sua formação profissional, e como esta seria uma grande exposição do que é o professor. Cada atitude, postura ou modo de trabalho em seu meio profissional foi escolhido ou aprendido com uma intenção, a intenção do profissional que desejava ou deseja ser. Tudo isso constitui a história, a trajetória desse professor e os seus saberes docentes.

Este trabalho é a exposição que eu, autora, construí para expressar como a formação de professores pode acontecer, fazendo uso das culturas escolares como patrimônio cultural próprio de cada um. Por que patrimônio cultural e cultura escolar?

Figura 3: Infográfico da linha do tempo da Formação da autora.



Fonte: Autora, 2021.

Como foi apresentado a vocês, esta é a linha do tempo da minha formação acadêmica, pensada para iniciar o processo de rememorar as etapas que constituem a formação profissional, de modo resumido. O exercício de rememorar para entender o caminho de chegada à temática deste trabalho se inicia no momento em que refaço o percurso da minha própria formação profissional docente, desde a minha formação inicial nos cursos de Tecnólogo em Publicidade e Produção Publicitária (2006-2007), de Licenciatura em História (2006-2010) e de Bacharelado em Arquitetura (2012-2017),

perpassando por minha prática profissional até o atual momento como discente no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico.

O percurso se iniciou em meados do ano de 2006 quando eu estudava no curso de Tecnólogo em Publicidade e Produção Publicitária no CEFET-AM, atual IFAM, com duração de dois anos, no turno vespertino. Ele foi o meu primeiro contato com a vida do Ensino Superior. Fiz amigos que levei para minha vida toda. Conheci professores que reencontrei no programa de Pós-Graduação e foram agradáveis surpresas.

Cheguei a buscar estágios na área, no entanto, o mercado era pequeno para os profissionais de publicidade e, ao terminar o curso, me aposentei dessa carreira. Acredito que a grande contribuição deste curso em minha formação foi o despertar criativo.

Em paralelo, enquanto discente em Licenciatura em História, nutria uma paixão por museus e pela pesquisa em patrimônio, no entanto, esta era uma área pouquíssimo explorada no curso.

Pensar em exposições e em como cada objeto exposto naqueles espaços museológicos continha um pequeno fragmento de uma história que nunca saberíamos em detalhes me intrigava e encantava. Após cursar uma disciplina sobre paleografia, por volta do 4º período da faculdade, me interessei em trabalhar como estagiária voluntária nessa área e, conseqüentemente, cheguei ao Museu Amazônico, da UFAM, no setor de triagem de documentos do acervo. Neste lugar, situado no porão do edifício, datado da virada do século XX, passei longas tardes limpando folhas amareladas com escrita de caligrafia de difícil leitura. Foram incríveis seis meses da minha vida².

No decorrer de todo curso de História, não havia tido esse prazer em estudar e saber cada vez mais a respeito dos seus campos de estudo. As aulas se limitavam a debates e leituras comentadas. Os professores não exerciam, em mim, qualquer influência ou empatia para o aprofundamento nos campos de pesquisa histórica.

² Estudo e transcrição de textos antigos com a caligrafia de difícil compreensão contemporaneamente. Ver a esse respeito o verbete Paleografia em André Burguière, *Dicionário das Ciências Históricas*, p. 585-586. O Museu Amazônico faz parte da Universidade Federal do Amazonas como órgão suplementar e atua como apoio à pesquisa, ensino e extensão, possuindo seis divisões (Antropologia; Arqueologia; Difusão Cultural; Museologia, Pesquisa e Documentação Histórica e Paleontologia e Mineralogia), além de um vasto acervo documental, etnográfico e arqueológico que está disponibilizado para os pesquisadores. A documentação escrita em guarda pela instituição compõe um quadro da Amazônia dos séculos XVIII ao XX. Logo, é um espaço importantíssimo para os historiadores em formação.

No entanto, no 5º período, na disciplina História do Brasil III, tive aulas realmente instigantes. O professor da disciplina, Msc. Luiz Bitton, era um docente bem diferente de todos que tinham ministrado aulas até aquele momento. Dotado de uma grande dose de cultura geral, professor Bitton iniciava as aulas pontualmente às 8h e seguia sem intervalos até as 12h. Com domínio e erudição nos assuntos referentes à Modernidade e seus desdobramentos históricos em nossa sociedade, dominava as teorias de modo singular: as grandes intervenções urbanas e arquitetônicas na Paris do século XIX e seu inúmeros impactos no Brasil e em Manaus, com o período da *Belle Époque* do látex manauara. Particularmente, este recorte histórico ficou sendo meu momento favorito nos campos de pesquisa histórica, o momento das transformações urbanas e arquitetônicas e seus reflexos no Brasil e no mundo, e foi nesta disciplina que despertei para a pesquisa e encontrei um novo lugar para estudar. Acredito, cada vez mais, que tenha sido nesse momento que a semente da Arquitetura foi plantada na minha mente³.

O trabalho no museu e a disciplina com o professor Bitton foram momentos muito marcantes na minha formação de historiadora e alimentaram ainda mais a minha paixão pelos espaços museológicos e suas exposições, nutrindo o sonho de retornar a esse tipo de ambiente para seguir carreira no campo da museologia e da pesquisa.

No ano de 2010, coleí grau e enveredei pelo caminho da docência. A licenciatura em História não foi tão eficiente para a abertura de um caminho ou oportunidade para tornar real o desejo de trabalhar em um museu, acabando por me conduzir à Educação Básica. Assim, iniciei o ofício de docente, logo após o término do curso, na Secretaria Municipal de Educação, em Manaus, mais especificamente, na zona rural da cidade, onde passei três anos como professora.

Enquanto docente de turmas da Educação Básica, da rede particular – cuja atuação iniciei antes de me formar – e pública, sempre que tinha oportunidade, levava os alunos para visitar os espaços museológicos da cidade. Notava os olhos admirados fitando cada

³ Brasil III é uma disciplina do curso de História que analisa um recorte político situado entre o Império até um pouco depois da Proclamação da República, o *fin-de-siècle* XIX. O professor Luiz Francisco Rodrigues Barreiro Bitton Telles da Rocha é graduado em História e em Direito, especialista em Direito Ambiental, em Política e Tratamento de Arquivo, em Organização de Arquivo, em Administração de Centros Culturais e é mestre em História. Atualmente está aposentado de suas atividades docentes na Universidade Federal do Amazonas.

objeto exposto e cada descoberta, além do encanto que o próprio prédio, que abrigava as coleções, exercia sobre eles. Mas não eram apenas os alunos que ficavam inebriados com esse ar inspirados pelos museus, os professores que nos acompanhavam também cediam aos encantos desses lugares. Ambos, ali, assumiram o mesmo papel: admiradores.

O cotidiano e a realidade da zona rural/ribeirinha eram difíceis. A logística para transporte era a seguinte: pegávamos o primeiro ônibus a caminho da marina, localizada na Ponta Negra, em seguida, embarcávamos no barco e viajávamos cerca de 40 minutos até a comunidade onde a escola estava situada, antes das 7h30 da manhã, que era o horário de início das aulas. Era necessário levar todos os provimentos diários: café da manhã e almoço, além de seu colete salva-vidas particular. Estávamos sempre à mercê das intempéries climáticas, chuvas torrenciais e a agitação do rio durante o período da enchente, caminhadas quilométricas pelas praias e lamaçais durante a vazante. Além disso, tínhamos alunos com sérias deficiências na formação escolar (analfabetos funcionais) e a escassez de infraestrutura escolar e de ferramentas didáticas.

Estas vivências na rede pública de ensino, somada a minha experiência em escolas particulares, acentuaram o sentimento de descrença pela docência, e logo após um ano como professora na secretaria de educação, decidi mudar de profissão.

Passei cerca de um ano, entre 2011/2012, pesquisando e buscando a resposta para o vazio profissional que me ocupava. Um exercício de autodescoberta que me proporcionou deparar-me com o Eu Arquiteta.

No primeiro semestre de 2012, ingressei no curso de Arquitetura e Urbanismo, com intuito de abandonar a carreira docente. Durante o curso, tive diversas oportunidades de trabalhar com projetos de prédios históricos. A formação em História era um grande diferencial e ajudou a abrir portas para trabalhar com assuntos no campo do patrimônio, que antes eram tão difíceis, tendo apenas a licenciatura em meu currículo.

As relações professor/aluno e modo de estudo no curso de Arquitetura eram completamente diferentes do que já havia vivenciado nas formações anteriores. Arquitetura é curso generalista. Passamos por disciplinas extremamente técnicas (resistências de materiais, desenho técnico, topografia etc.), até matérias que exploram o processo criativo e a plástica (desenho livre, perspectiva, plástica e estética), enveredando ainda por áreas das ciências humanas (sociologia, história das cidades e do urbanismo),

somadas ao desenvolvimento de trabalhos manuais (projeto, ateliê, construção de maquetes). Os professores exercem um claro papel de guias nesse processo.

Assim, aprendemos a ser arquitetos com arquitetos mais experientes, não com os professores de arquitetura. Pelo tempo que passei com meus professores e pelas conversas durante os assessoramentos individuais de disciplinas de projeto, eles comentavam que só descobriram como lecionar no momento em que foram atuar na docência, pois, durante todo o curso, não é ofertado, em momento algum, disciplinas voltadas para os campos de didática, pedagogia ou docência. Um aspecto interessante que observei enquanto discente do curso Arquitetura e Urbanismo e que talvez valha a pena retomar em outro momento de vida, como pesquisadora.

Atuei como estagiária de projetos voltados para patrimônio, na ManausCult⁴ e, retornando ao ambiente que tanto me encanta, no Museu do Paço Municipal⁵. A temática patrimonial já tinha me tomado em seus braços e os estudos acerca de patrimônio cultural se aprofundaram. Levantamentos fotográficos e arquitetônicos em prédios deteriorados, mapeamento de danos e patologias de edificações históricas e até guia de exposição na eventual ausência do funcionário foram, durante o ano inteiro de 2014, a minha rotina de trabalho. Lembro-me de uma época em particular que realizei, junto a outros colegas estagiários, o levantamento fotográfico e de patologias de cada pedra lioz do calçamento da Praça Dom Pedro II. Um trabalho árduo para alguns, mas extremamente divertido para esta estudante de Arquitetura e historiadora⁶.

No trabalho final de Graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo, não fugi à regra: um projeto arquitetônico de um museu comunitário de arqueologia em uma das comunidades em que trabalhei enquanto professora da rede pública. A Agrovila,

⁴ A FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA E ARTES – MANAUSCULT – é fundação pública, componente da Administração Indireta do Poder Executivo, na forma da Lei n.º 1.321, de 16 de abril de 2009, dotada de personalidade jurídica de Direito Privado e autonomia administrativa e financeira, com sede e foro na cidade de Manaus.

⁵ Datado de 1871 e localizado no centro histórico da cidade, na Praça D. Pedro II, funcionou anteriormente como sede e residência da província (depois de 1889, estado do Amazonas) e prefeitura de Manaus (entre 1917 e o início dos anos 2000). A partir de 2006, o prédio passou por um longo processo de restauro e foi transformado em Museu da Cidade no ano de 2018.

⁶ Estas são metodologias para realização de projetos de restauro em prédios, também chamadas de **técnicas retrospectivas**, na área da Arquitetura e Engenharia e, em resumo, consistem em análises de patologias prediais existentes em edificações históricas.

localizada na Reserva do Tupé, lugar de Terra Preta de Índio – um dos espaços mais propícios à identificação de sítios arqueológicos –, foi o local escolhido⁷. Com este trabalho, pensava ter alcançado o ápice nos estudos em patrimônio cultural e espaços museológicos durante minha formação profissional. Enfim, pensava.

Alguns poucos anos após o término desta última Graduação, atuei como arquiteta na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, pois a carência por profissionais das áreas técnicas (engenharias e arquitetura) é bem maior do que a de professores em sala de aula. Foram três anos deslocada da docência para o trabalho no setor de Engenharia e Infraestrutura.

Ao longo desse período, comecei a ansiar por novas experiências no campo acadêmico e de docência. Assim, emerge o desejo de seguir a carreira acadêmica e, após algumas tentativas em diversos programas, ingresso no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, com um projeto inicial de pesquisar e idealizar um produto de educação patrimonial, com raízes na cultura escolar, voltado para professores da Educação Básica, me senti atraída pela possibilidade retornar ao campo da docência, agora como pesquisadora no campo de formação de professores.

Sabe-se que, no decorrer da pesquisa e no curso das disciplinas do Mestrado, conhecemos novos autores, aprofundamos nossas leituras e reconstruímos o projeto de pesquisa inicial, tornando-o maduro o suficiente para atingir um objetivo possível dentro do campo da pesquisa acadêmica. Este processo não foi diferente no meu percurso.

Durante as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, minha formação teve contribuições diretas dos professores e colegas de sala de aula, passando por conceitos inexplorados por mim, como Formação de Professores e Tecnologias de Ensino, até o aprofundamento em temáticas que até então eram apenas feitas por leituras superficiais, como História da Ciência e Metodologia da Pesquisa.

Ao longo da pesquisa e com o contato com novas perspectivas metodológicas e teóricas durante essas disciplinas, o projeto inicial amadureceu e, com raízes mais firmes

⁷ Terra preta de índio (TPI) é a denominação regional na Amazônia para os solos que apresentam coloração escura, de origem antrópica (resultante de ação humana), ocasionada principalmente pelo acúmulo de resíduos orgânicos e pelo uso do fogo na sua carbonização. Sendo ainda local de descobertas arqueológicas de civilizações pré-colombianas (EMPRAPA, 2014).

e profundas, voltou-se para formação profissional docente, com foco na autoformação centrada no Eu Profissional do docente que busca promover a reflexão sobre o seu próprio percurso histórico, além do reconhecimento que este é fruto de culturas escolares que permearam sua formação e ainda permeiam sua prática, constituindo um patrimônio cultural próprio que faz com que tenha se tornado o professor que é hoje.

Esta breve descrição é uma pequena amostra deste processo de reflexão para autopercepção e análise do profissional docente que sou hoje: um edifício formado por diversas partes estruturais e elementos que construíram o docente presente, formado de conhecimentos, sejam estes conhecimentos técnicos das áreas de atuação, sejam experiências vividas na prática de mercado, sejam campo de atuação.

A partir desse entendimento, o desafio que foi proposto por esta pesquisa é buscar ir um pouco mais além da educação patrimonial habitual, aquela de excursões escolares às exposições em prédios e monumentos históricos – lugar-comum com o qual eu mesma, durante parte da minha experiência discente e docente, comungava.

Esta concepção ainda enraizada nos ambientes escolares, muitas vezes, acaba desconsiderando as possibilidades de compreender a própria história profissional e pessoal como um patrimônio. E, por certos momentos, deixa no escanteio as redes de interações construídas no espaço físico do ambiente escolar, as suas práticas e dinâmicas próprias e suas relações com os seus sujeitos nesse pequeno cosmos chamado de escola, que conhecemos como sua cultura escolar.

Tomemos como exemplo o IFAM *campus* Manaus Centro. Há um local em que suas reminiscências de sua cultura escolar material ficam em exposição: o Museu Moacyr de Andrade e Sala de Memória do IFAM⁸. Entretanto, este lugar de memória é pouco utilizado por docentes e discentes e parece não ter ligação orgânica com as atividades de ensino e pesquisa realizadas nessa comunidade escolar. É latente a necessidade de apropriação coletiva e exploração desse ambiente de exposição física da cultura escolar produzida pelos diversos sujeitos escolares ao longo da história do instituto.

⁸ Para um entendimento conciso, pode-se definir a Sala Memória como um espaço memorial e de homenagem à instituição IFAM, enquanto o Museu Moacyr Andrade é espaço voltado para o artista de mesmo nome que atuou na instituição IFAM.

Inicialmente, durante o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, a pesquisa se pautou por estas questões norteadoras, no entanto, o panorama que se formou, a partir do contexto da pandemia instalado no início do ano de 2020, acabou por mudar os rumos iniciais do projeto. Ações presenciais foram adiadas, novas leituras foram realizadas e pensar em um processo de ensino-aprendizagem (auto)formativo para professores tornou-se norte para o trabalho.

Assim, esta pesquisa apresentou como problemática a seguinte questão: de que modo as culturas escolares, sob a perspectiva de patrimônio cultural, podem ser usadas como ferramentas na autoformação de professores?

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a autoformação dos professores sob a perspectiva de patrimônio cultural constituído nas relações com as culturas escolares vivenciadas. Desse modo, a partir de uma oficina de criação de espaços virtuais de exposição focados na história de professores, será possível refletir como se constituíram as identidades docentes em relação aos sujeitos, às práticas e aos espaços escolares.

Partindo do objetivo proposto pretendido, este material de qualificação foi estruturado da seguinte forma:

O **Capítulo Um**, denominado *Sobre as Bases Teóricas*, onde elenquei, de modo mais aprofundado, quais são as bases teóricas que fundamentaram o projeto, a pesquisa e o produto educacional, fruto do amadurecimento proporcionado pelos estudos realizados neste curso de Pós-Graduação: os conceitos de formação e autoformação de professores, cultura material escolar, memória e patrimônio cultural.

O **Capítulo Dois**, nomeado *Sobre as Bases Metodológicas*, em que descrevi a abordagem metodológica que deve ser utilizada ao longo de toda a pesquisa e da produção do produto educacional.

No **Capítulo Três**, denominado *Uma reflexão sobre a (Auto)formação docente e sua relação com as culturas escolares*, me debrucei sobre os resultados e dados coletados durante as entrevistas e a visita ao espaço escolar do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Amazonas, onde busco analisar a relação entre a cultura escolar e a (auto)formação do corpo docente da mesma instituição, que outrora foi parte do corpo discente dela mesma.

No **Capítulo Quatro**, *Sobre o Produto Educacional*, discorri acerca do processo de concepção e construção do produto educacional gerado por esta pesquisa: oficina on-

line – Tornar-se professor: seu legado na escola é seu patrimônio, voltada para docentes de qualquer nível ou área da educação, Educação Básica ou Ensino Superior.

Por fim, citei as bibliografias consultadas e usadas até o momento nas **Referências**.

Existe uma conhecida frase em inglês, que utilizo muito quando falo de arquitetura: *“We shape our tools and then our tools shape us”*, traduzida como “Nós moldamos nossas ferramentas e nossas ferramentas nos moldam”, ou ainda adaptada como “Os homens criam as ferramentas, e as ferramentas recriam os homens”, de autoria do educador canadense Herbert Marshall McLuhan, ou Marshal McLuhan. Esta expressão me chamou atenção, particularmente, por evidenciar como o papel do ser humano como criador e criatura pode mudar.

Partindo destes pressupostos e da pesquisa aqui descritos e realizadas, penso que tornar-se professor, como escrevi no título desta pesquisa, é um processo longo, complexo, não linear e contínuo, que perpassa o momento inicial no curso de licenciatura e se constrói a cada experiência vivida, desde o ingresso no curso de licenciatura, passando pelo cotidiano no ambiente profissional e até a interação com a cultura existente e gerada nos ambientes escolares em que trabalha. Geramos e, também, fomos influenciados por esta cultura escolar, que está presente no decorrer de toda nossa formação e é um patrimônio nosso desde o momento em que somos discentes a até tornarmos docentes, e é sob esta ótica que embarqui nesta pesquisa, descobrindo que tornar-se professor vai um pouco mais além aprender a lecionar.

CAPÍTULO 1: SOBRE AS BASES TEÓRICAS

1. SOBRE AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Este capítulo foi dedicado à discussão das bases teóricas adotadas para esta pesquisa. Na medida em que a ideia inicial foi ganhando raízes, fui me aproximando de categorias e autores dos quais cinco penso serem basilares para este estudo. Assim, realizei a exposição dos conceitos de *Formação e Autoformação de Professores*, de Maurice Tardiff, António Nóvoa e Francisco Imbernón, que são base desta escrita. Sobre *Cultura Escolar*, o diálogo será com Wilson Almeida e Maria Felgueiras. A categoria de *Memória* será baseada nos estudos de segundo Joël Candau. *Patrimônio Cultural* parte de Françoise Choay. Por fim, *Aprendizagem de Professores* segue a visão de Carl Rogers, Vera Placco e Vera Souza.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Ao pensarmos em como a cultura escolar pode ser usada como ferramenta na formação e autoformação de professores, é necessário dar um passo inicial: entender, primeiramente, o que é a formação de professores. Logo, este tópico inicial propõe elucidar tais conceitos.

1.1.1 O que é formação de professores?

Até cerca de dois anos atrás, quando me deparava com a expressão Formação de Professores, me vinha à mente a imagem de cursos como especializações em áreas específicas da educação ou cursos de extensão sobre métodos de ensino para aplicação

direta na sala de aula, cursos enfadonhos ou descolados da realidade docente. Dessa maneira, eu não tinha outras perspectivas sobre a temática. Porém, uma das maiores contribuições que o curso de Pós-Graduação me proporcionou foi a expansão dos meus horizontes a respeito de formação de professores, me apresentando abordagens de autores referência da área, como Tardif, Nóvoa e Imbernón, que acrescentaram à minha formação novos parâmetros para pensar na formação de professores.

Os estudos sobre formação docente têm constituído um campo de pesquisa diversificado e de grande interesse dos pesquisadores nas últimas décadas, tanto no contexto nacional, como no internacional. Mesmo sendo um campo que recebe diversas contribuições, ainda é considerado fundamental o trabalho do canadense Maurice Tardif a respeito dos saberes docentes.

M. Tardif é um professor canadense que leciona sobre a história do pensamento pedagógico na Universidade de Montreal, em Quebec. Com pesquisas focadas para a profissão docente e formação de professores, Tardif entende a docência como uma profissão de interações humanas, onde as ações do professor enquanto docente são originais, ou seja, não se igualam a qualquer outra profissão. Seguindo este pensamento, o autor escreveu diversas obras acerca da temática, dentre elas, temos a *Saberes Docentes e Formação Profissional*.

Nesta obra, publicada no Brasil pela primeira vez há cerca de vinte anos, M. Tardif disserta a respeito da relação entre os saberes dos professores e a sua formação docente, somada ainda ao seu próprio exercício da profissão. Partindo destas premissas, o autor destaca a ideia de pluralidade deste saber docente, que pode ser classificado em tipos diferentes, como vemos no quadro a

Tabela 1: Classificação dos saberes docentes descritos por Tardif (2004)

SABER	DEFINIÇÃO
SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação Saberes da Formação Profissional inicial e/ou continuada. Também se constituem no conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino (saber-fazer) legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
SABERES DISCIPLINARES	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Estes saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

SABERES CURRICULARES	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
SABERES EXPERENCIAIS	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Ademais, são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

Fonte: adaptado de CARDOSO, 2012.

A partir da leitura do quadro 1, é possível perceber como Tardif ilustra as definições do que são os saberes docentes, discriminando o campo de conhecimento que o saber compreende, dentro do que é e o que compõe a formação docente.

O autor nos evidencia a pluralidade do que é saber docente e como o professor, quando percebe esse mosaico que compõe a sua própria formação, reflete sobre o conhecimento único acerca do seu ofício de docente.

Outro autor que é referência no campo de estudos sobre formação de professores é Antônio Nóvoa, com diversas obras sobre a temática. Nascido em Portugal, Nóvoa possui, em sua trajetória profissional, a vivência em um dos momentos mais agitados da história portuguesa, os anos posteriores ao golpe de estado ocorrido em Portugal. Tal fato influenciou diretamente no caminho de pesquisa que o autor percorre: estudos históricos-educacionais da formação profissional docente. A temática principal de seu trabalho envolve também estudos acerca dos saberes e experiências dos professores.

Nóvoa, especialmente no texto *Formação de professores e profissão docente*, publicado em Lisboa no ano de 1992, descreve um breve histórico da formação docente em seu país, Portugal, e discute a importância dessa formação de professores ter o viés crítico-reflexivo e ser instrumento para constituir um pensamento autônomo desse profissional dentro e fora da sala de aula. Nesse texto, o autor ainda levanta a questão acerca da perspectiva de que a formação de professores não é construída por apenas uma acumulação de cursos ou conhecimentos, mas pela soma de conhecimentos e de suas experiências, sendo a formação docente um lugar de produção de saberes. Assim, o professor assume seu lugar como produtor de saber de sua própria profissão. Este saber

de referência está intrinsecamente ligado à sua experiência e à formação de sua identidade profissional e pessoal.

As leituras e os debates desses dois autores tornaram a compreensão dos conceitos que cercam a formação de professores muito mais clara, no entanto, é de Imbernón que serão referenciadas as principais contribuições para esta pesquisa.

Com Francisco Imbernón, em sua obra *Formação Docente e Profissional*, cuja primeira tradução chegou ao Brasil em 2000, foi possível entender, além do que foi discutido por Nóvoa e Tardiff, que a formação de professores é o processo que o docente passa, de modo inicial e contínuo, para tornar-se professor. Porém, a formação de professores não está limitada à formação técnica instituída na academia e nos cursos de licenciatura, denominada Formação Inicial. De acordo com o autor, ser professor não se constitui apenas pelo ato de possuir o saber ou ter o conhecimento formal, mas, para além do saber, é necessário saber ensinar este conhecimento a terceiros. Suas considerações nos levam a questionar como deve se dar este processo formativo e em que momento ele acontece. Seria apenas no momento inicial da docência ou ocorre de forma permanente no decorrer do desenvolvimento profissional do professor?

Tabela 2: Classificação dos tipos de formação docente descrito por Imbernón (2006)

Tipo de formação	Definição
Formação Inicial	A formação que ocorre nos cursos de licenciatura ou nas escolas de formação de professores, antes de acontecer a experiência e a prática do futuro professores como docente.
Formação continuada	“A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. (...) potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é (...) modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades (...) a partir da formação decidida por outros. (...) Um dos resultados esperados (...) é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula” (IMBERNÓN 2010, p. 19).
Formação permanente	A formação que se constitui a partir da reflexão dos sujeitos professores sobre sua prática docente, capacidades, habilidades e atitudes como docente, em um processo que confere ao professor conhecimentos para criação de profissionais reflexivos (IMBERNÓN, 2006, p. 55-56).

Fonte: Autora, 2021.

Segundo Imbernón (2006), o professor possui conhecimentos objetivos, que são conteúdos técnicos da área de atuação, e subjetivos, isto é, conhecimentos adquiridos com

experiência e prática docente. Este último está intrinsecamente ligado à sua prática profissional e condicionada à cultura das instituições educacionais em que está inserido.

Nesta mesma obra, o autor aponta ainda a existência da perspectiva de que o conhecimento do “conteúdo” pelo professor era mais do que suficiente para torná-lo apto para prática docente, assim, seria necessária não apenas uma redefinição da docência como profissão, mas o seu processo formativo, pois, devido às contínuas metamorfoses que acontecem no ambiente escolar, sejam elas sociais, sejam econômicas, sejam físicas sejam tecnológicas, o professor deve estar pronto para reconhecê-las e adaptar-se a elas.

O ambiente escolar e a cultura provida dele são, naturalmente, dinâmicos. Portanto, a formação docente permanente é uma realidade dentro da profissão de professor a fim de que este acompanhe a dinamicidade escolar.

Importante frisar que, segundo Imbernón, a aquisição de conhecimentos por parte do professor, por diversas vezes, é um processo amplo e não linear. Ou seja, a mudança na educação é muito lenta e segue caminhos diversos que não transformam alguém de um dia para o outro. A realidade é que as pessoas precisam interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveram em sua formação, e a aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, fazendo uso de situações práticas reais para atingir seu objetivo de mudança.

Assim, a formação do professor não acontece de forma linear, como dito anteriormente, é um processo complexo, que conta com experiências diversas para a constituição do profissional docente.

De acordo com o autor, a proposta curricular dos cursos de licenciatura pauta-se na formação objetiva e subjetiva, onde a realidade acadêmica direciona-se à formação objetiva, mas é na prática docente que a formação objetiva se mostra insuficiente para abarcar as subjetividades presentes no cotidiano escolar. Ou seja, uma formação docente objetiva/subjetiva deve constar em um currículo que estude, além do domínio do conhecimento científico, as situações práticas reais e problemáticas inseridas no contexto da realidade das instituições escolares e imersas na cultura escolar. Como descreve Imbernón (2006, p. 17): “A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial (...)”, ou seja, a formação precisa ser compatível e adaptada às diferentes realidades do professor e quanto maior sua

capacidade de adaptação, de forma mais rápida será posta em prática em sala de aula ou em ambiente escolar, sendo logo incorporada às práticas profissionais habituais.

Desse modo, a formação permanente de professores assume um papel que transpassa a atualização de conhecimento científico, pedagógico e didático. Ela cria um cenário fértil para conceber espaços de participação, reflexão e formação para que estes profissionais aprendam e se adaptem às mudanças, além de dar suporte às incertezas que o contexto dinâmico do ambiente escolar traz. Existem, segundo Imbernón (2006), cinco grandes eixos de atuação na formação permanente de professores:

- I. O primeiro é a *teoria prático-pedagógica sobre a própria prática*, na qual o professor possui a capacidade de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
- II. O segundo é a *troca de experiência entre iguais* na relação professor-professor, onde é possível colocar a comunicação como práticas e intervenções educativas entre professores mais eficientes.
- III. O terceiro eixo é a *relação entre a formação e um projeto de trabalho*, tornando a formação mais próxima da realidade encarada pelo professor em seu cotidiano de trabalho.
- IV. O quarto eixo defende uma formação que estimule a *crítica às práticas profissionais convencionais*, como a hierarquia, o sexismo, o pouco prestígio etc.
- V. O quinto eixo aponta para um desenvolvimento profissional da instituição educativa a partir da *prática de transmissão profissional da experiência*, desse modo, ambos, instituição e profissional, caminham para inovação.

Quando associamos a necessidade da formação permanente a uma base reflexiva dos sujeitos sobre sua prática docente, podemos pensar como as culturas escolares podem atuar neste processo. Imaginar a dinamicidade da cultura escolar e como professores fazem parte dela, gerando-a e sendo influenciado por ela, é um exercício reflexivo que permite o docente realizar um processo de autoformação.

A partir, principalmente, das referências obtidas nos aportes teóricos postulados por Marie-Christine Josso (2004) e Pascal Galvani (2002), a autoformação docente pode ser compreendida como um processo subjetivo de um caminhar para si, como uma possibilidade do assumir-se e onde as práticas de vivências somam na constituição de

experiências de ampliação de consciência dos sujeitos, possibilitando integrar-se consigo mesmo e com outros sujeitos, repercutindo na sabedoria de viver sua própria existencialidade.

Com este enfoque de autoformação para docentes, pensa-se na necessidade dessa Formação Continuada Permanente, mas agora sob a perspectiva do Patrimônio Cultural sobre a cultura escolar vivenciada, que pode ser usada como instrumento de desenvolvimento de capacidades autorreflexivas da própria prática docente, onde a sua meta é aprender a interpretar, a compreender e a refletir sobre a educação e a realidade escolar.

Desse modo, podemos fazer uso da cultura escolar como instrumento de autoformação ao percebê-la como parte formadora do patrimônio cultural próprio de cada um, construído ao longo da vida com experiências enquanto discente e docente, constituindo o profissional e a pessoa que existe hoje.

A cultura escolar como instrumento de reflexão do profissional docente pode permitir que este professor reflita sobre como aconteceu seu processo formativo e como todas as experiências por ele vividas, seja como aluno, seja como mestre, somaram ou subtraíram no profissional em que se tornou agora. Assim, quando este sujeito entra em contato com um objeto escolar, seja uma cadeira que rememore a usada por ele enquanto discente, seja uma comemoração tradicional de escola (hora cívica, feira de ciências etc.), o processo de reflexão pode acontecer e promover a autoformação.

O cotidiano em um ambiente escolar e a prática docente, independente do grau de escolaridade vivenciado nesse espaço (seja lecionando para Educação Básica, seja para o Ensino Superior), não geram apenas saberes docentes, geram experiências profissionais, culturais, patrimoniais e, além de tudo, de cultura escolar.

1.2 CULTURA ESCOLAR

Escrevi, no decorrer do texto, a possibilidade de a cultura escolar ser usada como instrumento na formação e na autoformação de professores, no entanto, o que é cultura escolar? Neste tópico, pretendo elucidar o conceito que é adotado neste estudo.

A discussão sobre cultura, dentro das ciências humanas, tem uma longa trajetória, especialmente a partir do século XIX, impactando em suas abordagens e em diferentes áreas de pesquisa sobre a sociedade. Mesmo não sendo meu objetivo fazer a reconstrução da trajetória desta categoria, reconheço sua complexidade e assumo, para os propósitos deste item, uma definição mais antropológica do termo, onde a cultura é estudada e definida como um conjunto de significados comuns a um grupo social, expresso em códigos, em normas e em modos de vida partilhados, explícitos ou não⁹.

Partindo deste pressuposto, ao observarmos o meio escolar, é importante percebê-lo como ambiente que, historicamente, nasce e torna-se lugar de ensino e aprendizagem, onde as crianças são confiadas aos adultos com o fim de serem ensinadas e educadas e onde adultos frequentam em busca de uma formação profissional. Assim, o espaço possui uma função social que vai além de serviços educacionais e da responsabilidade pela educação formal de seus indivíduos, este local acaba fazendo uso das culturas e razões sociais resultantes destes indivíduos nesse espaço, portanto, sendo geradora de uma cultura própria. Importante destacar ainda que, usualmente, ambientes escolares estão associados à imagem da escola primária ou de nível de Educação Básica, mas é preciso ressaltar que a ambiência do Ensino Superior não deve deixar de ser percebida como um espaço escolar, abarcando também os níveis de Graduação e Pós-Graduação, *stricto sensu* e *lato sensu*.

Wilson Almeida (2017) disserta como os ambientes escolares se diferem uns dos outros, onde cada escola possui características singulares, geradas por seus indivíduos únicos, com seus valores, modos de vivências e significados particulares e, respectivamente, suas culturas diferentes, tornando a escola uma instituição geradora de sua própria cultura.

⁹ Embora haja uma vasta bibliografia a este respeito, nos pautamos aqui em estudos abrangentes como CUCHE, D. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*; LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*, e BURGUIÈRE, A. *Dicionário das Ciências Históricas*.

É neste contexto de relações sociais entre sujeitos singulares que acontecem dentro do ambiente escolar que emerge a denominada Cultura Escolar.

Segundo Dominique Julia, estudioso da história da educação, Cultura Escolar é o conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. Para o autor, é um conjunto de práticas que permite a transmissão de conhecimento no ambiente escolar, não sendo a escola um mero espaço de reprodução social (JULIA, 2001).

Já para André Chervel, sob a perspectiva da linguística, é preciso entender a escola como capaz de produzir cultura singular e original, do mesmo modo em que gera saberes específicos que se estendem à sociedade e nascem do próprio meio institucional escolar, sendo esta cultura a denominada cultura escolar (CHERVEL, 1990).

Para Antônio Viñao Frago, cultura escolar é tudo o que acontece no interior da escola e na esfera desse ambiente escolar que se manifesta nas práticas institucionais próprias e nas relações entre os alunos e professores deste lugar, entre normas e teorias geradas neste ambiente (FARIA FILHO, 2004).

Nas investigações acerca da cultura escolar de Dominique Julia e Viñao Frago, algumas divergências são apontadas por Faria Filho, como: enquanto para Dominique Julia, existem duas culturas escolares (primária e secundária); para Viñao Frago, o conceito se estende a todas e a cada uma das instituições escolares. Dessa forma, segundo Faria, seria possível atribuir, a cada escola, colégio e universidade, uma singularidade, o que concorria para ampliar as possibilidades de estudos no campo da história das instituições (FARIA FILHO, 2004).

Em vista das leituras e análises, assumo a compreensão de Cultura Escolar na perspectiva de W. Almeida, isto é, como um conjunto de atitudes, sentimentos, sistemas de pensamento e de conhecimentos ministrados no ambiente escolar ou espaços de ensino de diferentes níveis de educação, somados ainda a aspectos materiais, como arquitetura escolar, o mobiliário escolar, os recursos didáticos, os ritos escolares, a história da instituição, a biografia de seu patrono e tantas outras atividades realizadas no espaço escolar (ALMEIDA, 2017, p. 257).

Seguindo o raciocínio deste autor, compreendo que, dentro dos espaços escolares, existe uma dinâmica do tempo-espaço própria deste microcosmos, embebida de signos e significados que constituem a sua configuração e mostram as relações e jogos sociais que

ocorrem neste pequeno universo. Assim, a Cultura Escolar pode ser entendida enquanto lugar de memória e identidade de uma comunidade escolar e, conseqüentemente, como patrimônio cultural desse grupo, materializada ora em objetos empíricos, ora em formas de pensar, saberes, valores, políticas internas e modos de atuação na educação. Diante dos conceitos expostos, a pesquisa se desdobrará a partir do conceito de Cultura Escolar de Almeida.

Desse modo, neste cenário, as recordações do cotidiano escolar, materiais de alunos e professores, mobiliários e espaços de convivência fazem parte de um conglomerado de objetos que compõem o que Maria Felgueiras denomina como herança educativa, no texto *Materialidade da cultura escolar: A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa*, publicado na revista *Pro-posições*, em 2016. A herança educativa traduz, segundo a autora, o sentido afetivo que temos de um patrimônio, aqui, o patrimônio educativo, resultante de uma cultura escolar gerada por um ambiente educacional.

O ambiente escolar é um espaço de produção de vários saberes - dentre os quais, os técnicos e os afetivos - e não se limita à função reprodutora de conhecimentos externos. Ora enquanto alunos, ora enquanto professor, ambos integrantes definidores deste espaço/comunidade, nos relacionamos com as práticas educativas sedimentadas ao longo do tempo e, por consequência, geramos, junto à escola, uma cultura própria e original, a cultura escolar.

A partir da década de 1990, os estudos sobre cultura escolar no panorama ocidental se intensificaram e foi possível percebê-la com novos olhares e novas perspectivas de estudo, também possibilitando enxergar formas de valorizá-la, preservá-la e conservá-la como um patrimônio cultural gerido em um meio e por um grupo social.

Sob esta nova ótica, falar de cultura escolar e sua materialidade é uma forma de atrair os olhares para os conjuntos escolares (professores, alunos, materiais disponíveis, ou utilizados, condições objetivas do parque escolar, dos apoios socioeducativos, normativos, perspectivas de educação e ensino). Não seria negar ou esquecer o que é documentado, mas relacioná-lo ao contexto de hábitos sociais de leitura e escrita, ou seja, “olha-se a escola na sua globalidade, relacionando-a com as possibilidades que a sociedade lhe confere e com o modo como esta se relaciona com a escola” (FELGUEIRAS, 2005, p. 97).

Desse modo, a materialização em objetos empíricos destas formas de pensar e atuar em educação é o que chamamos de cultura material escolar. Ao definirmos o que é cultura material escolar, abrimos caminhos não apenas para estudos e pesquisa dessa cultura como fonte para a análise histórica do social dos ambientes escolares (FELGUEIRAS, 2011), mas permitimos percebê-las como parte das culturas escolares e como patrimônio cultural deste universo.

Pensando nas culturas escolares como patrimônio cultural de uma comunidade escolar, não podemos entendê-la apenas como patrimônio a ser preservado e valorizado, mas compreendê-la sob novas óticas, como o seu uso em prol da formação e autoformação de professores e como uma ferramenta para promover a autorreflexão do seu processo de constituição da sua identidade docente enquanto profissional no campo da educação.

1.3 MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

Postas estas considerações sobre Cultura Escolar, sigo imergindo nos pensamentos que são base teórica desta pesquisa, agora partindo para as definições de Memória, seguidas da conceituação de Patrimônio Cultural.

O primeiro caminho a ser percorrido é da acepção de memória e do seu significado na formação do indivíduo, afinal, é na memória onde o conhecimento, a experiência e a aprendizagem significativa se fixam e dialogam em nossa mente e constituem a nossa formação.

1.3.1 Memória e Identidade: o ato de lembrar.

O ato de lembrar ou memorizar é uma ação rotineira do cotidiano humano. A todo instante, estamos nos lembrando de algo, como o livro favorito na época da escola ou uma aula marcante enquanto éramos calouros na universidade. No entanto, também nos esquecemos de alguma coisa, como quando não lembramos o nome do autor desse livro favorito, ou qual foi o dia ou mês em que aconteceu essa aula tão marcante na nossa memória. A nossa rotina e o convívio social nos fazem lembrar e esquecer a todo o momento.

Segundo Paul Ricouer (2007), a memória está intrinsecamente relacionada ao verbo lembrar, que está associado ao termo lembrança. Esta ação de lembrar faz com que o indivíduo esteja sempre atuando na elaboração de uma narrativa da lembrança com base nas suas experiências e nos conceitos simbólicos compartilhados pela linguagem. Nesse processo de elaboração e exposição da memória em narrativa, normalmente, o indivíduo não conta um fato categórico ou episódio factual do acontecido, ele acaba editando essa experiência e inserindo narrativas, ora por não possuir mais a lembrança, ora por não por questões de convívio social.

Desse modo, “lembrar-se não é somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la “fazer” alguma coisa” (RICOUER, 2007, p. 71). Assim, conforme o filósofo francês, podemos entender que o indivíduo realiza a narrativa do diálogo entre o mundo simbólico da linguagem e as suas experiências vividas, ou seja, o sujeito narra a sua dinâmica mimética. Nestes termos, a ideologia opera como discurso justificador do poder e da dominação, mobilizando os recursos de manipulação que a narrativa dispõe. Segundo ele, percebemos que a dominação não se limita à coerção física, ela faz uso da retórica e de um sofismo para transformar em discurso sua empreitada de sedução e intimidação, sendo possível vincular os abusos expressos da memória aos efeitos de distorção que dependem do nível fenomenal da ideologia. Logo, a memória imposta está armada por uma história ela mesma “autorizada”, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. Para Ricouer, é por meio da função narrativa que a memória se comunica com a identidade de um povo.

Outro autor que realiza estudos sobre memória, mas sob a perspectiva da neurociência, é Ivan Izquierdo. Para Izquierdo (2016), memória significa formação, evocação de informação e aquisição. Não à toa que a aquisição é definida por ele como aprendizado ou aprendizagem. Segundo o autor, gravamos na memória aquilo que aprendemos e, conseqüentemente, só lembramos daquilo que foi aprendido, logo, as memórias são como as ruínas de Roma, ou seja, são as ruínas de nosso passado. É o nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal, afinal, “sou quem sou, pois me lembro quem sou” (IZQUIERDO, 1989, p. 89).

Nossa personalidade e nossa forma de ser são compostas pelas memórias adquiridas no decorrer de nossas experiências em nossa vida inteira e, em vista disso, elas são as peças que compõem o grande mosaico que nos faz indivíduos. “Utilizar-se das experiências que já passaram, valer-se do que já se sabe, trilhar caminhos conhecidos, ressignificando-os, são algumas das dádivas da memória” (PLACCO & SOUZA, 2015: 25).

Este acervo de experiências de cada sujeito forma o ser, constitui o indivíduo. Assim, como diz Izquierdo e Candau, podemos dizer que somos aquilo que recordamos, sendo que o ato de lembrar e a Memória atuam na construção da identidade dos indivíduos, sempre tornando os sujeitos conscientes do que são, seja para si próprio, seja para o núcleo familiar, seja para a comunidade.

Joël Candau nos diz ainda que a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. A fala pode resumir a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente e se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (CANDAU, 2016).

Existem tipos de memórias, classificados de acordo com a sua função, conteúdo e duração, segundo Izquierdo (2011), mas vamos nos ater aos tipos de memória definidas por seus conteúdos, mais especificamente as memórias episódicas ou autobiográficas, descritas no quadro a seguir:

Tabela 3: Classificação dos tipos de memória de acordo com a função descritos por Izquierdo (2011)

DEFINIÇÃO DE MEMÓRIA		
Tipo	Definição	Exemplo
Memória de trabalho	Serve para “gerenciar a realidade” e determinar o contexto em que diversos fatos, acontecimentos ou outro tipo de informação ocorrem, se vale a pena ou não	Memorização de um número de telefone de um médico: conservamos esse número o tempo suficiente para discá-lo e,

	fazer uma nova memória ou se essa informação já consta no ‘arquivo’.	uma vez executada essa tarefa, nos esquecemos desse número.
Memórias declarativas	As memórias que registram fatos, eventos ou conhecimento. Eventos ou conhecimentos que declaramos existir.	Datas comemorativas, festas de aniversário. Se dividem em memórias episódicas e memórias semânticas .
	Episódicas ou autobiográficas: memórias que registram os eventos aos quais assistimos ou participamos.	Lembranças de nossa formatura, um casamento, um filme.
	Semânticas: memórias que registram conhecimentos gerais.	Conhecimento em Matemática, Medicina etc.
Memórias procedurais ou memórias de procedimentos	Memórias de capacidades ou habilidades motoras e sensoriais que comumente chamamos de hábitos. Podem ser divididas em implícitas e explícitas .	Andar de bicicleta, nadar, saltar, correr etc.
	Implícitas: memórias que o sujeito não percebe estar aprendendo.	Cada passo do andar de bicicleta, do caminhar e correr.
	Explícitas: memórias adquiridas com plena intervenção da consciência.	Um novo idioma, um novo método de cozinhar arroz.
Memória priming	Memória evocada através de ‘dicas’.	Usada por atores e professores. Quando lembramos de fragmentos de imagem, a primeira palavra de uma poesia ou um músico que só lembra da música quando toca a primeira nota.

Fonte: Autora, adaptado de IZQUIERDO, p. 25-36 (2011).

A memória episódica está inserida no grupo de memórias que chamamos de declarativas, que registram fatos, eventos, experiências ou conhecimento, onde “nós seres humanos podemos declarar que existem e podemos relatar como as adquirimos” (CANDAU, 2016). As memórias episódicas são especificamente referentes aos eventos que assistimos ou dos quais participamos, também denominadas autobiográficas. Estas memórias são caracteristicamente humanas, a literatura produzida a seu respeito refere-se aos humanos.

Pensar na memória como mero arquivo a ser consultado era uma ideia comum no meio da aprendizagem na metade do século XX, compartilhada em meu próprio cotidiano por colegas professores, tendo como destaque a memorização de conhecimento nos processos avaliativos das escolas. Porém, perceber que a memória vai além do ato de reter os dados empíricos é um passo adiante na compreensão de como ela pode atuar no processo de formação do indivíduo, e aqui, no caso, do professor.

Assim, segundo Placco & Souza (2015), para compreender a memória como um processo individual e coletivo, devemos considerar o contexto cultural em que a pessoa, aqui o adulto, se articula e como este o faz: “O lugar de onde vemos e como vemos faz-

se de significados e pode ser ressignificado pela memória, provocando metamorfoses pessoais e socioculturais” (PLACCO & SOUZA, 2015, p. 35).

Nestes termos, ao entender a memória como processo, percebemos o modo como ela pode ser trabalhada na aprendizagem, onde as experiências vividas e o conhecimento constituído envolvem-se na formação do indivíduo, seja ele como desenvolvimento individual, seja como coletivo. Elas se entrelaçam de tal forma que, ao trazer uma linha do individual, acabamos trazendo o coletivo e vice-versa.

A aprendizagem a partir do exercício de evocação de memórias, ou de experiências passadas, sob um olhar diferenciado, produz interpretações e significados diferentes e até compreensão de situações que antes não eram elegíveis. Esta visita às experiências passadas, para formação profissional enquanto professor, pode desencadear perspectivas históricas de si mesmo que antes não tinham sentido no caminho profissional percorrido, ajudando a identificar e a rever seus próprios propósitos profissionais. Desse modo, ao relacionarmos estes conceitos, podemos perceber que identidade, memória e patrimônio são palavras-chaves da consciência contemporânea. Patrimônio consiste em uma extensão da memória, sendo esta a que fortalece a identidade, tanto em nível individual, quanto coletivo (CANDAUI, 2016).

Portanto, trazer ao presente memórias de experiências vividas do nosso patrimônio cultural constituído, devemos nos colocar como atores na jornada que é a nossa formação profissional, oferecendo possibilidades de fazer e pensar antes despercebidas por nós mesmos (PLACCO & SOUZA, 2015).

1.3.2 Patrimônio Cultural: um patrimônio, uma herança, uma identidade.

A partir do entendimento do que é formação e autoformação docente, proponho o uso do patrimônio cultural perspectivado pela cultura escolar na autoformação de professores. No entanto, como a Cultura Escolar será usada nesse processo de autoformação profissional?

Com a perspectiva de perceber a Cultura Escolar como parte constitutiva do patrimônio cultural não apenas da comunidade, mas como parte integrante de uma identidade, podemos usá-la como instrumento na autoformação docente. No entanto, para entendermos esta ótica, é necessário conhecer o que fundamenta o conceito de Patrimônio Cultural a ser utilizado nesta pesquisa. Posto isso, antes de iniciar os estudos sobre os conceitos e ideias que cercam a definição de Patrimônio Cultural, vamos iniciar compreendendo o que é patrimônio.

Ao ouvir, ou ler, a palavra patrimônio, é comum atribuir ao termo significados, como ‘montante financeiro acumulado’, ‘montante de bens materiais pertencentes a uma pessoa física ou jurídica’, ou ‘um prédio ou monumento histórico de alguma cidade ou país’. No entanto, patrimônio não está relacionado apenas a estes significados. O *Dicionário de Conceitos Históricos* (SILVA & SILVA, 2015:324) define patrimônio como a herança composta de bens suscetíveis de apreciação econômica, e Patrimônio Histórico se refere à herança composta por um complexo de bens históricos, sendo substituído continuamente pela expressão Patrimônio Cultural.

Os limites conceituais da noção de Patrimônio Cultural advêm da explosão da Revolução Francesa, em 1789, mais especificamente o pós-revolução, quando grande parte dos bens da coroa francesa foi organizada e exposta em ambientes públicos, acompanhada da ideia de patrimônio do povo francês, ou seja, um montante de bens históricos que pertenciam à nação francesa.

Seguindo este caminho, desde então, tem início este delineamento do que se denomina hoje por patrimônio cultural, porém, nomeado patrimônio histórico (ABRAHIM, 2003).

Associado ao patrimônio histórico, a noção de patrimônio cultural perpassa por essa ideia, indo além de bens históricos materializados, como monumentos, prédios ou artefatos de outro século ou de uma civilização antiga. Na realidade, o conceito inclui o conjunto de bens de valor cultural que pertencem ao cidadão ou a uma comunidade, podendo ser tangíveis ou intangíveis (FONSECA, 2003).

O termo e o uso da expressão Patrimônio Cultural tiveram origem no documento escrito pela Convenção sobre Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, de 1972, onde está descrito, de forma detalhada, o que constitui o patrimônio cultural de uma nação (SILVA & SILVA).

No Brasil, a história da expressão Patrimônio Histórico, que mais tarde será substituída por Patrimônio Cultural, se inicia oficialmente no ano de 1937 com a criação do SPHAN, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Com a finalidade de promover, em todo o nosso país, ações de preservação e tombamento do patrimônio artístico e histórico brasileiro, o órgão teve, em seu corpo técnico, nomes como Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Gilberto Freyre, dentre outros que endossaram a ideia de patrimônio histórico edificado, que, inclusive, ainda é vívida na sociedade atual.

Até metade do século XX, Patrimônio Histórico Artístico, no Brasil, estava intrinsecamente associado ao bem histórico edificado: prédios de arquitetura de tempos históricos anteriores ao moderno e ao contemporâneo, como colonial, eclético, etc. Uma ideia que perdurou até a Assembleia Constituinte de 1988, sendo suplantada pelo conceito de Patrimônio Cultural nela descrito, conforme expressa a Constituição Brasileira de 1988, em seu Artigo 216:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas e expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (CF, 1988, s/p.).

Esta mudança direcionou a um novo conceito de patrimônio, uma concepção mais democrática e plural que visava à preservação de todo e qualquer acervo histórico que possa contribuir para a construção do marco identitário do povo brasileiro. A professora Déa Fenelon define Patrimônio Cultural como aquele que vai além dos bens históricos tradicionais produzidos e definidos pelos vencedores de sua época, como monumentos e outros bens descontextualizados de seu meio, na verdade, para a autora, Patrimônio Cultural é fruto de saberes e memórias das experiências humanas (FENELON, 1993).

Assim, podemos entender que o conceito de patrimônio cultural tem por base não somente os bens culturais, mas a memória materializada, como diz Fenelon, além de

valores e tradições que contribuíram e contribuem para a construção de uma identidade local ou nacional.

Os acontecimentos históricos se fazem a partir das ações do homem, tornando mais claras e amplas as possibilidades de trabalho do historiador, partindo da diversidade de tipos de fontes, sejam elas orais, sejam escritas, sejam visuais, sejam materiais e, por consequência, tem-se um leque variado para desenvolvimento da pesquisa histórica. Destarte, o Patrimônio Cultural está atrelado à cultura produzida e herdada por um grupo ou comunidade, trazendo consigo a identidade e o sentimento de pertencimento desta mesma coletividade, sendo totalmente passível de fonte de pesquisa no campo da História. Por isso, com base no descrito acima, esta pesquisa utilizará o conceito de patrimônio desenvolvido por Françoise Choay (2001).

Pensando dessa forma, parto da ideia de que Patrimônio Cultural é formado pela cultura que produzimos em um meio ou comunidade, podendo ser materializada em objetos, ou passada para gerações seguintes por meio de valores e tradições que fazem parte de uma construção identitária. Dessa maneira, podemos concluir que as memórias dos indivíduos que compõem a comunidade, por consequência, também constituem a identidade deste grupo. Assim, memória e patrimônio cultural estão intrinsecamente ligados à função de construção de identidade, ora uma identidade de ambiente macro, como um país, ora em uma identidade de um ambiente micro, como uma comunidade escolar, ora ainda em uma formação profissional e saberes docentes de um professor. Com efeito, a memória atua na construção da identidade e no patrimônio cultural imaterial ou intangível, pois estes se constituem valores, saberes e conhecimentos guardados na memória produzida em grupo ou meio social, como uma nação, uma família ou um grupo de pessoas no ambiente escolar.

Nosso passado, nossa personalidade e nossa forma de ser são determinados pelas memórias. Em vista disso, as memórias são as peças que compõem o grande mosaico que nos faz o que somos. Somos indivíduos, portanto, podemos livremente dizer que somos aquilo que recordamos (IZQUIERDO, 2011).

No cotidiano escolar, grande parte dos discursos acerca das definições do termo patrimônio ainda se encontra atrelada à ideia tradicional de Patrimônio Histórico, imerso à noção de monumento arquitetônico e concentrado, na maioria das vezes, no reconhecimento de sítios ligados à memória, à identidade individual e comunal e à

história dos grandes feitos e personagens históricos. Este pensamento deixa de lado, em vários momentos, outras dimensões do patrimônio cultural que existem em diversos campos do cotidiano e dos lugares de vida dos sujeitos.

Ao analisarmos o campo de pesquisa do patrimônio cultural sob a perspectiva de memória e cultura produzida pelos mais diversos meios e espaços sociais, fica claro que a escola, como possuidora de uma territorialidade espacial e cultural singular, contribui significativamente na tarefa de mobilizar a sociedade, já que a mesma, dentro de seu microcosmo social, possui políticas pessoais e simbólicas próprias, resultando em um patrimônio cultural original.

Ao pensarmos dessa maneira, é possível entender que não estamos falando apenas de patrimônio cultural singular de um ambiente escolar, na verdade, estamos descrevendo a definição de cultura escolar, de uma cultura gerada neste seio comunitário, formada por docentes, discentes e pelos outros membros da comunidade escolar.

O docente, ao integrar este ambiente, não se torna apenas um gerador de cultura ou um reprodutor de uma cultura institucional, ele sofre influência direta desta cultura em seu cotidiano e em suas ações como professor, ou seja, ele atua nos papéis de agente e reagente de cultura escolar, que vão contribuir com a sua formação profissional e com a formação de seus saberes docentes através das formações inicial e continuada, das experiências de sua rotina profissional, de suas vivências discentes e de suas interações sociais.

Assim, ao realizar o exercício de autorreflexão sobre como a cultura escolar influencia e influenciou na sua formação e na construção de seus saberes, o professor cria a autonomia para entender o papel e a relevância das suas experiências, e, desse modo, compreender e aprender como ele se tornou o profissional que é hoje, e como se tornou professor.

1.4 A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES: O VALOR DA EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DO DOCENTE

Como o adulto aprende? Melhor, como o professor aprende? Tais questionamentos foram a base para os estudos a respeito da aprendizagem de adultos e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem do professor.

Anteriormente, chegamos à definição de autoformação segundo Josso, como o processo de voltar-se para si, onde o objetivo é refletir e aprender acerca do andamento de sua própria formação profissional e a realidade escolar em que está inserida. Dessa forma, é possível concluir que o processo de autoformação não acontece de modo isolado, a articulação interativa entre pessoa/meio ambiente e a tomada de consciência contribui de modo essencial nesse processo de formação.

Foi descrito como a cultura escolar pode ser vista e interpretada como patrimônio cultural de uma comunidade e ainda ser usada como instrumento nesse processo de aprendizagem e formação do professor. Sabendo disso, retomamos a questão: como o professor aprende?

O primeiro passo para entender como se dá o processo de aprendizagem do docente é entender que o professor, no momento em que se põe disposto a assumir o papel de aprendiz, traz consigo uma bagagem profissional e de vida que implicará diretamente o modo como este aprende, podendo ser receptivo ou não ao conhecimento disponível para sua formação.

Assim, para compreender um pouco mais sobre como lidar com este sujeito, iremos nos aprofundar na teoria de Carl Rogers, educação centrada no aluno e valor da experiência no aprendizado.

1.4.1 O valor da experiência no campo da educação

Nascido no início do século XX, o psicólogo Carl Rogers testemunhou o surgimento e a consolidação de correntes psicológicas, além da difusão da psicoterapia balizada na psicanálise (de Sigmund Freud) e no behaviorismo (de B. F. Skinner). No entanto, o pensamento de Rogers enviesava por um caminho perpendicular, com uma visão otimista do homem, a chamada Corrente Humanista ou Teoria Rogeriana.

As ideias do norte-americano embasaram-se num tratamento não convencional para a época, através do qual não cabia ao terapeuta a condução e a responsabilidade pela condução e sucesso no tratamento terapêutico, mas ao cliente (como Rogers se refere ao paciente), cabendo ao psicólogo ser o facilitador do processo, aquele que mostra o caminho, sendo o cliente livre para segui-lo ou não, ou seja, que o cliente interprete sua própria experiência.

No cenário da educação, Rogers define um ideal de ensino em que o papel do professor é semelhante ao do psicólogo no trabalho de terapia, ou seja, o docente é um facilitador da aprendizagem, e cabe ao aluno conduzir-se nesse processo a seu modo, pois, para o autor, a relação ensino-aprendizagem é também uma relação terapêutica.

1.4.2 A Educação Centrada no Aluno: aprendizagem e o valor da experiência

Carl Rogers, após um período atuando no campo da psicologia, voltou-se para o cenário da educação, onde elencou a conhecida teoria da educação centrada no aluno, em que o aluno é o ponto central na prática de aprendizagem, não o conteúdo e nem o professor, assim, a empatia, ou seja, a capacidade de pôr-se no lugar do outro, é o centro dessa prática. Para melhor compreender tal pensamento da educação, é importante elencar

os princípios básicos de sua teoria na psicologia, a Terapia Centrada no Cliente, que embasa a pedagogia de Rogers, descrita em várias obras, no entanto, o livro *Tornar-se pessoa* (1961) foi o selecionado para ser abordado neste trabalho.

No livro, o norte-americano se apresenta: “Este sou eu” (ROGERS, 1977), e discorre a respeito do desenvolvimento de seu pensamento profissional e de sua filosofia de vida. Percorrendo seu próprio percurso biográfico, ele destaca três situações que, a seu ver, colaboraram significativamente para a formação do seu pensamento.

No primeiro episódio descrito, o psicólogo realizou o tratamento de um jovem a partir de teorias que havia aprendido na academia, no entanto, ao final do tratamento, este mesmo jovem não alcançou a reabilitação.

O segundo momento foi um caso onde este fez uso de um método coercitivo e incisivo de investigação, entrevista e tratamento com uma jovem mãe, que, anos mais tarde, percebeu como ele foi implacável e subjetivo em seus atos, admitindo o erro em convencer a jovem mãe de sua própria culpa.

O terceiro acontecimento foi o caso de uma mãe e seu filho problemático, que era a razão das consultas. Após uma série de encontros, o psicólogo admitiu que não poderia dar prosseguimento ao tratamento, no entanto, a mãe acabou pedindo ajuda para ela própria, dando um novo viés ao tratamento iniciado. Tal caso levou-o a entender como o próprio cliente sabe do que sofre, quais são os seus problemas e, assim, a direção que este deve tomar.

Interessante destacar como autor se coloca em autoanálise, denotando seu processo de formação e descrevendo momentos de relevância na sua construção profissional, e como estes influenciaram diretamente no seu processo de tornar-se profissional.

Em outros dois capítulos adiante, o psicólogo traz as suas definições sobre ensino e aprendizagem no campo educacional. No Capítulo XI, “Reflexões sobre Ensino e Aprendizagem”, exprime, deliberadamente, a discussão acerca de aprender e ensinar. Rogers apresenta a definição de aprendizagem significativa e como todo sistema de educação deveria voltar-se para esta modalidade de aprendizagem.

Portanto, para o autor, além do fato de não ser possível ensinar a terceiros, como na terapia, onde o caminho deve ser traçado pelo cliente, na educação, é o aluno que deve optar sobre o que quer aprender e, assim, construir, de modo significativo, o seu

conhecimento, e é ele, através das experiências vividas por ele próprio, que irá esclarecer suas próprias dúvidas e compreender seus enigmas. Logo, caberia ao professor ser o facilitador deste processo. Assim, é possível perceber como o papel do professor enquanto facilitador se insere. Além de facilitador, o professor também pode ser um recurso externo, onde seu conhecimento específico pode colaborar na experiência de aprendizagem significativa que os alunos buscam.

O professor é um facilitador, a sua função consiste em desenvolver um ambiente e um clima favoráveis ao estudante que está em contato com os problemas da vida, buscando aprender, crescer e descobrir o mundo e o conhecimento que lhes farão ser pessoas independentes, de criatividade construtiva e livres.

Na obra *Liberdade para aprender* (1977), o autor descreve suas perspectivas acerca do que é ensinar e como a aprendizagem deveria acontecer para que seja significativa. É a experiência e o que ela representa e significa ao sujeito, sendo uma das melhores formas de aprender.

Imbernón, ao falar de formação de professores, e Josso, de autoformação, sempre destacam o valor da experiência do docente na formação dele próprio. Rogers, em seu pensamento, endossa o fato de como as experiências podem e devem ser usadas como fonte de aprendizagem, seja para o aluno, seja para o professor. Apesar de sua teoria falar da relação professor/aluno, é bem possível traçar o paralelo em que o professor, enquanto aluno, busca sua formação com outro docente no momento de formação inicial, no curso de licenciatura, ou no momento de formação continuada, como em cursos de Pós-Graduação (*lato-sensu* ou *stricto-sensu*), bem como no momento em que exerce sua prática docente.

Imbernón comenta ainda como o professor recorre às experiências passadas salvaguardadas na sua memória enquanto era discente para lidar com o seu cotidiano escolar que encontra em seu presente, ou seja, recorre-se ao passado para lidar com o presente em primeiro momento. Propor uma formação permanente pautada na aprendizagem por meio da experiência é um caminho viável para proporcionar ao professor conhecimento para a sua prática profissional.

Logo, é possível perceber como, em um processo de ensino-aprendizagem, a experiência possui, segundo Rogers, um apelo pedagógico nato de ensinar àquele que a vivencia. Desse modo, é possível pensar no valor da experiência e em como ela é um

terreno fértil para que a aprendizagem aconteça de forma eficiente, pois a experiência humaniza o processo de aprendizagem, o que facilita a consolidação do conhecimento na memória dos envolvidos.

Dessa maneira, podemos perceber que, para que um processo de ensino-aprendizagem destinado à formação profissional e autoformação possa ser eficiente e alcançar seus objetivos de aprendizagem, nos vale fazer uso da experiência como ponto de partida e de chegada (PLACCO & SILVA,2015).

Porém, como exatamente funciona este processo? Como eu, você, nós, educadores, aprendemos? Para entendermos melhor, vamos tomar um episódio da minha trajetória e formação como exemplo.

Eu, certa vez, enquanto professora de História em uma das comunidades em que atuei, cheguei a lidar diversas vezes com alunos com grandes dificuldades na leitura, a ponto de não conseguirem compreender as temáticas nas quais estávamos realizando as leituras. Certa vez, a caminho do trabalho, conversava com as colegas professoras que eram das turmas de anos iniciais acerca do problema e sobre a frustração que isso estava se tornando e uma delas, uma senhora de meia-idade, me perguntou “Você se lembra com que idade começou a ler?”, eu respondi, “Eu era criança, acho que tinha uns 6 anos...”. Ela me perguntou, em seguida, “Você lembra como foi o processo? O que a sua professora fazia? Procura lembrar, é um ótimo exercício pra você pensar e, se você lembrar desse método, quem sabe você pode usar com os seus curumins? Eu digo isso porque sei que, na faculdade de História, você não aprende a alfabetizar as pessoas. Faz isso, e depois a gente troca umas figurinhas e vou te trazer uns livros bem legais pra te ajudar nisso”.

Fui para casa pensando e tentando resgatar a lembrança. Ao chegar em casa, fui conversar com minha mãe, indagá-la a respeito do assunto. Foi uma viagem no tempo. Ela tinha uma pasta, com um elástico um tanto desgastado, nela estavam várias cartinhas com letras tortas e corações desenhados. Ela foi me mostrando e começou a contar que eu comecei a aprender as letras com 4 anos e logo já estava ansiosa por ler tudo que estava escrito. Perguntava sobre tudo o tempo inteiro. Fingia escrever e rabiscava nos cadernos como se escrevesse textos enormes e, no final, entregava para ela corrigir. Dos 5 aos 6 anos, conheci as famílias do alfabeto e começava a ler as primeiras frases. Foi um ‘terror’ para ela, pois, quando eu não a estava pedindo para traduzir palavras que não conseguia ler, estava com as famílias do alfabeto.

Confesso que rememorar essa memória foi uma experiência divertida e prazerosa. Visitar a Emma criança, decifrando as palavras escritas em papel de carta, foi uma viagem intrigante. Na semana seguinte, conversei com essa mesma colega, contei as mesmas histórias de modo mais detalhado e até levei uma das cartinhas para ela apreciar. Algumas gargalhadas depois, ela explicou, de modo bem técnico e pedagógico, o processo de alfabetização pelo qual passei e como eu poderia trabalhar isso com meus alunos.

De fato, alfabetizar é um processo longo, até doloroso. Não consegui tornar meus alunos *experts* na ação de leitura e compreensão, mas tivemos pequenos progressos nesse processo de ensino-aprendizagem e eu experienciei o ato de se colocar no lugar do aluno ao voltar no tempo e encontrar a Emma que estava aprendendo a ler.

Neste breve episódio da minha vida acerca da aprendizagem do adulto professor, podemos perceber diversos pontos elencados pelo autores Imbernón e Josso a respeito de formação e autoformação docente, no entanto, ao nos debruçarmos no valor da experiência conduzida, como Rogers disserta em sua obra, é possível notar o processo e o raciocínio que poucas vezes nos debruçamos no decorrer da vida pessoal ou profissional, “pensar sobre nosso próprio pensamento”, que não é uma ação cotidiana, mas ela existe e tentar compreendê-la continuamente nos permite entender como o processo de autoformação acontece e como podemos fazer uso da cultura escolar para esse objetivo (PLACCO & SOUZA, 2015, p. 53).

1.4.3 Metacognição: (auto)formação e a reflexão sobre a experiência.

Nós, seres humanos, somos conhecidos por sermos seres racionais, logo, pensar é algo que acontece naturalmente. Pensamos no cotidiano para a execução de tarefas corriqueiras. Pensamos em métodos para solucionar os problemas simples ou complexos. No entanto, olhar para o pensamento na busca de entender como isso acontece e refletir sobre o ato do pensamento é um processo que não nos é comum.

Assim, segundo Placco & Souza (2015), a metacognição é o processo no qual o sujeito possui o conhecimento ou a percepção dos processos de pensamento por si

próprio, sendo um contínuo processo de construção, de autocompreensão e de compreensão do outro.

Para o professor, a formação docente não pode se restringir ao momento inicial da vida profissional, se abastecendo de todo o conhecimento disponível e possível para ele, como se não fosse necessário reavê-los e reconhecê-los no decorrer da profissão. É preciso, antes de tudo, estar disposto a aprender do início ao fim da vida, explorando todas as ocasiões para aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos e as suas experiências, a fim de adaptar-se a um mundo em contínua mudança, apesar dos docentes terem dificuldade em admitir o desconhecimento pertinente a sua prática docente. Posto assim, a máxima socrática se faz atual: só sei que nada sei.

Após as leituras a respeito da teoria de aprendizagem rogeriana e suas considerações acerca do processo de aprendizagem e das definições de metacognição, damos continuidade ao percurso de desvelar como acontece a aprendizagem do adulto professor para, assim, entender como este sujeito aprende.

Quando pensamos na aprendizagem do professor, é necessário entender a bagagem trazida por ele enquanto docente e enquanto aprendiz, sendo empático e compreensivo, além de ser congruente com a relação com este profissional, sendo estes passos necessários para que a aprendizagem proposta na formação profissional aconteça de forma positiva e significativa, e é a experiência e o seu valor cognitivo que serão o ponto de partida e chegada da aprendizagem, mas o professor também fará uso da cultura escolar para que a autoformação aconteça (PLACCO & SOUZA, 2015).

No texto ‘Grupo e autoria: aprendizagem do adulto professor’, presente no livro *Aprendizagem do adulto professor*, de Placo (2015), são identificadas, com base na leitura de autores como Garcia (1999), Tardif (2000), Dubar (1997), Vygotsky (1987; 1989; 2000), as características da aprendizagem em adultos, sintetizadas em quatro principais aspectos: a experiência, o significativo, o proposital e a deliberação.

Quanto à experiência, devemos compreendê-la como o ponto de partida e chegada da aprendizagem. Será ela que desencadeará a significância do conhecimento que ansiamos adquirir.

Em segundo lugar, temos o significativo, a partir do qual o ato de aprender envolve-se e desenvolve-se no diálogo de significados cognitivos e afetivos para o

conhecimento: “O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito;” (PLACCO & SOUZA, 2015, p. 19).

Quando falamos do proposital, nos referimos àquilo que move o aprendiz adulto: uma carência a ser superada ou uma necessidade a ser vencida. E, por fim, a deliberação, com a qual podemos decidir, de modo deliberado, se queremos ou não participar do processo. (PLACCO & SOUZA, 2015:23)

É possível perceber algumas semelhanças na descrição dessas características com as condições de aprendizagem descritas por Rogers para o modo que o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer. Logo, a aprendizagem significativa para o professor acontece a partir das condições descritas pelo norte-americano, nas quais a experiência, que está guardada na memória, tem valor imprescindível na relação ensino-aprendizagem, para que esta ocorra de forma bem-sucedida.

Uma aprendizagem significativa, nesse processo de apropriação de conhecimento, para este professor, acontece em concordância com a bagagem de vida dele próprio e o valor que este atribuiu à experiência proporcionada pelo conhecimento.

Ao idealizarmos um curso ou qualquer formação para o professor que já passou pelo momento de formação inicial, é preciso pensar que a aprendizagem para este sujeito pode ser um processo desconfortável, com resistência, pois pode acabar evidenciando uma discrepância entre experiências e valores com os quais ele já está afetivamente acomodado (ALMEIDA, 2017). Com isso, a formação do professor não deve partir do princípio onde o docente é visto como, unicamente, um profissional da educação. Como diz Nóvoa, citando Nias, “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. A formação docente é complexa, e não acontece de forma linear, e uma das curvas nesse percurso é a bagagem ou a experiência de vida que o professor traz consigo, seus saberes docentes, ou seja, comporta avanços e retrocessos (NÓVOA, 1992, p. 25).

De acordo com Ítalo Calvino (1990), somos feitos de uma combinação de experiências e de memórias, leituras e imaginações. Somos enciclopédia ou uma biblioteca, e podemos revê-las e remexê-las de diversas maneiras possíveis (CALVINO, 1990).

Refletir sobre seu modo próprio de aprender e pensar nos valores imbuídos nas experiências vividas, guardadas na memória, que fazem parte da constituição dos saberes da docência e do próprio eu é um caminho para aprendizagem significativa acontecer.

Uma aprendizagem torna-se socialmente relevante quando a experiência e a sua incorporação ao processo de mudança fazem sentido e somam no crescimento não apenas profissional, mas pessoal do sujeito professor.

Retomando o meu episódio de visita a Emma da alfabetização, recordar e estabelecer um valor experiencial à lembrança resgatada foi essencial para compreender como se dá o processo de alfabetização na infância, contribuindo, de forma positiva, não apenas para Emma professora, que não entendia o método de alfabetizar ou teve contato com ele na formação inicial docente, mas também para o sentimento de empatia que nós, como pessoas, devemos exercer enquanto professores para capacitar os nossos alunos na jornada da trilha do conhecimento.

Os seres humanos, desde a pré-história aos tempos contemporâneos, usam a sua experiência como uma fonte do conhecimento, logo, o professor não seria exceção. O mesmo aprende por meio da experiência e ensina através dela, além do significado que a esta é atribuída e guardada na memória. Como defende Rogers, a única aprendizagem que influencia significativamente é a autodirigida, autoapropriada e autodescoberta. Afinal, o que a memória faz com aquilo que não é significativo? Descarta (ROGERS, 1977).

O professor aprende a partir do momento em que se insere no seu processo de aprendizagem, onde, no processo metacognitivo, retoma sua autonomia no conhecimento de como este aprende, o que desencadeia uma retomada de consciência em que sua experiência é, intencionalmente, parte do seu conhecimento, pertencente a sua memória. Desse modo, quando o aprendiz não está disposto a aprender, quando o que está sendo ensinado não tem significância, ou quando este não conhece a si próprio na forma em que melhor pode alcançar o conhecimento, o fracasso na aprendizagem acontece, e acontece de forma muito mais efetiva para o adulto professor.

Como já foi dito algumas vezes no texto: a formação docente é complexa e não acontece de forma linear (IMBERNÓN, 2006), uma das curvas nesse percurso é o peso da bagagem ou da experiência de vida que o professor traz consigo, em sua memória.

Toda essa cultura escolar que permeia a formação e o valor patrimonial que ela possui na constituição da experiência de vida do professor, enquanto profissional no hoje, ao ser novamente percebida como fonte de saber, pode ser um instrumento na autoformação reflexiva para o profissional da educação, enveredando por mudanças

educacionais e sociais que tanto buscamos para nós e para os outros. Ou seja, o eu professor torna-se professor do próprio eu.¹⁰

¹⁰ Ao final deste trabalho, construímos um quadro de ideias-chaves deste capítulo, no Apêndice XX

CAPÍTULO 2: SOBRE AS BASES METODOLÓGICAS

2. SOBRE AS BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.

Após termos nos inteirado de toda a base teórica que fundamenta a pesquisa, perpassando pelos conceitos de Formação e Autoformação de professores, de Cultura Escolar, de Memória e de Patrimônio Cultural, além do modo que se dá o processo de aprendizagem do docente, adotados para este trabalho, é chegado o momento de apontar as bases metodológicas utilizadas para este estudo.

Neste capítulo, trouxe quais métodos, abordagens e instrumentos foram estipulados para alcançar o objetivo desta pesquisa: analisar a autoformação de professores sob a perspectiva de patrimônio cultural, constituído nas relações com as culturas escolares vivenciadas pelo docente, e, desse modo, construir o produto educacional para formação docente, a *oficina de criação de espaços virtuais de exposição*, focados no legado dos professores e produzidos com base na cultura escolar própria de sua formação e das instituições de ensino que formaram parte do todo que estes docentes são hoje.

2.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA COM VIÉS QUALITATIVO DE ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA.

Antes de iniciarmos a caminhada pelas bases metodológicas adotadas para este trabalho, busco escrever algumas breves notas sobre as definições de pesquisa de natureza qualitativa que embasarão a pesquisa exploratória empregada para esta investigação científica.

2.1.1 Notas a respeito da natureza qualitativa na investigação da formação docente

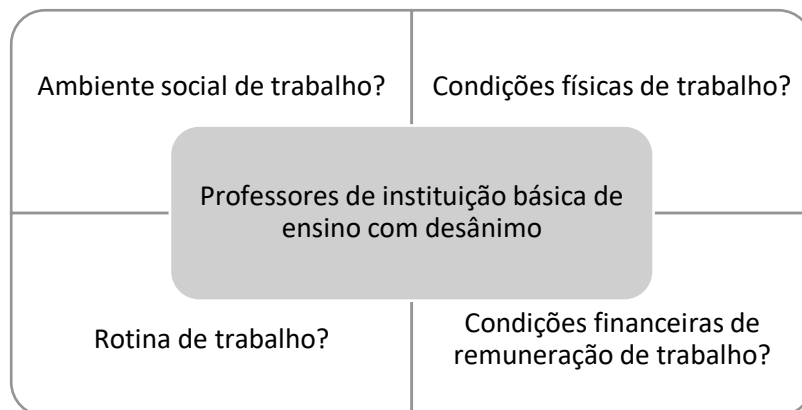
Sabemos que a pesquisa científica, dependendo da sua área de atuação, pode ter duas naturezas: qualitativa e quantitativa.

A pesquisa de natureza quantitativa é definida pelo fato de empregar a quantificação na coleta de dados e no uso de técnicas estatísticas para o tratamento de dados coletados ou gerados (GIL, 1999). Mas, quando a pesquisa possui a necessidade de pressupostos e estruturas interpretativo-teóricas para embasar o estudo dos problemas, abordando os significados que os indivíduos atribuem aos objetos, ela é denominada pesquisa de natureza qualitativa, que faz uso de uma abordagem qualitativa da investigação, com geração e coleta de dados contextualizadas às pessoas e aos lugares em estudo (CRESWELL, 2014).

Partindo destas definições prévias apresentadas, podemos perguntar: por que fazer uma pesquisa de natureza qualitativa? Normalmente, este é o primeiro questionamento feito ao pesquisador que decide enveredar sua investigação científica nos caminhos da pesquisa qualitativa: o porquê da escolha.

Vamos visualizar o seguinte contexto: um grupo específico de pessoas, professores de uma instituição de Educação Básica, que se encontram desanimados com a rotina docente. Passar um período com esses profissionais, ouvindo as suas histórias e as suas experiências, pode ajudar aqueles indivíduos que não estão inseridos no contexto desses docentes a entender como eles lidam com seus cotidianos dentro e fora da sala de aula. Ao longo do caminho, você pode entender novas maneiras de como e por que esses professores chegaram a essa situação. Por outro lado, você poderia estudar como o meio social influencia na rotina dos profissionais da educação. Você também poderia ilustrar estes entendimentos através de reconstituições de histórias de vida por meio da cultura escolar.

Figura 4: Contexto ilustrativo demonstrando a pesquisa qualitativa sobre as razões de desânimo dos professores de uma instituição de Educação Básica.



Fonte: Autora, 2021.

Enfim, podemos apresentar muitos outros exemplos de como a pesquisa qualitativa pode ser implementada a esse pequeno recorte proposto, porém, a conclusão que devemos chegar quanto à escolha do uso do viés qualitativo na pesquisa seria: permitir a realização de estudos aprofundados sobre uma enorme variedade de tópicos, desde os mais cotidianos, até os mais complexos. Somado a isso, a pesquisa qualitativa oferece uma liberdade para a seleção de temáticas de interesse que se tornam difíceis em outros métodos de pesquisa, conforme Robert Yin (2016, p. 5).

A pesquisa qualitativa é uma investigação que se enquadra muito bem nas áreas das ciências humanas, principalmente pelo fato de ser guiada pelo desejo de explicar os acontecimentos através de conceitos preexistentes ou emergentes, estudando as vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem e desempenhando seus papéis cotidianos ou se expressando através de materialidade, como fotografias, documentos periódicos, textos diários, edificações e tantas outras produções materiais (YIN, 2016).

Este tipo de pesquisa possui as seguintes cinco características, segundo R. Yin: a) a possibilidade de estudar o significado da vida das pessoas em condições reais; b) o fato de poder representar as opiniões e as perspectivas dos sujeitos do estudo; c) ter a oportunidade de abranger as condições contextuais em que estas pessoas vivem; d) contribuir com revelações sobre conceitos novos, ou já existentes, na investigação do comportamento humano, e) fazer uso *múltiplas fontes de evidência*, em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016).

O enfoque qualitativo na pesquisa permite a sua expansão quanto aos estudos dos dados e da informação (SAMPIERI, 2013), enquanto a pesquisa quantitativa se baseia em uma lógica que delimita a informação da precisão dos dados coletados. A reflexão e a interpretação são o que conecta o pesquisador, o participante e a pesquisa, resultando na construção de interpretações acerca do fenômeno estudado. Logo, o enfoque qualitativo, assim como o quantitativo, nasce a partir de ideias, sendo estas a primeira etapa na pesquisa, e do contato inicial com uma realidade objetiva (quantitativa) ou subjetiva a ser estudada (fenômenos, eventos e outros ambientes).

Optei pelo viés qualitativo da pesquisa para explicar os acontecimentos ou os fenômenos que envolvem o processo de formação docente sob a perspectiva da cultura escolar como patrimônio cultural do próprio professor. Resta-me avançar para a próxima etapa do estudo: a definição do modo como a pesquisa vai acontecer.

Ao iniciar uma pesquisa qualitativa, é necessário responder três perguntas básicas: o que você vai estudar? (isso define o tema); como você vai coletar os dados? (isso define o método), e onde você vai obter os dados que devem ser coletados? (isso define a fonte).

Retomando o exemplo inicial, de um estudo acerca de um grupo de professores de uma instituição de Educação Básica e suas relações com a sua própria formação profissional docente, podemos traçar o seguinte raciocínio de pesquisa: a) Tema ou o que será estudado é, nesta pesquisa, seguindo a linha de pesquisa do programa, a formação de professores; b) O método de coleta de dados ou como os dados serão coletados consiste no uso do instrumento chamado entrevista aberta, que será melhor explorado no avançar do capítulo, e c) A fonte de dados ou onde foram obtidos os dados que foram coletados é constituído pela fala e pelas memórias obtidas nas entrevistas do grupo de participantes, neste caso, um grupo de professores da instituição de Educação Básica, mais especificamente, um professor deste grupo, que tem os requisitos necessários para ser a fonte da pesquisa, além dos elementos materiais de cultura escolar disponíveis na própria instituição, principalmente, os expostos no museu da escola.

Todo este processo de pesquisa acontecerá de forma exploratória, ou seja, os estudos a respeito da formação de professores e o seu processo de autoformação sob uma diferente perspectiva são explorados com o propósito de examinar este decurso a partir de uma perspectiva diferente, a da cultura escolar.

2.1.2 O que é pesquisa exploratória? A importância e as características dos estudos exploratórios

Quando nos propomos a realizar uma investigação em territórios pouco explorados ou a partir de pontos de vista inovadores, é plausível o uso da pesquisa de cunho exploratório, com a qual buscamos nos familiarizar com fenômenos relativamente desconhecidos ou pouquíssimos explorados, aqui pensando no âmbito de cultura escolar perspectivada pelo patrimônio cultural.

Normalmente, a pesquisa exploratória é vista como o início de um processo investigativo, não necessitando de uma elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho, atendo-se a definir os objetivos e buscar a informação sobre determinados assuntos de estudos (YIN, 2016). Assim, podemos afirmar que os estudos exploratórios acontecem quando o objetivo da pesquisa é examinar um tema ou problema, sobre o qual não haja muitos trabalhos científicos ou temos diversas dúvidas (SAMPIERI, 2013). Para melhor compreendermos como acontecerão os estudos de cunho exploratório, visualizamos o seguinte contexto:

Vamos imaginar uma viagem a um local pouco conhecido. Um lugar onde não tivemos informações disponibilizadas nem em livros, na internet ou na televisão, mas soube da sua existência porque alguém conhecido fez um breve comentário ou uma rápida passagem na área. Ao chegar no local, não sabemos exatamente por onde começar o *tour*, onde se hospedar, onde ir para se divertir e tomar uns *drinks*... Enfim, não sabemos nada sobre o lugar. Qual a alternativa em uma circunstância como essa? O que nos resta fazer? Explorar a área, perguntar aos locais onde fica o hotel, indagar a equipe do hotel sobre indicações de lugares para se divertir, visitar, comer e, enfim, conhecer a localidade que é tão inédita para nós. Buscar informação e explorar o lugar nos renderá experiências e, assim, teremos conhecimento sobre o destino que resolvemos fazer o turismo das férias.

Portanto, estudos de cunho exploratório servem para nos familiarizar e conhecer os fenômenos que consideramos inexplorados ou desconhecidos. Um contexto diverso, uma perspectiva particular, um novo conceito ou problema são temáticas comuns em um estudo exploratório e raramente estão finalizados em si mesmos, acabando por abrir caminhos e tendências no campo das ciências.

Tais estudos têm por características os seguintes objetivos, segundo GIL (1999), desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com foco no desenvolvimento de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para os futuros estudos. De acordo com o autor, este tipo de pesquisa se mostra com um planejamento menos rigoroso e muito utilizado para prover critérios e compreensão. Apresenta ainda um trabalho com pequenas amostras e análise de dados qualitativa, com conclusões experimentais e resultados que dão continuidade a novas pesquisas exploratórias (MALHOTRA, 2001). Dessa maneira, os métodos utilizados pela pesquisa exploratória são diversos, amplos e versáteis, a saber: levantamentos em fontes secundárias, levantamento de experiências, estudos de caso selecionados e observação informal (OLIVEIRA, 2011).

Dessa forma, os trabalhos exploratórios, sob a perspectiva qualitativa, sua fonte de dados e a maneira como serão obtidos no decorrer dessa pesquisa são o que abordaremos a seguir.

2.2 ENTREVISTA, HISTÓRIA ORAL E HERMENÊUTICA CENTRADA NA PESSOA: BREVE DEFINIÇÃO DO MÉTODO DA GERAÇÃO, COLETA E ANÁLISE DE DADOS PARA PESQUISA.

Nos estudos qualitativos, assim como o quantitativo, a coleta de dados é essencial no trabalho de pesquisa. Apesar de não buscar alcançar resultados objetivos, a procura aqui se embasa na particularidade da subjetividade, ou seja, visa alcançar dados pessoais, formas de expressão, contextos sociais ou situações de forma imersiva, a ponto de analisá-los e interpretá-los no objetivo de responder a questões ou problemas propostos no trabalho e, consequentemente, produzir conhecimento, não se atendo a uma grande amostragem de campo, ou seja, seria entender o oceano pela análise de uma gota.

A coleta de dados, normalmente, acontece nos ambientes naturais ou cotidianos daqueles que estão sendo analisados na pesquisa. Portanto, pretendo responder, nesta etapa do texto, qual o instrumento a ser utilizado na investigação, qual o seu propósito, como deve funcionar o processo de coleta de dados desta pesquisa, quais as fontes e quem são os participantes da pesquisa.

Quem são os participantes da pesquisa? Em uma pesquisa onde definimos como a temática a formação de professores, mais especificamente, a autoformação docente sob a perspectiva das culturas escolares como um patrimônio cultural, esclarecemos que os participantes da pesquisa são docentes da Educação Básica de uma instituição escolar, que serão entrevistados com intuito de que falem a respeito de suas experiências docentes e sobre seu entendimento de formação docente, de cultura escolar e patrimônio cultural.

Qual seria o instrumento a ser utilizado neste momento da pesquisa? Selecionamos a entrevista, pois, a entendemos, na maioria das vezes, como um questionário rigidamente roteirizado, com o qual se espera afirmativas que respondam às perguntas levantadas durante a interlocução. Mas, na pesquisa qualitativa, a entrevista é mais íntima, flexível e aberta a adaptações (SAMPIERI, 2013). Esta interlocução entre pesquisador e participante se assemelha mais a uma reunião roteirizada, onde as falas expressam muito mais do que foi verbalizado.

Qual o seu propósito? Esperamos que estes indivíduos, em certos momentos, não se manifestem de forma explícita acerca dos pontos roteirizados para entrevista, pois iremos praticar o ato de visitar suas lembranças, e esta ação pode não ser bem-sucedida se realizada a partir de perguntas objetivas para alcançar as respostas diretas. Ensejamos que, através da entrevista aberta, nos moldes e enquadramento de uma conversa roteirizada, os participantes rememorem lembranças/experiências formativas do seu eu docente, provocadas ou despertadas por indagações recheadas de cultura escolar e que resultem em interações e novas experiências em seus processos particulares de autoformação. Não é a descrição objetiva e funcional do entrevistado o foco da pesquisa, mas as memórias revisitadas e ressignificadas pelo mesmo, somadas às suas reações nos momentos dessas ações e no decorrer do processo de contato com a cultura escolar, fonte dessa pesquisa.

Como funcionou o processo de coleta de dados desta pesquisa? Segundo Sampieri (2013), podemos dividir as entrevistas da seguinte forma: estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas, e abertas. Nas entrevistas estruturadas, o entrevistador realiza o diálogo usando como base um roteiro de perguntas específicas, indicando quais perguntas serão feitas, como serão e em qual ordem deve acontecer. As entrevistas semiestruturadas (não estruturadas) tem por base um roteiro de assuntos ou perguntas que o entrevistador pode usar ou não, ou seja, ele usufrui de certa liberdade na hora de entrevistar, podendo

ir além das questões roteirizadas previamente. Já nas entrevistas abertas, é construído um roteiro geral de assuntos e de conteúdo a serem abordados e o entrevistador tem toda a flexibilidade para trabalhar com ele determinando o ritmo, a estrutura e o modo como as perguntas vão acontecer.

Caminhar pelas memórias desses sujeitos, durante a entrevista, foi como realizar uma visita ao museu de sua formação. Um lugar em seu eu através do qual vislumbramos como a cultura escolar fez e ainda faz parte do seu processo de autoformação docente e pessoal.

Quando compreendemos o que buscamos durante a coleta de dados para esta pesquisa, especificamente o resgate à memória do docente, a entrevista aberta é o instrumento que melhor se encaixa para alcançarmos os dados supracitados, ou seja, a selecionamos para ser usada nesta etapa da pesquisa, somada ainda à interação dos participantes com objetos da cultura material escolar que deve acontecer durante a entrevista.

Quais são as fontes da pesquisa? É a partir dos relatos colhidos em entrevista e com a interação com objetos materializados da cultura escolar expostos no museu da instituição de ensino onde os professores integram o quadro docente que a investigação acontece, e a base metodológica para os esses estudos são duas: a História Oral, para a geração e a coleta de dados, e Hermenêutica centrada na pessoa para a análise dos dados gerados; doravante, ambas estabelecem e ordenam procedimentos de trabalho desse cunho.

No primeiro momento, quando pensamos na fala como documento e fonte, emerge a necessidade de trabalharmos com a História Oral, com a qual, basicamente, recorreremos à palavra do outro, obtida de um processo de interação (aqui a entrevista aberta) entre pesquisador e narrador. Uma palavra dita que é gravada, transcrita e transformada em fonte escrita, que permite responder às indagações a partir da sua análise ou para preservação da memória de um indivíduo, de uma sociedade, de uma época por meio do testemunho daqueles que nela viveram (LANG, 1996).

Importante frisar ainda que, como descrevemos, esta pesquisa não se pautou unicamente nas falas geradas durante as entrevistas, mas também na interação e nos estudos de objetos de cultura escolar materializados. Portanto, quanto às entrevistas e análises desses dados orais, se fez necessário o uso das bases metodológicas da História

Oral, composta pela ética na investigação, na conscientização sobre os fatos socialmente construídos, na multiplicidade de práticas emergentes nesse processo, no planejamento e na organização da interlocução oral e pelas etapas do processo investigativo, onde busquei ouvir e registrar as vozes dos sujeitos históricos, além de dar a referida importância das memórias nesse processo de rememorar experiências (PONCIANO, 2021).

Fazer uso da História Oral não é apenas transcrever o que foi dito pelo participante, é perceber as nuances expressas em palavras que não são ditas, e o significado que as falas possuem para aquele que as profere é uma das contribuições que a metodologia apresenta para esta pesquisa.

A Hermenêutica centrada na pessoa constituiu-se na orientação para análise das respostas obtidas na entrevista, considerando a questão norteadora: de que modo a cultura escolar, sob a perspectiva de patrimônio cultural, pode ser usada como ferramenta na autoformação de professores? Logo, consiste em uma estratégia teórico-metodológica elaborada pelo psicólogo e pedagogo Carl Rogers, na qual a demanda do cliente (paciente) seria sanada por ele próprio, onde o terapeuta é o ser facilitador dessa jornada. De modo análogo, a estratégia teórico-metodológica será adotada para que possamos atingir um dos objetivos da pesquisa que é a percepção, por parte do docente, do papel das culturas escolares no seu processo formativo através da autoformação.

Inicialmente, para que possamos traçar a estratégia de abordagem das questões centrais da pesquisa, percebemos a necessidade de estabelecer um questionário de triagem (APÊNDICE I), que será o suporte para a entrevista principal, partindo de roteiro pré-concebido, esquematizado com todas as temáticas que pretendemos abordar durante o diálogo.

Assim, busquei, a partir dos dados gerados com as entrevistas e triangulados com os resultados da interação dos sujeitos com os objetos materializados de cultura escolar durante a mesma, construindo a pesquisa exploratória de cunho qualitativo a respeito do processo de autoformação docente por meio das culturas escolares, mas percebendo-as como patrimônio cultural.

2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: A EXPERIÊNCIA COMO FONTE DO ESTUDO

Após a descrição das definições iniciais sobre a coleta e a geração de dados que aconteceram na pesquisa qualitativa e sobre o embasamento metodológico para a análise das informações coletadas, chegamos à etapa de definição dos participantes da pesquisa.

2.3.1 Quem são os participantes da pesquisa e quais os critérios para sua participação no trabalho?

Para responder a esta pergunta, acredito ser necessário voltar um pouco no tempo para entendermos como chegamos ao participante da pesquisa. Há certo tempo, meu caminho se cruzou com o sr. Platão, por conta círculos de amizades em comum. No contato inicial, trocamos figurinhas sobre assuntos históricos, como a Revolução Francesa e o julgamento de Maria Antonieta; como amante da cultura francesa que sou, conversamos o suficiente para querer um segundo encontro. As coincidências do destino nos permitiram esta chance e, nessa segunda conversa, falamos, superficialmente, sobre o seu trajeto profissional na sua instituição de ensino.

Com estes dois diálogos, comecei a refletir como Platão é uma fonte histórica viva. Ele, tendo vivenciado diversos momentos de transformação de sua instituição de ensino, me peguei pensando no seguinte fato: quantas histórias Platão poderia contar ou compartilhar? O que aconteceria com este acervo/memória quando Platão não estiver mais entre nós?

Com um pouco menos de 70 anos e com pouco mais de 40 anos de profissão, Platão é uma mostra viva de patrimônio cultural docente e é justamente este legado profissional a ser explorado a razão pela qual ele foi selecionado para esta pesquisa.

A pesquisa contou com a entrevista desse único participante, o professor Platão, onde este interagiu com objetos selecionados por ele próprio que estão em exposição no

espaço museológico da instituição de ensino em que trabalha em um dado momento da entrevista.

A escolha por este participante único levou em consideração dois fatos: o perfil desse candidato em específico e o cunho exploratório da pesquisa.

Quando desenhamos a etapa de entrevista, pensamos nela dividida por dois momentos, a triagem e a entrevista principal, que tratou de uma entrevista roteirizada e não se ateve apenas à fala e ao relato do entrevistado sobre suas memórias, mas também ao momento de interação com três objetos da cultura material escolar, com os quais temos o desdobramento acerca das reações e das lembranças advindas desse contato.

O perfil do candidato é: professor que possui uma trajetória particular e única de tempo, e a relação de pertencimento cultural com a instituição na qual estamos realizando a pesquisa, o IFAM. Este sujeito está às margens da aposentadoria, e a pesquisa é uma oportunidade única de acessar às suas histórias e vivências enquanto servidor do instituto.

No momento em que tratamos de uma pesquisa exploratória, a amostragem é reduzida em números, delimitando-se a uma parcela reduzida justamente pelo cunho característico desse tipo de pesquisa.

O nosso sujeito, como mencionamos anteriormente, é um professor da instituição, com formação em Língua Estrangeira, mais especificamente no idioma francês, e faz parte do quadro institucional como docente há mais de quatro décadas. Esta biografia profissional foi um dos principais critérios que levamos em consideração para a definição deste participante. A seguir, um quadro descritivo do perfil e da biografia do participante:

Tabela 4:Quadro descritivo do perfil do participante;

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE						
Nome	Gênero	Idade	Formação	Tempo de docência	Tempo de serviços prestados	Objetos de interação
1 Platão ¹¹	Masculino	73 anos	Licenciatura em Língua Francesa	10 anos ¹²	50 anos	A escada, a mesa e a máquina Facit

¹¹ Com intuito de preservar a identidade do entrevistado, foi feito uso do nome fictício.

¹² Os dados de tempo de docência e tempo de serviços prestados devem ser preenchidos no transcórre da entrevista de triagem, que será realizada antes da entrevista aberta.

Fonte: AUTORA, 2021.

A partir destas informações iniciais, pudemos avançar na descrição dos critérios e nos parâmetros da definição do perfil do participante na pesquisa.

2.3.2 A Entrevista, geração de dados e suas etapas

O principal propósito das entrevistas é obter respostas sobre o tema de uma pesquisa, seja este uma problemática, uma pauta de interesse ou uma perspectiva daquele que é entrevistado, o participante da pesquisa.

A entrevista qualitativa possui características particulares, sendo as duas principais: a relação entre pesquisador e participante não seguir um roteiro rígido, e a não adoção de um comportamento padrão e uniforme para todas as entrevistas pelo pesquisador. Ou seja, o entrevistador não pode realizar um jogo de perguntas e respostas fechadas com seu participante, o que nos leva à segunda característica: o fato de não adotar um comportamento padrão para entrevistar, afinal, cada participante possui características únicas que devem ser consideradas no momento da abordagem, porque buscamos uma espécie de relacionamento social com qualidade individualizada para cada participante (YIN, 2016).

Nestas entrevistas, o objetivo principal é acessar às memórias de experiências vividas pelo docente enquanto interage com os objetos de cultura material escolar em um ambiente de memória escolar e, sob esta ótica, explorar e evidenciar a contribuição da cultura escolar no processo de autoformação docente.

Com intuito de alcançar os objetivos, a empatia e a atenção são essenciais durante a entrevista, para que o entrevistado confie a mim o acesso a suas memórias, somada a uma roteirização prévia que servirá como guia do diálogo entre mim, pesquisadora, e o entrevistado. Com este raciocínio, a geração de dados aconteceu por etapas, três ao todo. A primeira, com um questionário de triagem; a segunda, com a entrevista principal (aberta), e a terceira com a interação com os objetos de cultura material escolar por parte

do participante. Ambos os instrumentos serão descritos a seguir, com seu papel na pesquisa e o formato idealizado.

2.3.2.1 Etapa 01: triagem e contato inicial

Nesta primeira etapa, foi onde aconteceu o contato inicial com aquele que selecionamos para ser participante da pesquisa e, conseqüentemente, ser entrevistado. Foi neste momento de contato inicial que informamos àquele que desejamos entrevistar o motivo pelo qual desejamos entrevistá-lo e a respeito do objetivo da pesquisa, revelando minhas intenções com intuito de existir um alinhamento entre meus objetivos e o que é dito pelo entrevistado, além de explanar e explicar os parâmetros éticos que norteiam.

Após esclarecer os tópicos que serão abordados na entrevista, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documentação voltada para aceite, reserva de privacidade e outros informes que passaram pelo comitê de ética, conforme os anexos.¹³

Neste momento inicial, após a fase de obtenção de consentimento, apresentei ao entrevistado o questionário de triagem, que consistia em uma reunião de perguntas objetivas e subjetivas de cunho pessoal e profissional. O objetivo e o papel deste instrumento foi realizar uma triagem inicial com a qual buscávamos, justamente, captar algumas informações prévias para termos uma boa noção de como deverão ser as tratativas para alcançar os objetivos estabelecidos no roteiro de entrevista subjetiva estruturado para pesquisa, a entrevista principal. Desse modo, o questionário buscou

¹³ O Processo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido são determinados e definidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através, principalmente, das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, e devem nortear os princípios que resguardam a dignidade e os direitos dos participantes da pesquisa. Resumidamente, o Processo de Consentimento Livre e Esclarecido diz respeito às abordagens de contato com o participante da pesquisa para que lhe sejam esclarecidos os objetivos, as estratégias metodológicas, os riscos/benefícios da investigação e os seus direitos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é a formalização do processo através da concordância do participante explicitada num documento impresso ou não em que ele registra estar ciente, esclarecido e concorda em participar. Vide APÊNDICE I.

informações, como área de formação e atuação, grau de escolaridade e outras informações deste gênero.

Após o preenchimento deste questionário de triagem, foram realizadas a leitura e a análise para construção da estratégia e da abordagem para a entrevista principal que aconteceu alguns dias depois desse momento inicial.

2.3.2.2 Etapa 02: a entrevista principal.

Seguido deste contato inicial, após o Processo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário de pesquisa ser respondido, aconteceu a leitura e a construção da estratégia por parte do entrevistador para abordagem da entrevista principal para a geração dos dados ansiados para pesquisa, dando início à segunda etapa neste processo.

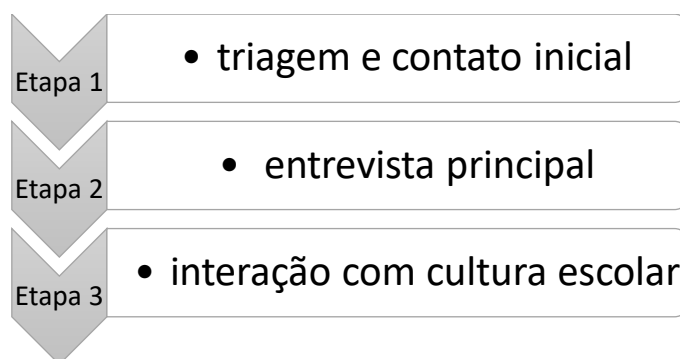
O roteiro e as perguntas que compunham o protocolo da entrevista são resultado do que foi estudado tanto no campo de referencial teórico norteador, como na perspectiva metodológica adotada para a coleta e a análise dos dados gerados por este instrumento. A lista de questões foi estruturada em roteiro, como tópicos-guia, com o intuito de criar um referencial fácil e confortável para uma progressão lógica do tema abordado.

Desse modo, produzimos o Roteiro Geral de Entrevista (RGE), presente no Apêndice II deste trabalho, com intuito de não apenas coletar os dados, mas iniciar um processo de autorreflexão guiada, construído a partir de metodologias da História Oral e da Hermenêutica centrada no eu, onde temos um processo que é um *mixer* de anamnese histórica, revisitação à memória e às experiências passadas, e percepção sobre o valor dos saberes vividos e pertencentes ao entrevistado, além de sua contribuição para formação do profissional docente que é e existe hoje.

2.3.2.3 Etapa 03: interação com cultura escolar

Foi a partir do levantamento bibliográfico, relacionado aos estudos no campo do Patrimônio Cultural, da Memória e da Cultura Escolar, apresentando aspectos conceituais, teóricos e metodológicos, contextualizando e situando as produções científicas referentes e pertinentes à temática de ensino tecnológico, que buscamos conceber as bases para concepção do produto educacional deste projeto de pesquisa: uma oficina on-line projetada para a promoção da autoformação de professores, com intuito de edificar os espaços virtuais de valorização da cultura escolar e promovê-la como patrimônio cultural de sua comunidade escolar e do docente autor e criador deste local virtual. As etapas podem ser mais bem vislumbradas no infográfico a seguir:

Figura 5: Quadro descritivo do planejamento de ações de coleta de dados;



Fonte: Autora, 2021.

2.4 PLANEJAMENTO DA GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

Este momento correspondeu ao planejamento para execução da geração e da coleta de dados, dividido em três etapas descritas anteriormente. O quadro a seguir mostra como este planejamento foi idealizado e pretendia ser executado:

Tabela 5: Quadro descritivo do planejamento de ações de coleta de dados;

Planejamento de ações de coleta de dados				
Etapa	Local	Equipamentos	Objetivo	Observações

Etapa 01: triagem e contato inicial	Residência do próprio participante	<ul style="list-style-type: none"> - Carta de Aceite impressa. - Questionário de triagem impresso ou via mídia digital (APÊNDICE I). 	Gerar e coletar as informações básicas para que o entrevistador elabore a estratégia para abordagem da segunda e terceira etapas da geração e coleta de dados.	O questionário será entregue ao participante via presencial ou por e-mail, informando o prazo de 3 dias para ser respondido e entregue ao entrevistador.
Etapa 02: entrevista principal.	Museu da instituição, localizado na instituição de ensino em que o participante é integrante do quadro docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro Geral de Entrevista (APÊNDICE II). - Câmera fotográfica/filmadora. - Gravador de voz. - Microfone. - Espaço museológico da instituição de ensino onde o professor é parte integrando do quadro docente. 	Gerar e coletar informações pertinentes ao processo formativo idealizado pela pesquisa.	A entrevista acontecerá presencial, no espaço museológico da instituição, para promover, de modo mais efetivo, o ato rememorar as experiências enquanto docente do entrevistado.
Etapa 03: interação com cultura escolar	Museu da instituição, localizado na instituição de ensino em que o participante é integrante do quadro docente	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro Geral de Entrevista (APÊNDICE II); - Câmera fotográfica/filmadora. - Gravador de voz. - Microfone. - Espaço museológico da instituição de ensino onde o professor é parte integrada do quadro docente. 	Gerar e coletar informações pertinentes ao processo formativo idealizado pela pesquisa.	A entrevista acontecerá presencial, no espaço museológico da instituição, para promover, de modo mais efetivo, o ato rememorar as experiências enquanto docente do entrevistado.

Fonte: Autora, 2021.

2.5 RISCOS E BENEFÍCIOS DESTA PESQUISA

Observando o que preconiza a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), foi preciso reconhecer que toda investigação gera riscos aos participantes da pesquisa, ainda que mínimos, tanto quanto deve oferecer e, ao seu final, resultar em benefícios diretos e indiretos.

2.5.1 Identificação de riscos possíveis e estabelecimento de estratégias de mitigação

Ao realizarmos uma pesquisa com seres humanos, é importante não nos debruçarmos apenas nos dados almeçados e gerados durante a mesma. É necessário identificar os possíveis riscos e estabelecer estratégias para mitigação desses possíveis riscos.

No caso desta pesquisa qualitativa, que se utilizou de um questionário de triagem e de uma entrevista semiestruturada, os documentos e as notas técnicas ligadas aos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) indicavam que as possibilidades mais comuns são: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis (tais como atos ilegais, violência, sexualidade); revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista, e considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos.

Evidentemente, existiam ações possíveis para a mitigação desses riscos, de maneira que os participantes não tenham ferido seus direitos e sua dignidade. Para esta pesquisa, identifiquei as seguintes estratégias para garantir melhores práticas investigativas:

- Realização de um Processo de Consentimento Livre e Esclarecido em linguagem acessível para que os participantes se sintam seguros quanto aos objetivos, à metodologia e ao uso dos dados coletados;
- Elaboração de perguntas para o questionário e para entrevista que sejam estritamente concernentes aos objetivos da pesquisa;
- Garantia formal de uso sigiloso de registros fotográficos e/ou audiovisuais e dados coletados, para os fins exclusivos da pesquisa;
- Garantia formal que os participantes poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer restrições;

- Marcação de horário para entrevista e preenchimento de questionário conforme horário disponibilizado pelo participante e em local acordado com ele;
- Esclarecimento sobre as instâncias a se procurar em caso de desacordo com o andamento da pesquisa (Coordenação do PPGET, CEPESH/IFAM), e
- Apoio para encaminhamento para serviço psicológico em caso do participante se sentir revitimizado e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados ou reviver eventos de discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado.

2.5.2 . Identificação de Benefícios diretos e indiretos

Esta pesquisa teve a pretensão de gerar benefícios diretos (ao participante) e indiretos (ao campo de investigação). No primeiro caso, esperamos que o exercício de rememoração e identificação das culturas escolares como formadoras do patrimônio cultural docente tenham ajudado os participantes a perceberem a complexidade e o valor acerca do seu processo formativo enquanto profissional da educação, como ele aconteceu e ainda acontece no seu cotidiano de trabalho, além de refletir a respeito do modo como se deu a construção de seus saberes docentes, sendo estes parte fundamental do tornar-se professor e, assim, conduzi-lo a uma perspectiva positiva sobre o seu papel na educação.

No segundo caso, desejo que, dentro dos seus limites, a dissertação ofereceu ao campo da investigação da Cultura Escolar e da Autoformação Docente novos olhares e possibilidades de pesquisa e reflexão no desenvolvimento do profissional da educação. Não obstante, a discussão que orbita a formação de professores e o ensino tecnológico possa se valer do produto educacional construído derivativamente dessas discussões para que possamos analisar a autoformação de professores sob a perspectiva de patrimônio cultural, constituído nas relações com as culturas escolares vivenciadas por estes docentes no decorrer de sua vida profissional, guiando-os por um caminho de autorreflexão e autodescoberta no trajeto que é tornar-se professor.

2.6 A ENTREVISTA: PLATÃO NOS CONTA SUA HISTÓRIA

No dia 17 de abril de 2022, foi realizado o primeiro encontro, de dois, onde tivemos o primeiro contato formal com Platão, pesquisador x participante. Neste primeiro momento, buscamos realizar uma triagem inicial, entrevistando nosso participante de acordo com o roteiro de coleta de dados pessoais, sobre sua formação acadêmica e de sua família. Esta primeira entrevista aconteceu na Sala Memória do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Amazonas, localizado no *campus* Manaus Centro, e teve uma duração aproximada de duas horas.

2.7 A METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA: UM DESIGN PARA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Durante a fase de disciplinas obrigatórias do programa, uma das matérias solicitou de nós, seus alunos, a construção de um trabalho ou projeto. Nesse momento, embasada no meu projeto inicial de pesquisa, apresentei uma proposta de exposição de cultura escolar gerada no ambiente escolar do próprio programa.

Inicialmente, idealizamos uma exposição física, que poderia acontecer inserida nos territórios do prédio da instituição onde o programa está instalado. No entanto, devido ao contexto de pandemia e ao isolamento social instalado, a ideia inicial foi amadurecida e levada para o ambiente virtual. No decorrer da construção da exposição, ela foi ganhando uma proporção e complexidade inesperada, porém, positiva.

Foi a partir dessa experiência que emergiu a ideia do produto: uma oficina de autoformação de professores que faz uso da cultura escolar como patrimônio cultural para propor a reflexão do processo de tornar-se professor.

Desse modo, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento e para a construção deste produto educacional proposto por esta pesquisa, o Design Instrucional,

que é o processo base adotado para construção do produto educacional desta pesquisa. No entanto, o que é DI?

O DI, segundo Albaladejo (2016), vem sendo usado como metodologia para criação e preparação de treinamentos desde a Segunda Guerra Mundial, em 1940, pelos norte-americanos com suas tropas militares. Logo, podemos defini-lo como um processo com o qual traçamos estratégias de aprendizagem a partir do conhecimento das necessidades das pessoas no papel de aprendizes para que dessa maneira possamos atingir os resultados desejados no curso ou capacitação. Resumidamente, é o processo de desenvolvimento de um projeto de ensino.

No entanto, o DI não deve ser visto apenas como um processo de criação da instrução, mas também como uma busca pela excelência do desempenho profissional, almejando não somente a eficácia e a eficiência organizacional, mas o crescimento pessoal do aprendiz.

Segundo Andrea Filatro (2006, p. 64), o DI é uma ação intencional de sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, com intuito de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução já conhecidos.

Sendo assim, nos aprofundaremos mais acerca do DI, seu processo e etapas de trabalho no Capítulo 4 desta dissertação, no qual discutiremos a metodologia aplicada à construção da oficina on-line de autoformação de professores: Tornar-se professor, seu patrimônio é seu legado.

**CAPÍTULO 3: A CULTURA ESCOLAR, O PROFESSOR E O SEU
PATRIMÔNIO CULTURAL DOCENTE: O EXEMPLO DO IFAM, DO SEU
MUSEU E DO SEU DOCENTE.**

3. A CULTURA ESCOLAR, O PROFESSOR E O SEU PATRIMÔNIO CULTURAL DOCENTE: O EXEMPLO DO IFAM, SEU MUSEU E SEU DOCENTE.

No decorrer deste trabalho, apresentamos, a você, leitor, no Capítulo 1, a base teórica que fundamenta a pesquisa, onde conhecemos os conceitos de Formação e Autoformação de professores, de Cultura Escolar, de Memória e de Patrimônio Cultural, além do modo que se dá o processo de aprendizagem do docente.

No Capítulo 2, perpassamos as metodologias utilizadas para o trabalho: quais métodos, abordagens e instrumentos foram estipulados para alcançar o objetivo desta pesquisa, que é analisar a autoformação de professores sob a perspectiva de patrimônio cultural, constituído nas relações com as culturas escolares vivenciadas pelo docente e, desse modo, construir o produto educacional para formação docente, a *oficina de criação de espaços virtuais de exposição*, focados no legado dos professores, produzidos com base na cultura escolar própria de sua formação e das instituições de ensino que formaram parte do todo que estes docentes são hoje.

Neste Capítulo 3, nos focamos na análise de dados gerados na entrevista do professor Platão, que vão nos enveredar no entendimento do seu processo de formação docente por meio do seu Patrimônio Cultural Docente, permeado de Cultura Escolar. Desse modo, reitero algumas questões que permeiam ou, por vezes, norteiam esta pesquisa: A Cultura Escolar de uma escola pode ser considerada Patrimônio Cultural? A Cultura Escolar contribui na formação do professor? Vivências, experiências e saberes do docente no ambiente escolar podem ser considerados e definidos como Patrimônio Cultural Docente?

Assim, realizadas tais indagações, iniciamos o processo de análise e de construção da resposta para a primeira pergunta. Para tal, vamos conhecer o contexto histórico-social da instituição do docente entrevistado, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Manaus Centro, o IFAM – CMC.

3.1 O IFAM, A CIDADE E A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA EM MANAUS.

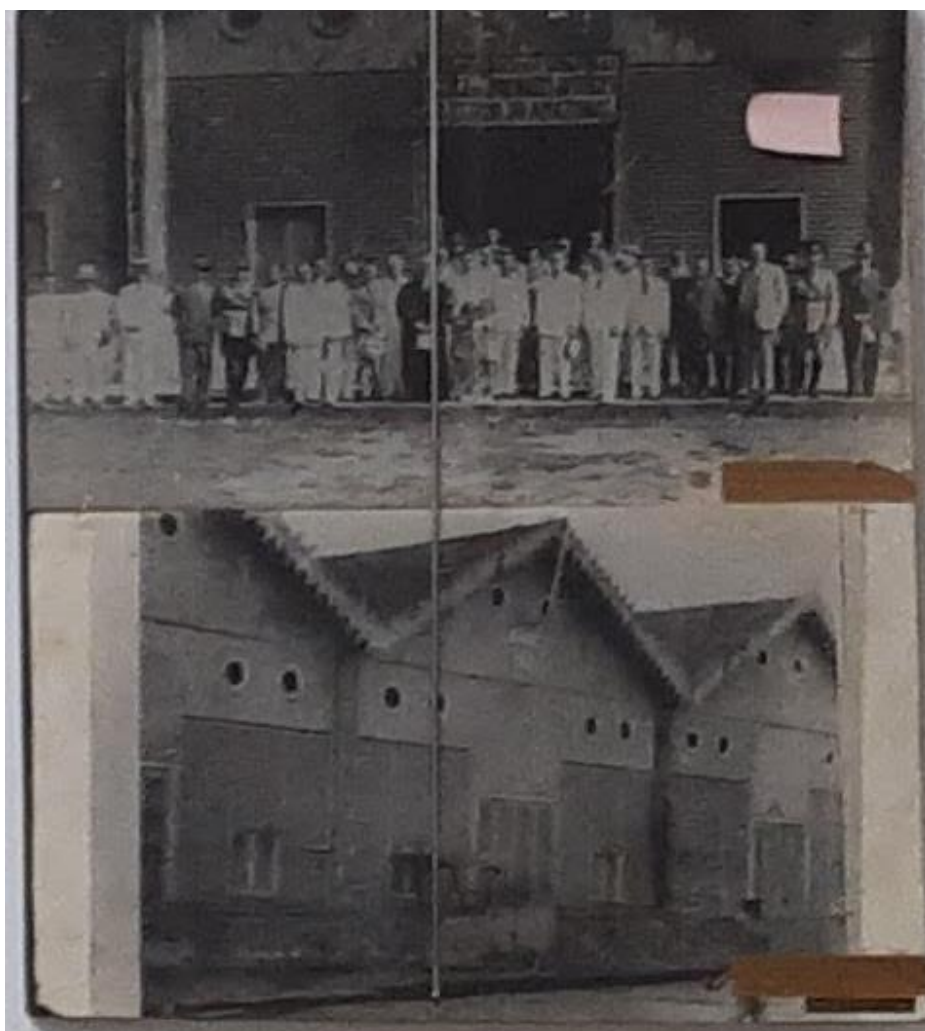
Antes de darmos início aos estudos do Patrimônio Docente do professor Platão, precisamos conhecer o contexto histórico e social em que nasceu e se consolidou a instituição de ensino técnico do Amazonas, o IFAM. É importante lembrarmos que o IFAM nem sempre teve este nome e, também, não possuía a estrutura que encontramos hoje.

Situada na Avenida Sete de Setembro, esta escola teve sua história iniciada no começo do século XX, com outros parâmetros e objetivos educacionais e é sobre essa história que vamos saber mais.

3.1.1 De Escola de Aprendizes Artífices a ETFAM.

Antes do IFAM ser a instituição de ensino que conhecemos hoje, ela teve sua história iniciada há um pouco mais de século, enquanto era denominada Escola de Aprendizes Artífices, em 1910.

Figura 6: Foto da fachada principal da Escola de Aprendizes Artífices enquanto funcionava no Mercado da Cachoeirinha;



Fonte: Museu Moacir Andrade, 2020.

Entre 1910 e 1942, existiu, na cidade de Manaus, a instituição de ensino denominada Escola de Aprendizes e Artífices, que funcionou em locais diferentes antes de se tornar a Escola Técnica de Manaus (1942 -1965), segundo Mello (2009).

Sua primeira instalação (1910-1916) era nas dependências da Chácara Afonso de Carvalho, na Rua Urucará, no bairro Cachoeirinha; a segunda instalação foi na Casa de Detenção de Manaus (1917-1926), a atual desativada Cadeia Pública Desembargador Raimundo Vidal Pessoa, na Avenida Sete de Setembro, e a terceira instalação era localizada no Mercado Municipal da Cachoeirinha (1927-1936). Além de localizações diferentes, a escola também possuía uma estrutura educacional diferente.

Em 1937, com a instauração do Estado Novo, temos o início da construção do prédio do que viria a ser a Escola Técnica de Manaus. As mudanças nas nomenclaturas, entre 1935 e 1941, foram acompanhadas por Luiz Paulo Sarmiento, o diretor da escola que ora foi Lyceu Industrial de Manaus e, em seguida, Escola Técnica de Manaus.

A construção do prédio da escola técnica foi finalizada em 1941 e a obra entregou uma área com mais 25 mil metros quadrados, destinada a 400 alunos, incluindo 100 internos, localizada na Avenida Sete de Setembro, com fachadas voltadas para Rua Duque de Caxias e a Rua Visconde de Porto Alegre. A escola contava com regimento interno e era regida pelo Decreto-Lei nº 4.127/42 – Lei Orgânica do ensino industrial, que organizava os parâmetros dos cursos e do ensino por ela ofertados.

O ensino profissional da instituição se configurava em Curso Industrial, Curso de Mestria e Curso Técnico. O Curso Industrial englobava as Secções de Trabalhos de Metal e Artes Industriais; o Curso de Mestria possuía as Secções de Trabalhos de Metal e Artes Industriais, e o Curso Técnico, as Secções de Indústria Mecânica, Eletrotécnica, Indústria da Construção e Artes Industriais (SILVA & MIKI, 2018).

No Curso Industrial e de Mestria, existiam as oficinas de serralheria, marcenaria, artes do couro, alfaiataria, corte e costura, chapéus, flores e ornatos, e tipografia e encadernação. No Curso Técnico, havia as oficinas de máquinas e motores, eletrotécnica, edificação, pontes e estradas e desenho técnico. Mediante tais aspectos, foi com o Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, que se aprovou o regulamento do quadro dos cursos do ensino industrial, apresentando as configurações de cada curso, as secções e as oficinas que foram adotadas na Escola Técnica de Manaus (SILVA & MIKI, 2018), que tinha esta estrutura de funcionamento até a década de 1960, quando se tornou a Escola Técnica Federal do Amazonas.

Foi em 1965, por meio da Lei nº 4.759, que aconteceu a transformação da Escola Técnica de Manaus para Escola Técnica Federal do Amazonas, nossa conhecida ETFAM. A instituição seguiu com os moldes de educação profissionalizante que dispunha anteriormente e, com a ascensão da Zona Franca de Manaus e a implantação do polo industrial, se tornou importante lar dos futuros funcionários da indústria.

Figura 7: Foto da fachada principal da Escola Técnica Federal do Amazonas, a ETFAM, na década 1970;



Fonte: Museu Moacir Andrade, 2020.

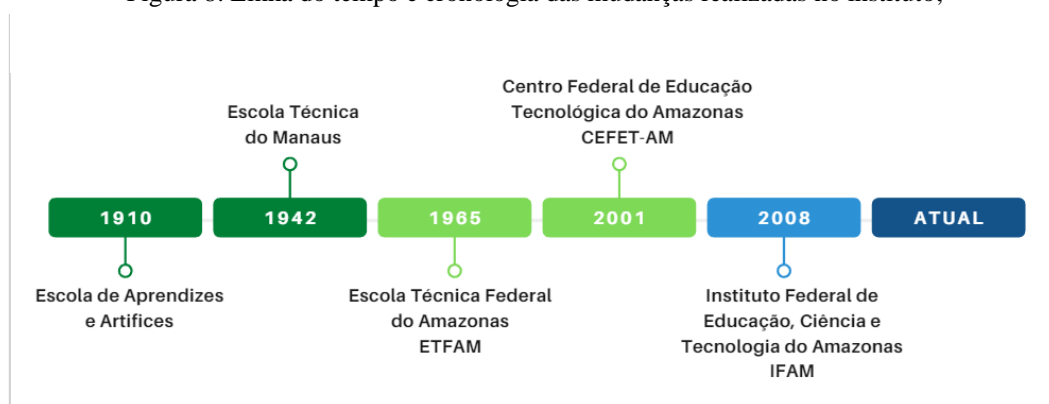
A ETFAM perdura até final da década de 1990, quando inicia um novo processo de transformação, com o Decreto nº 4.026, de 1997, para que, em 2001, se tornasse o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas, o CEFET-AM.

Com a institucionalização do CEFET-AM, os cursos de Ensino Superior também começaram a fazer parte da sua grade educacional, com graduação e tecnológicos (cursos superiores de menor duração), segundo Mello (2010).

Em 2008, um novo momento da instituição começa, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os chamados IF's, instituições de Educação Básica (Ensino Médio), profissional e superior, pluricurriculares e multicampi, focados na oferta de educação em várias modalidades de ensino, embasados em conhecimentos técnicos e tecnológicos. Estas instituições compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica (MELLO, 2010).

Para entendermos melhor a linha do tempo da instituição com pouco mais de 100 anos, apresentamos a linha cronológica a seguir:

Figura 8: Linha do tempo e cronologia das mudanças realizadas no instituto;



Fonte: Autora, 2022.

Após conhecer a história das diversas transformações institucionais e das mudanças de nomenclatura desta organização escolar, é importante frisar outros aspectos que compõem este ambiente escolar.

O IFAM, como conhecemos hoje, teve um percurso institucional que o levou a ser a organização educacional atual. Com mais de cem anos de existência, o instituto vai além de um conjunto de salas de aula, professores e alunos em seus respectivos cursos de formação, ele é permeado de Cultura Escolar.

3.2 ACERVO E MEMÓRIA: UMA CULTURA ESCOLAR MATERIALIZADA E SUA DINÂMICA NO TEMPO, ESPAÇO E NA AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como vimos no Capítulo 1 desta pesquisa, o ambiente escolar é para além das já formalizadas ações de ensino e aprendizado materializadas nas diversas grades curriculares da Educação Básica e Superior. Este meio é formado também pela Cultura Escolar. Portanto, retomando a questão apresentada no início deste capítulo: a Cultura Escolar de uma escola pode ser considerada Patrimônio Cultural?

O IFAM possui uma história e um patrimônio transposto de Cultura Escolar, responsável por boa parte de memórias daqueles que passaram por ele, como discentes,

ou daqueles que ainda permanecem no local, como os docentes e demais servidores. O instituto não é constituído apenas de aulas, trabalhos escolares, regimento e avaliações ao final de semestres. As tradições, os ritos de formações, os costumes adotados pelos alunos pelos corredores da escola..., toda esta cultura imaterial existe e faz parte do patrimônio cultural do IFAM e se manifestou e se manifesta de diversas formas.

Dentre as várias manifestações culturais deste ambiente escolar, vamos nos debruçar em alguns em particular: os festivais folclóricos da instituição, seu engajamento no campo dos esportes, a Banda de Música e a Sala Memória e Museu Moacir Andrade.

Ao iniciar nosso percurso pela cultura escolar do IFAM, vamos, primeiramente, falar acerca dos eventos anuais que aconteciam ao final dos primeiros semestres dos anos letivos, os festivais folclóricos, ou festas juninas/julinas, eventos promovidos pela instituição a fim gerar a integração social e cultural entre os discentes e a comunidade escolar, que acontecem, até os dias atuais, no Complexo Esportivo Osvaldo Machado.

Estas celebrações eram organizadas com meses de antecedência, e os alunos, coordenados pelos professores que ficavam à frente da organização, ensaiavam periodicamente para que pudessem se apresentar nas festas. Na década de 1980, segundo Mello (2010), foi fundado o grupo de Dança Folclórica, inserido como uma modalidade de Educação Artística, que tinha como objetivo a valorização e o resgate da cultura regional local. À frente do grupo, estava o prof. José Gomes Nogueira, o conhecido Nogueirinha, que chegou a levar o grupo para apresentações fora da instituição no decorrer dos anos (MELLO, 2010). Além do grupo de Dança Folclórica, a escola possui outra equipe de dança: a Tribo dos Tarianos, com a conhecida Dança do Cacetinho.

A Tribo dos Tarianos é realizada por alunos e ex-alunos da instituição, com apoio de alguns professores, e é presença confirmada nas programações artísticas e culturais até fora do estado do Amazonas. Este grupo realiza a Dança do Cacetinho, que foi trazida do município de Tefé/AM e introduzida no folclore amazonense no final da década de 1950 (MELLO, 2010).

Outro patrimônio cultural marcante da instituição era a sua vocação para ser um celeiro de atletas, como cita Mello (2010, p. 215). De acordo com a autora, a instituição, desde a sua criação, no início do século XX, foi destaque nas práticas desportivas no estado do Amazonas. Atletas da escola técnica tinham destaque nas competições de jogos interescolares e era uma válvula de escape para os alunos do regime de internato. Os

discentes eram incentivados a participar de jogos nacionais e, nas décadas de 1970 e 1980, o IFAM ficou conhecido como ‘celeiro de atletas’. Eram vitórias no campo do atletismo, voleibol (Foto XX), basquetebol, handebol, natação, ginástica olímpica e rítmica, futebol de salão e tantos outros.

Figura 9: Fotografia da equipe de voleibol da ETFAM na década de 1970.;



Fonte: Museu Moacir Andrade, 2020.

Importante destacar que os atletas eram de ambos os sexos, feminino e masculino, e boa parte compunha as seleções estaduais. Importante dizermos que o corpo docente de Educação Física era a equipe de técnicos que treinava as equipes, que tinham alunos tanto da ETFAM, quanto de outros colégios.

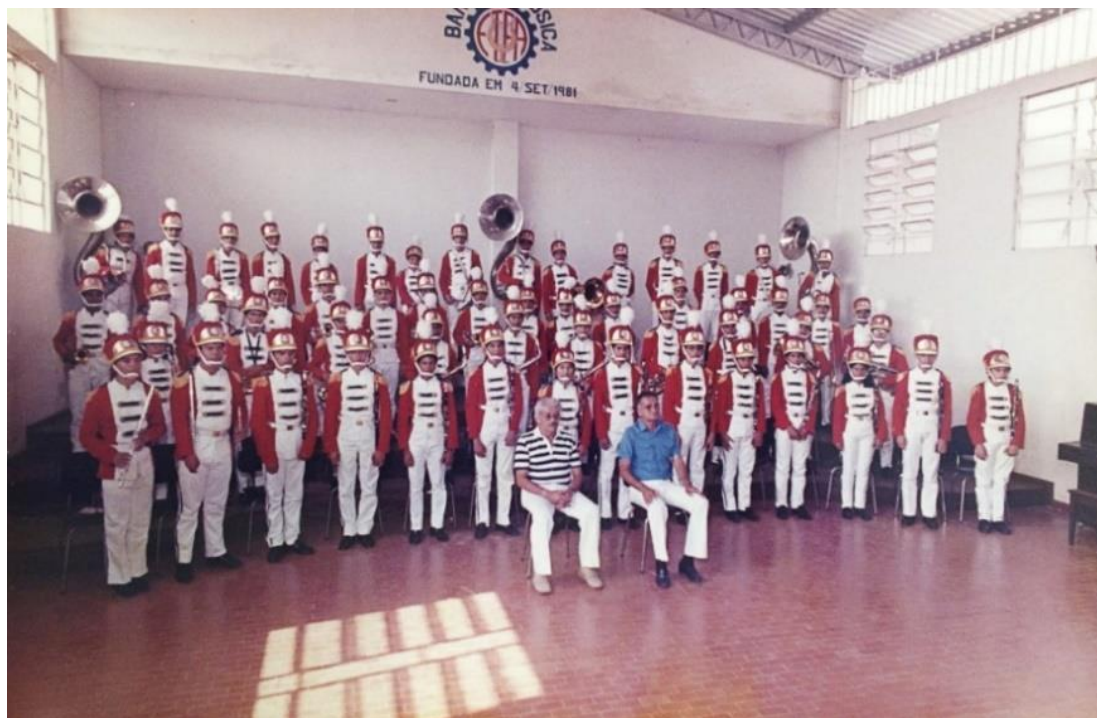
Figura 10: Foto do painel de fotografia dos eventos culturais e esportivos da instituição em exposição na Sala Memória



Fonte: Museu Moacir Andrade, 2020.

Seguindo a relação de patrimônio cultural da escola, temos ainda a Banda de Música da Escola Técnica Federal do Amazonas. Criada em 1981, possuía dois maestros, Dirson Félix Costa e Joaquim Henrique de Souza. Voltada para o desenvolvimento das aptidões artísticas dos discentes, segundo Mello (2010), a banda compunha um segmento de atividades da instituição com a Dança Folclórica, a Banda Marcial e a Dança Moderna, que trabalhavam o campo humanístico da educação tecnológica desse ambiente escolar (Figura 11).

Figura 11: Maestro Dirson Costa regendo a Banda da Escola Técnica Federal do Amazonas, em Manaus, 1984;



Fonte: Site IDC, 2022.

Em 2005, foi fundada a Banda do CEFET-AM, com o nome de CEFET BAND, que seguiu o trabalho iniciado na década de 1980, com um novo maestro à frente, Gésio Ferreira.

Outra cultura relevante no instituto é o espaço de memória conhecido como Sala Memória e Museu Moacir Andrade.

Figura 12:Foto da Fachada dos fundos do Espaço Memória e Museu Moacir Andrade, localizado dentro dos limites da IFAM;



Fonte: Autora, 2020.

O Museu Moacir Andrade, conforme Mello (2010), nasceu com a intenção de preservar a memória institucional, derivada da Sala Memória, foi criada em 1986. A princípio, a sala funcionou no espaço onde havia o Gabinete dos Diretores, porém, com o passar dos anos, o local não podia mais comportar o acervo reunido pelo professor chamado Ricardo Luiz, que era um amante da História e que foi uma figura muito conhecida na instituição por fazer parte deste trabalho de reunião de peças e acervo da escola para construção de um espaço de exposição da história do lugar.

Outro grande colaborador desse acervo foi o artista, e ex-aluno da instituição, Moacir Andrade, que fez diversas doações para o local. Por conta dessa demanda, em 1994, o professor Raymundo Luiz Telles Teixeira, diretor-geral na época, criou o Museu Moacir Andrade e o incorporou à Sala Memória, passando a funcionar na Casa Residencial, que foi um local construído para ser a morada dos diretores-gerais da escola técnica, que funcionou até 1997, sendo o lar daqueles que ocuparam o cargo de direção da instituição. É bem verdade que imaginar a existência de um local dentro da escola onde

o seu diretor mora é algo peculiar, mas que demonstra como era a cultura do serviço público nesse momento histórico.

A residência possuía dois pavimentos, o térreo, onde estavam os espaços sociais, como sala de jantar e estar, cozinha, e o primeiro, que abriga os setores íntimos da casa como suíte, quartos e banheiro.

Figura 13: Foto da parede memorial dos diretores da instituição;

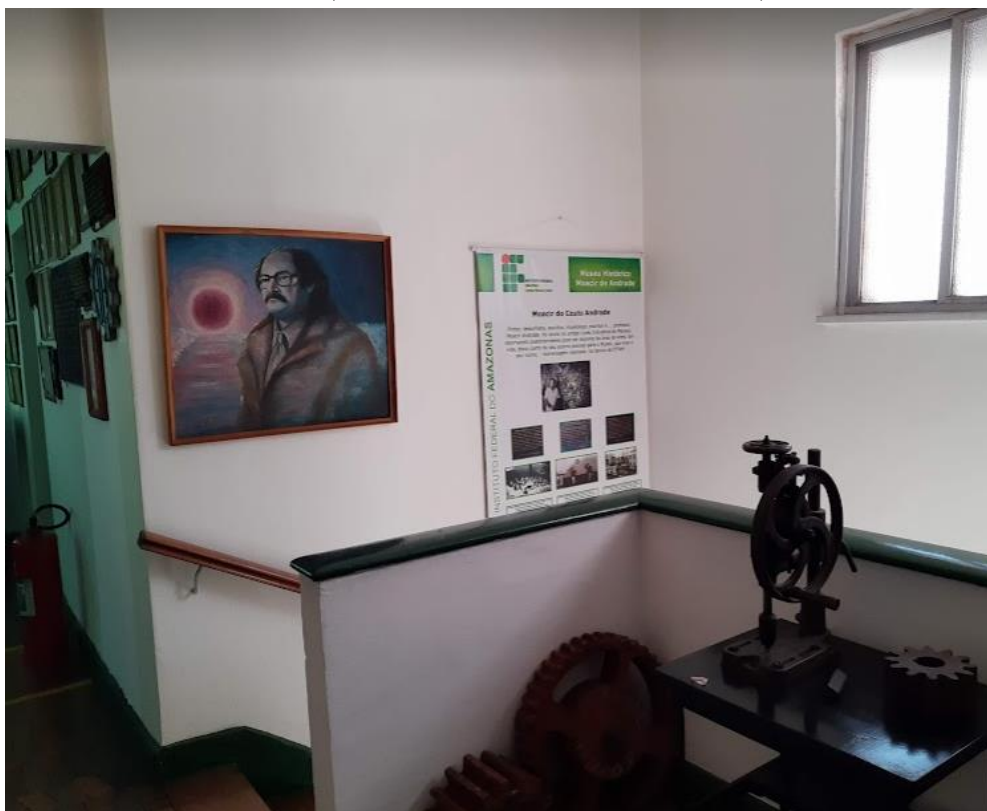


Fonte: Museu Moacir Andrade, 2020.

Diversos episódios marcantes se sucederam nessa residência, entre festas e comemorações, até velórios e homenagens póstumas, e um pouco de histórias de terror com aparições fantasmagóricas. Talvez a residência dos diretores, a atual Sala de Memória e Museu Moacir Andrade, seja um dos ícones mais marcantes da cultura escolar da instituição.

Assim, com toda esta carga histórica e cultural, o museu (Foto XX) foi o local escolhido para que realizássemos a entrevista com o professor Platão.

Figura 14: Museu Moacir Andrade, no pavimento superior da antiga residência dos diretores, localizado dentro dos limites da IFAM;



Fonte: Museu Moacir Andrade, 2020.

Então, após saber um pouco acerca da história do instituto e da cultura que permeia este ambiente escolar, retomamos a pergunta: a Cultura Escolar de uma escola pode ser considerada Patrimônio Cultural?

Tal como escrevemos no Capítulo 1, a respeito das definições de Cultura Escolar, podemos relembrar que o ambiente escolar é um espaço de produção de vários conhecimentos – tanto os técnicos, quanto os não técnicos – e, assim, não se limita à função reprodutora de saberes e teorias externas. Ora enquanto alunos, ora enquanto professor, acabamos por gerar, junto à escola, uma cultura própria e original nos Festivais Folclóricos, nas gerações de Banda de Música ou nos grupos de dança, tudo isso é Cultura Escolar, possui valor e precisa ser valorizado como um patrimônio, o Patrimônio Cultural da escola.

Assim, após a explanação sobre a relação da Cultura Escolar e Patrimônio Cultural do IFAM, vamos nos debruçar sobre o processo de formação e autoformação docente por meio da cultura escolar e sobre a perspectiva do patrimônio cultural.

3.3 TORNAR-SE PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR NO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO

Após este breve percurso por meio de parte do patrimônio cultural/ cultura escolar do IFAM, podemos divagar pelo processo de formação do nosso entrevistado, o professor Platão. A entrevista roteirizada aconteceu em dois dias, ou seja, foi dividida em duas partes: na primeira, coletamos os dados pessoais básicos e, na segunda, nos voltamos para a conversa roteirizada em tópicos, onde abordamos assuntos como formação de professores, patrimônio cultural e cultura escolar.

3.3.1 Escola e faculdade de Platão: o início da formação do professor/educador;

A coleta de dados referentes à formação do professor Platão ocorreu por meio dos instrumentos e metodologias que explicitamos no Capítulo 2 desta pesquisa¹⁴. No primeiro dia de entrevista, trabalhamos com perguntas acerca da formação escolar/acadêmica do professor e, a partir de suas respostas, conseguimos construir uma linha cronológica sobre os anos de estudo e as instituições de ensino do seu percurso.

Nascido em 1948, com um pouco mais de 73 anos, Platão possui, aproximadamente, 52 anos de experiência no campo da educação. Atuando como servidor na antiga escola técnica desde o início da década de 1970, o professor tem uma longa jornada de vivência na Educação Básica.

Formado em Letras, Língua Estrangeira – Francês, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pela Universidade do Amazonas, a conhecida UA, que mais tarde se torna UFAM, Platão finalizou seus estudos acadêmicos no ano de 1973. Porém, antes de ingressar na UA, o professor, que residia no bairro Centro, em Manaus, teve sua educação de anos iniciais na Creche Circulista Menino Jesus, no Colégio Adventista do Amazonas,

¹⁴ O roteiro desta entrevista está disponível no Apêndice II.

localizado na Av. Sete de Setembro, e, depois, na Escola Euclides da Cunha, situada no bairro Cachoerinha, finalizando na instituição Dom Pedro II – no bairro Centro, também na Av. Sete de Setembro. As datas e anos em que o entrevistado esteve em cada escola não foram informadas com precisão, somente o ano de conclusão da faculdade.

Suas lembranças mais marcantes do período de escola são do tempo em que estudou no Colégio Amazonense Dom Pedro II, de 1964 a 1969, cursando o ginásial/clássico. Uma escola com reputação de excelência no ensino manauara, e seus alunos tinham um apelido famoso: os gynasianos. Algumas pessoas de carreira política passaram pela instituição, inclusive o escritor Thiago de Melo.

Em sua história, o Colégio Dom Pedro II (Foto XX), fundado no final do século XIX, ofereceu diversos cursos que buscavam beneficiar a juventude manauara, tais como o Curso de Agrimensura (Lei nº 69 de 24 de agosto de 1894) e o Curso Comercial (Decreto nº 213, de 27 de dezembro de 1897). Seguidos destes cursos mencionados, tantos outros também foram criados, como Pré-médico, Humanidades, Clássico, Científico, Laboratório, Saúde, Patologia Clínica, Acadêmico, etc., todos sempre estavam acompanhando as mudanças educacionais do país. Durante o tempo em que Platão estudou no Colégio Dom Pedro II, sua vocação para o campo das humanas já era latente, como ele mesmo comenta: “adorava o clássico”, e, nessa época, teve aula com Mario Ypiranga Monteiro.

Figura 15: Fachada principal do Colégio Amazonense Dom Pedro II, localizado no Centro de Manaus;



Fonte: Google, 2019.

Munido desta familiaridade, nosso entrevistado prestou vestibular e logo foi aprovado para o curso de Letras – língua francesa, apesar de, como ele próprio menciona, querer “mesmo era fazer História...”. Assim, no início da década de 1970, Platão iniciava Letras na UA.

Durante o segundo dia de entrevista, conversamos um pouco mais acerca do percurso pessoal para se tornar professor/educador. O seu percurso acadêmico para ser professor iniciou com seu ingresso na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade do Amazonas, no curso de Letras, Língua Francesa. Em 1970, lecionou português e literatura no Colégio Dom Pedro II por um curto espaço de tempo. No ano de 1971, atuou no Colégio Preciosíssimo Sangue e no IEA (Instituto de Educação do Amazonas, que na época levava outro nome). Platão comenta que esse momento na sua vida foi marcado pelas longas caminhadas que realizava para chegar até o seu local de trabalho, devido às dificuldades financeiras da época.

Platão fala, ao ser indagado acerca da influência de sua família na sua formação acadêmica, como suas tias, que também atuaram como professoras, são lembranças marcantes em sua vida. Sua tia mais nova, professora e escritora, chegou a lançar dois livros de poesia.

No entanto, foi em agosto de 1972, que nosso entrevistado iniciou sua jornada na Escola Técnica Federal do Amazonas, atuando, inicialmente, no gabinete da diretoria da escola, atuando como suporte do diretor da época, redigindo documentos oficiais. Também atuou como assessor da direção, em tempo e data não especificadas. Por quase todo o tempo de atuação na instituição, nosso entrevistado trabalhou no campo pedagógico da escola, com exceção dos seus primeiros anos no colégio.

Na década de 1990, Platão chegou ao cargo de diretor-geral da ETFAM, entre 1991-1995, onde residiu na já conhecida Residência dos Diretores, sendo ele o último diretor a morar no local.

Enquanto diretor, professor Platão teve diversas experiências pessoais marcantes nessa residência. Jantares com outros professores, reuniões de trabalho, atendimentos fora do horário comercial... e até velórios. Sua tia escritora faleceu e foi velada no local.

Apesar de tanto tempo atuando na educação, Platão nunca conseguiu dar aula de francês. Ele conta que algumas oportunidades de estudo de Pós-Graduação surgiram, no

entanto, o fato de ser provedor de sua mãe e tia dificultou o seguimento na área, principalmente no campo da literatura francesa, tema pelo qual tem enorme paixão.

Tal paixão que impulsionou na sua formação acadêmica chegou a ser questionada em seu passado, onde ele próprio comenta da cobrança, por parte da sua família, de estudar Medicina. No ano de 1976, Platão chegou a cursar Medicina por cerca de seis meses, no entanto, desistiu e seguiu atuando na educação.

Importante frisar que, no decorrer da entrevista, nosso entrevistado contabilizou seu tempo de atuação como professor, e a soma atingiu um pouco mais de uma década de trabalho, porém, o tempo de atuação enquanto educador chega a ser de mais de trinta anos.

Em certo momento da entrevista, fizemos o seguinte questionamento: “Sr. Platão, para o senhor, o que ser professor/educador?”, então, para ele, existe a diferença entre ser educador e professor, Platão revela que se considera educador e conta um caso recente que lhe sucedeu, logo após a reunião de representantes:

“o aluno pediu para conversar em particular e disse: ‘professor, eu não tenho dinheiro pra comprar camisa, e eu tinha dito, na sala de aula: ‘não tenham vergonha de não ter dinheiro, vergonha é ser desonesto’, porque eu vejo os pais irem lá comigo com a professora XX, que fica lá do meu lado comigo, com as vistas abaixadas. ‘Professor eu não tenho dinheiro’, e eu digo: ‘levante as vistas, a gente só baixa os olhos diante de Deus, (...) me emocionei’”.

Quanto à definição de ambiente escolar, quando questionado, de acordo com as suas próprias palavras, sua definição é um tanto romântica:

“uma grande família, com modos de pensar e ser diferentes, mas tendo o amor como base maior. O maior no sentido de querer bem a todos e tentar entender todos e tentar ajudar a todos naquilo que é possível. Uma grande família”.

Importante mencionar que, nesse momento, na entrevista, Platão se emociona ao responder à indagação.

Ao darmos início à temática de Patrimônio e Cultura Escolar, perguntamos o que ele entende por Patrimônio e Patrimônio Cultural, e nosso entrevistado nos dá uma resposta muito parecida com o entendimento comum do termo, com associação a patrimônio histórico e cultura erudita. Ou seja, apesar de ter vivido grande parte da história da instituição de ensino onde atua, Platão não consegue vislumbrar o valor patrimonial da cultura escolar existente neste ambiente escolar. Desse modo, o fato de ter atuado na organização da Sala Memória e do Museu Moacir Andrade, não é entendido

por ele próprio como uma experiência ou uma prática no campo do Patrimônio Cultural, mas o local é um patrimônio da instituição.

Ao pedirmos para que ele rememore uma lembrança do espaço de sala de aula quando era aluno, ele busca, em suas lembranças, nos tempos em que estudou no Colégio Dom Pedro II, e menciona: “eu estudei no salão nobre no Colégio D. Pedro II, que é ali no Centro...”, então ele continua: “no fundo da sala, tinha um quadro, na verdade, uma pintura de D. Pedro II, de corpo inteiro, com uma moldura... aquilo ali era lindo!”, ele ainda descreve: “ninguém tocava naquela tela, aquela tela imensa de D. Pedro II (...). Anos depois, quando eu fui dar aula lá, já não tinha mais o quadro”, Platão complementa: “Cadê o quadro do imperador? Ah, ninguém sabe...”.

Ao lembrar de um docente que foi marcante em sua jornada como aluno, o professor cita o nome de Mario Ypiranga, que foi seu mestre de Clássico no Colégio D. Pedro II, e relembra ainda da época em que ele organizava a sala e chamava um grupo de alunos para um local específico da sala, ‘o canto dos enamorados’, algo que ele relata no primeiro dia de entrevista.

Quanto às práticas ou experiências vivenciadas enquanto discente, Platão não fala diretamente, mas, em certo momento da entrevista, ele menciona, durante o período em que lecionou cultura brasileira, na Escola de Enfermagem, “outra decepção, eu ensinava um monte de mentira pra eles, e eles anotavam... e aí eu dizia ‘Para! Vocês estão anotando?’ E eles diziam: ‘*tamos professor*’, ‘é tudo mentira, *tá* tudo errado! Vão pesquisar cultura brasileira, que o que eu *tô* dizendo é mentira’, mesmo assim ainda fiquei cinco anos lá”.

Ao chegarmos próximo do fim da entrevista, entramos numa dinâmica diferente, caminhamos pelo espaço do museu e solicitamos que o professor escolhesse três itens do museu que lhe foram marcantes ou que tragam lembranças. Dentre as escolhas, tivemos a inusitada seleção não de um objeto, mas de uma parte do museu, a escada, representada na imagem a seguir

Figura 16: Foto da escada escolhida pelo entrevistado como um objeto que possui grande valor para ele;



.Fonte: Autora, 2022.

Segundo Platão, a escada marcou sua estada naquele espaço porque muita coisa aconteceu ali, desde a rotina de trabalho, até aparições fantasmagóricas (um fenômeno considerado comum na instituição, devido ao tempo de sua existência. Sempre ouvimos pelos corredores que alguém dali teve algum tipo de experiência do tipo).

Outro item escolhido foi a mesa na qual estávamos acomodados. Nela, aconteceram reuniões e jantares importantes, além do fato de ela ter sido construída pelos alunos do curso de marcenaria que existia na instituição.

Figura 17: Foto da mesa escolhida pelo entrevistado foi o local onde aconteceu toda a entrevista



Fonte: Autora, 2021.

O último objeto selecionado foi um aparelho que realizava cálculos, o Facit. Platão não soube explicar exatamente o motivo de sua escolha, mas comenta como a máquina lhe fascinava, pois era usada para realização de cálculos do setor financeiro da escola e auxiliava na emissão dos contracheques dos servidores da instituição. Na época, a máquina era revolucionária e trouxe agilidade na organização financeira do colégio.

Figura 18: A máquina de calcular que foi escolhida pelo entrevistado no momento de interação com os objetos do museu;



Fonte: Autora, 2021.

Segundo Imbernón (2002), o professor possui um processo de formação que nem sempre é contínuo e progressivo, que possui altos e baixos e se passa em espaço além dos cursos de Licenciatura ou Bacharelado. Para o autor, a formação docente também é resultado do seu meio de atuação e vivência no ambiente escolar. Citamos Ítalo Calvino (1990) no primeiro capítulo e retomamos sua fala ao entender que somos feitos de uma combinação de experiências, de memórias, de leituras e de imaginações. Somos enciclopédia ou uma biblioteca, e podemos revê-las e remexê-las de diversas maneiras possíveis (CALVINO, 1990)

Quando falamos de Cultura Escolar e associamos ao fato de ela ser resultado da cultura gerada em ambiente escolar (seja ele de Educação Básica, seja Superior), não é possível desassociar o quanto o professor pode não ser somente gerador dessa cultura,

como também formado por ela. Assim, quando investigamos a vida profissional de um educador, podemos responder às questões escritas no início deste capítulo.

A primeira indagação quanto ao fato de a Cultura Escolar contribuir na formação do professor, no momento em que nos debruçamos na história de vida do professor Platão, em vários momentos, percebemos que as experiências vivenciadas por ele, no ambiente escolar ou até fora dele, no decorrer da sua vida de educador, contribuíram para ele ser o profissional que é hoje. As reuniões, as conversas entre alunos e professores, as comemorações e até alguns objetos construíram boa parte do que Platão é hoje. Ao mencionar como entende o discente, e diz: “O aluno carrega com si uma história, uma vida que nunca é igual à do outro, por mais que sejam irmãos gêmeos, cada vida é uma vida”.

Ao nos indagarmos se vivências, experiências e saberes do docente no ambiente escolar podem ser considerados e definidos como Patrimônio Cultural Docente, nossa resposta parte do pressuposto de que o patrimônio cultural é formado pela cultura que produzimos em um meio, podendo ser materializada em objetos ou passada para gerações seguintes através de valores e tradições que fazem parte de uma construção identitária. Então, podemos concluir que as memórias desses indivíduos que compõem a comunidade, por consequência, também constituem a identidade deste grupo, como mencionamos no primeiro capítulo desta pesquisa. Portanto, memória e patrimônio cultural estão intrinsecamente ligados à função de construção de identidade, de formação profissional e de saberes docentes de um professor. Consequentemente, as lembranças das vivências atuam na construção do ser professor, bem como no patrimônio cultural imaterial ou intangível que ele gera e é gerido.

Sendo assim, podemos afirmar que a Cultura Escolar que transpõe o processo formativo e o valor patrimonial que ela possui na constituição da experiência de vida do professor, enquanto profissional no hoje, são fontes de saber e um instrumento na autoformação reflexiva para o profissional da educação. Ou seja, tornar-se professor também é valorizar o professor que você se tornou.

CAPÍTULO 4: O PRODUTO EDUCACIONAL

Oficina on-line – Tornar-se professor: seu patrimônio é o seu legado.

Online Workshop - Teacher Becoming: your legacy at the school is your patrimony.

4. O PRODUTO EDUCACIONAL

4.1 BREVE CONTEXTO: O NASCIMENTO DE UMA IDEIA.

A construção do produto se iniciou com a pesquisa enquanto cursava a disciplina Ensino e TIC's, quando nos foi proposto a construção de um trabalho ou projeto associado à temática do nosso projeto de pesquisa no programa. Nesse momento, idealizei uma proposta de exposição de cultura escolar gerada no próprio programa. No entanto, devido ao contexto de pandemia e ao isolamento social instalado, a ideia inicial foi amadurecida e levada para o ambiente virtual. No decorrer da construção da exposição, ela foi ganhando uma proporção e complexidade inesperada, porém, positiva.

A partir da experiência, ocorreu o *insight* de aprimorá-la e usá-la na pesquisa, o que resultou no produto educacional apresentado: uma oficina on-line de autoformação de professores, que faz uso da cultura escolar sob a perspectiva do patrimônio cultural para propor a reflexão da formação docente no processo de tornar-se professor.

Para alcançar tal objetivo, contamos com o aporte teórico de autores que vêm investigando a Formação e Autoformação de professores, Cultura Escolar, Patrimônio Cultural, Memória e Identidade, dentre eles, destacamos Imbernón, Nóvoa, Almeida, Rogers, Choay e Souza & Souza.

A oficina "Tornar-se Professor: seu patrimônio é seu legado!" foi desenvolvida com foco na necessidade de oferecer a experiência de uma reflexão do docente acerca do seu percurso formativo para se tornar professor. Trabalhando sob a perspectiva da Cultura Escolar como instrumento de autoformação docente e de patrimônio cultural docente, busca, desse modo, abordar conceitos e metodologias, tais como jogos, atividades e estratégias que promovam a valorização do Patrimônio Cultural Docente.

Perceber o conhecimento que o professor adquiriu no decorrer de sua vida, seja no momento em que foi discente, seja no momento em que estudava para se tornar docente, seja nos seus longos anos de sala de aula, este legado possui valor, é um patrimônio, é Patrimônio Cultural Docente.

A ideia de dispor a oficina em ambiente totalmente on-line nasceu a partir da realidade advinda do cenário pandêmico que se instalou em 2020. Porém, além da conjuntura descrita, temos ainda a proposta de autoformação, um processo de formação mais intimista, do professor consigo mesmo, que vamos descrever de modo mais detalhado adiante.

4.2 A PESQUISA E O DIÁLOGO COM MESTRADO EM ENSINO TECNOLÓGICO

No ano de 2020, a turma do Mestrado começou em um momento de pandemia. No contexto educacional, compreendida a gravidade da situação, houve uma reorientação do modo como o ensino fora conduzido até então. No país, o MEC, por meio da Portaria nº 345, de 19 março de 2020, trouxe a possibilidade de retomada das atividades em uma forma diferente, através de mídias, ou seja, on-line.

Portanto, o meio remoto foi autorizado, no Artigo 1º do referido documento, “[...] a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação [...]”, em instituição de educação superior do sistema federal de ensino, o que incluiu o IFAM e o Mestrado.

Logo, pensar na pesquisa no contexto remoto exigiu uma reorganização de todos, inclusive, da nossa pesquisa. No decorrer das reuniões de orientação, o tema inicial e o projeto se consolidavam, no entanto, foram tomando um novo delineamento com as leituras e a organização da problemática e dos objetivos, agora partindo da realidade remota que se instalou no momento.

Durante a fase de disciplinas obrigatórias do programa, mais especificamente em “Ensino e Tecnologia da Informação e Comunicação” e, posteriormente, na disciplina “Aplicações da Tecnologia no Ensino”, embasada no projeto inicial de pesquisa, foi apresentada uma proposta de exposição de cultura escolar gerada no ambiente do próprio programa do Mestrado.

Inicialmente, foi idealizada uma exposição física, que poderia acontecer inserida nos territórios do prédio da instituição onde o programa está instalado.

Foi a partir desta experiência que emergiu a ideia do produto em um ambiente totalmente remoto: uma oficina de autoformação de professores que faz uso da cultura escolar como patrimônio cultural para propor a reflexão do processo de tornar-se professor.

No decorrer do processo, foi percebido que o artefato precisava dispor de meios para que os objetivos formativos pudessem ser alcançados, porém, de forma remota e independente, desse modo, foi arquitetado que a oficina deveria partir para o meio digital, sendo disponibilizada em uma plataforma de aprendizagem on-line que pudesse ser acessada pelo professor interessado a qualquer momento de seu dia, valorizando a sua independência de tempo e a disponibilidade de horário para estudo.

4.3 A OFICINA ON-LINE – TORNAR-SE PROFESSOR: SEU PATRIMÔNIO É O SEU LEGADO.

Ao pensarmos no modo em que a Cultura Escolar pode ser usada como ferramenta na formação de professores, foi preciso entender como os professores aprendem.

Como discutido no Capítulo 01, acerca das bases teóricas da pesquisa, o professor aprendiz possui particularidades para que a formação possa acontecer de modo efetivo, dentre elas, o fato da existência dos saberes docentes trazidos por esses indivíduos da sua vivência docente e discente. Logo, tal processo de ensino-aprendizagem, segundo Placco e Souza, pode ser sintetizado nos seguintes princípios:

- a) A aprendizagem do professor decorre de uma construção grupal;
- b) A aprendizagem do professor acontece a partir do confronto e do aprofundamento de ideias;
- c) O processo de aprendizagem do professor é singular e envolve a escolha e motivação deliberada;
- d) A aprendizagem precisa envolver compromisso e implicação do professor para com o objeto ou evento a ser conhecido;
- e) O ato de conhecer é constante e dialético;

- f) O ponto de partida para o conhecimento é a experiência que foi e é acumulada pelo professor, e
- g) A base para a aprendizagem está na atribuição de significados e de sentidos que o professor constrói acerca do conhecimento.

Em suma, o que queremos afirmar é que: a aprendizagem do professor acontece quando ele está em discussão profunda de ideias, na sua escolha individual em se comprometer com o conhecimento a ser conhecido e quando ela se ancora na experiência contida na bagagem desse sujeito (PLACCO & SOUZA, 2015, p. 23).

Partindo destes pressupostos acerca do processo de ensino-aprendizagem docente, a proposta do produto idealizado para este trabalho consiste em uma oficina, definida para duas audiências, com diferenças no tempo de atuação na docência, organizadas para acontecer em modo on-line de 30h, constituídas de atividades midiáticas assíncronas que fazem uso de variados recursos tecnológicos, de avaliação e de autoavaliação de produção do aprendiz, somadas a recursos de orientação do aluno e painel/fórum para avisos.

A oficina, nomeada como “Tornar-se professor: seu legado é seu patrimônio!”, tem por objetivo demonstrar como a cultura escolar, sob a perspectiva de patrimônio cultural, pode ser usada como ferramenta na autoformação dos professores da rede básica, técnica e superior de ensino, através da reflexão acerca de suas experiências docentes e discentes que compõem o seu próprio legado de conhecimento docente.

Para a construção deste produto, foi considerado fazer uso do Design Instrucional, por configurar-se como método que melhor se aplica para a edificação de cursos, principalmente de cunho on-line, com público-alvo específico, como o caso da oficina a ser diagramada.

No entanto, antes de iniciarmos a escrita da experiência do percurso de construção do produto educacional, no contexto de mestrado profissional na área de ensino, é importante a compreensão dos conceitos básicos do Desenho Instrucional, o que vamos abordar a seguir.

4.3.1 O que é Design Instrucional (DI)?

O *DI*, como vimos no Capítulo 02, é um processo aplicado para a construção de cursos presenciais, no entanto, ele vem sendo usado com sucesso na concepção de cursos e oficinas no formato EaD, síncrono e assíncrono, devido ao fato de apresentar as etapas de trabalho muito bem estruturadas, sendo possível empregá-lo nas mais diversas realidades, sendo apresentado no decorrer deste texto.

O DI tem por base duas figuras-chaves: o *designer* instrucional e o aprendiz. A primeira corresponde àquele que idealiza, desenha e executa a formação ou curso a partir das estratégias definidas nas etapas de trabalho. A segunda figura é a razão de todo o trabalho idealizado pelo *designer*: o público para o qual a formação ou curso é destinado. É possível compreender o *designer* instrucional mediante o seu papel e desempenho no DI, como mediador da aprendizagem, conduzindo e mostrando ao aprendiz o caminho a ser percorrido para chegar ao conhecimento ou ao objetivo de aprendizagem que o curso propõe.

É importante frisar que o DI veio com a função de embasar o processo de construção de formações e cursos para aprimoramento profissional de adultos. Ou seja, seu público-alvo ou foco é o adulto aprendiz. Dessa forma, Filatro (2008) disserta que, como elemento facilitador da aprendizagem, um projeto educacional precisa propiciar aos aprendizes experiências próximas à sua realidade de modo a dar significância ao processo, a fim de que eles possam incorporar cada vez mais em suas práticas sociais.

A autora comenta ainda que este processo de aprendizado eletrônico deve propor atividades e exercícios práticos que requeiram de seus alunos a ação de processar informações em contextos autênticos (FILATRO, 2008, p. 77). Um pensamento que caminha em harmonia com pensamento de aprendizagem significativa, de Rogers, e de formação de professores, de Imbernón¹⁵. Ambos percebem a necessidade de um processo

¹⁵ Para melhor entendimento, vide os tópicos acerca da formação de professores, segundo Imbernón, e aprendizagem significativa, de Carl Rogers desta dissertação, no Capítulo 01.

de ensino-aprendizagem que requeira experiências autênticas a fim de atingir o conhecimento ansiado pelo aprendiz.

A partir deste conhecimento prévio acerca do DI, é possível saber um pouco mais a respeito das suas tipologias existentes e nos aprofundarmos um pouco mais no modelo definido para uso no desenvolvimento do nosso produto educacional: o Modelo *ADDIE*.

4.3.2 Tipos de DI: a escolha pela *ADDIE* e suas etapas de trabalho.

No decorrer dos estudos sobre Design Instrucional (DI), acabamos conhecendo seus modelos e propostas. Desse modo, achamos relevante fazer uma breve descrição sobre cada um deles, afinal, foi a partir dessas leituras que chegamos à definição do modelo a ser utilizado nesta pesquisa.

Existem, na atualidade, cinco tipologias diferentes de modelos de Design Instrucional. Na tabela a seguir, realizamos um compilado de cada um dos modelos, considerando seus pilares e as diferentes configurações e definições.

Tabela 6: Tabela com tipologias e descrição dos modelos de DI

Tipo de DI	Configurações para uso
Modelo ADDIE	É a estrutura para projetar programas de instrução e treinamento. ADDIE significa Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação.
Modelo Assure	Foi desenvolvido por Heinrich e Molenda em 1999. Este modelo é mais adequado para a abordagem de aprendizagem combinada. Ganhar atenção dos estudantes, informar os estudantes sobre os objetivos, estimular a memorização do aprendizado anterior, apresentar o conteúdo, fornecer orientação aos alunos, obter <i>feedback</i> , avaliar desempenho, aumentar retenção e a transferência de conhecimento;
Modelo 9 eventos de instrução de Gagné	Gagné publicou <i>The Conditions of Learning</i> em 1965, que sugeria que certas condições mentais deviam estar presentes para que a absorção e a retenção do conhecimento ocorressem. Ele também apresentou os nove eventos de instrução com base nos fatores cognitivos internos e externos que contribuem para a aprendizagem. Os fatores internos são o conhecimento prévio do aluno, enquanto os fatores externos são estímulos externos.

	Análise, definição dos objetivos, seleção da mídia, uso de tecnologia mídia e materiais, exigir o desempenho dos alunos, avaliar e revisar.
Modelo princípios de instrução Merrill	Proposta por David Merrill em 2002, esta estrutura integra cinco princípios de aprendizagem: princípio centrado em tarefas, princípio de ativação, princípio de demonstração, princípio de aplicação, e princípio de integração.
Modelo Design Instrucional Kemp	Identificar problemas e objetos instrucionais, examinar as características dos alunos, identificar o conteúdo do assunto e os componentes da tarefa, e considerar os objetivos instrucionais.

Fonte: Adaptado de ENAP, 2020.

Estes modelos podem sugerir diversas abordagens de trabalho para projetar e desenvolver cursos, formações profissionais ou materiais de *e-learning*¹⁶, mas o objetivo de todos é, basicamente, o mesmo: desenvolver, de modo sistemático, cursos de treinamento que atendam aos objetivos de aprendizagem com sucesso.

Partindo deste pressuposto, os modelos de DI são capazes de oferecer o esclarecimento necessário aos *designers* instrucionais para projetar qualquer curso, seja de *e-learning* ou não, on-line ou off-line.

Para concepção do produto educacional desta pesquisa, selecionamos o Modelo *ADDIE*, por se apresentar e mostrar como a alternativa mais viável para alcançarmos os resultados estabelecidos para a oficina on-line e seu respectivo público-alvo.

A seguir, na Imagem 7, apresentamos uma síntese de cada etapa proposta pelo Modelo *ADDIE* que foram adotada para o desenho da proposta de produto educacional desta pesquisa: a oficina on-line – Tornar-se professor: seu legado é seu patrimônio.

¹⁶ *E-learning* é uma forma de educação à distância que faz uso de instrumentos e recursos computacionais e eletrônicos, a expressão advém do inglês *eletronic learning* (ALBELADEJO, 2016).

Figura 19: Etapas do Modelo ADDIE



Fonte: Adaptado pela autora, ENAP (2020).

Após compreender o processo proposto pela ADDIE, nos debruçamos sobre como se caracteriza cada etapa elencada pelo infográfico apresentado anteriormente. No Quadro 7, apontamos a descrição de cada etapa a ser desenvolvida para o desenho da proposta da oficina, de acordo com o Modelo *ADDIE*.

Tabela 7: Etapas a serem seguidas para construção da oficina de (auto)formação docente, a partir dos Modelos ADDIE;

Etapas de elaboração do produto			
Etapa	Objetivo	Atividade a ser realizada	Produção
1. Análise	Compreender o diagnóstico da situação ou a identificação dos problemas de desempenho que buscam ser sanados pela oficina.	A partir da análise de dados gerados durante a entrevista, realizaremos a identificação das necessidades de aprendizagem do aprendiz.	Quem é o público e quais são suas características? Que tipos de restrições de aprendizagem existem? Qual é a linha do tempo para o projeto? Quais são os tipos de resultados esperados? Quais são as preocupações pedagógicas relacionadas com os materiais? Qual a plataforma será utilizada para execução da oficina?
2. Desenho	Constituir a definição de objetivos da oficina, de etapas e dos objetivos de aprendizagem da oficina e a sequência	Realizaremos o desenho da estrutura operacional e pedagógica da oficina on-line e definiremos os objetivos da capacitação e o modo	Documentação do projeto e seus aspectos instrucionais, visuais e técnicos. Estratégias instrutivas e enfoques (cognitivo, afetivo e psicomotor). Criar <i>storyboards</i> .

	do processo de ensino-aprendizagem.	como serão alcançados esses objetivos.	Enfoque na <i>interface</i> do usuário e na experiência do usuário. Criar protótipo.
3. Desenvolvimento	Definir as atividades a serem realizadas pelo aprendiz na seleção e na produção de recursos e materiais pedagógicos e tecnológicos, desenvolvimento das instruções pedagógicas e <i>design</i> dos espaços virtuais de instrução.	Definiremos as atividades que serão realizadas pelos aprendizes, as ferramentas e os recursos que darão suporte a essas ações.	Há oportunidades de trabalho em equipe em seu curso para os participantes? Os membros estão trabalhando bem juntos? Os materiais são produzidos segundo as especificações do projeto? Os participantes estão seguindo o cronograma de acordo com o esquema estabelecido?
4. Implementação	Executar a oficina, a condução e a aplicação da capacitação planejada	Momento de testes de execução da oficina.	Se ocorrerem erros durante os testes, qual será sua resposta e como você a apresentará aos estudantes, se as coisas não correrem como planejadas? Existe alguma ferramenta de apoio caso o projeto falhe? Quais são alguns problemas técnicos potenciais ou outros problemas que podem aparecer em sua estratégia de <i>backup</i> ?
5. Avaliação	Ocorre a avaliação da oficina, sendo o momento de verificação do padrão ideal de capacitação.	Momento de avaliação de resultados alcançados pela oficina tanto por parte do aprendiz, quanto por parte do idealizador da oficina.	Determinar as categorias para avaliar a eficácia do material. Como e quando será possível coletar dados com base na eficácia geral do projeto/material? Como você pode avaliar a compreensão e satisfação dos usuários? Como você pode analisar as respostas dos participantes?

Fonte: Elaboração da autora (2021).

A partir da leitura dos processos adotados descritos no quadro anterior, temos o escopo do processo para construção do produto, a oficina on-line, que vamos discutir no próximo tópico.

4.4 CONSTRUINDO A OFICINA: AS ETAPAS DO MODELO ADDIE E O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL.

No decorrer do Capítulo 02, perpassamos pelas metodologias utilizadas para esta pesquisa científica, desde a natureza da pesquisa até o momento da geração e da análise de dados. No entanto, é chegado o momento de entender como se deu o processo e o método encampado para construção do produto educacional, que é parte do objetivo geral deste trabalho, a oficina on-line de autoformação de professores.

Como já explicitado anteriormente, decidimos fazer uso do Design Instrucional (DI) como método para a construção deste produto, que é um processo sistemático constituído de cinco etapas: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação.¹⁷ Conforme Filatro (2006), o DI no Modelo *Addie*, que separa, de modo didático, as etapas em duas fases: concepção e execução. Como é possível vislumbrar no quadro a seguir:

Tabela 8: Fases do Modelo *Addie*

Fases do DI no modelo <i>Addie</i>	
Etapa	Fase
Análise	Concepção
Design	
Desenvolvimento	
Implementação	Execução
Avaliação	

Fonte: Elaborado com base em Filatro (2008).

Partindo deste pressuposto, vamos dar início ao processo a partir da primeira etapa, a análise.

¹⁷ Cada etapa está descrita no quadro 7 deste texto.

4.4.1 Análise e design:

As etapas de análise e design do produto se iniciaram nos meses de outubro/novembro do ano de 2021. Desde o ingresso no Mestrado, foi idealizada como produto da pesquisa uma oficina autoformativa, no entanto, o contexto pandêmico, somado ao intuito de um processo mais intimista, reflexivo e introspectivo para os oficiais, permitiu o amadurecimento do conceito inicial para um curso de curta duração, uma oficina em um ambiente virtual de aprendizado (AVA).

A primeira etapa na elaboração de um curso, oficina ou formação que tem por base de processo o DI é denominada análise, que corresponde ao momento em que realizamos a apuração e a compreensão do diagnóstico da situação ou a identificação dos problemas de desempenho que buscam ser sanados pela oficina, além de outros dados essenciais.

Trata-se de uma análise voltada para o campo educacional, que implica identificar o problema de cunho educacional e projetar os objetivos e os resultados almejados pela formação. Além disso, busca-se reconhecer as potencialidades e as restrições que influenciariam diretamente no processo de ensino-aprendizagem da formação em construção.

De acordo com Filatro (2009), é necessário levantar e analisar os seguintes fatores contextuais: os gerais, os inibidores, os facilitadores e os ausentes. Ou seja, “examinar os fatores contextuais tem como objetivo refinar a compreensão do que é necessário aprender, das pessoas envolvidas e das limitações e potencialidades encontradas” (FILATRO, 2008, p. 38). No quadro 8, a seguir, demonstramos como estes fatores são trabalhados:

Tabela 9: Quadro de fatores a serem considerados na etapa de Análise

Etapa 1 Análise: Fatores a serem considerados	
Fatores contextuais	Elementos de análise
Gerais	Definir da base do curso e seus aspectos gerais, como: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o público-alvo; • Delimitar a duração, os objetivos gerais e os instrumentos para processo de ensino-aprendizagem; • Identificar o problema de aprendizagem que a oficina busca sanar ou minimizar, e

	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer os resultados esperados.
Inibidores	Identificar os aspectos que possam inibir ou dificultar, a partir da metodologia adotada, o conteúdo programático e o ambiente de aprendizagem a serem utilizados.
Facilitadores	Estabelecer a forma como deve acontecer a transferência de aprendizagem, que recursos serão usados e quais as suas restrições.
Ausentes	Observar a necessidade e as existências de manuais e recursos de orientação que corroborem e incentivem a aprendizagem e o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado com base em Filatro (2008).

Como foi possível notar no quadro 8, inseridos na etapa de análise, os contextuais apontam o que deve ser observado neste momento do trabalho. Assim, vamos analisar tais fatores e a proposta idealizada nesta pesquisa.

No quesito **fatores contextuais gerais**, nos atemos às definições gerais da proposta de formação ou curso que estamos projetando. Primeiramente, quanto ao **público-alvo**, que se refere aos docentes da Educação Básica, Técnica ou Superior, mais especificamente aos professores que se encontram questionando sua própria trajetória profissional ou buscam aperfeiçoamento enquanto mestre em uma sala de aula. O **objetivo geral** da oficina é promover a reflexão de como a cultura escolar colabora para a constituição da sua formação docente. Por conta das particularidades desta categoria, como carga horária na jornada de trabalho, optamos por uma formação na qual o professor tenha liberdade para definir onde e quando estudar, desse modo, a oficina será on-line, através do ambiente virtual de aprendizagem denominado *Moodle*, plataforma hospedada em um site construído unicamente com este propósito.

A oficina deve estar disposta em **módulos**, com número total de três (03), divididos em **conteúdo programático do módulo** e **avaliação do módulo**. Além dos módulos, ao final da realização, devemos realizar a solicitação e emissão de certificado por parte do participante. Idealizamos que a oficina realize seus objetivos fazendo uso de uma **carga horária de 30 horas**, estando disponível ao aluno pelo período de 35 dias corridos.

Quanto aos **fatores contextuais inibidores**, que visamos elencar os aspectos que podem exercer a ação contrária à qual buscamos neste processo de ensino-aprendizagem, elencamos os seguintes: a) problemas de acesso por parte do usuário, como ausência de sinal de internet ou dificuldades em interagir com a plataforma; b) ausência de limitação de tempo para realização das atividades da oficina; c) a cultura de estudo via EaD, onde

os professores têm dificuldade em criar ou organizar a sua rotina de estudos desatrelada à ação de estudo presencial, e d) dúvidas referentes aos assuntos abordados na oficina.

Desse modo, para estes pontos levantados, pensamos em algumas estratégias para que possamos ter sucesso no objeto de aprendizagem da oficina que estamos propondo: a) construção do manual do participante, que descreve passo a passo de como devemos acessar a plataforma, os conteúdos programáticos até a solicitação e a emissão de certificado; b) todo o material escrito e descrito no conteúdo programático dos módulos deve ser disponibilizado para download, com o nome Material, em PDF, para que o professor não precise estar sempre on-line para realizar os seus estudos, e c) caso o professor encontre dificuldade em alguns assuntos ou tenha dúvidas referentes ao conteúdo programático, disponibilizamos o contato via e-mail, pelo qual o aprendiz envia sua pergunta e o autor da oficina o ajuda com a resposta.

Com relação aos **fatores contextuais facilitadores**, que envolvem “aplicar conceitos, princípios, estratégias, habilidades e atitudes aprendidas a uma variedade de situações da vida cotidiana e profissional” (FILATRO, 2008, p. 52), nos indica a necessidade de realizar a transferência de aprendizagem por meio de atividades que levem em consideração os saberes docentes dos professores participantes da oficina. Assim, como já discutido no Capítulo 1 desta dissertação, o intuito é que o aprendiz, através de sua experiência alcance o conhecimento, e a oficina e a plataforma sejam condutores neste percurso que tem como objetivo promover o processo de reflexão do professor no decorrer de sua formação, impulsionando a autoformação docente sob a perspectiva do patrimônio cultural docente.

E, por fim, os **fatores contextuais ausentes**, que apontam os aspectos ou os itens que geralmente não estão presentes nas formações idealizadas. A proposta da oficina, fazendo uso de um *e-learning* assíncrono, pode ter algumas ausências em sua estrutura, como a não existência de um tutor síncrono, então, necessitamos de manuais e recursos de orientação, além de tutoriais e uma organização de *interface* intuitiva e de fácil acesso no ambiente de aprendizagem que propomos levar ao aprendiz. Nesse aspecto, durante a análise dos fatores inibidores, certos pontos já foram detectados e convergem com o que foi previsto como ausente na oficina. Assim, vídeos com tutoriais ou mais descritivos foram pensados para sanar tais ausências. Após a análise, com a coleta e a organização

de dados, definimos tudo que é necessário para que o curso aconteça, para que, assim, possamos dar início à etapa de design.

Com estas informações geradas a partir do diagnóstico realizado com o levantamento dos fatores contextuais, dentro da etapa de análise no DI, chegamos ao seguinte design apresentado no quadro a seguir:

Tabela 10: Resultado prévio de análise: proposta de oficina

Design da oficina	
Título	“Tomar-se professor: seu patrimônio é seu legado”
Carga horária	30 horas
Tipo	On-line / Assíncrona
Instrumento	Plataforma <i>Moodle</i>
Público-alvo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docentes que se encontram predispostos a realizar uma autorreflexão da sua carreira profissional enquanto professores, no intuito de buscar aperfeiçoamento. 2. Docentes que já se encontram questionando sua própria trajetória profissional. 3. Professores com mais de três anos de atuação na sala de aula. 4. Professores com menos de três anos de atuação na sala de aula. 5. Bacharéis que atuam na docência.
Objetivos gerais	<p>A oficina abordará os conceitos de cultura escolar, cultura material escolar, patrimônio cultural e memória para compreender o desenvolvimento e a influência destes saberes na sua formação docente.</p> <p>A proposta é promover a reflexão de como a cultura escolar colabora para a constituição da sua formação docente.</p> <p>Buscamos ainda adquirir um repertório além das referências tradicionais de patrimônio histórico e compreender a relação entre memória e patrimônio cultural.</p> <p>Mostramos e capacitamos para o uso de ferramentas tecnológicas que vão dar suporte para construção de um artefato tecnológico: um ambiente para exposição virtual do patrimônio cultural do docente.</p>
Objetivo de aprendizagem	Promover a reflexão acerca do papel da cultura escolar sob a perspectiva de patrimônio cultural na formação e na autoformação docente.
Estruturação	<p>Oficina composta por:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Manual do participante</u>: no qual estão descritas as instruções da oficina, composto por apresentação, público-alvo, carga horária, prazo para realização e conclusão do curso. 2. <u>Módulos</u>: com as suas respectivas temáticas de aprendizagem, sendo três módulos ao todo, com carga de 10h cada, divididos em duas oficinas, uma destinada a professores com até 3 anos de experiência, outra para docentes com mais de 3 anos de atuação na docência. 3. <u>Jogos de aprendizagem</u>: momento de realização de uma atividade, ou <i>game</i>, alinhado ao objetivo do módulo.

	4. <u>Avaliação de módulos</u> : ao final de cada módulo, o oficiante deve realizar a escrita em fórum sobre o seu processo de aprendizagem naquele momento da oficina e o envio do resultado da atividade proposta.
Temas de aprendizagem e módulos	Módulo I – Exposição e diálogo dos conceitos norteadores da temática da oficina: formação de professores. Módulo II – Exposição e diálogo dos conceitos norteadores da temática da oficina: autoformação de professores, cultura escolar e patrimônio cultural. Módulo III – Exposição e diálogo dos conceitos norteadores da temática da oficina: Patrimônio Cultural Docente.
Procedimentos avaliativos	As avaliações serão digitais, alinhadas à carga horária da oficina, sendo idealizadas e organizadas para construção do processo de ensino-aprendizagem da temática proposta pela oficina. ATIVIDADE 1 – UNIDADE I: execução de jogo de aprendizagem, escrita e postagem em fórum. ATIVIDADE 2 – UNIDADE II: execução de jogo de aprendizagem, escrita e postagem em fórum. ATIVIDADE 3 – UNIDADE III: execução de jogo de aprendizagem, escrita e postagem em fórum. CERTIFICAÇÃO – Concluir as atividades obrigatórias dos módulos.

É muito importante entender que, ao construirmos um curso, oficina ou formação, principalmente no formato *e-learning*, usando como base o DI, precisamos saber que diversos fatores podem influenciar no desempenho do aprendiz, tais como: baixa motivação, equipamentos de trabalho inadequados ou processos de trabalho ineficientes e mal definidos

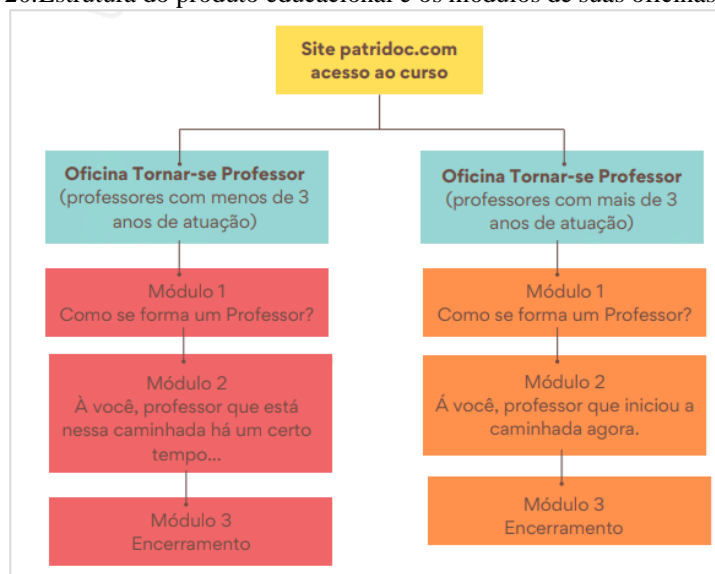
O segundo momento do DI, denominado design, abrange o momento de planejamento e de design da situação didática propriamente dita (FILATRO, 2006, p. 28). A partir do mapeamento realizado na análise, realizamos o mapeamento, o acesso e o sequenciamento do conteúdo a ser trabalhado, a estratégia e as atividades para alcançar os objetivos, a seleção de mídias e as ferramentas mais apropriadas, além da descrição dos materiais que devem ser produzidos para que a oficina possa acontecer (FILATRO, 2006). Ou seja, é nesta etapa de planejamento que definimos as estratégias que serão aplicadas para atender ao problema instrucional, com intuito de estimular as aprendizagens identificadas como necessárias.

Desse modo, após definir as soluções gerais nesta análise de necessidades, imergimos no design do curso. Para isto, adotamos a estratégia de desenho de matriz de DI, um instrumento de organização do curso a ser desenvolvido, nos permitindo uma visão panorâmica de cada unidade ou módulo de aprendizagem da oficina que pretendemos construir.

Além dos aspectos educacionais, a criação de materiais didáticos e a implementação da oficina no modo on-line exige um estudo organizacional para o planejamento de pré-produção da formação.

No momento de análise e design, diversos fluxos e planos foram pensados para o formato da oficina, no entanto, a forma final ficou estruturada da seguinte maneira: direcionada a duas audiências, ao professor que chegou à sala de aula há menos de 3 anos, e ao professor que já possui mais de 3 anos de atuação na sala de aula, ou seja, existem duas oficinas disponibilizadas, um para o professor em início de carreira e outra para o docente mais experiente. Além disso, cada oficina dispõe de três módulos, como apresentados no fluxograma a seguir:

Figura 20: Estrutura do produto educacional e os módulos de suas oficinas



Fonte: Manual do Participante, construído pela autora (2022).

Ambas as oficinas trabalham com as seguintes temáticas:

- Formação e Autoformação de Professores;
- Cultura Escolar;
- Patrimônio Cultural;
- Patrimônio Cultural Docente.

O produto educacional é composto por dois materiais: o primeiro, mídia, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), hospedado e estruturado na plataforma *Moodle*, sediado no site www.patridoc.com, e o segundo, e-book, denominado *Manual*

de Usuário, com instruções de uso e acesso à oficina e ao material didático da oficina (os módulos), disponibilizado para *download* pelos avaliadores ao acessarem a plataforma. Ambos possuem uma contextualização da temática de trabalho em seus textos introdutórios.

O objetivo geral de ambas as oficinas é promover a reflexão acerca do papel da Cultura Escolar sob a perspectiva do Patrimônio Cultural na Formação e Autoformação Docente pelo professor.

Antes de alcançar o objetivo geral, competências precisam ser adquiridas, gradativamente, através do estudo dos módulos das oficinas. Por este motivo, os objetivos específicos descritos abaixo também devem ser atingidos ao longo de ambos os cursos.

Na oficina destinada aos professores com menos de 03 anos de experiência em sala de aula, os objetivos específicos são:

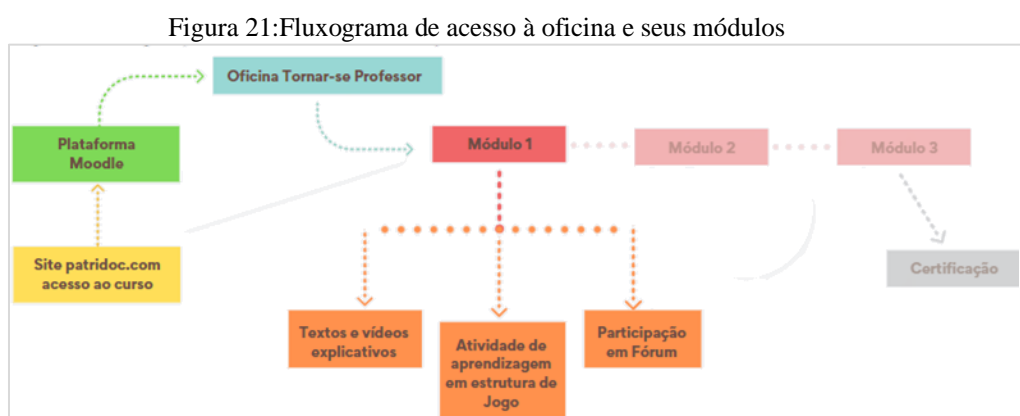
- Conhecer e compreender as definições de Formação Docente, Autoformação de Cultura Escolar, Patrimônio Cultural (Módulo 1 e 2);
- Analisar sua formação enquanto profissional de educação sob a ótica do Patrimônio Cultural (Módulo 1 e 2);
- Buscar refletir sobre o seu processo de formação enquanto docente e o rumo que sua carreira profissional pode tomar (Módulo 2), e
- Entender a necessidade de valorizar a sua história no processo de tornar-se professor (Módulo 3).

Quanto à oficina destinada aos professores com mais de 03 anos de experiência em sala de aula, os objetivos específicos são:

- Conhecer e compreender as definições de Formação Docente, Autoformação de Cultura Escolar, Patrimônio Cultural (Módulo 1 e 2);
- Analisar sua formação enquanto profissional de educação sob a ótica do Patrimônio Cultural (Módulo 1 e 2);
- Buscar refletir sobre o seu processo de formação enquanto docente e o rumo que sua carreira profissional tomou (Módulo 2), e
- Entender a necessidade de valorizar a sua história no processo de tornar-se professor (Módulo 3).

Cada módulo possui seus objetivos de aprendizagem e possui uma organização para que este objetivo seja alcançado, como é apresentado no diagrama a seguir sobre a organização do Módulo 1, que se aplica a todos os outros módulos:

Ao analisarmos o fluxograma, desenhado na Figura XX, podemos perceber como devem funcionar cada estágio da oficina on-line, hospedada na plataforma *Moodle*, de modo que está dividida, basicamente, em três momentos: ambientação, módulos e encerramento.



Fonte: Manual do Participante, construído pela autora (2022).

A imagem anterior ilustra uma visão geral da oficina a partir da estrutura do módulo 1, que se replica nos outros módulos de ambos os públicos, com as suas respectivas etapas: **os textos e os vídeos explicativos, o aprendizado a partir de um jogo e o relato do aprendizado no fórum.**

Na etapa de **textos e vídeos explicativos**, é onde são apresentadas as questões teóricas da oficina, os conteúdos programáticos e as referências que devem ser suporte para que a aprendizagem significativa do participante aconteça, partindo de uma situação-problema rumo à solução mediante a sua reflexão frente ao cenário exposto. Este momento teórico acontece logo no início do módulo, mas, por algumas vezes, ele deve acontecer também logo após a atividade de jogo.

Para a etapa seguinte, onde acontece a atividade de aprendizagem com estrutura de jogo, foi idealizado um processo de aprendizagem a partir da sua participação no jogo proposto. Cada módulo de cada oficina possui um jogo com um objetivo e enfoque alinhados à temática proposta. Assim, todos os jogos caminham pela busca da reflexão

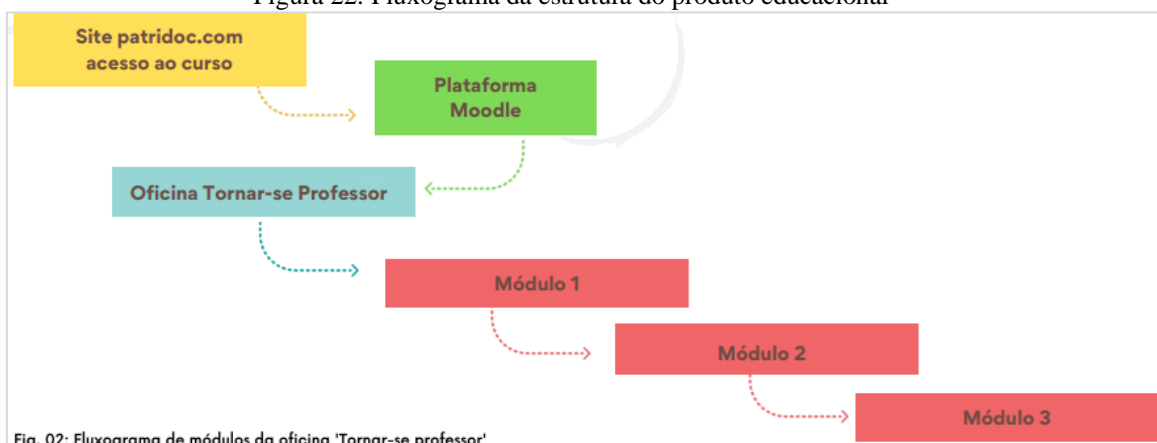
de ações e resultados alcançados pelo participante, desse modo, espera-se que aconteça a aprendizagem significativa através da experiência sobre a situação simulada no jogo.

A última etapa é contemplada com a fase de participação no fórum, ponto comum em todos os módulos da oficina de ambos os públicos. Nesse passo, o participante deve realizar uma breve descrição acerca da sua experiência de aprendizado neste estágio. Aqui, assim como na etapa de atividade estruturada em jogo, o participante também precisa submeter seu texto ao *link* indicado na plataforma. Após as fases de análise e o design, seguindo o modelo ADDIE de design instrucional, chegamos até a etapa de desenvolvimento da oficina on-line, na qual nos debruçamos no próximo tópico.

4.4.2 O desenvolvimento

Nos momentos de desenvolvimento, o projeto do produto contou com colaboradores (um design gráfico e um engenheiro de TI) para o auxílio da engenharia do projeto no campo de desenvolvimento da identidade visual do produto e a execução de programação do site e da plataforma *Moodle*. Assim, o produto se estruturou da seguinte maneira, conforme o fluxograma a seguir:

Figura 22: Fluxograma da estrutura do produto educacional



Fonte: Manual do Participante, construído pela autora (2022).

A etapa de desenvolvimento, no DI, compreende ao período em que realizamos o desenvolvimento de tudo que foi planejado e desenhado na etapa anterior.

Segundo Filatro (2008), o desenvolvimento instrucional é o momento de produção de material, impresso ou digital, a parametrização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a preparação dos suportes pedagógico, tecnológico e administrativo.

Dito isto, iniciamos o desenvolvimento dos materiais para mídia digital a partir da listagem de itens necessários para a realização e a estruturação do ambiente virtual de aprendizagem, hospedado na plataforma *Moodle*, como descrevemos no quadro a seguir:

Tabela 11: Tabela de itens necessário para construção do produto educacional

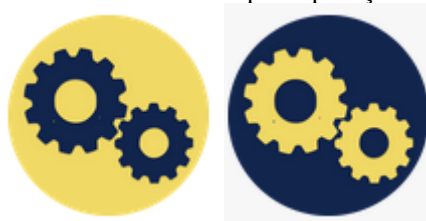
Checklist de materiais necessários para a estruturação do AVA			
Qtd.	Material	Descrição	Referência / Fonte
-	Identidade Visual	Consiste no design gráfico ou na aparência que o material didático, em mídia ou impresso, deve possuir. Está incluso logotipo, cores, título e conceito artístico.	Criação autoral
01	Site/hospedagem	Endereço eletrônico onde a oficina estará disponível para acesso.	Plataforma de hospedagem <i>hostinger</i>
01	Manual do usuário	Manual de instrução da oficina.	Criação autoral
-	Textos dos módulos	Textos sobre os conteúdos dos módulos.	Criação autoral
04	Módulos	Módulo a ser usado na oficina com textos, vídeo e jogos de aprendizagem.	Criação autoral
04	Jogos avaliativos	Avaliações diagnósticas e de verificação de aprendizagem.	Criação autoral
01	Material didático para download	Apostila com conteúdo dos módulos em formato PDF.	Criação autoral

Fonte: Elaborado com base em Filatro (2008).

Como descrito no quadro XX, esta é a relação dos recursos necessários para a aplicação da proposta da oficina, que faz uso do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

Iniciamos desenhando a identidade visual que a oficina deveria possuir, com auxílio de um designer gráfico. Depois de algumas tentativas, o resultado pode ser vislumbrado na imagem a seguir, além disso, adotamos o nome Patrimônio Docente (PATRIDOC) para expressar o que realmente buscamos demonstrar com a formação em desenvolvimento.

Figura 23: Logotipo PATRIDOC em cores para aplicação nos materiais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em seguida, realizamos a definição do site, hospedagem, o domínio e o desenho do endereço virtual no qual a oficina encontra-se disponível para acesso. Seu endereço é www.patridoc.com, com um design minimalista e intencionalmente projetado para três funções básicas: direcionar para a oficina, apresentar a pesquisa e a pesquisadora. Adicionamos ainda o acesso para o contato e o material da dissertação, quando esta estiver disponível no repositório do programa de Pós-Graduação.

Figura 24: Página inicial do site hospedeiro da oficina www.patridoc.com



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No site, direcionamos o usuário para o acesso à oficina, como foi exposto no fluxograma da imagem XX, que faz uso da plataforma *Moodle*. Esta foi uma opção eleita pelo fato de que a plataforma possui sua *interface* projetada para o aprendizado eletrônico,

ou seja, possui os elementos necessários do design de solução educacional que Filatro (2008) cita como essenciais em ambientes eletrônicos.

Após o usuário acessar ao site, ele deve acessar à oficina clicando no botão “Acesse à Oficina”, desse modo, ele é direcionado para o próximo ambiente, a página inicial da oficina, hospeda na plataforma *Moodle*, como podemos observar na imagem a seguir, capturada para apresentação:

Figura 25: Na imagem, apresentamos o ícone para acessar o curso;



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após clicar no botão indicado, o professor/aluno é conduzido automaticamente para a plataforma onde as oficinas estão hospedadas. E, desse modo, o aprendiz, após a realização do cadastro inicial, se inscreve na oficina com a qual se identifica como público-alvo, como mostra a imagem a seguir:

Figura 26: Ícone de acesso à oficina na página inicial do site www.patridoc.com;



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Depois da matrícula no curso com o qual o aluno se identifica, é iniciada a oficina a partir do Módulo 1, que é comum a ambos os públicos e tem como temática principal a

Formação Docente, ou como se intitulamos, “Como de forma um professor?”, como podemos vislumbrar na imagem abaixo:

Figura 27: Módulo 1 disponível para ambas as modalidades da oficina na plataforma Moodle



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para que o aprendiz possa ter acesso a todas as informações necessárias para acessar e cursar as oficinas, elaboramos um Manual do Usuário que está disponível na página inicial da plataforma *Moodle* e está anexado a esta dissertação.

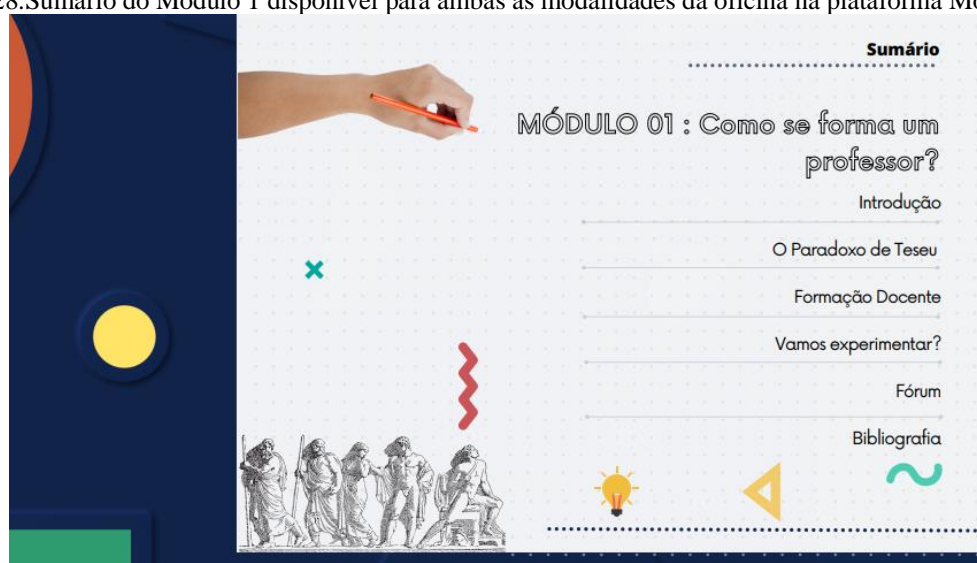
Como dito anteriormente, a oficina on-line está disponível para dois públicos: de professores com uma carreira de atuação na sala de aula que ultrapassa os três anos, e os docentes com menos de três anos de atuação. Esta base quantitativa de tempo (três anos) foi adotada devido ao tempo de estágio probatório dos professores na rede pública de ensino.

Também descrevemos que os módulos se estruturam em três bases: textos e vídeos explicativos, a aplicação e o aprendizado a partir de um jogo e o relato de aprendizagem no fórum. No entanto, é importante dissertar a respeito de cada módulo individualmente, como faremos a seguir:

4.4.2.1 Módulo 1: Como se forma um professor? (ambas as oficinas)

O primeiro módulo é intitulado como “Como se forma um professor?”, e seu nome deriva da hipótese construída no decorrer de toda a pesquisa, partindo dos estudos e das interpretações acerca dos conceitos de formação docente de Tardiff, Nóvoa e Imbernón, todos articulados para entendimento do aprendiz.

Figura 28: Sumário do Módulo 1 disponível para ambas as modalidades da oficina na plataforma Moodle



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Partimos da questão que intitula o módulo “Como se forma um professor?” e apresentamos o Paradoxo de Teseu para melhor exemplificar o problema e o objetivo deste módulo. Importante frisar que, mesmo existindo oficinas para públicos diferentes, este módulo é comum a ambas, como apresentamos na figura XX.

Tabela 12: Estrutura do módulo 1, comum às duas oficinas

Módulo I – Como se forma um professor?	
Tema	Formação docente e seus conceitos
Carga horária/ módulo	10h
Objetivos	Expor os conceitos norteadores da temática da oficina; Dialogar sobre os conceitos norteadores da temática da oficina, e Promover uma reflexão inicial acerca da formação docente.
Conteúdo Programático/ Material didático	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 01 – Introdução • Texto 02 – Paradoxo de Teseu • Vídeo 01 – O paradoxo de Teseu (<i>Youtube</i>, Canal Nerdologia) • Texto 03 – Formação Docente: conceitos e pensadores • Atividade 01: Jogo: Matéria de Capa

	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 02: Fórum autoavaliativo – Escrita de relato do participante sobre a experiência do módulo 1 • Bibliografia
Procedimentos de ensino aprendizagem	<p>Apresentar aos alunos a temática de Formação de Professores, seguindo o roteiro a seguir:</p> <p>Situação-problema: Apresentar aos alunos os vídeos e textos: Paradoxo de Teseu, vídeo no <i>Youtube</i> do canal Nerdologia.</p> <p>Conduzir as leituras dos textos sobre Formação Docente.</p> <p>O objetivo desta situação-problema é instigar o aluno a refletir acerca de sua formação.</p> <p>Metodologia: Realizar a exposição do seguinte tópico: Formação Docente.</p>
Atividade I: jogo	<p>Jogo “Matéria de Capa”, onde o participante deve realizar um exercício imaginativo de falar sobre sua própria história como se fosse uma matéria de capa de revista ou jornal de grande mídia, proporcionando a reflexão sobre sua formação docente.</p>
Atividade II: participação no fórum	<p>Anotação das experiências proporcionadas durante as atividades e a autoavaliação do seu processo de aprendizagem. Momento em que o aprendiz deve expressar, de forma escrita, no fórum on-line, suas considerações sobre o que aprendeu durante o módulo.</p>

Fonte: Autora, 2022.

Como é possível observarmos, iniciamos o módulo trazendo a situação-problema proporcionada a partir do Paradoxo de Teseu, “quem somos nós?”. É a partir deste questionamento, que embasa a aprendizagem significativa, que iniciamos a trajetória ao entendimento dos conceitos que dão base à hipótese de patrimônio cultural docente.

Acreditamos na relevância da discussão trazida pelo paradoxo quando instiga questionamentos que advêm desde o período da antiguidade, buscando entender o que somos, como somos formados e o fato de como a nossa trajetória na vida pessoal ou profissional colabora de modo decisivo para o que somos hoje, além de precisarmos valorizar tal história.

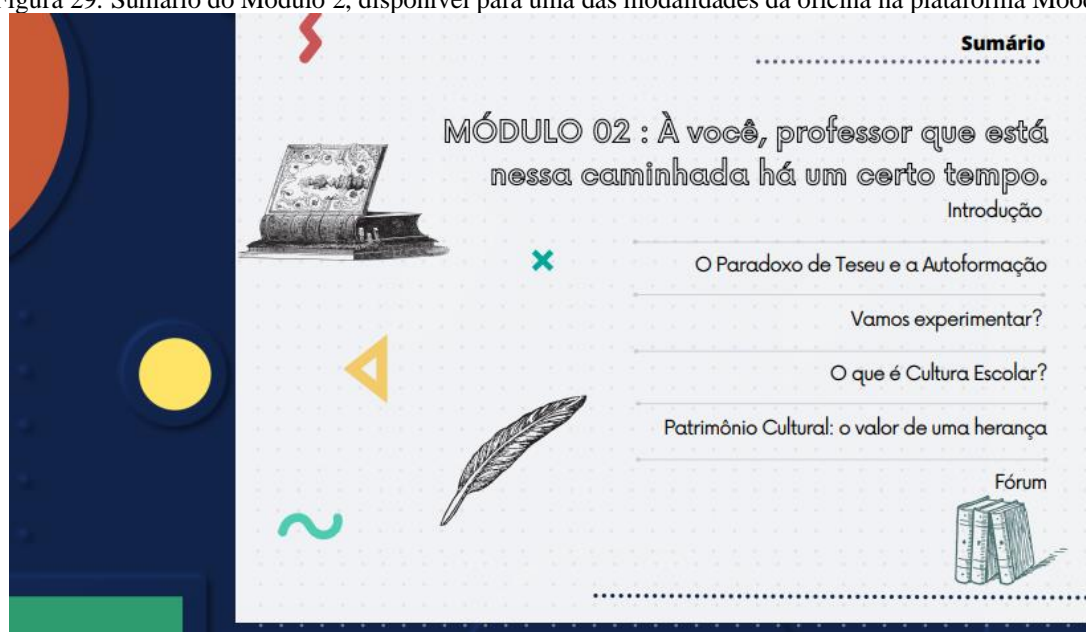
Ao final do módulo, devemos realizar a avaliação do que foi aprendido até aquele momento. Esta etapa está dividida em dois momentos: a) ação, momento em que o aluno deve se expressar de modo escrito sobre a construção da sua ‘matéria de capa’ e suas considerações sobre o que aprendeu até o momento, e b) avaliação do módulo, a coleta da opinião do aluno referente ao seu aprendizado no módulo.

Nesse contexto, após o cumprimento de todas as fases obrigatórias do Módulo I, o aluno deve avançar para o próximo módulo.

4.4.2.2 Módulo 2: ‘A você, professor que está nessa caminhada há certo tempo’ e A você, professor que iniciou sua caminhada agora’

O segundo módulo, nomeado “A você professor que está nessa caminhada há certo tempo?” advém da ideia de que, nesta fase, vamos descobrir as bases teóricas sobre cultura escolar e patrimônio cultural, mesmo que já tenhamos iniciado o aprendizado para a proposta de Patrimônio Cultural Docente.

Figura 29: Sumário do Módulo 2, disponível para uma das modalidades da oficina na plataforma Moodle



Fonte: Autora, 2022.

Em ambos os módulos, além dos textos, teremos a apresentação de um segundo vídeo da plataforma *Youtube* sobre o Paradoxo de Teseu, quando fazemos a conexão para iniciar a abordagem da temática Autoformação Docente, um entendimento essencial para o que será abordado no módulo seguinte.

Tabela 133: Proposta inicial de plano de aula do Módulo II da oficina de autoformação docente

Módulo II – ‘A você, professor que está nessa caminhada há certo tempo?’	
Tema	Formação docente e seus conceitos
Carga horária/ módulo	10h
Objetivos	Expor os conceitos norteadores da temática da oficina; Conhecer e compreender as definições de Formação Docente, Autoformação de Cultura Escolar, Patrimônio Cultural; Buscar refletir sobre o seu processo de formação enquanto docente e o rumo que sua carreira profissional tomou, e

	Analisar sua formação enquanto profissional de educação sob a ótica do Patrimônio Cultural.
Conteúdo Programático/ Material didático	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 01 – Introdução • Texto 02 – Vamos relembra: Paradoxo e você • Vídeo 01 – O paradoxo de Teseu (<i>Youtube</i>, Canal TEDEd) • Texto 03 – Autoformação Docente: conceitos e pensadores • Atividade 01: Jogo “Mapa da História” • Texto 04 – Mas o que é Cultura Escolar? • Texto 05 – Patrimônio Cultural: o valor de uma herança • Atividade 02: Fórum autoavaliativo – Escrita de relato do participante sobre a experiência do Módulo 2 • Bibliografia
Procedimentos de ensino aprendizagem	<p>Apresentar aos alunos a temática de Autoformação de Professores, Cultura Escolar e Patrimônio Cultural, seguindo o roteiro a seguir:</p> <p>Situação-problema: Apresentar aos alunos os vídeos e textos: Paradoxo de Teseu, vídeo no <i>Youtube</i> do canal <i>TEDEd</i>.</p> <p>Conduzir à leitura dos textos sobre Autoformação Docente, Cultura Escolar e Patrimônio Cultural.</p> <p>O objetivo desta situação-problema é instigar o aluno a perceber a relação da sua própria formação docente com os conceitos de autoformação de professores, cultura escolar e patrimônio cultural.</p> <p>Metodologia: Realizar a exposição dos seguintes tópicos: autoformação docente, cultura escolar e patrimônio cultural.</p>
Atividade I: jogo	Jogo “Mapa da História”, através do qual o participante deve realizar um exercício de rememorar sua história em uma cronologia e, assim, visualizar o seu percurso profissional que o levou a tornar-se o professor que é hoje.
Atividade II: participação no fórum	Anotação das experiências proporcionadas durante as atividades e a autoavaliação do seu processo de aprendizagem. Momento em que o aprendiz deve expressar, de forma escrita, no fórum on-line, suas considerações sobre o que aprendeu durante o módulo.

Fonte: Autora, 2022.

De acordo com a estruturação que apresentamos no quadro anterior, este módulo se dedica a apresentar ao aprendiz conceitos que devem conduzi-lo à reflexão acerca de sua própria história, da cultura vivenciada no ambiente escolar e do valor que esta cultura possui na sua formação profissional.

Quanto ao módulo dois, destinado ao professor com menos tempo de carreira, os assuntos abordados se repetem, no entanto, é a atividade *gameficada* que muda, como podemos ver a seguir:

Tabela 14: Proposta inicial de plano de aula do Módulo II da oficina de autoformação docente para professores com menos de 3 anos de experiência em sala de aula

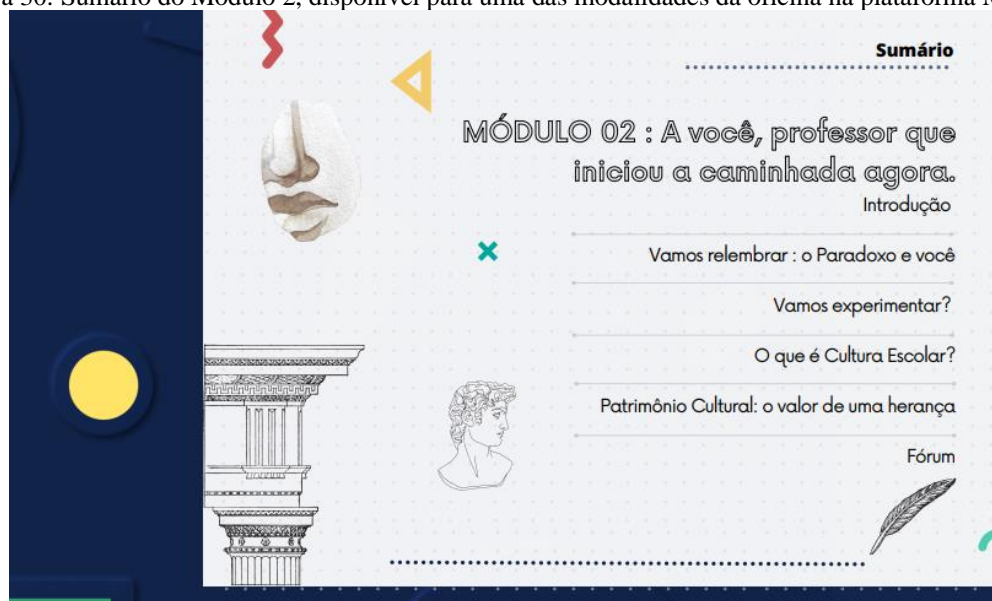
Módulo II – ‘A você, professor que iniciou a caminhada agora’	
Tema	Formação docente e seus conceitos
Carga horária/ módulo	10h
Objetivos	Expor os conceitos norteadores da temática da oficina;

	<p>Conhecer e compreender as definições de Formação Docente, Autoformação de Cultura Escolar, Patrimônio Cultural; Buscar refletir sobre o seu processo de formação enquanto docente e o rumo que sua carreira profissional tomou; Analisar sua formação enquanto profissional de educação sob a ótica do Patrimônio Cultural.</p>
<p>Conteúdo Programático/ Material didático</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 01 – Introdução • Texto 02 – Vamos lembrar: Paradoxo e você • Vídeo 01 – O paradoxo de Teseu (Youtube, Canal TEDEd) • Texto 03 – Autoformação Docente: conceitos e pensadores • Atividade 01: Jogo “Pré-desastre” • Texto 04 – Mas o que é Cultura Escolar? • Texto 05 – Patrimônio Cultural: o valor de uma herança • Atividade 02: Fórum autoavaliativo – Escrita de relato do participante sobre a experiência do Módulo 2 • Bibliografia
<p>Procedimentos de ensino aprendizagem</p>	<p>Apresentar aos alunos a temática de Autoformação de Professores, Cultura Escolar e Patrimônio Cultural, seguindo o roteiro a seguir: Situação-problema: Apresentar aos alunos os vídeos e textos: Paradoxo de Teseu, vídeo no <i>Youtube</i> do canal TEDEd. Conduzir à leitura dos textos sobre Autoformação Docente, Cultura Escolar e Patrimônio Cultural. O objetivo desta situação-problema é instigar o aluno a perceber a relação da sua própria formação docente com os conceitos de autoformação de professores, cultura escolar e patrimônio cultural. Metodologia: Realizar a exposição dos seguintes tópicos: autoformação docente, cultura escolar e patrimônio cultural.</p>
<p>Atividade I: jogo</p>	<p>Jogo “Pré-Desastre”, através do qual o participante deve realizar um exercício imaginativo de falar sobre sua carreira, com a elaboração de um planejamento de sua carreira de professor, traçando o tipo de profissional que você anseia se tornar.</p>
<p>Atividade II: participação no fórum</p>	<p>Anotação das experiências proporcionadas durante as atividades e a autoavaliação do seu processo de aprendizagem. Momento em que o aprendiz deve expressar, de forma escrita, no fórum on-line, suas considerações sobre o que aprendeu durante o módulo.</p>

Fonte: Autora, 2022.

No final desta etapa, seguimos o mesmo protocolo das atividades da etapa anterior, quando o aluno realiza a avaliação do que foi aprendido até aquele momento por meio do jogo proposto e pela postagem no fórum da oficina.

Figura 30: Sumário do Módulo 2, disponível para uma das modalidades da oficina na plataforma Moodle;



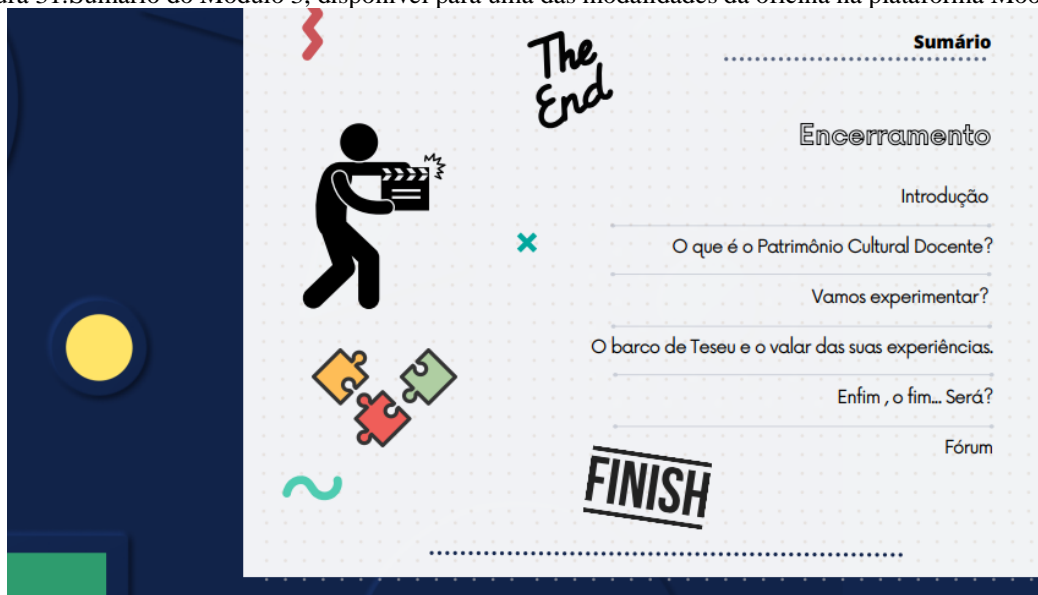
Fonte: Autora, 2022.

Assim, após o cumprimento de todas as fases obrigatórias do Módulo II, avançamos ao módulo final.

4.4.2.3 Módulo 3: “Chegamos ao fim ou a um novo começo?”

O terceiro módulo, nomeado “Chegamos ao fim ou a um novo começo?”, possui esta definição porque idealizamos que, neste momento da oficina, após conhecermos as definições de formação e autoformação docente, patrimônio cultural e cultura escolar, vamos conhecer o conceito de Patrimônio Cultural Docente e, assim, fomentar a valorização do legado/história deste professor participante.

Figura 31: Sumário do Módulo 3, disponível para uma das modalidades da oficina na plataforma Moodle;



Fonte: Autora, 2022.

Estruturamos o módulo a partir de duas bases: conceito de Patrimônio Cultural Docente e atividade *gamificada*. A apresentação de ambos partiria da análise da situação do contexto e do conhecimento construído a partir dos módulos anteriores, como podemos verificar a seguir:

Tabela 15: Proposta inicial de plano de aula do Módulo III da oficina de autoformação docente

Módulo III – “Chegamos ao fim ou a um novo começo?”	
Tema	Formação docente e seus conceitos
Carga horária/ módulo	10h
Objetivos	Expor os conceitos norteadores da temática da oficina; Entender a necessidade de valorizar a sua história no processo de Tornar-se professor, e Compreender o conceito de Patrimônio Cultural Docente.
Conteúdo Programático/ Material didático	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 01 – Introdução • Texto 02 – Patrimônio Cultural docente: o valor da experiência • Vídeo 01 – O que é Patrimônio Cultural? (<i>Youtube</i>) • Atividade 01: Jogo de encerramento: “Cartas Autobiográficas” • Texto 03 – O que concluímos com tudo isso? • Atividade 02: Fórum autoavaliativo – Escrita de relato do participante sobre a experiência do Módulo 3 • Bibliografia
Procedimentos de ensino aprendizagem	Apresentar aos alunos a definição de Patrimônio Cultural Docente, seguindo o roteiro a seguir: Situação-problema: Apresentar aos alunos os vídeos e textos sobre Patrimônio e sua relação com a valorização da experiência. Conduzir ao entendimento sobre o conceito de Patrimônio Cultural docente a partir dos conhecimentos estabelecidos nos módulos anteriores. O objetivo desta situação-problema é conduzir o aluno ao entendimento do conceito de Patrimônio Cultural Docente.

	Metodologia: Realizar a exposição do conceito Patrimônio Cultural Docente.
Atividade I: jogo	Jogo de Encerramento “Cartas Autobiográficas”, quando o participante deve escrever uma carta de seu Eu atual para o seu Eu do passado ou o seu Eu do futuro, contando sua trajetória e sua formação, conduzindo a processo reflexivo e de valorização do seu legado.
Atividade II: participação no fórum	Anotação das experiências proporcionadas durante as atividades e a autoavaliação do seu processo de aprendizagem. Momento em que o aprendiz deve expressar, de forma escrita, no fórum on-line, suas considerações sobre o que aprendeu durante o módulo.

Fonte: Autora, 2022

A intenção é que, com este último módulo, aconteça o encerramento da oficina, no entanto, não abandonamos o fato de que este final pode se tornar o começo de um processo reflexivo do participante frente ao seu percurso profissional, e quiçá pessoal, no que envolve o que é tornar-se professor.

Esta oficina foi pensada com foco na necessidade de oferecer a experiência de uma reflexão do docente acerca do seu percurso formativo para se tornar professor. Trabalhando sob a perspectiva da Cultura Escolar como instrumento de autoformação docente e de patrimônio cultural docente, busca abordar conceitos e metodologias, tais como jogos, atividades e estratégias que promovam a valorização do Patrimônio Cultural Docente.

Perceber o conhecimento que o professor adquiriu no decorrer de sua vida, seja no momento em que foi discente, seja no momento em que estudava para se tornar docente, sejam nos seus longos anos de sala de aula... este legado possui valor, é um patrimônio, ou seja, o Patrimônio Cultural Docente.

4.4.3 Implementação e avaliação

Após o site *www.patridoc.com* entrar em operação e estar ativo, durante a etapa de implementação, foram realizados testes pela equipe interna para a verificação da funcionalidade, aplicabilidade e viabilidade do projeto idealizado. Em seguida aos testes, foi estabelecido o planejamento para a avaliação do produto educacional por seu público-alvo, a etapa denominada avaliação.

A etapa de avaliação do produto desenvolvido pela pesquisa foi o momento em que aconteceu a verificação do padrão idealizado por todo o processo de construção do produto. Este é o estágio em que apreciamos os resultados alcançados pela oficina, tanto por parte do aprendiz, quanto por parte do que idealizamos, a fim de saber se o material final alcançou o objetivo geral proposto.

Porém, como acontece a avaliação dos usuários do produto? Quem são os avaliadores? Como avaliar a compreensão e a satisfação dos usuários? Como analisar as respostas dos avaliadores?

Para a geração dos dados da avaliação, foi estruturada uma ferramenta para que a apreciação dos usuários ocorresse de modo fácil, objetivo e confiável: um questionário estruturado pela escala *Likert*, disponibilizado via *link* no *Google Forms*.

4.4.3.1 A composição do comitê a-doc:

Esta foi uma etapa significativa para a validação do produto, pois foi traçado um perfil de avaliador, semelhante ao público ao qual a oficina se destina, para a realização da avaliação. A escolha dos avaliadores se deu pelos seguintes critérios:

- Ter atuado ou estar atuando na docência, na Educação básica, Técnica ou Superior;
- Ter atuado ou estar atuando na docência, na rede privada ou pública;
- Estar atuando em sala de aula há menos de 3 anos, para aqueles que cursariam a oficina para docente com curta experiência;
- Estar atuando em sala de aula há mais de 3 anos, para aqueles que cursariam a oficina para docente com curta experiência;
- Possuir disponibilidade pessoal/profissional para realizar estudos EaD, e
- Possuir conhecimento básico de acesso à internet.

Inicialmente, pensava-se que a testagem ocorreria de modo facilitado pelo fato de o produto ser totalmente on-line e estar à disposição da audiência por certo prazo, para que esta pudesse acessar à oficina.

4.4.3.2 A construção da avaliação do produto

Para o processo de avaliação do produto educacional, um instrumento foi utilizado, a saber, um formulário de avaliação estruturada com respostas objetivas da escala *Likert*, disponibilizado via *Google Forms* (Anexo D), que foi apresentado em convite enviado por e-mail direcionado aos possíveis oficiantes durante os meses de julho e agosto para um público de professores em atuação na Educação Básica, Técnica e Superior. Na ocasião, foi feito um convite aberto a colegas que estivessem dispostos a participar da testagem do produto educacional. Foi esclarecido aos participantes que as respostas seriam usadas somente para a pesquisa.

A escala *Likert* é um dos formatos mais populares e indicados para estruturação de questionários para a realização de pesquisas de opinião e satisfação, pois permite que respostas objetivas possuam uma gradação de subjetividade, já que oferecem uma escala de pontos com descrições verbais que vão desde “concordo plenamente” a “discordo totalmente”. Assim, é possível descobrir níveis diferentes de intensidade de opinião a respeito de um mesmo tema ou assunto.

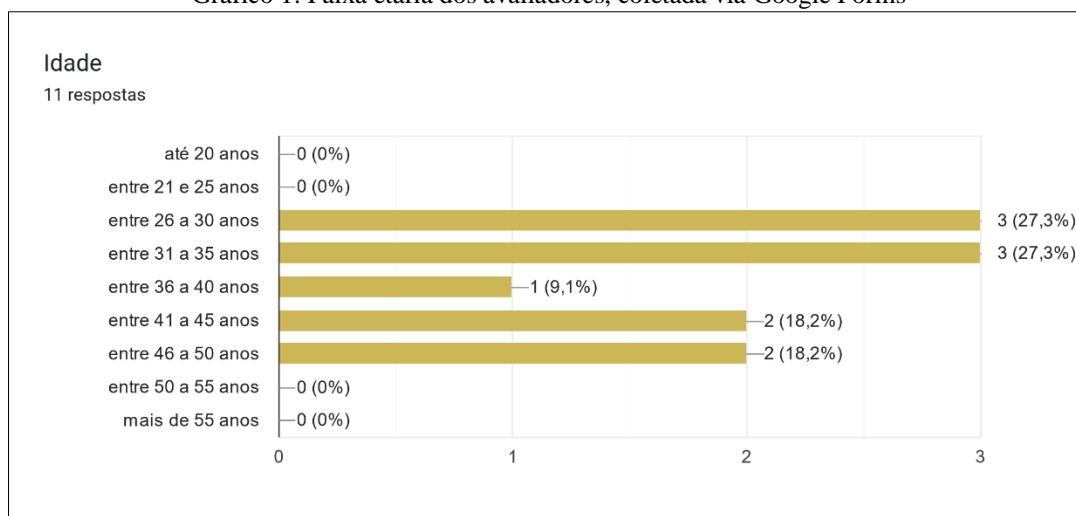
A opção pela escolha de ferramenta e o seu modo de disponibilização estão atrelados à natureza do produto educacional, que já se apresenta em formato de mídia e assim segue fazendo uso da mesma linguagem de plataforma midiática, somado ainda à realidade implantada pelo contexto pós-pandêmico, de apropriação de novos modos de trabalho. Foram convidados cerca de trinta professores atuantes na Educação Básica, Técnica e Superior, tendo como resultado onze avaliações.

O formulário se divide em quatro seções: a primeira trata da ciência do avaliador quanto a sua participação na pesquisa de avaliação; a segunda, a coleta de dados pessoais (nome, e-mail, idade, atuação, etc.), a terceira, a avaliação da oficina pela escala *Likert*, e a quarta solicita uma avaliação subjetiva do oficiante frente à experiência geral da oficina.

Na primeira seção, pode-se notar claramente o público-alvo do produto, onde é possível vislumbrar faixa etária, gênero, natureza de sua formação, titulação, área de atuação e local de trabalho.

Com relação à faixa etária dos avaliadores, eles são, em sua maioria, adultos, entre 26 e 35 anos, como mostra a imagem a seguir:

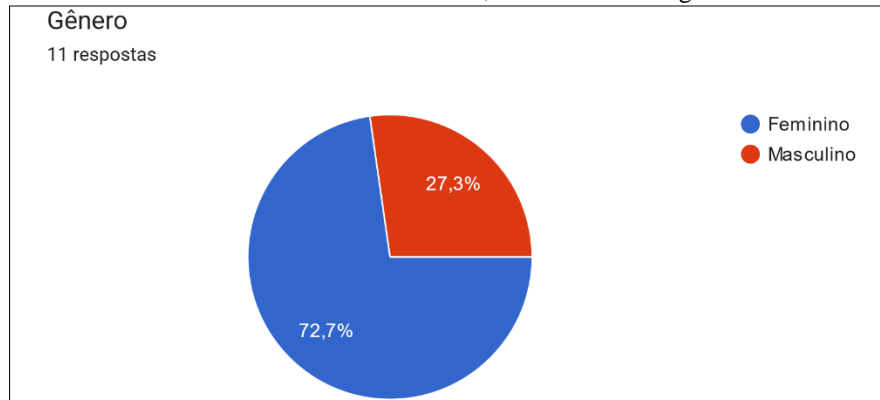
Gráfico 1: Faixa etária dos avaliadores, coletada via Google Forms



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quanto ao gênero, a maioria dos avaliadores é do sexo feminino, como pode ser visto na imagem a seguir:

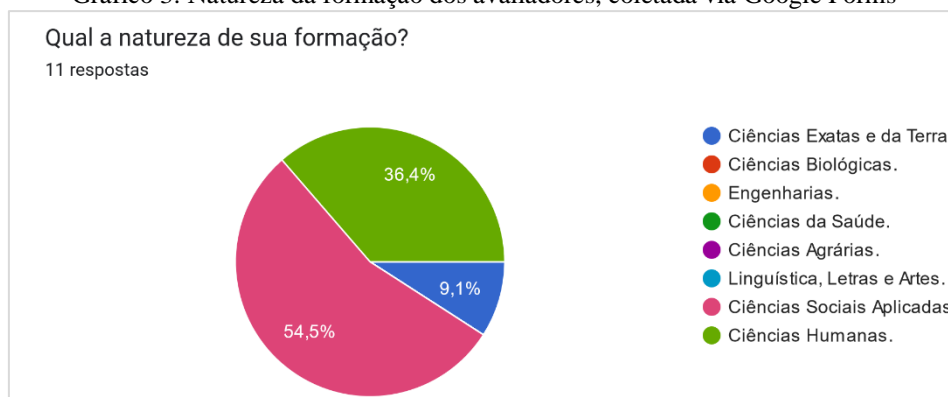
Gráfico 2: Gênero dos avaliadores, coletado via Google Forms



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com relação à natureza da formação dos avaliadores, **54,5%** são da área das Ciências Sociais Aplicadas, **36,4%** das Ciências Humanas, e **9,1%** das Ciências Exatas e da Terra, como mostra o gráfico a seguir:

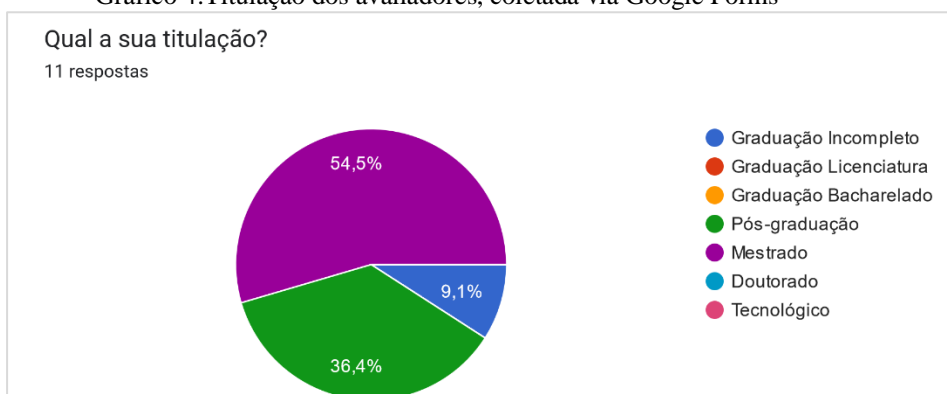
Gráfico 3: Natureza da formação dos avaliadores, coletada via Google Forms



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quanto à titulação dos avaliadores, **54,5%** possuem o título de mestre, **36,4%** possuem pós-graduação, e **9,1%** são doutores, como apresentado abaixo:

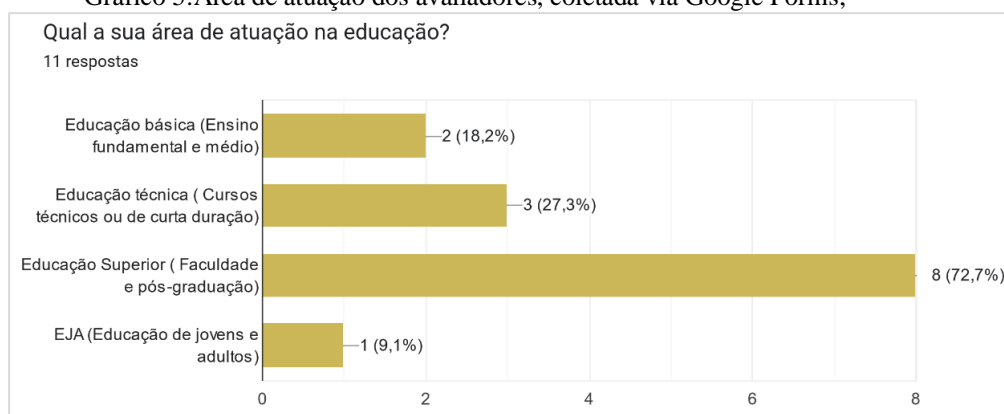
Gráfico 4: Titulação dos avaliadores, coletada via Google Forms



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quanto à área de atuação na educação, notamos **oito**, dos onze avaliadores, atuam como docentes no Ensino Superior; **três** na Educação Técnica; **dois** na Educação Básica, e **um** na Educação de Jovens e Adultos, como pode ser visto a seguir:

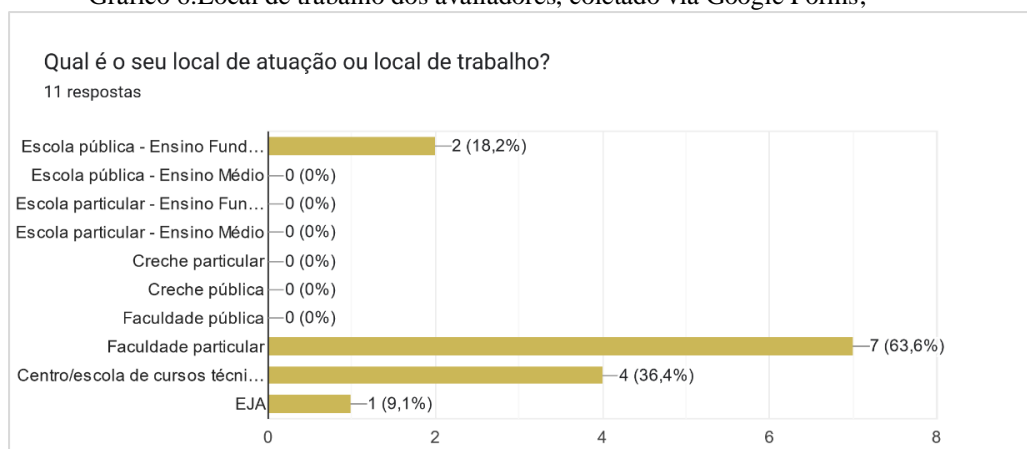
Gráfico 5: Área de atuação dos avaliadores, coletada via Google Forms;



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No quesito local de trabalho, **sete**, dos onze avaliadores, trabalham como professores em faculdades particulares; **quatro**, em centro/escola de cursos técnicos; **dois**, em escola pública, no Ensino Fundamental, e **um** no EJA, como apresentado a seguir:

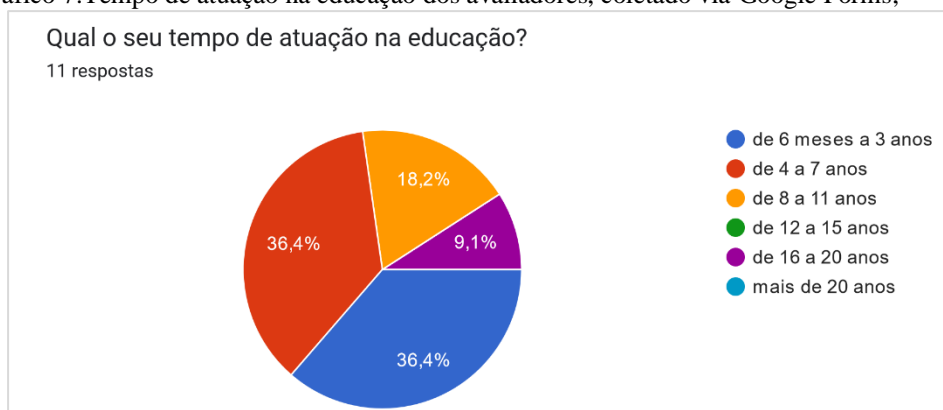
Gráfico 6: Local de trabalho dos avaliadores, coletado via Google Forms;



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com relação à tempo de atuação na educação, **36,4%** dos avaliadores atuam há cerca de 6 a 3 anos como professores; os outros **36,4%** estão com 4 a 7 anos de tempo de atuação; **18,2%** estão com 8 a 11 anos de atuação, e **9,1%** atuam de 16 a 20 anos na educação, como pode ser visto no gráfico 7:

Gráfico 7: Tempo de atuação na educação dos avaliadores, coletado via Google Forms;

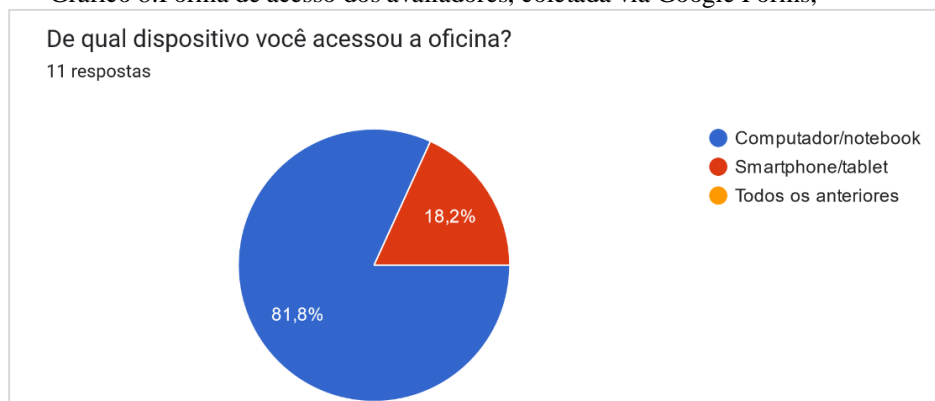


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na terceira seção, direcionada para a validação do produto educacional, o formulário se embasou nos critérios a seguir: usabilidade do site; utilidade do manual do usuário; clareza acerca da quantidade e tipos de oficinas ofertadas; clareza quanto ao objetivo da oficina; usabilidade do AVA (plataforma *Moodle*); relevância da temática para atuação docente; alinhamento dos conteúdos com as atividades de aprendizagem; alinhamento das atividades de aprendizagem com os objetivos de aprendizagem, e avaliação da oficina de forma geral.

A seguir, são apresentados os dados referentes à avaliação da oficina, iniciando com a forma de acesso do avaliador ao curso ofertado: **81,8%** acessaram à oficina de um computador/*notebook*, e **18,2%** acessaram de *smartphone/tablet*, como mostra o gráfico a seguir:

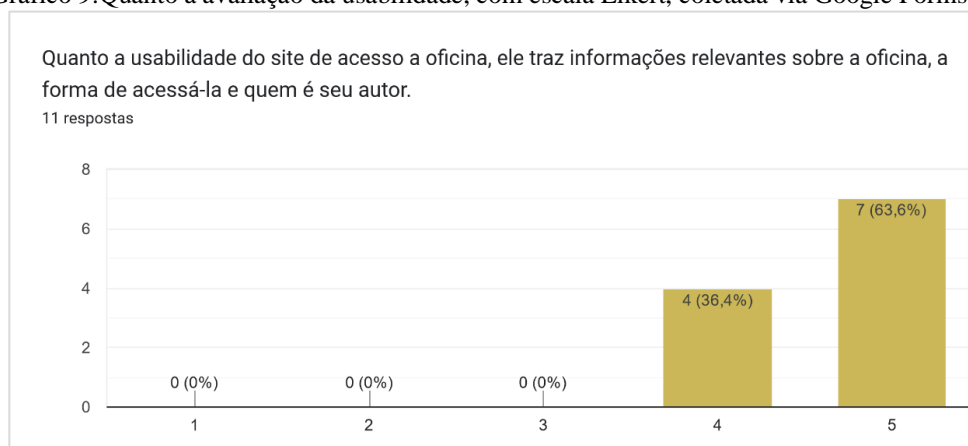
Gráfico 8: Forma de acesso dos avaliadores, coletada via Google Forms;



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No quesito usabilidade do ambiente on-line, o site de acesso à oficina e suas informações, adotamos a escala de *Likert*, onde 1) discordo totalmente; 2) discordo; 3) indiferente (ou neutro); 4) concordo, e 5) concordo totalmente. Assim, **sete**, dos onze avaliadores, concordam totalmente com o fato de que o site traz informações relevantes acerca da oficina. Os outros **quatro** concordam, como apresentado no gráfico abaixo:

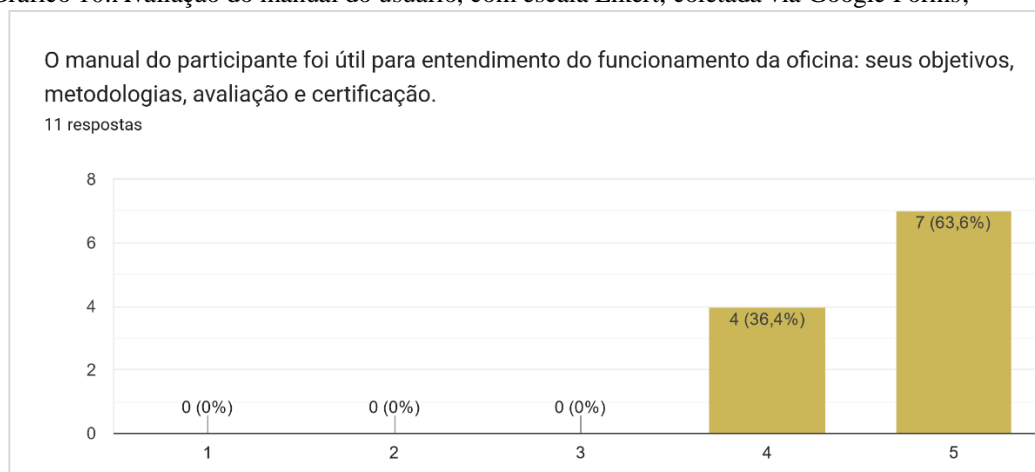
Gráfico 9: Quanto à avaliação da usabilidade, com escala Likert, coletada via Google Forms



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quanto ao manual do participante: **sete**, dos onze avaliadores, concordam totalmente com o fato do material ter sido útil para o entendimento do funcionamento da oficina. Os outros **quatro** concordam, como disposto no gráfico a seguir:

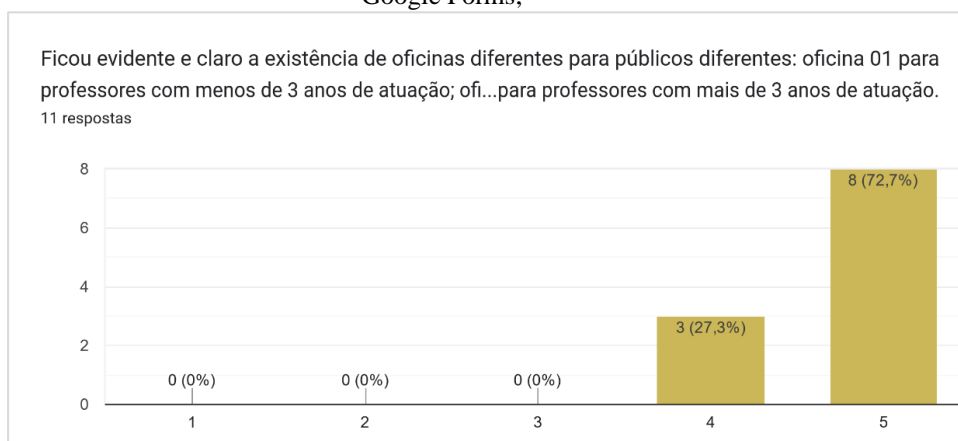
Gráfico 10: Avaliação do manual do usuário, com escala Likert, coletada via Google Forms;



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com relação à clareza de informações acerca da existência de oficinas diferentes para públicos diferentes: **oito**, dos onze avaliadores, concordam totalmente com o fato da informação estar evidente. Os outros **três** concordam, como mostra a imagem:

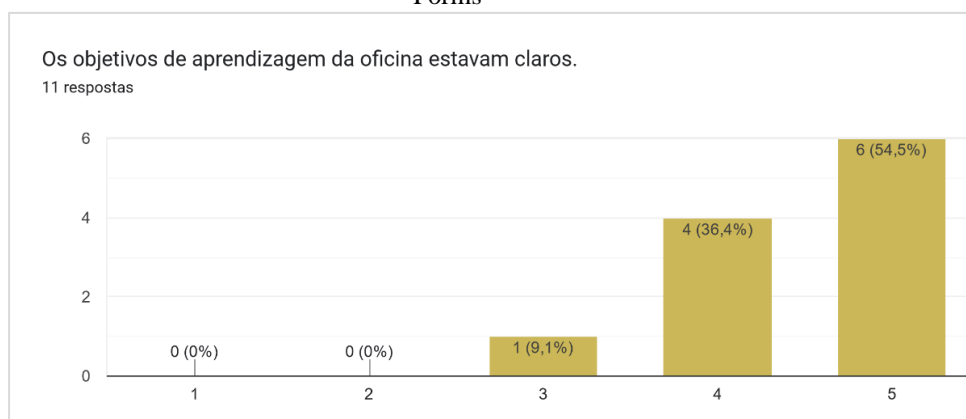
Gráfico 11: Avaliação quanto a clareza das informações das oficinas, com escala Likert, coletada via Google Forms;



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quanto à clareza dos objetivos de aprendizagem da oficina: **seis**, dos onze avaliadores, concordam totalmente com o fato de a informação apresentar, de maneira evidente, os objetivos de aprendizagem da oficina; **quatro** concordam, **um** dos participantes é indiferente, como mostra a imagem:

Gráfico 12: Avaliação da clareza dos objetivos de aprendizagem, com escala Likert, coletada via Google Forms

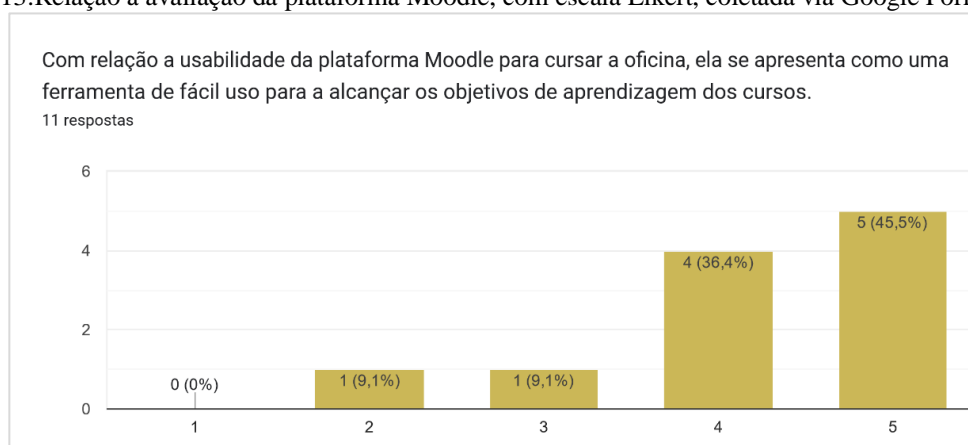


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com relação à usabilidade da plataforma *Moodle* para cursar a oficina, o fato de ela se apresentar como uma ferramenta de fácil uso para alcançar os objetivos de

aprendizagem dos cursos: **cinco**, dos onze avaliadores, concordam totalmente com o fato do plataforma *Moodle* ter fácil usabilidade; **quatro** concordam; **três** são indiferentes, **um** dos participantes discorda, como mostra a imagem:

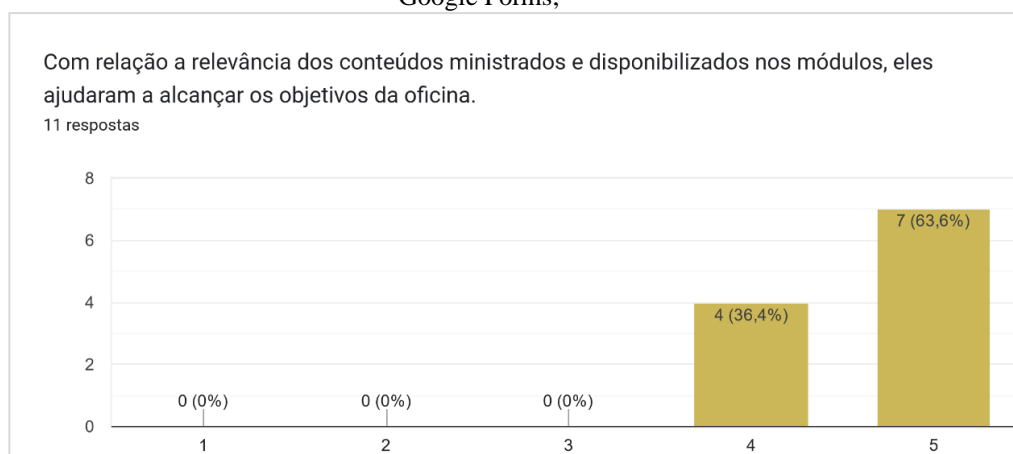
Gráfico 13:Relação à avaliação da plataforma Moodle, com escala Likert, coletada via Google Forms;



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com relação à relevância dos conteúdos ministrados e disponibilizados nos módulos, se ajudaram a alcançar os objetivos da oficina: **sete**, dos onze avaliadores, concordam totalmente com o fato de que os conteúdos ministrados possuem relevância para alcançar os objetivos da oficina; os outros **quatro** concordam, como mostra a imagem:

Gráfico 14:Relação à avaliação da relevância dos conteúdos ministrados, com escala Likert, coletada via Google Forms;

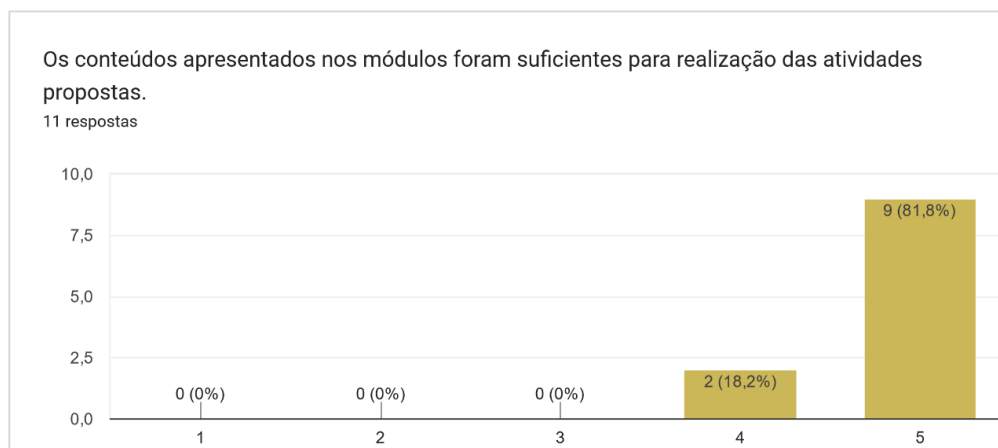


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com relação aos conteúdos apresentados nos módulos: **nove**, dos onze avaliadores, concordam totalmente com o fato de que os conteúdos apresentados nos

módulos foram suficientes para a realização das atividades propostas, os outros **dois** concordam, como mostra a imagem:

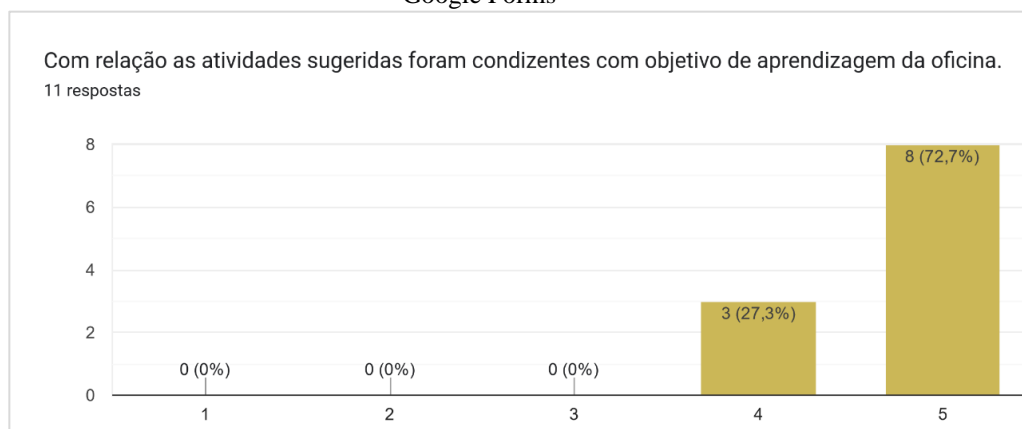
Gráfico 15: Avaliação da relevância dos conteúdos dos módulos, com escala Likert, coletada via Google Forms;



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com relação às atividades sugeridas que foram condizentes com objetivo de aprendizagem da oficina: **nove**, dos onze avaliadores, concordam totalmente com a afirmativa, os outros **dois** concordam, como mostra a imagem:

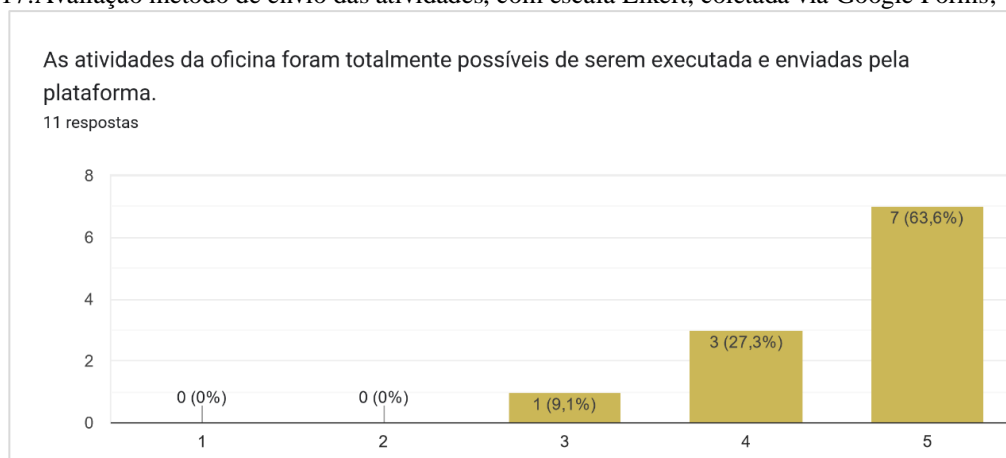
Gráfico 16: Avaliação das atividades de aprendizagem dos módulos, com escala Likert, coletado via Google Forms



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quanto à afirmativa: ‘As atividades da oficina foram totalmente possíveis de serem executada e enviadas pela plataforma’: **sete**, dos onze avaliadores, concordam totalmente com a afirmativa; **três** concordam, e **um** é indiferente, como mostra a imagem:

Gráfico 17: Avaliação método de envio das atividades, com escala Likert, coletada via Google Forms;



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na última seção do formulário, foi solicitado que o avaliador expressasse sua opinião acerca da oficina, com sugestões e críticas pertinentes à melhoria do produto. Ao todo, foram 11 respostas, como é possível verificar nas imagens a seguir:

Figura 32: Opinião geral dos avaliadores acerca da oficina, coletada via Google Forms;

Sua opinião

Por favor expresse sua opinião geral acerca da oficina, sobre os módulos, conteúdos, atividades, plataforma (sugestões, colaborações e etc.)

11 respostas

O tema apresentado é interessante, a descrição da atividade final é um pouco confusa. Seria interessante colocar uma descrição do que é capa, manchete, etc. Sugiro também dividir o texto em mais slides ou trabalhar maior variedade de diagramação, que por vezes deixa o modo de apresentação do conteúdo repetitivo e cansativo.

Não me via contemplado nas questões, trabalho com espaços e processos não formais

Durante as aulas das Oficinas, temos algumas atividades à serem desenvolvidas, entretanto, não há um botão para envio das atividades, apenas para o Fórum. Poderia ser interessante deixar claro se é necessário o envio da atividade ou apenas a realização de discursão no fórum. Outro ponto que deixo como sugestão, seria a assinatura do certificado por parte da orientanda e orientador, como forma de dar mais credibilidade ao documento.

Todas as atividades estavam bem explicadas o que tornou a execução e envio fácil.

O conteúdo dos curso é muito bom e ótima base para os exercícios propostos, porém a plataforma é um pouco confusa no início, com a prática fica mais fácil de executar

A oficina se mostrou muito bem elaborada.

Excelente

Foi ótimo ter acesso essas informações

Gostei muito das atividades pois me fizeram refletir sobre minha jornada como professora. Me entender como docente e que tipo de profissional quero ser no futuro, pode me ajudar a direcionar minhas ações de forma que eu consiga alcançar meus objetivos, e as atividades são inspiradoras nesse sentido.

Acredito que a oficina é muito necessária para o processo de reflexão do professor diante da sua história. Aqui temos não só o momento de estudo, como também o momento de interação nos exercícios. De fato, a complexidade que ela apresenta tem um caráter inovador, porque agrega a formação a prática-metodológica a essa construção. Gratidão aos colaboradores e parabéns pela iniciativa tão assertiva diante da complexidade que é o fazer docente.

A oficina se apresentou de forma muito didática e com textos extremamente atrativos para a leitura e contextualização das temáticas abordadas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Ao analisar os dados advindos do formulário de avaliação, é possível afirmar que o produto teve boa aceitação por seus avaliadores. A usabilidade do site e o acesso ao produto obtiveram aprovação e a utilidade do manual do usuário, atingindo mais de **63,6%** dos avaliadores.

A clareza acerca da quantidade e dos tipos de oficinas ofertadas atingiu **72,7%** e, quanto ao objetivo da oficina, alcançamos **54,5%** de aprovação pelos avaliadores.

Quanto à usabilidade do AVA (Plataforma Moodle), tivemos um percentual de **81,9%** de respostas afirmativas. A relevância da temática para atuação docente e o seu alinhamento dos conteúdos com as atividades de aprendizagem atingiram mais de **60%** de concordância com a afirmativa.

Com relação ao alinhamento das atividades de aprendizagem com os objetivos de aprendizagem, houve uma aprovação total de **78,7%** por parte dos avaliadores. No quesito avaliação da oficina de forma geral, a maioria dos avaliadores descreveu suas experiências de forma positiva com relação à oficina, como na citação a seguir:

Acredito que a oficina é muito necessária para o processo de reflexão do professor diante da sua história. Aqui, temos não só o momento de estudo, como também o momento de interação nos exercícios. De fato, a complexidade que ela apresenta tem um caráter inovador, porque agrega a formação a prática-metodológica a essa construção. Gratidão aos colaboradores e parabéns pela iniciativa tão assertiva diante da complexidade que é o fazer docente. (avaliador)

Desse modo, a respeito do grau de satisfação com a oficina, os avaliadores se consideram satisfeitos com a experiência e com o conhecimento proporcionado pelo curso, algumas melhorias foram indicadas, e já estão sendo realizadas pela equipe desenvolvedora do produto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim ou a um novo começo, ou sequer saímos do lugar? Ao menos há um lugar para chegarmos?

Após todo o relato descritivo sobre o processo de desenvolvimento dessa pesquisa e da oficina, com os estudos de referencial e metodologia, análise inicial dos dados para o produto e a sua prática profissional, que foram amplamente discutidos neste trabalho de dissertação, é importante destacarmos que os requisitos necessários para que os objetivos propostos pela pesquisa e pelo produto foram cumpridos, a princípio.

A princípio? A princípio sim, no entanto, como bem se sabe, uma pesquisa científica e a produção de um produto educacional, no fim, apresentam outros caminhos possíveis.

Construímos um produto educacional que dialoga com os artefatos tecnológicos e com os processos de autoformação docente que colaboram para o exercício da docência reflexiva.

Destacamos ainda que, além da construção desse produto educacional, a sua elaboração a partir das bases teóricas que embasam esta pesquisa, desde a escolha dos instrumentos, o modo de execução do produto educacional com a técnica do Design Instrucional, foi longo e complexo. Longo devido à necessidade de encontrar a melhor forma possível de executar a ideia de uma oficina totalmente on-line, que precisaria de suporte e conhecimento técnico especializados para a sua execução. Complexo por conta das particularidades que um produto totalmente *on-line* demanda para que possa acontecer de modo a atingir o objetivo para o qual foi idealizado e ser de fácil uso pelos seus usuários.

Durante a atividade da prática profissional, que se constitui por ações de validação do produto educacional junto a seus avaliadores, a oficina on-line: “Tornar-se professor: seu patrimônio é seu legado” mostrou-se efetiva para o que se propôs, ou seja, “promover a reflexão acerca do papel da Cultura Escolar sob a perspectiva do Patrimônio Cultural na Formação e Autoformação Docente pelo professor”. Sendo assim, destacamos que, na condição de quem propõe um produto, sempre devemos ter em mente que ele está fadado

a mudanças, melhorias e adaptações para atingir o objetivo que propomos àqueles que o usufruem.

Na oficina, optamos em trabalhar com a alegoria do paradoxo de Teseu, presente em todos os módulos, de ambas as oficinas, como forma de representar o processo de autoformação docente, como foi possível ser vislumbrado... Por fim, o que podemos concluir com tudo isso?

O barco acompanhou Teseu por diversos destinos. Rangeu frente as intempéries do mar. Presenciou a insegurança de Teseu ao chegar em Creta. Jubilou-se com o grego perante a vitória sobre o Minotauro... e que acabou por recolher suas velas no porto de Atenas por uma última vez. No transcurso dessa epopeia, a embarcação sofreu avarias e todas peças, por fim, tiveram que ser substituídas. O barco que iniciou essa epopeia, assim como Teseu, não seria mais o mesmo, apesar de Teseu não ter peças substituídas durante sua vida.

Como o Barco de Teseu, mudamos com o decorrer do tempo, mas não deixamos de ser o somos completamente. Vivências, experiências. Somos resultado da reunião de grande parte do que vivemos, como um mosaico, formado por diversas partes e que quando reunidas são uma imagem única.

Enquanto professores, buscamos educar sujeitos. Enquanto sujeitos buscamos nos encontrar, e conseqüentemente nos tornamos professores de nós mesmos. Assim, somos nossa escola de si próprios, onde somos mestre e aprendiz de nós mesmos.

Como o Barco de Teseu, iniciamos essa jornada da pesquisa de dissertação de um jeito e terminamos de outro, porém não deixamos de ser quem somos. Somos um processo, assim como a pesquisa, e neste momento atingimos nossos objetivos para este momento, mas ficamos abertos as possibilidades que se apresentam após a chegada nessa etapa dessa epopeia.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHIM, Ana Lúcia Nascentes da Silva. **O processo de construção do Patrimônio Cultural no Amazonas**. 2003. 235 fls. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2003.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **História Institucional e Cultura Escolar: a dinâmica do tempo-espaço escolar (1940-2010)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BORGES Dominique Poulot. LINHARES, Maria Eliza. **O Modelo Republicano De Museu E Sua Tradição, Inovações, Coleções, Museus**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Lei nº 1.435, de 26 de março de 2010**. Denominação e da Estrutura Organizacional da Fundação Municipal de Cultura e Turismo – Manauscult: Legislação Municipal. Manaus, AM, Disponível em: <https://manauscult.manaus.am.gov.br/estrutura-organizacional/>. Acesso em: 08 jun. 2021

BURGUIÈRE, André. **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANADA SCHOOL OF PUBLIC SERVICE. **Oficina Compartilhamento de Bases Teóricas e Abordagens Metodológicas em Desenho Instrucional**. Brasília: ENAP, 2009.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO, Mauro Augusto Burkert del; DORNELES, Caroline Lacerda. OS SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE TARDIF E GAUHIER: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no brasil. In: IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL EM 2012, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais do evento**. Caxias do Sul: Práxis Educativa, 2012, p. 1-12.

CATANI, Denice Barbara. Antônio Nóvoa: um pensamento fecundo da história da educação. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **Memória, História e Escolarização**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 29-56.

CHAUÍ, Marilena. Política Cultural, cultura política e patrimônio histórico. In. **O direito à Memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 37-46.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990, p. 177-229.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira. Machado. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2001.

CORA, Maria Amelia Jundurian. **Do material ao imaterial: patrimônios culturais do brasil**. São Paulo: Educ, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallman da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: Edusc, 2002

CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. 78 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Probabilidades e Estatística, Departamento de Estatística e Investigação Operacional, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

DICK, José Van. Memory matters in the digital age. In: **Mediated Memories in the digital age**. California: Stanford University Press, 2007, p. 27-52.

FARIA FILHO, L. et al. A Cultura Escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.30, N.1, p. 139-159, jan/abr 2004.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade Da Cultura Escolar: A Importância Da Museologia Na Conservação/Comunicação Da Herança Educativa. Revista da faculdade de educação, UNICAMP, Campinas, SP. **Pro-posições** v.16, n. 1 (46) –, p.87-102. Jan/abr: 2005.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Herança Educativa E Museus: Reflexões Em Torno Das Práticas De Investigação, Preservação E Divulgação Histórica. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 67-92, jan./abr. 2011.

FENELON, Déa. Políticas culturais e Patrimônio histórico. In: **Ciclo de debates sobre cultura e memória: perspectivas da administração pública brasileira hoje**. Brasília: ENAP, 1993.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. Articulação Entre Educação E Museologia E Suas Contribuições Para O Desenvolvimento Do Ser Humano. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Mestre em Museologia. - vol. 4 no 2 – 2011.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 57-76.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS**. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 95-121.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (org.). **Patrimônio cultural e ensino de história**. Porto Alegre: Eldebra, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IZQUIERDO, I. Memórias. **Estudos Avançados**, 3(6), 89-112. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8522>. Acesso em: 15 mai. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan. 2001. Semestral.

LANG, A. B. da S. G. A palavra do outro: uso e ética. In: **Comunicação apresentada no XX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, outubro de 1996 G.T. História Oral e Memória**. Disponível em: <https://goo.gl/6wdswq>. Acesso em: 23 mai. 2021.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da Escola**. 1ª Rio de Janeiro: Ed. Autêntica, 2017.

LEMOS, Carlos. **O que é Patrimônio Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIMA, Augusto José Savedra. **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento: reflexões e proposta**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

LIMA, Tania Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. In: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, v. 6, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2011.

MELLO, Maria Stela de Vasconcelos Nunes de. **De escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus: Editora, 2009.

MOODLE, Org. **Sobre o Moodle**. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle. Acesso em: 10 dez. 2021.

MORE: **Mecanismo online para referências, versão 2.0**. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

MUNIZ, Aleksander Westphal. **As Terras Pretas de Índio da Amazônia: o entendimento de sua formação e evolução**. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-projetos/-/projeto/31443/as-terras-pretas-de-indio-da-amazonia-o-entendimento-de-sua-formacao-e-evolucao>. Acesso em: 08 maio 2021.

NASCIMENTO, Cláudio Reichert do. **IDENTIDADE PESSOAL EM PAUL RICOEUR**. 2009. 89 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação**. 2ª. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, Antônio (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura Escolar: Revisitando Conceitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. Universidade Federal de Goiás. Volume 19, n. 02, julho/dez, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25445/14788>

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. 2011. 73 f. Monografia (Especialização) - Curso de Administração, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011. Cap. 3. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifici_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (org.). **A aprendizagem do adulto professor**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PONCIANO, N. P.; LIMA, A. J. S. PESQUISA-FORMAÇÃO E NARRATIVA DE SI: AGENTIVIDADE E SUAS DINÂMICAS FIGURACIONAIS NO SENTIR-SE

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 1-23, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8024>. Acesso em: 10 mar. 2021.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia. Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN. In: _____. (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. 4ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SAMPIERI, Hernadez; COLLADO, Fernández; LUCIO, Baptista. **Metodologia de Pesquisa: investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANAL, A. **5 Types Of Instructional Design Models - E-Learning Gamification, Videos And Courses Development**. [online] E-Learning Gamification, Videos and Courses Development. Available at: <https://playxlpro.com/5-different-types-of-instructional-design-models/>.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SOARES, André Luis Ramos (organizador). **Educação patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

TAMASO, Izabela; LIMA FILHO, Manuel Ferreira (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: ABA, 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. 1ª reimpressão. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIMRING, Fred. **Carl Roger**: Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE I**QUESTIONÁRIO DE TRIAGEM/ ENTREVISTA DE TRIAGEM****I- Dados do projeto**

Nome:

Pesquisador/Mestrando:

Orientador:

Coorientador(a):

Instituição:

II- Dados para contato

Data do contato:

Forma do contato:

Data da entrevista:

Local da entrevista:

Entrevistador:

III- Identificação do participante/Entrevistado de Codinome _____

Nome:

Endereço:

Gênero:

Formação escolar:

Idade: () 20 a 30 anos; () 31 a 40 anos; () 41 a 50 anos; () 51 a 60 anos, e () >60anos

IV- Área de atuação:

Tempo de atuação como docente da sua área de formação: ____ anos.

Atuação como docente fora da sua área de formação:

() sim, por _____ (meses, anos, dias).

Qual área? _____.

não.

Ocupa/ocupou funções adversas à docência (ex.: gestão, coordenação, direção etc.):

sim, por _____ (meses, anos, dias).

Quais funções? _____.

não.

V- Escolaridade e área de Formação/atuação

Formação pré-universitária (Ensino Fundamental, Médio):

_____.

Ano de conclusão:_____.

Houve retenção em algum ano escolar?

sim, qual ano?_____.

não.

Formação Técnica:

sim, em qual área? _____.

não.

Graduação em: _____, com
conclusão no ano de _____, na instituição _____.

Pós-Graduação, a nível de Especialização, em: _____,
com conclusão no ano _____ na instituição _____.

Pós-Graduação, a nível de Mestrado, em: _____, com
conclusão no ano _____, na instituição _____.

Participação em cursos ou atividades de formação continuada:

sim, quais?_____.

Onde? _____.

não.

VI- Formação acadêmica do núcleo familiar:

Mãe (sigla com as iniciais):_____.

Pai (sigla com as iniciais): _____.

Possui outro familiar com participação ativa em sua educação?

sim, qual? (tios, avós, irmãos, padrinhos) _____.

não.

Possui algum familiar que atuou na docência?

sim, qual? _____.

não.

Formação escolar familiar:

(Ensino Fundamental, Médio, Técnico, Graduação)

Mãe: _____.

Pai: _____.

Familiar com participação ativa na sua educação: _____.

Área de atuação profissional: (profissão)

Mãe: _____.

Pai: _____.

Familiar com participação ativa na sua educação: _____.

APÊNDICE II

ROTEIRO GERAL PARA ENTREVISTA – RGE

Instrumento para o levantamento de informações para a pesquisa intitulada provisoriamente como **TORNAR-SE PROFESSOR: AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA CULTURA ESCOLAR COMO PATRIMONIO CULTURAL**, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. Tarcísio Serpa.

Solicito, por gentileza, que comente sobre os temas abaixo. Asseguro, mais uma vez, que, caso haja divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada.

Agradeço sua colaboração,
Prof. Emma Paula Chavez Diniz.

O seu percurso pessoal para ser professor.

- 1. O seu percurso acadêmico para ser professor da sua instituição escolar.**
- 2. O significado de ser professor.**
- 3. O seu entendimento de ambiente escolar.**
- 4. O seu entendimento de patrimônio e patrimônio cultural.**
- 5. A sua prática referente ao ensino-aprendizagem em educação patrimonial.**
- 6. O seu entendimento de cultura.**
- 7. O seu entendimento de cultura escolar.**
- 8. A lembrança do espaço da sala de aula quando era discente.**
- 9. A lembrança do espaço da sala de aula quando se tornou docente.**
- 10. A lembrança de um docente.**
- 11. A lembrança de uma experiência no ambiente escolar enquanto discente.**
- 12. A lembrança de uma experiência no ambiente escolar enquanto docente.**

13. Uma prática ou experiência vivida enquanto discente que tentou reproduzir na docência.

14. Interação com objetos: é apresentado ao entrevistado o espaço de exposição do museu da instituição e é proposto que realize a escolha de 3 (três) objetos.

Primeira etapa: a escolha dos objetos.

Segunda etapa: apresentar os objetos, suas características físicas e funções.

Terceira etapa: dialogar sobre a razão da escolha desses objetos (Fez uso deles em algum momento? Proporcionaram alguma experiência? Tem alguma lembrança ao entrar em contato com o objeto?).

APÊNDICE III

Quadro resumo dos conceitos abordados no Capítulo 1, seguidos de seus referidos autores e da breve descrição de definições (2021).

Ideias-chave: Capítulo 1		
Conceito	Definição	Autor
Formação de professores	É o processo que o tornar-se professor, sendo constituído do que o autor denomina como SABERES DOCENTES (Quadro 1, p. 19).	TARDIFF
	O autor possui a perspectiva de que a formação de professores não é construída por apenas uma acumulação de cursos ou conhecimentos, mas com a soma de conhecimentos e de suas experiências, sendo a formação docente um lugar de produção de saberes.	NÓVOA
	“É o processo que o docente passa, de modo inicial, contínuo e permanente para tornar-se professor” (p. 20).	IMBERNÓN
Autoformação de professores	“Autoformação docente pode ser compreendida enquanto processo subjetivo de um caminhar para si, como a possibilidade do assumir-se e onde essas práticas de vivências somam na constituição de experiências de ampliação de consciência dos sujeitos, possibilitando integrar-se consigo mesmo e com outros sujeitos, repercutindo na sabedoria de viver sua própria existencialidade” (p. 23).	JOSSO
	Já para André Chervel, sob a perspectiva da linguística, é preciso entender a escola como capaz de produzir uma cultura singular e original, do mesmo modo em que gera saberes específicos que se estendem à sociedade e nascem do próprio meio institucional escolar, sendo essa cultura a denominada cultura escolar (CHERVEL, 1990).	CHERVEL

Cultura escolar	Cultura Escolar é o conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar. Para o autor, cultura escolar é um conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimento no ambiente escolar, não sendo a escola um mero espaço de reprodução social (JULIA, 2001).	JULIA
	“Cultura escolar é tudo o que acontece no interior da escola, na esfera desse ambiente escolar, que se manifesta nas práticas institucionais próprias e nas relações entre os alunos e professores deste lugar, entre normas e teorias geradas neste ambiente” (p.)	VIÑAO FRAGO
	É um conjunto de atitudes, sentimentos, sistemas de pensamento e de conhecimentos ministrados no ambiente escolar, ou nos espaços de ensino de diferentes níveis de educação, somados ainda a aspectos materiais, como arquitetura escolar, o mobiliário escolar, recursos didáticos, ritos escolares, história da instituição, biografia de seu patrono e tantas outras atividades realizadas no espaço escolar (p. 26).	ALMEIDA
Herança educativa	A herança educativa traduz, segundo a autora, o sentido afetivo que temos de um patrimônio, aqui, o patrimônio educativo, resultante de uma cultura escolar, gerada por um ambiente educacional (p. 25).	FELGUEIRAS
	É a narrativa do diálogo entre o mundo simbólico da linguagem com as suas experiências vividas, ou seja, o sujeito narra a sua dinâmica mimética .	RICOUER
	A memória é aquilo que aprendemos. Assim, só lembramos daquilo que foi aprendido, logo, as memórias são como as ruínas de Roma, ou seja, são as ruínas de nosso passado. É o nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal, afinal, “sou	IZQUIERDO

Memória	quem sou, pois me lembro quem sou”.	
	<p>Esse acervo de experiências de cada sujeito forma o ser e constitui o indivíduo. É aquilo que recordamos, sendo que o ato de lembrar e a Memória atuam na construção da identidade dos indivíduos, sempre tornando estes sujeitos conscientes do que são, seja para si próprio, seja para o núcleo familiar, seja para a comunidade.</p> <p>O autor diz ainda que a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Essa fala pode resumir a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente e se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (CANDAUI, 2016).</p>	CANDAUI
Patrimônio cultural	<p>Patrimônio cultural está atrelado à cultura produzida e herdada por um grupo ou comunidade, trazendo consigo a identidade desta mesma coletividade (CHOAY, 2001).</p>	CHOAY
	<p>O conjunto de bens de valor cultural que pertencem ao cidadão ou a uma comunidade, podendo ser tangíveis ou intangíveis .</p>	SILVA & SILVA
	<p>Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (...).</p>	CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL 1988
Aprendizagem Significativa	<p>Na educação, é o aluno que deve optar sobre o que quer aprender e, assim, construir, de modo significativo, o seu conhecimento, e é ele, através das experiências vividas por ele próprio, que irá esclarecer suas próprias dúvidas e compreenderá os seus enigmas. É a experiência e o que ela representa e significa ao sujeito, sendo uma das melhores formas de aprender.</p>	ROGERS

Metacognição	“É o processo no qual o sujeito possui o conhecimento ou a percepção dos processos de pensamento por si próprio, sendo um contínuo processo de construção, de autoconhecimento e de compreensão do outro” (p. 40).	PLACCO & SOUZA
---------------------	--	----------------

Fonte: Autora (2021).

