

## **Análise de Atitudes: proposições docentes sobre a utilização de Rodas de Conversa na formação inicial de professores**

### **Attitude Analysis: teaching propositions on the use Wheels of Conversation in initial teacher training**

**Everton Bedin**

Universidade Luterana do Brasil  
everton.bedin@ulbra.br

.....

**José Claudio Del Pino**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
delpinojc@yahoo.com.br

### **Resumo**

Neste artigo apresenta-se, além de um ensaio empírico embasado na reflexão crítica da experiência das rodas de conversas na formação inicial de professores de ciências, resultados significativos sobre uma avaliação docente à luz destes espaços/tempos para a qualificação e a emancipação das práticas e metodologias pedagógicas, reafirmando o compromisso destes na emersão dos saberes e das vozes divergentes. Adotou-se a metodologia investigativa de cunho exploratória-avaliativa. Coletou-se os dados por meio de 5 afirmações disponibilizadas pelo pesquisador em um grupo fechado no *Facebook*, concentrando-se os graus de satisfação da escala de Likert. No término do estudo, pode-se constatar, por um lado, que a disposição das Rodas de Conversas na universidade para a formação docente é mais que uma disposição circular de cadeiras e bate-papo descontraído e, por outro, que é um modo significativo de pensar e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem e o aperfeiçoamento da formação docente cooperativa e transversalizada. Ademais, a ação deste estudo indica a iniciativa das universidades proporcionarem aos professores cursos de extensão à luz das Rodas de Conversa para integrar os saberes ao contexto sociocultural dos sujeitos, desenvolvendo competências e habilidades necessárias às ações e processos que moldam o contexto educacional atual.

**Palavras-chave:** Formação docente. Dedicção docente. Eficiência do professor.

### **Abstract**

This article presents, besides an empirical essay based on the critical reflection of the experience of the wheels of conversation in the initial formation of science teachers, significant results on a teacher evaluation in the light of these spaces / times for the qualification and the emancipation of the pedagogical practices and

methodologies, reaffirming their commitment to emerging knowledge and divergent voices. It was adopted the exploratory-evaluative research methodology. The data were collected through 5 affirmations provided by the researcher in a closed group on Facebook, concentrating the degrees of satisfaction of the Likert scale. At the end of the study, it can be see that the provision of the Conversation Wheels in university for teacher training is more than a circular arrangement of chairs and relaxed chat and, on the other hand, that it is a significant way to think and reflect on the teaching and learning processes and the improvement of cooperative and cross-curricular teacher training. In addition, the action of this study indicates the initiative of universities to provide teachers with extension courses in the light of Conversation Wheels to integrate the knowledge to the sociocultural context of the subjects, developing the skills and abilities necessary for the actions and processes that shape the current educational context.

**Key words:** Teacher training. Teaching dedication. Efficiency of the teacher.

### **Primeiros passos: a relação do objeto de trabalho com a avaliação docente**

Na contemporaneidade, para ser professor de ciências, o docente precisa apresentar condições significativas de saberes teóricos e metodológicos, competências e habilidades e, principalmente, conseguir estar em constante aperfeiçoamento e atualização em seu desempenho pedagógico, pois, na visão de Lima e Vasconcelos (2006, p. 398), historicamente este sujeito tem sido exposto a uma série de desafios, os quais incluem “acompanhar as descobertas científicas e tecnológicas, constantemente manipuladas e inseridas no cotidiano, e tornar os avanços e teorias científicas palatáveis a alunos do ensino fundamental, disponibilizando-as de forma acessível”.

Estes desafios que os professores enfrentam hoje, muitas vezes, são derivados ou agravados por deficiências epistemológicas e conteudistas durante a formação inicial em suas licenciaturas (indiferente da instituição de ensino), pois “a rapidez com que os conceitos se ampliam e surgem novas tecnologias faz com que a formação do professor possa ser considerada “obsoleta” poucos anos após sua graduação” (LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 398).

Neste sentido, este estudo tem por objetivo apresentar, além de um ensaio empírico embasado na reflexão crítica da experiência das rodas de conversas na formação inicial de professores, resultados significativos sobre uma avaliação docente à luz destes espaços/tempos para a qualificação e a emancipação das práticas e metodologias pedagógicas, reafirmando o compromisso destes espaços/tempos na emersão dos saberes e das vozes divergentes. Ou seja, o artigo apresenta uma avaliação docente baseada na experiência sobre a utilização das Rodas de Conversa como um espaço somatório, expressivo e díspar para qualificar e intensificar metodologicamente, de forma extracurricular, a formação docente durante a graduação.

O objetivo desse trabalho é importante e relevante na medida em que apresenta, de forma significativa e em uma escala avaliativa de concordância, as pontuações, colocações e reflexões de professores em formação inicial que foram, ao longo de um semestre, desenvolvendo atividades à luz da metodologia de Situação de Estudo durante as Rodas de Conversa, aprendendo com o outro, trocando experiências e saberes para se constituírem professores críticos e reflexivos via trabalho voluntário em uma escola municipal.

Destaca-se que a metodologia de Situação de Estudo apresentada aos professores em formação inicial deriva de estudos aprofundados do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (GIPEC – UNIJUÍ), o qual preconiza uma nova forma, concepção e organização curricular para a educação básica, fundamentada em sucessivas Situações de Estudo (Maldaner; Zanon, 2004). A Situação de Estudo, basicamente, é uma situação real (complexa, dinâmica, plural) e conseqüentemente rica, identificada nos contextos de vivência cotidiana dos alunos fora da escola, sobre o qual eles têm o que dizer e, no contexto da qual, eles sejam capazes de produzir novos saberes.

Em relação ao supracitado, sabe-se que as práticas pedagógicas e os modelos formativos de professores das décadas anteriores buscavam se adequar àquela sociedade que, ao longo do tempo, passou por uma grande transformação. Todavia, agora, é necessário que as práticas pedagógicas e as metodologias docentes, assim como a forma de ensinar e aprender durante os cursos de graduação, busquem uma reordenação ao contexto contemporâneo, a fim de qualificar, além do próprio saber, os processos de ensino e aprendizagem de ciências que acolham às demandas da sociedade contemporânea (BARBOSA; MULLER, 2015).

Todavia, é cabível afirmar que não há um método ideal para ensinar os professores em formação inicial a enfrentar a complexidade da sala de aula, da identidade dos alunos ou dos assuntos trabalhados, mas que existem, dentro de suas especificidades e singularidades, alguns métodos potencialmente mais favoráveis do que outros (BAZZO, 2000). Além do mais, a superação desses entraves encontrados pelo caminho da profissão professor sustenta-se sobre dois alicerces: o primeiro referente ao desenvolvimento de uma graduação sólida e eficiente na construção de habilidades e competências que favoreçam o trabalho docente, e o segundo referente a busca por formação contínua, mesmo que durante a formação inicial.

Daí decorre a ideia de inserir, na formação inicial de professores de ciências, os espaços/tempos, em forma de curso de extensão, pois estes são considerados meio que “permitem a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99); é um meio, na visão de Creswell (2010, p. 26), para “explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, pois, no coletivo, intensifica-se e aperfeiçoa-se a prática docente, já que essa “depende de decisões

individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais (NÓVOA, 1999, p. 71).

## **As Rodas de Conversa na Formação Inicial de Professores de Ciências: aperfeiçoando a formação por meio da interação**

O trabalho que aqui se apresenta, o qual proporciona uma avaliação docente empírica sobre as atividades arquitetadas ao longo do desenvolvimento das Rodas de Conversa, assume estes espaços/tempos como estratégias políticas libertadoras, as quais favorecem e intensificam, por meio da interação e da conversação entre os sujeitos, a emancipação humana, política e social. Isto decorre de sua filiação à pedagogia crítica de Paulo Freire, “tendo como objetivo central contribuir com a fundamentação epistemológica, teórica e metodológica das rodas de conversa, possibilitando sua melhor instrumentalização” (SAMPAIO et al., 2014, p. 1300).

Neste sentido, entende-se que a educação vai além de conteúdos e segmentos curriculares embasados em mecanismos de formação científica da sala de aula; a educação tem um caráter libertador (FREIRE, 2002), sendo ela, para a vida e a cidadania, comprometida com a conscientização das massas em situação de opressão. Em outras palavras, “a visão de liberdade [...] é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2002, p. 13).

Assim, tem-se que as Rodas de Conversa proporcionam aos professores em formação inicial a ação de pensar e refletir sobre o desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem na educação básica à luz de uma prática libertadora, onde os saberes a serem compartilhados e construídos partem de um processo contextualizado e vivencial; logo, estes espaços/tempos na universidade demarcam a imersão de sujeitos de direitos engajados no ato de conhecer e transformar a realidade por meio da troca, do convívio e da interação pessoal e individual.

Como artefato para aperfeiçoar a formação docente, a Roda de Conversa, engajada em uma perspectiva freiriana teórica-metodológica da Educação Popular (FREIRE, 2002, 2003), é, basicamente, uma metodologia de trabalho que apresenta o intuito de aprimorar a relação daqueles que lutam e refletem por uma educação filiada a ideias de liberdade, transformação e retransformação; desempenhando sobre os processos de ensino e aprendizagem ações e processos que se fecundam para além dos muros da escola.

Nesta perspectiva, as Rodas de Conversa foram usadas durante um curso de extensão para aperfeiçoamento e qualificação na formação inicial de 10 professores de Ciências. Estas Rodas foram desenvolvidas em dois vieses, um presencial, o qual ocorria a cada 15 dias, e outro viés virtual, o qual ocorria nos outros 15 dias, contrários aqueles presenciais. Estes espaços tempos foram suficientes para fazer com que os sujeitos pudessem lograr conhecimentos, aperfeiçoar saberes e desenvolver competências e habilidades para trabalhar na educação básica em um viés libertador, cooperativo e dialógico.

Neste sentido, entende-se que estes espaços são aprimorados “na medida em que ocorrem estudos, discussões, pesquisa e articulação de saberes entre os sujeitos sobre a ação de ensinar e aprender” (BEDIN; DEL PINO, 2017, p. 165), uma vez que “possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido sobre as experiências dos partícipes”, os quais “se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade” (SAMPAIO et al., 2014, p. 1301).

Indiferente do espaço físico ou virtual para o desenvolvimento das Rodas de Conversa, entende-se que estas são mais que espaços de disposição de participantes para dialogar algo em comum; são, na visão de Sampaio et al (2014, p. 1302), “uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos”. Essas negociações ocorrem na medida em que um sujeito envolvido auxilia/interfere na formação do outro, havendo, além da interação cooperativa e interativa entre os sujeitos, a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar por meio de contínuos movimentos de ação-reflexão-ação, em que os participantes se reconhecem como condutores da própria formação.

Deste modo, como dispositivos de construção dialógica, as rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados ao favorecerem o entrosamento e a confiança entre os professores em formação inicial para superar a dicotomia: sujeito-objeto. Nas palavras de Freire (1996, p. 65) “exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos”. Logo, “[...]a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias”, pois por meio delas os sujeitos em formação podem, além de constituírem novos saberes, “ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 138).

Portanto, nas rodas os sujeitos são participantes ativos não apenas da construção do próprio saber, mas representam uma parcela significativa na aprendizagem do outro, já que interagem reciprocamente e diretamente. Além disto, nestes espaços, de acordo com Bedin e Del Pino (2017, p. 167),

se constituem professores mais autônomos, ricos em conhecimento qualificado e, principalmente, aptos a desenvolverem, em meio a múltiplas competências e habilidades construídas e aperfeiçoadas no decorrer do processo e na relação com o outro, um ensino de ciências em que o aluno é o ponto chave da formação sociocientífica.

Assim, ajuíza-se que estes espaços/tempo de conversação, construção e reconstrução de saberes por meio do diálogo são mecanismos de liberdade, já que, de forma democrática, crítica e reflexiva, os sujeitos podem expressar suas ideias e contemplar novas concepções e expressões.

## Desenho da pesquisa

A coleta de dados sobre o grupo de professores em formação inicial ocorreu de forma virtual via questionário disponibilizado no grupo fechado do *Facebook*; grupo em que as Rodas de Conversa ocorrem a cada 15 dias virtualmente. Neste grupo, o qual somente os participantes das Rodas de Conversa possuem acesso, o professor pesquisador disponibilizou 5 questões referentes às atividades desenvolvidas no primeiro semestre do vigente ano para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica à luz do aperfeiçoamento na formação inicial de professores de ciências na educação superior.

Nestas 5 questões disponibilizadas, as quais apresentavam como principal objetivo a ação de mensurar a concepção destes professores em formação inicial sobre a ação das Rodas de Conversa no aperfeiçoamento da própria formação, utilizou-se a escala de Likert, pois esta escala mede construtos como atitudes, percepções, interesses, sendo muito utilizada para aferir concordância de pessoas a determinadas afirmações relacionadas a construtos de interesse.

Basicamente, a escala de Likert consiste em apresentar um conjunto de afirmações referente àquilo que se pretende avaliar e, por meio de uma escala de concordância, os respondentes emitem o seu grau de avaliação (LIKERT, 1932). A tabela 1 abaixo mostra um exemplo desta escala para medição de satisfação em 5 pontos.

Tabela 1 - Exemplo de escala de Likert para avaliar o grau de concordância.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Não concordo parcialmente	Não concordo totalmente
Afirmção					

Fonte: Próprios autores (2018).

Analisando-se a tabela acima, pode-se averiguar que na escala de Likert os respondentes se posicionam de acordo com “uma medida de concordância atribuída ao item/afirmação e, de acordo com esta afirmação, se infere a medida do construto” (JUNIOR; COSTA, 2014, p. 05). Ainda, é possível perceber que a escala apresenta cinco pontos de avaliação, desprendendo ao respondente a possibilidade de discordância total à concordância total. Em outras palavras, "as escalas de Likert, ou escalas Somadas, requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida" (BRANDALISE, 2005, p. 4).

Assim, a vantagem significativa de utilizar a escala de Likert em processos avaliativos é a sua facilidade de manuseio, pois é fácil a um pesquisado emitir um grau de concordância sobre uma afirmação qualquer; logo, como em pesquisas deste gênero o entrevistado não é obrigado a participar, participando de livre e espontânea vontade, há a necessidade de deixa-lo responder algo prático e rápido, a fim de que se possa extrair suas verdadeiras concepções a respeito das afirmações.

Ademais, sabe-se, por meio de pesquisas de Costa (2011), que a confirmação de coerência psicométrica nas métricas que utilizaram esta escala contribuiu positivamente para sua aplicação nas mais diversas pesquisas. Não diferente, nesta pesquisa, possibilitou-se aos participantes opinarem, por meio de justificativas, em relação as suas concordâncias e não concordâncias sobre as diferentes afirmações disponibilizadas; os respondentes poderiam, caso desejassem e acreditassem ser necessário, justificar o grau de escolha.

Por fim, é importante destacar que esta ideia de utilizar a escala de Likert para registrar e avaliar a opinião dos professores em formação inicial sobre a utilização das Rodas de Conversa durante sua formação, deriva-se da concepção de que avaliá-las é um dos meios pelos quais são acessados e descritos os achados destes para compreender a própria formação a partir dos fatos e fenômenos de interesse que nortearam o desenvolvimento de toda a ação.

Portanto, registrar, analisar e avaliar as opiniões dos professores em formação inicial sobre a ação das Rodas de Conversa para a melhorar a própria formação durante a graduação é uma forma de propor melhorias na formação inicial de professores, pois a interpretação e o manuseio dos resultados derivados das colocações destes professores originam informações e conhecimentos que podem ser direcionados tanto para objetivos acadêmicos quanto profissionais; logo, entende-se que estes resultados sinalizam a necessidade de cuidado especial no processo de definição das ações e atividades nos cursos de licenciatura das diferentes universidades.

### **Análise de atitudes: proposições docentes sobre a utilização de Rodas de Conversa na formação inicial de professores**

Antes de discutir e refletir acerca das avaliações realizadas pelos professores sobre a utilização das Rodas de Conversa como mecanismos enriquecedores da própria prática, é cabível mencionar que estes professores participaram ativamente, durante 6 meses, de um curso de extensão denominado: Rodas de Conversas; o intuito primordial deste curso foi fortalecer a formação docente em um viés autônomo, rico em conhecimentos científicos, contextuais e qualificado, a fim de proporcionar aos professores “a capacidade destes em desenvolver, em meio a múltiplas competências e habilidades construídas e aperfeiçoadas no decorrer do processo e na relação com o outro, um ensino de ciências em que o aluno é o ponto chave da formação sócio-científica” (BEDIN; DEL PINO, 2017, p. 165).

Nestes ambientes os professores foram instigados, após um minicurso realizado pelo professor pesquisador, a pensar, refletir e criar materiais de ensino de Ciências direcionados a metodologia de Situação de Estudos. Estes materiais apresentavam o objetivo de qualificar e aperfeiçoar a aprendizagem do aluno da rede pública de ensino em um viés dinamizador e contextualizado.

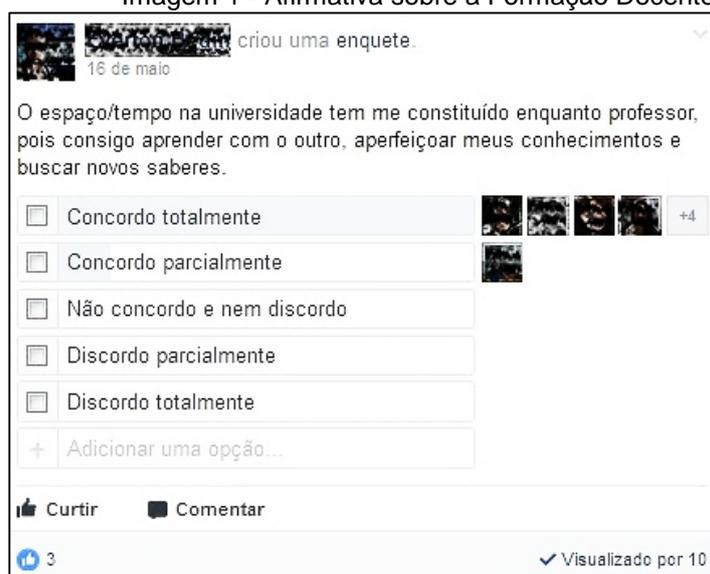
Após o planejamento e o desenvolvimento destes materiais, ramificados a metodologia de Situação de Estudo, os professores em formação inicial foram à

uma escola pública, vinculada ao projeto de extensão, para, em meio as aulas de ciências, as quais se recortaram para as turmas de ciências do 6º ao 9º ano, aplicar, pensar e refletir sobre seus materiais e métodos desenvolvidos. Posteriormente o debate e as reflexões emergidas nas Rodas de Conversa com o professor pesquisador acerca das certezas e incertezas das atividades realizadas, cada professor foi convidado a se posicionar quanto a sua concordância em relação as afirmações, referenciando-se a escala de Likert no grupo fechado do *Facebook*.

Para apresentar os resultados e dialogar com autores que se referem as afirmações disponibilizadas no grupo fechado do *Facebook*, optou-se em trazer à tona as representações diretas da rede. Ou seja, apresentam-se em forma de imagem as afirmativas com os graus de concordância dos professores em formação inicial e, na sequência, uma discussão acerca dos apontamentos docente à luz das referências da escala de Likert. Ressalva-se que todas as afirmações que o professor pesquisador disponibilizou no grupo da rede foram visualizadas pelos 10 professores em formação inicial. Contudo, 90% destes responderam três das cinco afirmações indagadas pelo professor e 100% responderam duas das cinco afirmações; este fato se justifica pela liberdade cedida aos professores em formação inicial à participação ou não na realização da pesquisa via questionário virtual.

A imagem a seguir apresenta a primeira afirmação disponibilizada pelo professor pesquisador na rede. Na imagem, pode-se observar, além da afirmação, o grau de concordância dos participantes e, ao lado, a justificativa apresentada por duas professoras em formação inicial sobre o apontamento realizado na escala de Likert; esta afirmação foi pontuada por 9 sujeitos.

Imagem 1 - Afirmativa sobre a Formação Docente via Rodas de Conversa



Prof B: *concordo totalmente*, porque estes espaços tempos, assim como a universidade, tem aperfeiçoado meus ensinamentos, já que é na prática docente que surgem os desafios e as respostas para as questões teóricas.

Prof C: *concordo parcialmente*, pois, sem dúvidas, estes espaços contribuem muito para minha formação enquanto professora, mas ainda possuo muito a melhorar, por exemplo, a prática pedagógica e a confecção de materiais didáticos.

Fonte: Próprios autores (2018).

Ao interpretar a enquete acima, pode-se perceber que 80%, dos 90% respondentes, declaram que as Rodas de Conversa na universidade, durante a formação inicial, têm proporcionado condições satisfatórias em relação a

formação do professor, pois estes conseguem aprender com o outro, aperfeiçoar seus conhecimentos e, principalmente, buscar novos saberes. Em especial, na fala da professora B, percebe-se que a mesma contempla esta ideia pelas aprendizagens que adquire nestes espaços/tempos à luz das respostas que busca aos seus desafios.

Neste viés, percebe-se que quando os sujeitos se envolvem de forma recíproca, firme e consciente para a construção de relações de respeito, cooperação e dialeticidade, reforça-se o circuito de aprendizagem, do qual todos participam de forma física e cognitiva, exonerando-se as ideias de autoritarismo, domínio de climas defensivos, agressividade e indisciplina; as Rodas de Conversas logram o seu objetivo ao considerar a interação e a troca entre os diferentes sujeitos, uma vez que contempla-se a ideia de que a formação pedagógica ocorre por meio do convívio e, principalmente, da aprendizagem coletiva.

Assim, estas relações interpessoais também se adéquam em condições importantes para a constituição de um professor autônomo e crítico a fim de garantir a aprendizagem do aluno, pois a troca de saberes e experiências entre os sujeitos envolvidos, favorecem, além da socialização, da construção, da reconstrução e da apropriação do conhecimento, a intensificação das potencialidades, competências e habilidades do ser professor. Afinal, Vygotsky (1988) compartilhava a ideia de que cada pessoa é um ser social, relacional e participante de um processo histórico; a construção do conhecimento ocorre via interação. Ou seja, o processo de ensinagem inclui quem ensina, quem aprende e a relação entre eles.

Ainda, nesta afirmativa, não se pode esquecer da justificativa da prof. C, a qual expõe que, sem dúvidas, as Rodas de Conversas contribuem muito para a formação docente, mas que, ainda, possui muito a melhorar. Este é um fato importantíssimo na ação da reflexão docente, já que o professor é um ser inacabável e incompleto; logo, tende a ficar em constante formação e aperfeiçoamento, uma vez que, ao interagir com pessoas, o professor acaba por possibilitar-se participar ativamente no processo de sua construção e na formação do outro, interferindo com ações, reações e processos de emancipação pedagógica.

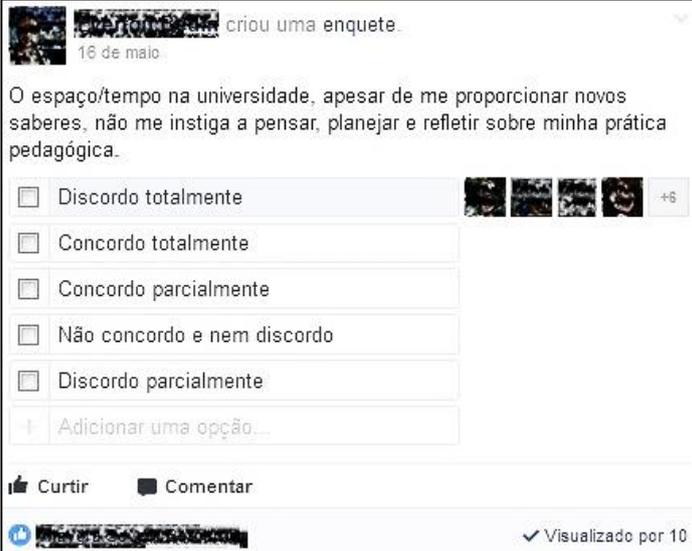
Corroborando, pode-se afirmar, por meio de alguns estudos sobre a concepção de interação (BRANCO; VALSINER, 1997; VALSINER, 1997), que esta ação intelectual referente a uma situação comum – aqui referindo-se sobre as atividades desenvolvidas nas Rodas de Conversa – é fator fundamental do desenvolvimento cognitivo. Assim, segundo Raposo e Maciel (2005, p. 310), “as trocas entre parceiros não são só valorizadas, como também incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento co-construído com o outro”. Ou seja, no processo de interação os professores se encontram constantemente estabelecendo, assegurando e modificando suas orientações (BRANCO; VALSINER, 1997).

Em outras palavras, a interatividade entre os segmentos nas Rodas de Conversa proporciona novos caminhos e novas possibilidades para que os professores possam criar e recriar materiais didáticos e metodologias docentes que venham somar para a formação dos alunos, fazendo-os superar a lógica da passividade

e do repositório de informações enraizadas nas diferentes escolas do país. Este fato é notável na medida em que os professores conseguem, ao estabelecer relações afetivas, se apoiar reciprocamente, sustentar o crescimento uns dos outros e olhar para os seus problemas compreendendo que têm uma relação comum com os demais, com a estrutura da escola e/ou do sistema educativo (PASSOS, 2001).

A segunda afirmação disponibilizada pelo professor pesquisador referia-se a questões negativas em relação aos espaços/tempos disponibilizados na universidade, aflorando ideias de que estes não instigam os professores em formação inicial à reflexão sobre a prática docente. Observe a imagem 2 abaixo que aponta o grau de concordância de cada participante e, além da justificativa, ao lado, daqueles que optaram por justificar, a participação efetiva de todos os professores em formação inicial.

Imagem 2 - Afirmitiva sobre questões negativas à luz das Rodas de Conversa.



criou uma enquete.  
16 de maio

O espaço/tempo na universidade, apesar de me proporcionar novos saberes, não me instiga a pensar, planejar e refletir sobre minha prática pedagógica.

<input checked="" type="checkbox"/>	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente
<input type="checkbox"/>	Não concordo e nem discordo
<input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente
<input type="checkbox"/>	Adicionar uma opção...

Curtir Comentar

Visualizado por 10

Prof. B. *discordo totalmente*, pois é na universidade que adquirimos grande parte do conhecimento necessário para a futura prática pedagógica, em especial nas Rodas de Conversa.

Prof. I. *discordo totalmente*, porque, por meio de práticas na universidade e, também, através de leituras pedagógicas, o pensamento e a reflexão sobre a prática são instigados.

Fonte: Próprios autores (2018).

Esta afirmação disponibilizada pelo professor é importante na medida em que faz com que os professores em formação inicial, antes de pontuarem sua escala de concordância, pratiquem o ato de reflexão sobre aquilo que já foi trabalho, revisitando os principais momentos da ação destes espaços/tempos na constituição e emancipação do ser professor.

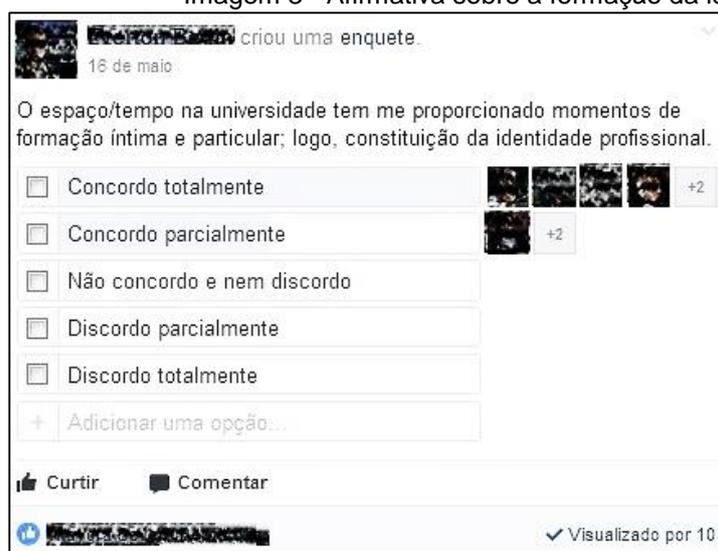
Como apresentado na enquete, percebe-se que todos os professores discordam totalmente da afirmação, haja vista que as Rodas de Conversa, na visão das professoras B e I, as quais optam em justificar a escolha, proporcionam, a partir do convívio e da relação afetiva entre os membros, o desabrochar das práticas docentes a partir do pensamento e da reflexão conjunta, aflorando nos sujeitos as concepções de pensar, planejar e refletir sobre a própria prática.

Corroborando, Bedin e Del Pino (2016) refletem que estes encontros são estratégias de crescimento pessoal e individual, os quais propiciam a emancipação humana, política, social e educacional. Além do mais, estes encontros, forjados a partir da troca de saberes e experiências entre professores

em formação inicial, os quais apresentam, naquele momento, objetivos em comum, possibilitam a produção e a ressignificação de saberes à luz de novas e velhas práticas pedagógicas; logo, entende-se que “os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade; a fala é compreendida como expressão de modos de vida” (BEDIN; DEL PINO, 2016, p. 1415).

Outra afirmação disponibilizada pelo professor no grupo fechado do *Facebook* trouxe à tona a ideia da identidade profissional, indagando aos professores à reflexão sobre a construção da mesma no decorrer das discussões e realizações das atividades nas Rodas de Conversa. Observando a imagem 3 abaixo, pode-se perceber a enquete e, principalmente, a justificativa de alguns professores sobre a escala de concordância. Ressalva-se, mais uma vez, que esta afirmação foi visualizada pelos 10 professores em formação inicial, participantes voluntários do curso de extensão em forma de Rodas de Conversa, mas pontuada por 9 deles.

Imagem 3 - Afirmativa sobre a formação da identidade docente.



Prof. A. *concordo parcialmente*, pois ainda não amadureci completamente a ideia de qual professora eu serei. Nestes espaços/tempos venho assistindo diferentes relatos dos colegas; logo, não tenho uma identidade profissional formada.

Prof. B. *Concordo totalmente*, pois acredito que estes momentos são significativos para a construção da minha identidade docente, já que consigo, neles, trocar ideias e experiências.

Fonte: Próprios autores (2018).

Observando-se a imagem acima, a qual reflete a enquete realizada pelo professor pesquisador, pode-se perceber que a mesma apresenta oscilações nas pontuações da escala de concordância entre os professores em formação inicial, sendo que dos 90% respondentes, 30% concorda parcialmente, enquanto que os demais, 60% dos professores, concordam totalmente. Quanto as justificativas apresentadas ao lado, tem-se que a concordância parcial advém da concepção de que a identidade profissional não é mutável, pois, segundo a professora A, a partir dos relatos apresentados pelos colegas nas Rodas de Conversa, ela não consegue identificar qual professora será.

Assim, entende-se que a formação da identidade docente, apesar de ocorrer significativamente a partir das ações desenvolvidas nestes espaços/tempo, será passageira, pois a identidade docente é mutável; ela muda constantemente e o professor, por mais competente e habilidoso que seja, jamais estará completo.

Isto é importante porque, aqui, entende-se a “identidade como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado” (IZA et al., 2014, p. 275).

Nas palavras dos professores Garcia, Hypólito e Vieira (2005, pp. 54-55) tem-se a identidade docente como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

Nesta perspectiva, percebe-se que a identidade docente é não fixa e que sua presença na constituição do professor ajuíza sua função sociocultural, insurgindo deste processo cognitivo e individual a autonomia e o comprometimento com aquilo que se torna. Todavia, é necessário ressaltar que “o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros” (IZA et al., 2014, p. 276).

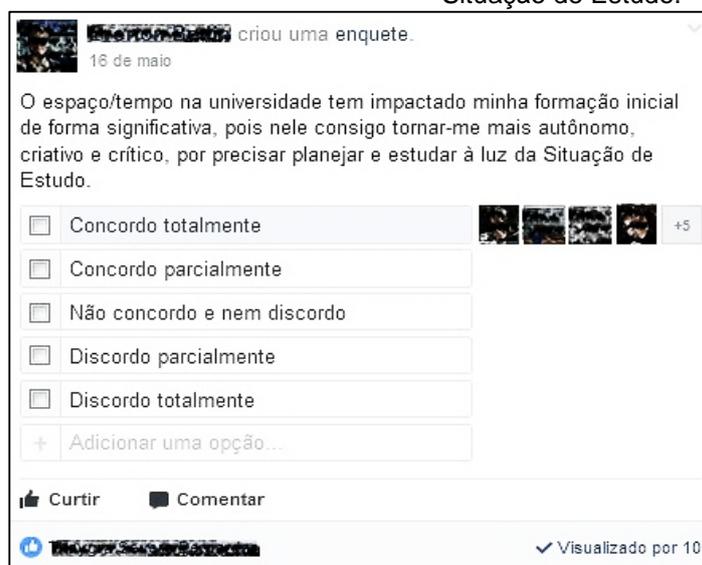
Portanto, vê-se que as Rodas de Conversa auxiliam na formação da identidade docente a partir do convívio e da relação com o outro, afinal são “espaços de debates, íntegras experiências e, entre outros, de relações humanas, que se tece e se enfatiza - por meio destas intensas mediações - a construção da identidade profissional, social e coletiva da profissão professor” (BEDIN, 2012, p. 52).

A quarta afirmativa disponibilizada pelo pesquisador refletia sobre a constituição da formação inicial de professores de ciências em um viés significativo, considerando as Rodas de Conversa como mecanismos para o arquetamento de metodologias à luz da Situação de Estudos para qualificar os processos de ensino e aprendizagem da educação básica.

Basicamente, essa afirmativa condiz com todas as etapas e desenvolvimentos de atividades realizadas no decorrer das Rodas de Conversa no primeiro semestre do vigente ano, pois, como supracitado, foi neste período que os professores em formação inicial começaram a participar destes momentos e terem o primeiro contato com a metodologia de Situação de Estudo, assim como a sala de aula, os segmentos escolares e com a práxis pedagógica.

A imagem 4 abaixo apresenta a enquete, a pontuação de concordância dos sujeitos e, ao lado, a justificativa de uma professora sobre os “porquês” de ter concordado totalmente com a afirmação. Cabe lembrar que esta afirmação, também, foi visualizada por 10 professores, mas respondida por 9.

Imagem 4 - Afirmativa sobre a constituição da formação inicial em um viés significativo à luz da Situação de Estudo.



Prof. B. *concordo totalmente*, pois quando planejamos uma atividade é preciso, também, pensar e refletir de que forma esta trará um impacto significativo na aprendizagem dos alunos; logo, sempre há construção e reconstrução de saberes.

Fonte: Próprios autores (2018).

A interpretar a imagem acima, pode-se observar que todos os professores que a responderam concordam totalmente com a afirmação de que as Rodas de Conversa na universidade têm impactado a formação inicial de forma significativa, pois naqueles momentos os professores conseguem se tornar autônomos, criativos e críticos, uma vez que precisam planejar e estudar em conjunto à luz da metodologia de Situação de Estudo.

Corroborando, a professora B justifica sua concordância na escala de Likert porque, para ela, o ato de planejar uma atividade no viés da Situação de Estudo é uma forma de, por meio da reflexão sobre os benefícios e as múltiplas formas em que essa atividade proporcionará aprendizagem aos estudantes, aprender e reaprender a partir da construção e da reconstrução de saberes. Assim, entende-se nas palavras de Abreu e Masseto (1990, p. 115), que:

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

O planejamento em conjunto é fundamental para que os objetivos de um grupo sejam alcançados em direção a um horizonte de qualidade e significância, centrado na modelagem dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, durante os espaços/tempos disponibilizados no curso de extensão os professores em formação inicial, considerando a mediação pedagógica do professor pesquisador, delineiam atividades pautadas na reelaboração do significado e da alfabetização científica com investimento em ações que valorizem, além da interatividade entre os sujeitos, o conhecimento prévio dos alunos.

Para Gomes (2000) esta é a função do professor. O professor é um facilitador na construção do conhecimento; logo, deve buscar a compreensão comum e compartilhada por meio da interação. O planejamento deve levar o docente a

provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa. Nesta perspectiva, percebe-se que os professores acabam se constituindo enquanto agentes mobilizadores do conhecimento, pois desenvolvem habilidades e capacidades de movimentar competências que promovam no aluno o pensamento crítico sobre aquilo que o rodeia; logo, em meio a criticidade e a criatividade nas Rodas de Conversa, se desenvolvem ações à luz da metodologia de Situação de Estudo que estimulam e solicitam à progressão dos estudos para que o estudante intervenha em prol de uma melhor e maior participação na sociedade.

Por fim, a última afirmativa disponibilizada pelo professor pesquisador na rede foi: O espaço/tempo de conversa na universidade tem me possibilitado aprendizagem significativa em relação a novas metodologias de ensino. Ao observar a imagem 5 abaixo, pode-se perceber que esta afirmação foi pontuada pelos 10 professores em formação inicial, não havendo justificativa de nenhum deles.

Imagem 5 - Afirmativa sobre a aquisição de metodologias docente.



Fonte: Próprios autores (2018).

Esta afirmativa disponibilizada pelo professor na rede justifica sua importância por estimular os professores em formação inicial sobre a capacidade de as Rodas de Conversa proporcionarem a constituição de metodologias de ensino. Este desenho é relevante na medida em que se compreende que a metodologia utilizada pelo professor durante o desenvolvimento de seus ambientes de aprendizagem reflete, basicamente e genericamente, a sua visão de mundo, considerando-se, ainda, suas concepções de saberes, segmentos escolares, profissão e, principalmente, processos de ensino e aprendizagem.

Em relação as respostas apresentadas pelos professores, observa-se que estes consideram que os espaços/tempos possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens significativas à formulação de metodologias de ensino; quiçá aqui, por meio da observação do professor pesquisador, possa-se aferir as ideias de que estas metodologias que os professores desenvolvem possuem um

vínculo crítico, buscando incorporar tendências que impulsionam a mudança em sala de aula, denotam a busca docente pela “imunização do bancarismo”, na qual o docente almeja construir uma verdadeira aprendizagem significativa (FREIRE, 1998, p.19).

Assim, compreende-se que as Rodas de Conversa que se desenvolvem em forma de curso de extensão sem fim lucrativo e de forma filantrópica revelam que os professores em formação inicial, sujeitos desta pesquisa, sinalizam capacidades norteadoras de formação crítica e práticas inovadoras em sala de aula. Em outras palavras, entende-se que estes espaços/tempos “representam uma aposta significativa em que o ato educativo contextualizado demarca a imersão de sujeitos de direitos engajados no ato de conhecer e transformar a realidade” (BEDIN; DEL PINO, 2016, p. 1415).

Por fim, ajuíza-se que aprender a ser crítico, autônomo e inovador, assemelha-se a concepção de tornar-se capaz de realizar aprendizagens significativas centradas na aprendizagem inicial de professores a partir de seus saberes; o compromisso das universidades neste processo de qualificação e emancipação de sujeitos é o de conceder a aprendizagem da obtenção de estratégias cognitivas que, por sua vez, são aperfeiçoadas por esquemas de aprender a aprender em suas diferenças. Afinal, é necessário que os professores possam reinventar e reencantar os processos de ensino e aprendizagem, usufruindo o conhecimento já construído para produzir novas experiências no contexto dos educandos (ASSMANN, 2007).

## Considerações finais e novos desafios

Com os apontamentos e as reflexões estabelecidas até aqui, pode-se ponderar que as Rodas de Conversa, na visão dos sujeitos desta pesquisa, se constituíram como espaços/tempos de negociação e crescimento coletivo e pessoal e não em momentos de normatização e arbitrarismo; constituíram-se em momentos de produção e de prazer e não de demarcação e direção na construção de consciência e identidades docentes.

Neste viés, e em meio as considerações dos professores em formação inicial ao longo das afirmações disponibilizadas pelo professor pesquisador na rede, pode-se, também, perceber que a lógica básica da ação de construção e reconstrução de conhecimentos nas Rodas de Conversa ocorre significativamente durante todo o processo; a postura docente pressupõe uma aprendizagem significativa, já que os sujeitos aprenderam uns com os outros; ninguém atrás ou à frente, mas todos ao lado.

Ajuíza-se, ainda, que por meio da observação foi possível perceber o enriquecimento de saberes e conhecimentos nos professores, englobando cognição, subjetivação da existência e conteúdos significativos da Ciência, rompendo-se com o modelo de educação bancária refletida por Freire (1970). Neste sentido, compartilha-se das ideias de Sampaio et al, (2014, p. 1302) quando afirmam que a roda é viva; situa-se no tempo histórico-social, entre as realidades objetiva e possível; “propõe a reflexão crítica, rejeita comunicados e

impulsiona o diálogo, assumindo os riscos, desafios e mudanças como fundamentos de uma educação problematizadora/libertadora”.

Destarte, este trabalho indica a importância da invenção e reinvenção das práticas educacionais nas universidades, oferecendo espaços/tempos em que os futuros professores possam criar e recriar momentos de conversação, interação e cooperação à luz da formação crítica, ética e sólida nas teorias epistemológicas e conteudistas de sua área com vistas a criação de novos significados para a própria prática, como facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem.

Além do mais, com a avaliação apresentada pelos professores em formação inicial frente a utilização das Rodas de Conversa, fica evidente a necessidade de pensar além do diálogo e da interação entre os sujeitos de um mesmo saber, mas buscar a participação de professores formadores, professores em efetivo trabalho na educação superior, assim como na educação básica, para que se torne permanente e, veementemente, satisfatório pensar estes momentos como construção de linguagens, recursos e métodos específicos da formação individual de cada um, fundamentando-se das/nas relações entre iguais e em suas diferenças. Afinal, “aprender precedeu ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2002, p. 26).

## Referências

- ABREU, M. C; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARBOSA, E. F; MÜLER, M. C. Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 587 - 606 set./dez. 2015.
- BAZZO, V. L. Para onde vão as licenciaturas?: a formação de professores e as políticas públicas. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 25, n. 1, p. 53-65, 2000.
- BEDIN, E. **Formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Educação em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- BEDIN, E; DEL PINO, J. C. Rodas de Conversa na Universidade - Formação Docente Tecnológica em Ciências: metodologias de cunho interdisciplinar. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia**, v. 1, p. 1413-1419, 2016.
- BEDIN, E; DEL PINO, J. C. Concepções de professores sobre situação de estudo: rodas de conversa como práticas formadoras. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.8, n.22, p.154-185, 2017.

BRANCO, A. U; VALSINER, J. Changing methodologies: a co-construtivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology and Development Societies**, 9(1), 35-64, 1997.

BRANDALISE, L. **Modelos de mediação de percepção e comportamento: uma revisão**. Disponível em: <<http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf&gt;>. Acessado em: 11 maio 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, F. J. **Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2003.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

IZA, D. F et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JUNIOR, S. D. S.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**. On-line), São Paulo, Brasil, V. 15, p. 1-16, outubro, 2014.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. n. 140, p. 44-53, 1932.

LIMA, K. E. K; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006.

MALDANER, O. A; ZANON, L. B. Situação de Estudo – uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. In: MORAES, R., MANCUSO, R. (org.) **Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004.

MOURA, A. F; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NÓVOA. A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1999.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: M. André (Org.), **Pedagogia das diferenças na sala de aula** (pp.107-131). Campinas: Papirus, 2001.

RAPOSO, M; MACIEL, D. A. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, 2005.

SAMPAIO, J et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface: comunicação saúde educação**, 2014; 18 supl 2:1299-1312.

VALSINER, J. Crossroads of the deductive and inductive lines of knowledge construction in psychology. In: J. VALSINER (Org.), **Quais autores do livro Culture and the development of children's actions**. 2ª Ed. New York: Wiley, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Submetido em 11/01/2019.

Aceito em 06/05/2019.

