

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CCHB - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Áurea Cristina Pires Marcelino Lanfranco

**O RELATO DE EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEAMENTO
DE DISSERTAÇÕES E TESES (2012 a 2021)**

SOROCABA

2022

Folha de rosto

Áurea Cristina Pires Marcelino Lanfranco

**O RELATO DE EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEAMENTO
DE DISSERTAÇÕES E TESES (2012 a 2021)**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação para a obtenção de título
de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Ivan Fortunato

SOROCABA

2022

Marcelino Lanfranco, Áurea Cristina Pires

**O Relato de Experiência e a Formação Docente: :
Mapeamento de Dissertações e Teses (2012 a 2021) /
Áurea Cristina Pires Marcelino Lanfranco -- 2022.
103f.**

**Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba**

Orientador (a): Ivan Fortunato

**Banca Examinadora: André Coelho da Silva, Maria
Walburga dos Santos**

Bibliografia

**1. Mapeamento. 2. Formação de professores. 3. Relato
de experiência. I. Marcelino Lanfranco, Áurea Cristina
Pires. II. Título.**

**Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)**

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

**Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Áurea Cristina Pires Marcelino Lanfranco, realizada em 21/02/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Ivan Fortunato (IFSP)

Prof. Dr. André Coelho da Silva (IFSP)

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Saulo Marcelino, que partiu enquanto eu fazia esta pesquisa. Homem sábio que em vida apoiou meus estudos e acreditava que a educação é a grande transformadora de vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por ter me dado forças e condições de trilhar a pesquisa e chegar com saúde até o final desse percurso.

Sou grato à minha família pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida.

Aos meus pais, Saulo (In Memoriam), que partiu durante esta pesquisa e Mônica, pelo incentivo aos estudos e pelo apoio incondicional.

À minha amada filha Penélope por ser minha maior inspiração e que me dá motivos para continuar trilhando este caminho.

À minha amiga Leiana, que me incentivou, contribuiu com falas de acolhimento, apoio e o compartilhamento de materiais.

Ao meu orientador Ivan, que apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica aceitou me orientar neste trabalho. As suas valiosas indicações fizeram toda a diferença. E a sua paciência. Muito obrigada!

Às minhas colegas de mestrado Patricia, Olini e Érica. Que sempre que podíamos trocávamos informações, palavras de apoio e conforto para os momentos mais difíceis.

Agradeço a todos os professores por proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas também a manifestação de caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

À Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba pelo ambiente criativo e amigável que proporcionou durante minha trajetória, mesmo vivendo momentos tão assustadores nestes dois últimos anos, em decorrência da pandemia.

EPIGRAFE

Ao meu passado

Eu devo o meu saber e a minha ignorância

As minhas necessidades, as minhas relações

A minha cultura e o meu corpo

[RITA LEE]

RESUMO

MARCELINO, Áurea Cristina Pires Lanfranco. O Relato De Experiência e a Formação Docente: Mapeamento de Dissertações e Teses. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2022.

Quando buscamos o relato de experiência como metodologia no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não encontramos nenhum trabalho que tenha feito um mapeamento das tendências dos relatos de experiências que são encontrados na área da educação, até o ano de 2021. Portanto, esta pesquisa tem como propósito defender que o relato de experiência seja uma metodologia de pesquisa na educação. O objetivo geral desta pesquisa é mapear as teses e dissertações, desenvolvidas na pós-graduação brasileira, que descrevem relatos de experiência em sala de aula. Os objetivos específicos são: analisar as dissertações e as teses que utilizaram como metodologia o relato de experiência; como as experiências estão sendo descritas e por fim, como essas descrições impactam a formação contínua do docente que pretende reproduzir esse relato. Esta dissertação se concentra na formação continuada do docente, especificamente no trabalho em sala de aula, onde suas experiências e as relações com outros profissionais mais experientes contribuem significativamente para a formação do professor. As pesquisas que mapeiam as produções podem contribuir significativamente com a constituição do campo de pesquisa, no caso, a formação de professores. Esta dissertação é uma pesquisa que traz resultados do Estado de Conhecimento, pois o mapeamento é centrado em teses e dissertações. A pergunta que norteou este trabalho foi “Como é tratado o relato de experiência na formação dos professores na pós-graduação brasileira?”. Dialogando com os autores Dubar (2005), Fortunato (2018;2021), Nóvoa (2017), Perrenoud (2000), Tardif (2017) e Xavier (2014), foi possível pensar, dentro do ambiente acadêmico de pós-graduação, a realidade da formação contínua dos professores por meio da prática docente. Especificamente em como o relato de experiência contribui com a formação de outros professores que lerão o relato e com aquele que está relatando, havendo a possibilidade da reflexão sobre a própria prática. Foram realizadas investigações que apresentaram os seguintes resultados: muitos pesquisadores se descrevem em seus relatos, ou seja, não se sabe a formação ou área de atuação do professor que escreveu a pesquisa. Outro resultado é a falta de descrição do planejamento, portanto é necessário verificar qual foi o plano inicialmente traçado e se foi possível executá-lo ou não. Caso não tenha sido é importante descrever os motivos.

Palavras-chave: Mapeamento; Formação de professores; Relato de experiência; Metodologia;

ABSTRACT

When we looked for the experience report as a methodology in the CAPES Theses and Dissertations Catalog database, we did not find any work that has mapped the trends of experience reports that are found in the area of education. Therefore, this research aims to defend that the experience report is a research methodology in education. The general objective of this research is to map the theses and dissertations, developed in Brazilian postgraduate courses, which describe experience reports developed in the classroom. The specific objectives are: to analyze the dissertations and theses, which used the experience report as a methodology; how they are being described; and finally, how these descriptions impact the continuing education of the teacher who intends to reproduce this report. This dissertation focuses on the continuing education of teachers, specifically in classroom work, where their experiences and relationships with other more experienced professionals contribute significantly to teacher education. Research that maps productions can significantly contribute to the constitution of the research field, in this case, teacher education. This dissertation is a research that brings results from the State of Knowledge, as the mapping is centered on theses and dissertations. The question that guided this work was “How is the experience report in the training of teachers in Brazilian postgraduate courses treated?”. Talking with the authors Dubar (2005), Fortunato (2018;2021), Nóvoa (2017), Perrenoud (2000), Tardif (2017) and Xavier (2014), it was possible to think, within the postgraduate academic environment, of the reality continuous training of teachers through teaching practice. Specifically in how the experience report contributes to the training of other teachers who will read the report and with the one who is reporting, with the possibility of reflecting on their own practice. Research has shown the following results: many researchers describe themselves in their reports, that is, it is not known the formation or area of activity of the teacher who wrote the research. Another result is the lack of description of the planning, so it is necessary to verify what was the plan initially outlined and whether it was possible to execute it or not. If not, it is important to describe the reasons.

Keywords: Mapping. Teacher training. Experience report. Methodology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade das dissertações publicadas por anos.....	49
Gráfico 2 – Quantidade das dissertações publicadas por ano.....	50
Gráfico 3 – Quantitativo de dissertações coletadas por região do Brasil.....	51
Gráfico 4 – Área de Avaliação da Capes por dissertação	52
Gráfico 5 – Comparativo do quantitativo das dissertações que apresentaram o elemento local	61
Gráfico 6 – Comparativo do quantitativo das dissertações que apresentaram o elemento motivação.....	63
Gráfico 7 – Quantitativo dos envolvidos por dissertação.....	69
Gráfico 8 - Dissertações que apresentaram o elemento planejamento.....	76
Gráfico 9 – Dissertações que definem relato de experiência	81
Gráfico 10 – Dissertações que definem experiência.....	83
Gráfico 11 – Dissertações que justificaram a escolha da metodologia Relato de Experiência	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de dados coletados	45
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes dos professores	38
Quadro 2 – Inventário de dissertações	46
Quadro 3 – Descrição das dissertações que contemplaram os nove elementos para descrever o relato de experiência	56
Quadro 4: Descrição das dissertações que contemplaram os elementos: Agentes, Envolvidos e Epistemologia	64
Quadro 5: Descrição das dissertações que contemplaram os elementos: Planejamento, Execução e Análise por uma lente teórica.....	71

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCFP – Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

ETD – Educação Temática Digital

FISBRINK – Aprenda Física Brincando

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBDN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEDUC - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
De Estudante Do Ensino Fundamental À Pesquisadora Em Educação, A	
Trajetória	17
<i>Trajetória Improvável</i>	<i>17</i>
<i>Trajetória Acadêmica</i>	<i>20</i>
<i>Trajetória Profissional Docente.....</i>	<i>22</i>
<i>Trajetória do tema da pesquisa.....</i>	<i>23</i>
CAPITULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	25
<i>Definição do que é Experiência.....</i>	<i>25</i>
<i>Definição do que é Relato e Relato de Experiência</i>	<i>26</i>
<i>Sobre Formação de Professores.....</i>	<i>28</i>
<i>A Formação dos Professores no Brasil.....</i>	<i>28</i>
<i>A Base Nacional Comum – Formação (BNCFP):</i>	<i>32</i>
<i>Campo da Formação de Professores.....</i>	<i>33</i>
<i>Desenvolvimento Profissional.....</i>	<i>35</i>
<i>A Prática em Sala de Aula</i>	<i>36</i>
CAPITULO II – DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
<i>Contexto Histórico em 2020 e 2021</i>	<i>40</i>
<i>Estado da Arte ou Estado do Conhecimento?.....</i>	<i>42</i>
<i>Da coleta dos dados</i>	<i>43</i>
CAPITULO III – RESULTADOS	45
CAPITULO IV - ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....	53
<i>Análise Quantitativa, Descritiva e qualitativa.....</i>	<i>53</i>
<i>Análise Quantitativa e Qualitativa da metodologia Relato de Experiência</i>	<i>78</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	90
APENDICE - A.....	99

INTRODUÇÃO

A disposição desta dissertação se inicia com a presente introdução seguida do tópico em que discuto o percurso que me levou a escrevê-la. Ou seja, são apresentadas memórias que contribuíram para a minha formação de pesquisadora e o trajeto que me levou até o objeto de estudo desta pesquisa.

A formação do professor é contínua, como já mencionou Nóvoa em 2017, quando proferiu a palestra: "Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século 21" (evento ocorrido no dia 31 de maio de 2017, organizado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo)¹. Ou seja, a formação docente não se limita na licenciatura, ela é contínua e depende não só do professor, mas de suas relações com a instituição (DUBAR, 2005); depende também da escola em oferecer durante as reuniões pedagógicas, a formação contínua; da universidade que deve ter uma relação direta com instituições de educação básica e de programas de políticas públicas (NÓVOA, 2017).

O relato de experiência também é um meio que contribui com a formação contínua e pode ser trabalhado pela perspectiva da autoformação. O trabalho desenvolvido por Fortunato (2021) de título "A Didática na Formação Inicial Docente: Experiências de um Professor Formador em (Auto)Formação" traz a perspectiva de um professor relatando sua autoformação através de experiências vivenciadas na disciplina de Didática.

Ao contrário do senso comum que ainda permeia o pensamento da população que desconhece a estrutura da educação básica, o professor não é o único responsável pela educação do Brasil. É preciso compreender as particularidades dos professores e os ambientes de trabalho:

Só assim será possível atenuar a culpa que o chamado senso comum atribui ao professor e à escola quando as crianças não aprendem, alimentando a falsa ideia de que a escola e o professor podem superar os obstáculos interpostos aos excluídos em uma sociedade desigual e injusta. (XAVIER, 2014, p. 845).

Partimos do ponto de que culpabilizar o professor não é um meio eficiente de colaborar com a educação, ao contrário, pois acaba exigindo desses

1 Disponível na plataforma do Youtube pelo seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>

profissionais mais do que lhes compete. O que é possível fazer, é oferecer meios que possibilitem o docente a superar as dificuldades encontradas na atuação em sala de aula, através de diversos recursos que podem ir de infraestrutura até a formação contínua.

Um dos diversos recursos que os professores podem consultar como inspiração, para desenvolverem ações pedagógicas para utilizar em sala de aula, no contexto da formação contínua é o relato de experiência que, segundo Fortunato (2018), é retratar a experiência vivida. Para o autor é preciso sempre contextualizar as “receitas” na educação, pois mesmo cada caso sendo um caso, são necessários instrumentos capazes de direcionar os docentes, pois sem eles cada professor precisaria sempre começar do zero, tornando impossível o trabalho. O exercício de quem relata é deixar a experiência bem detalhada, como se estivesse dizendo tudo o que foi usado para uma “receita de fazer o bolo”, metaforicamente. Assim, explica Fortunato (2018), quanto mais elementos o leitor tiver, mais fácil será compreender as diferenças do contexto em que o relato foi descrito com o contexto em que se quer reproduzir a prática pedagógica descrita no relato.

Para Tardif (2017), há situações em que o saber técnico é predominante, pois o profissional pode utilizar esse conhecimento para resolver problemas que podem surgir, mas o autor ressalta que os saberes profissionais só poderão ser desenvolvidos através do tempo, prática, experiência, entre outros fatores.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2017, p. 61).

Tanto Fortunato (2018) quanto Tardif (2017) nos apresentam a importância do saber através da experiência, e que em alguns casos, um conhecimento que segue algumas etapas descritas previamente poderá ter sucesso em sua proposta pedagógica. Deve-se salientar que Tardif (2017) se pauta numa ideia de que os conhecimentos podem ser organizados em “saberes”, assim como Perrenoud (2000) produziu as “competências” dos professores. Esses autores têm como pano de fundo a cientificização da docência. Fortunato (2019), por outro lado, tende a ser mais orgânico, tal qual Freinet, partindo do pressuposto que o relato

de experiência, quando bem conduzido, assume fundamental importância ao revelar modos de pensar e agir que podem ser regulados em semelhantes circunstâncias.

Partindo da literatura apresentada nos parágrafos anteriores, surge a seguinte problematização “Como é tratado na pós-graduação brasileira o relato de experiência na formação de professores?”.

Por essa razão, esta dissertação busca mapear o relato de experiência na produção de pesquisa na pós-graduação, com o foco na formação dos professores. O docente, principalmente o que está iniciando a carreira, não precisa começar do zero, o professor pode partir de uma base, de algumas sugestões que podem e devem ser ajustadas de acordo com o meio no qual está atuando.

A escola não pode ser apenas uma fonte em que se coletam os dados, ou seja, o pesquisador desenvolve uma atividade na escola, coleta e analisa os dados e não devolve para a escola os resultados encontrados, é necessário que os resultados voltem de alguma forma para o ambiente escolar (DIEB, 2016). Nesse sentido, o relato de experiência pode ser uma forma de devolutiva para a escola.

De acordo com Cochran e Lytle (1999), o trabalho em conjunto entre os professores pode favorecer mudanças nas suposições (sobre sua própria prática) do docente:

Na concepção de conhecimento da prática a imagem central é a de professores e outros trabalhando em conjunto para investigar suas próprias suposições, seu próprio ensino e desenvolvimento de currículo, e as políticas e práticas de suas escolas e comunidades. Isto significa que o aprendizado começa necessariamente com a identificação e a crítica das experiências, pressupostos, e crenças de cada um. (COCHRAN; LYTLE, 1999, p. 35).

Trazendo essa concepção do trabalho em conjunto que pode ser realizado através do compartilhamento das experiências vividas em sala de aula, a partir do momento em que o professor compartilha suas experiências, ele poderá ressignificar suas práticas em sala de aula por meio de uma análise que ele próprio coloca em seu relato de experiência. Os colegas que, ao lerem seu relato, poderão assim, elaborar e experimentar novas metodologias que poderão ser incorporadas nas suas atividades. Por essa razão, é importante que estudos que

têm como metodologia o “relato de experiência” realizados por professores, detalhem minuciosamente a experiência vivenciada em sala de aula, pois assim, o professor que toma conhecimento desse relato terá em mãos dados sobre sua metodologia que contribuem para a adaptação da experiência didática.

No período em que vivenciei minha docência na rede estadual de ensino, foi constante nas reuniões pedagógicas a apresentação de relatos de experiências que tinham como base metodologias, atividades e sequências didáticas elaboradas por outros docentes. Esses relatos utilizados pela equipe gestora da escola eram retirados de algumas revistas educacionais ou elaboradas por outros docentes da própria rede. Após a leitura era sugerido que os professores fizessem algumas adaptações ao contexto em que estavam atuando. No geral, a equipe gestora, juntamente com o corpo docente, esperava encontrar os mesmos resultados. O problema é que em alguns relatos de experiência não se encontrava o ambiente (cultural, social ou econômico) em que a proposta didática foi aplicada, quais materiais foram utilizados e nem qual era o objetivo do relato, o que dificultou compreender a sequência metodológica que estava sendo relatada.

O objetivo geral da presente pesquisa é mapear as teses e dissertações desenvolvidas nas pesquisas de pós-graduação no Brasil que descrevem relatos de experiências desenvolvidas em sala de aula.

Os objetivos específicos são: Descrever e categorizar como os relatos são apresentados nas dissertações e teses; analisar o relato de experiência como metodologia de pesquisa e como fonte; apresentar o que cada autor define como relato de experiência; e como a descrição do relato de experiência pode contribuir com a formação de professores, que buscam no relato de experiência, inspiração.

Para que isso aconteça vamos apresentar os pressupostos teóricos deste trabalho no capítulo I. E nos capítulos seguintes traremos o mapeamento de dissertações e teses, seguindo a mesma abordagem metodológica de pesquisas anteriores (MONTEIRO; FORTUNATO, 2019a; 2019b; MELO JR.; FORTUNATO, 2018. SOUZA, LANFRANCO, FORTUNATO, 2020; FORTUNATO, LANFRANCO, 2021) que apresentaram um inventário com as dissertações e teses mapeadas (de acordo com o objetivo de cada trabalho), bem como a análise, os resultados e como os relatos podem contribuir com a formação contínua do docente.

De Estudante Do Ensino Fundamental À Pesquisadora Em Educação, A Trajetória

De acordo com Abrahão (2011):

Memorial de formação [...] é o processo e o resultado da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e /ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com intenção [...] de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Esta seção foi escrita com o objetivo, primeiramente, de descrever a trajetória da minha vida que me levou até a pós-graduação, incluindo os motivos da escolha do tema da presente dissertação, que é o relato de experiência como método e como foi organizado este trabalho. Contém quatro trajetórias: uma improvável, que se torna realidade; uma acadêmica; a profissional docente; e a última é o tema da pesquisa. Deve-se destacar que apesar das trajetórias estarem separadas na descrição, elas foram trilhadas juntas, uma não se desvencilha da outra. Foram separadas por momentos para uma melhor compreensão do leitor. Lembrando que esses momentos, essas trajetórias, esses percursos, por vezes foram trilhados juntos, como o acadêmico e profissional, o acadêmico e a escolha do tema de pesquisa.

Trajetória Improvável

Acredito que para descrever quem sou é importante buscar minha ancestralidade, ou seja, de que lugar (região de moradia e classe social) venho e quais são as gerações anteriores a mim, pois estas influenciaram meus passos e me formaram como indivíduo.

Para o sociólogo Dubar (2006), a formação da identidade começa na socialização primária, ou seja, no grupo familiar, na qual a ética, a moral e os valores são construídos de acordo com o meio em que a criança está sendo criada. De acordo com o autor, existem processos de crises da identidade no decorrer da vida que podem modificar o modo como o ser humano enxerga a vida, entretanto, dificilmente, os valores aprendidos no grupo familiar se modificarão. Por essa razão, descrevo abaixo minhas influências familiares, que foram a base que formaram minha identidade pessoal.

Sou neta de uma retirante do Pernambuco, mulher guerreira, analfabeta, que tem um saber que impressiona qualquer um. Sou neta também de uma mineira que perdeu o marido aos 32 anos e sozinha criou 8 filhos, analfabeta também, mulher de muita fé e com um amor gigantesco pela cozinha. Não conheci meus avôs, então só descrevo o que sei deles: homens trabalhadores e que amavam suas famílias. Sou filha de um paranaense e uma paulista. Meu pai chegou até a oitava série com desejo de continuar, mas a vida o levou para o caminho apenas do trabalho. Minha mãe, depois de adulta, mãe de três filhos, conseguiu terminar o ensino médio e fez um curso técnico em enfermagem. Venho de um ambiente familiar em que muitos não tiveram acesso à educação e outros com muitas dificuldades conseguiram dar alguns passos como: concluir o ensino básico ou, com muito custo (conciliar trabalho e estudo desde criança) finalizar o ensino fundamental. Para os meus pais o desejo de estudar sempre permaneceu, mas as oportunidades de conseguir este feito nunca apareceram, principalmente para o meu pai, que sempre admirou os colegas que tinham o básico para ir à escola como caderno, lápis e sapato (sim ele ia descalço). Seu sonho sempre foi terminar a escola, mas ao perder o pai aos seis anos junto com outros sete irmãos, no meio da roça, não tiveram outro caminho senão procurar trabalho. Meus pais não tiveram oportunidade de terminar os estudos quando jovens e depois de adultos ambos conseguiram concluir o ensino fundamental (antigo 1º grau). Outrossim, venho de um ambiente familiar em que o sonho dos pais era que seus filhos pudessem obter o nível superior.

Segundo Abrahão (2003, p.81) “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas” ou seja, é possível compreender alguns aspectos do indivíduo a partir de suas narrativas. Partindo dessa premissa, abaixo descrevo minha trajetória pessoal, iniciando desde a escola até a graduação.

Nasci em 1989 na cidade de São Paulo, mas minha infância e metade da adolescência foram vividas na cidade do Taboão da Serra. Começo frisando a região em que vivia, pois foi lá que a semente de cursar uma graduação foi plantada. Meus ensinamentos fundamentais I e II foram realizados em escolas públicas (municipal e estadual), e nestas escolas, era muito comum a realização de excursões para exposições, museus, zoológicos e simpósios. Durante este período em que residi nesta cidade, meus pais faziam tratamento odontológico na

Universidade de São Paulo (USP) e quando acompanhava um dos meus pais nas consultas, sempre ficava maravilhada com a ideia de lá ser uma universidade que “não precisava pagar”, onde havia tantas pessoas bem-vestidas com carros bonitos, um local de estudo totalmente diferente em relação ao que eu estava acostumada a frequentar. Desde então, meu pai e eu decidimos que eu teria uma boa formação acadêmica, só não sabia a área de atuação. Foi na escola que estudei da 5ª à 7ª série, Escola Estadual Neusa Demétrio, por meio do intenso trabalho pedagógico, que observei que é possível cursar o nível superior independente da nossa condição social.

Em 2004 mudamos de cidade e fui morar em Itapetininga, local em que ainda resido. Aos 18 anos (2008) fui contratada para trabalhar em uma fábrica e após me organizar financeiramente, consegui guardar dinheiro suficiente para estudar o primeiro ano do curso de administração em uma instituição privada em 2010. Não foi possível fazer antes, pois colaborava financeiramente com meus pais para manter o básico da minha família. Infelizmente, quando estava no segundo ano, a fábrica faliu, não recebi meus direitos trabalhistas e como não consegui outro trabalho, precisei parar de estudar novamente. Tentei o Programa Universidade para Todos (PROUNI), mas não consegui, pois minha renda não atendia aos requisitos para ser selecionada, mas também não tinha condições financeiras para arcar com as despesas das mensalidades, ou seja, permaneci em um “limbo” durante dois anos.

Em 2012 prestei o vestibular para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), enfim, consegui entrar em uma instituição pública. E por meio do curso de Licenciatura em Física finalmente conquistei minha colação de grau.

Após minha graduação, concluída aos 26 anos, me casei e engravidei. Hoje sou mãe de uma linda menina, esposa de um homem inteligente e esforçado, filha de uma mãe amorosa e trabalhadora e de um pai que partiu durante minha trajetória do mestrado, em fevereiro de 2021. Meu pai foi meu maior incentivador. Era ele quem me encorajava na busca de emprego e para prestar os vestibulares, além de ficar frustrado por não poder pagar as mensalidades. Vibrou quando passei no vestibular do IFSP. Deixava seu serviço de marceneiro para me levar nos processos de seleção do mestrado. Ele foi uma pessoa que desde sempre acreditou que a educação é um meio para a

melhoria de vida e que sempre sonhou com seus filhos estudando. Não deu tempo de ele poder me ver concluindo o mestrado, infelizmente.

Sou a primeira da minha família a fazer um curso em instituição pública e a primeira a cursar o mestrado. O título desta seção, “Trajetória Improvável”, tem a ver com o fato de, muitas vezes, me ver impossibilitada de estudar e ao olhar para o meu contexto social, fica nítido que tudo me levaria a outros caminhos e não ao caminho acadêmico.

Trajetória Acadêmica

Segundo Dubar (2005), a identidade profissional é construída pela identidade pessoal (que tem base sólida no grupo familiar), na formação acadêmica e com o meio de trabalho. Portanto se faz necessário apresentar minha trajetória acadêmica neste momento, para compreender meu caminho profissional e, logo mais, meu objeto de estudo.

Ingressei no curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP – campus Itapetininga), no primeiro semestre de 2012 e coleei grau em 6 de março de 2016.

No segundo semestre do curso participei da seleção de bolsistas do Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência² (PIBID), na qual fui aprovada, iniciando as atividades no programa em agosto de 2012 e concluindo com a colação de grau, ou seja, estive vinculada a este programa ao longo de praticamente toda minha graduação. Voluntariamente, entre o segundo semestre de 2012 e o final da graduação, comecei a fazer parte do grupo Aprenda Física Brincando (FISBRINK), coordenado pelo Professor Dr. Jonny Teixeira, que tem como foco a divulgação científica. Com esses projetos, PIBID e FISBRINK, foram desenvolvidas diversas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Como exemplo de atividades que desenvolvi neste período, estão elas: apresentações de divulgação científica em escolas e eventos de ciências; participação em eventos científicos com apresentações de trabalhos;

² O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dedicam ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

oferecimento de minicursos à comunidade escolar; organização de eventos científicos; realização de visitas técnicas; apresentação de palestras de divulgação para escolas do ensino médio, entre outras.

A partir do quinto semestre comecei uma iniciação científica e estudei a Teoria de Aprendizagem de Vygostky. No sétimo semestre fiz minha segunda iniciação científica voltada para educação ambiental. Em ambos projetos tive a oportunidade de compreender os primeiros passos necessários para se fazer uma pesquisa. Graças a essas duas iniciações, apresentei os resultados desses trabalhos em congressos científicos voltados à educação.

Meu primeiro contato com o relato de experiência se deu ainda na graduação, relatando minha experiência em sala de aula como *pibidiana*³. A partir desses relatos e participando de vários projetos, comecei a me identificar ainda mais com o curso de licenciatura, passei a discutir e tentar entender os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de Física e como uma professora recém-formada poderia lidar com esses problemas. Desde a minha primeira participação em um congresso, com o trabalho “Conhecendo a poluição do ar: uma sequência didática” (MARCELINO; OLIVEIRA, 2013), me interessei pela trajetória acadêmica e em prosseguir com os estudos depois de terminar a licenciatura.

Realizei uma especialização em Informática Aplicada à Educação (2018-2019 no próprio IFSP campus Itapetininga), que teve como tema o processo de ensino e aprendizagem e em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relatei a experiência vivenciada em sala de aula em 2019, quando fui professora de Física em uma escola estadual na cidade de Sarapuí.

O trabalho teve como foco a alfabetização científica e para que fosse alcançado esse objetivo foi utilizada uma sequência didática. Neste relato de experiência foram descritos os entraves encontrados e as possibilidades para que outros professores possam usar os recursos de vídeos e simuladores em suas aulas, com as devidas adaptações de acordo com o contexto em que cada sujeito está inserido. Nos resultados encontrados ao final da sequência didática, ficou nítido que um planejamento que contemple a realidade da escola pode favorecer a construção da alfabetização científica dos alunos participantes.

³ Termo utilizado para nomear informalmente os bolsistas do PIBID

Após descrever este relato e defender o TCC, fui convidada pela direção da escola para apresentar o trabalho durante uma reunião pedagógica. As reuniões pedagógicas desenvolvidas tinham como objetivo a troca de experiência entre os professores da escola e por meio de trabalhos desenvolvidos por outros professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Logo após isso, outros docentes adaptaram essa sequência didática em suas disciplinas e reproduziram em outras salas e em bimestres posteriores.

Trajectoria Profissional Docente

Claude Dubar (2006) descreve que a identidade profissional é construída por meio do exercício do trabalho e com base nas relações estabelecidas com os indivíduos.

Para Passeggi (2010, p. 3) as “narrativas autorreferenciais constituem fontes de investigação pertinentes às representações da condição e do trabalho docente em diferentes épocas”, por essa razão descrevo a seguir a minha trajetória docente. Esta breve seção tem como objetivo apresentar minha trajetória profissional, que faz parte da construção contínua da minha identidade profissional e minha aproximação com meu objeto de pesquisa.

Após formada no curso de Licenciatura em Física e durante meus primeiros anos como docente na educação básica (rede privada e pública) pude contar com amparos que fizeram toda a diferença na minha formação contínua. Nóvoa (2017) já nos apresentava a importância de se ter um professor mais experiente como tutor do novato, mas nas escolas em que trabalhei não tive um tutor com essa intenção. O que tive foram colegas com muitos anos de carreira, que me acolheram e que me norteavam quando encontrava problemas e que me apoiavam quando tinha propostas de novos projetos.

Durante os primeiros anos, em muitas reuniões coletivas pedagógicas, os coordenadores sempre trabalhavam com relatos de experiências de outros professores, principalmente em reuniões que tinham como foco a defasagem de aprendizagem dos alunos. Esses professores assumiram o papel de tutor, como Nóvoa (2017) apontava, ou seja, após ler essa obra é possível compreender as contribuições que obtive para o exercício da minha prática docente. As contribuições foram desde dicas de como preencher um diário

online ou impresso corretamente, até dicas de o que fazer em sala de aula quando conflitos surgem. Por meio dos relatos de experiências (FORTUNATO, 2018), fui organizando meu modo de trabalho. A tutoria e os relatos de experiências foram apoios que encontrei para lecionar na educação básica.

Assim que ingressei no mestrado, encerrei meu contrato com a rede pública para me dedicar com mais afinco ao curso durante o primeiro ano. No segundo ano do mestrado fui contratada por uma escola privada na cidade de Itapetininga, onde leciono aulas de Matemática para as turmas do 6º ano ao 8º ano e voltei a abrir um contrato com a rede pública, onde leciono Matemática para o Ensino Médio.

De acordo com Abrahão (2003, p. 81), “Pela leitura transversal das trajetórias de vida pessoal e profissional [...] pode se apreender teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais, de construção identitária”. Logo, a apresentação deste memorial é para que quem o leia, compreenda quais foram os contextos e relações que me afetaram e contribuíram para a construção da minha identidade.

Trajetória do tema da pesquisa

Como já delineado, minha aproximação com o objeto de pesquisa se dá, primeiramente, quando apresentei um trabalho que descrevia uma atividade trabalhada em aula no ano de 2013 (MARCELINO; OLIVEIRA, 2013). Posteriormente, os outros contatos foram por meio de atividades desenvolvidas no PIBID, também por meio das reuniões pedagógicas como docente e, por fim, na minha especialização. No mestrado o relato de experiência é usado como metodologia de pesquisa, ou seja, busca-se a defesa de que relatos de experiências dos professores sejam reconhecidos como metodologia de pesquisa.

Quando buscamos o relato de experiência como metodologia no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não encontramos nenhum trabalho que tenha feito um mapeamento das tendências dos relatos de experiências que são encontrados na área da educação.

Portanto, esta pesquisa tem por objetivo defender que o relato de experiência seja uma metodologia de pesquisa na educação.

No capítulo I apresentaremos os pressupostos teóricos, as definições de experiência e relato de experiência e quais lentes teóricas da formação de professores esta pesquisa utiliza.

Posteriormente, através do capítulo II, Da Metodologia Da Pesquisa, caracterizamos o que são as pesquisas do tipo “estado da arte” e “estado de conhecimento”, os procedimentos metodológicos e a coleta de dados.

O capítulo III apresenta uma análise dos dados coletados. Para isso, nos debruçamos sobre os textos integrais das 28 dissertações localizadas que utilizaram como metodologia o relato de experiência. Neste capítulo traçamos as tendências e lacunas destas pesquisas.

E por fim, chegamos às considerações finais desta dissertação, as quais destacam nossas conclusões sobre o trajeto que percorremos.

CAPITULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar por quais bases teóricas esta pesquisa se apoia. Inicia-se com as definições de experiência, relato e relato de experiência e finaliza-se com a formação docente.

Definição do que é Experiência

Larrosa (2001, p. 21) define o que é a experiência: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Faz-se necessário compreender o conceito, para entender a sua importância no dia a dia do professor. Como o autor aponta, experiência é o que vivenciamos e isto inclui também o conceito que Dubar (2006) discute em seu trabalho “A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais”, que é a experiência adquirida por meio da vivência no ambiente do trabalho e como ela impacta a formação social e profissional (DUBAR, 2006).

Para Jorge Larrosa (2002):

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa. (LARROSA, 2002, p. 22).

Ainda segundo Larrosa (2002, p. 24) “O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível em que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Ou seja, a experiência é tudo aquilo que vivenciamos. Entretanto, como o autor também destaca, não se deve confundir experiência com trabalhar, pois o ato em si só não produz experiência. Para ele, a experiência está em “se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo” (LARROSA, 2002, p. 24). Portanto, é possível através de uma atividade como o trabalho, formar a experiência quando o sujeito que exerce a atividade, que pode ou não ser remunerada, é um ser ativo dentro daquela realidade, que questiona o ambiente, que contribui ou modifica algo a ser melhorado.

Fortunato (2018, p. 37) define experiência como “um dos mais importantes – muitas vezes, o único – meios de se colocar a educação em evidência para,

portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la”. Essa definição vai ao encontro com a obra de Larrosa (2002), “Notas sobre a experiência e o saber de Experiência”.

Lindroos (2000) baseou-se na filosofia de Warter Benjamin. Segundo Lindroos (2000), a experiência não pode ser construída a partir de um conhecimento. Para o autor, a experiência é construída por meio de uma ação, ou seja, ela se constitui com o decorrer da ação. Logo, saber sobre determinado fato, não torna o sujeito experiente, somente quando ele tem uma ação, é que ele constrói sua experiência.

Para Benjamin (1987), existe um conceito tradicional de experiência, que é um acúmulo de conhecimentos passado de geração em geração. Entretanto, esse conceito não se aplica ao homem moderno, pois ele não é capaz de dar continuidade e se apropriar dessa experiência, para ele, o homem moderno precisa assumir que possui uma pobreza de experiência, ou seja, sua vivência moderna não permite que exista um acúmulo de conhecimentos. Isso se dá porque a experiência e o modo de vida de uma geração não será a mesma vivida pela geração seguinte.

Ainda de acordo com Benjamin (1987), o homem moderno, ao assumir sua pobreza de experiência, dá oportunidade para que novas experiências possam surgir. É uma chance de novas gerações construírem experiências mais simples e vigorosas.

Definição do que é Relato e Relato de Experiência

O Dicionário Online de Português⁴ define a palavra relato da seguinte maneira: “narração, descrição, explanação feita sobre uma situação ou acontecimento: relato de experiência”.

Para se compreender o que é relato de experiência, se faz necessário antes, compreender outros tipos de pesquisas, que podem ser entendidas como semelhantes a princípio, mas possuem diferenças significativas. Abaixo serão apresentadas definições da pesquisa-ação, pesquisa participante e estudo de caso.

⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/relato/>. Acessado em 16/07/2021.

Os autores Barbier (2004), Thiollent (2005) e Severino (2013) definem como pesquisa-ação a pesquisa em que o pesquisador visa compreender determinada situação e tem como objetivo modificá-la, ou seja, ele faz um diagnóstico, propõe aos envolvidos mudanças que podem vir a melhorar as práticas anteriormente diagnosticadas como ineficientes. O relato de experiência não propõe modificar uma realidade e sim relatar a experiência vivida pelo pesquisador (FORTUNATO, 2018). Este é um ponto que diferencia a pesquisa-ação do relato de experiência. Durante o relato, podem ou não serem apresentadas práticas que modificaram a realidade, mas esse não é o objetivo, o foco está na experiência da vivência do pesquisador.

Severino (2013) define a pesquisa participante como aquela em que o pesquisador se coloca em uma postura de identificação com os pesquisados. Ele interage com os participantes em todas as situações, registra todos os elementos, analisa e por fim faz considerações. Para o relato de experiência, é necessário que o pesquisador não apenas descreva as situações em que vivenciou com os pesquisados, mas que relate sua experiência, sua convivência dentro daquele contexto pesquisado. Aqui está, portanto, a diferença do relato de experiência com a pesquisa participante.

O estudo de caso, como Severino (2013) e André (2005) definem, é uma pesquisa que se concentra no estudo de caso particular, que deve ser também representativo e apto a uma generalização em situações semelhantes. O relato de experiência se diferencia porque o objetivo é relatar uma experiência vivida, que pode ter semelhanças com outros contextos ou não.

Nascimento (2016) e Fortunato (2018) apresentam os objetivos do relato de experiência, que são dois: primeiro, fazer uma análise da própria experiência, ou seja, não se analisa a experiência do outro; segundo, os autores destacam que o propósito do relato de experiência é apresentar elementos suficientes para que outros, que se encontram em situações semelhantes, tenham condições de fazer uma reflexão e encontrem soluções possíveis para o contexto na qual estão inseridos.

Esta dissertação utiliza a definição de relato de experiência colocada por Fortunato (2018, p. 48): “O relato de experiência deve ser considerado um método de pesquisa em educação, mas sua condução não é mera descrição”. Para ele é importante que ao menos nove elementos sejam contemplados no relato: como

antecedentes, local, motivo, agentes, envolvidos, epistemologia para ação, planejamento, execução e análise por uma lente teórica.

Sobre Formação de Professores

A Formação dos Professores no Brasil

A falta de prestígio da profissão docente no Brasil é o resultado de um histórico de políticas públicas que não objetivavam formar professores com os mesmos moldes que outros profissionais eram formados, como médicos e advogados (LESSARD; TARDIF, 2005). Neste primeiro momento, realizaremos uma breve análise desde o império até a nova república, sobre quais leis deram subsídios para a formação de professores e apresentamos suas fragilidades.

Em 1808, com a vinda da corte para o Brasil, foram observadas grandes transformações na cultura, economia e inclusive na educação:

No campo educacional, foram criadas pela primeira vez instituições de ensino superior nas áreas de Engenharia, Medicina, Química e Agricultura. Esse nível de ensino tinha como objetivo proporcionar educação para uma elite que aqui chegava, com perspectivas de se instalar, devido ao fato de que em Portugal, a invasão napoleônica se consolidava. (DE PADÚA, 2015, p. 424).

É importante destacar que mesmo com a criação dos cursos superiores no Brasil, as aulas de ensino primário e secundário continuaram existindo sob a forma das aulas régias⁵.

Em 1822 o Brasil deixa de ser colônia e no decorrer desses 12 anos, da chegada da Corte portuguesa até a Independência do Brasil, “o cenário da formação de professores pouco se alterou” (DE PÁDUA, 2015, p. 424).

O imperador Pedro I, em 1827, criou a Primeira Lei Geral da Educação no Brasil. Por razões orçamentárias, o governo imperial descentralizou as políticas educacionais e autorizou as províncias a criarem escolas. E por essa razão, a educação passa a ser responsabilidade destas províncias (TAURINI, 2000).

⁵ Aulas régias eram aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica que deveriam suprir as disciplinas anteriormente oferecidas pelos extintos colégios jesuítas.

Para que as escolas funcionassem, eram necessários professores. Deve-se ressaltar que até antes da criação da Primeira Lei Geral da Educação, os responsáveis em ensinar eram os jesuítas e eles foram os únicos educadores por cerca de 210 anos (OLINDA, 2003). Ou seja, quando a Lei foi sancionada, o Brasil não tinha professores para atuar, uma vez que não se tinha políticas públicas, até aquela data, voltadas ao propósito de formar professores.

Com a necessidade de formar professores inicia-se um ciclo de criação de escolas normais (GALBER, 2017). Deve-se destacar que os cursos eram oferecidos pelas instâncias mais frágeis e pobres do país, as províncias.

O Colégio Pedro II, criado em 1837, tinha como objetivo formar professores para trabalhar nas escolas primárias. Ele tinha um currículo dividido em duas partes: a primeira tinha duração de quatro anos e era voltada para a educação primária, a segunda parte tinha duração de três anos e era voltada para os cursos normais. Utilizando o Colégio Pedro II como inspiração, outros estados criam cursos normais como etapa seguinte à educação primária (GALBER, 2017).

Ao fazermos uma análise dos pontos destacados anteriormente, fica evidente que primeiro foram criadas as escolas e depois formaram-se professores, entretanto essa formação já se inicia de forma precária, uma vez que após a educação primária, o estudante já estaria apto a fazer um curso normal e lecionar (MARCHELLI, 2015).

Outro fator histórico é que na Lei de 15 de outubro de 1827, a mulher adquire o direito à educação, por meio das escolas de primeiras letras para meninas (BRASIL IMPÉRIO, 1827). E por essa razão surgem as primeiras vagas que puderam ser ocupadas por professoras. Entretanto, elas só poderiam trabalhar em suas aulas as quatro operações básicas de matemática e economia doméstica, como é destacado no Artigo 12º da Lei de 1827:

As Mestras, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica. (BRASIL IMPÉRIO, 1827).

As escolas normais eram as únicas opções para as mulheres continuarem seus estudos, uma vez que o ensino secundário era somente para aqueles que pretendiam prosseguir com seus estudos, ou seja, cursar o ensino superior, este último não era permitido as mulheres (DERMARTINI; ANTUNES, 1993).

No final do século XIX, alguns pensamentos discutiam que biologicamente a mulher tem a capacidade de se socializar com as crianças. E por essa razão a educação primária passou a ser profissão exclusivamente feminina (DEMARTINI; ANTUNES, 1993). A partir do momento que as mulheres ocupam essas vagas no magistério, elas passam a ter visibilidade na sociedade e com isso alguns padrões de comportamento permanecem (CAMPOS, 1990). Por exemplo, a mulher ainda era vista como inferior aos homens e como ela estava ocupando os espaços no magistério, a ideia de que a docência é uma ocupação de segundo nível ou complementar, foi reforçada (CAMPOS, 1990).

No início da década de 1970, por meio da Lei 5692 de 1971, todo o segundo grau (ensino médio) foi modificado. Ele passou a ser profissionalizante, ou seja, o foco não era preparar os alunos para ingressar no ensino superior e sim prepará-los para o mercado de trabalho (NETA; FERNANDES; CARLOS, 2020). Em razão desse objetivo, o curso Normal passou a ser uma habilitação do ensino médio, que faz com que sua identidade de formar professores ainda não seja um objetivo da academia, não é o foco das universidades (GATTI, 2013).

De acordo com o 30º Artigo da Lei 5692/71:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Percebe-se que mesmo exigindo a licenciatura para os anos finais do 1º grau (atual Ensino Fundamental) e 2º grau (atual Ensino Médio), a educação infantil e os primeiros anos do 1º grau receberam docentes sem ter passado pelo ensino superior.

Em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, a formação de professores ganha notoriedade, pois de acordo com o 62º Artigo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Apenas a partir de 2007 é que foram admitidos professores habilitados em nível superior. Entretanto, a LDBN não exclui os cursos normais de nível médio, pois esses cursos serviram para a falta de professores qualificados em certas regiões do Brasil. Outro ponto que deve ser destacado é que essa regra só se aplica a quem está iniciando a carreira, aqueles que já atuavam na docência lhes foi permitido continuar, mesmo sem o curso de pedagogia (MENEZES, 2001).

A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que apresenta no capítulo V, Título VI, Art. 62º, inciso 8: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). Portanto, a formação dos professores utilizará como alicerce a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante destacar que cada governo alinhou seus projetos educacionais com a formação docente a partir de legislações específicas. Por exemplo, as diretrizes curriculares para a formação docente de 2015, de 2012, entre outras.

Atualmente as diretrizes seguidas são as aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2019.

No dia 7 de novembro de 2019 o CNE aprova a resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFP) e em 19 de dezembro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) homologa o parecer do CNE por meio da Portaria nº 2.167.

Ao resgatarmos as políticas públicas desde o império até a nova república, que tratam da formação docente, fica nítido que elas são novas, uma vez que a LDBN, que não completou 30 anos, apresenta a exigência de nível superior. É apenas em 2017 que ela é alterada para que a formação de professores seja pautada de acordo com a BNCC. E somente no final de 2019 que o MEC homologa a portaria da BNCFP. Ou seja, as políticas públicas que trazem a temática de formação de professores que seguem atualmente são novas e ainda podem sofrer alterações e o tópico a seguir tem o objetivo de discutir a BNCFP.

A Base Nacional Comum – Formação (BNCFP):

Uma das mudanças mais significativas que a BNCFP apresenta, é a alteração da carga horária para licenciaturas, que passou a ser exigida no mínimo a carga horária de 3,2 mil horas. Dessas horas, 800 devem ser voltadas para a prática pedagógica. Destaca-se que existe um olhar voltado para a prática pedagógica, ou seja, é importante que o licenciando entre em contato com a prática, que experiencie a sala de aula.

Outro ponto que se destaca é que, assim como na BNCC, a BNCFP, também estabelece competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas pelos docentes. São dez competências gerais e 12 competências específicas, que são agrupadas em três dimensões (conhecimento, prática e engajamento profissionais).

A BNCFP estabelece competências específicas, dentro da dimensão conhecimento profissional, ações que contemplem o desenvolvimento profissional docente:

- 1.3.1. Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.
- 1.3.2. Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais. (BRASIL, 2019, p. 53).

E dentro da dimensão prática profissional, espera-se que o docente desenvolva as seguintes competências, por exemplo:

- 2.1.3. Demonstrar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).
- 2.2.3. Gerir o ensino otimizando a relação entre espaço e objetos de conhecimento, levando em consideração as características dos estudantes.
- 2.2.4. Demonstrar conhecimentos de abordagens práticas de gerenciamento de comportamentos desafiadores e conflituosos (BRASIL, 2019, p. 54).

Após a leitura destes trechos, fica evidente que a formação do professor também deve contemplar essas competências. Logo, o desenvolvimento profissional docente também está atrelado ao domínio de conteúdo e à capacidade de ensiná-lo, ou seja, os professores precisam planejar ações e

gerenciá-las no ambiente escolar. Portanto, destaca-se a importância da prática em sala de aula.

Para que a BNCFP fosse construída, o campo de formação de professores teve uma importante contribuição. No tópico a seguir é apresentado o campo de formação de professores.

Campo da Formação de Professores

Para compreendermos o que a literatura trata sobre a formação docente, se faz necessário resgatar, primeiro, que campo de pesquisa é esse, que trata sobre essa temática.

Para Pierre Bourdieu (1983) os campos são estruturados a partir de alianças e/ou conflitos entre sujeitos que disputam a posse de determinadas formas de capital. Para o autor, o poder se apresenta em formas de capital que podem ter capital econômico, refere-se a salários, renda, imóveis, por exemplo; capital cultural, entendido como saberes ou conhecimentos que são reconhecidos através de diplomas ou títulos; capital social, que é a reprodução de relacionamentos duradouros que podem favorecer ganhos materiais ou simbólicos; e por último, o capital simbólico, que o autor define como aquele que propicia reconhecimento (prestígio) e este capital pode ser capitaneado em conjunto com os outros três capitais (BORDIEU, 1986). Deve ser resgatado o conceito que Pierre nos apresenta sobre capital social, pois é por meio do capital social que se estabelece também o conceito sobre campo.

Na produção simbólica de bens, o capital simbólico move as disputas e lutas, que se representam através do reconhecimento, legitimidade e consagração (BORDIEU, 1990). Bourdieu (1986) enfatiza que os campos lutam entre si ou criam alianças para serem reconhecidos. Diniz-Pereira (2013) traz essa concepção para o campo de lutas que as pesquisas sobre a formação docente vêm travando desde a década de 1980. O autor ressalta que até 1980 existia uma escassez de pesquisas que tinham como foco a formação docente e ressalta que desde então existe um esforço de pesquisas com essa temática. Segundo Diniz-Pereira (2013), o campo de pesquisa de formação docente é relativamente novo quando comparado com outros campos de pesquisa na educação, o que resulta em

diversas críticas. Entretanto, de acordo com o autor, existe uma agenda de pesquisas com o foco na formação docente que faz com que o campo se fortaleça.

Partindo do ponto de que o campo de pesquisas em formação de professores se fortalece a partir das pesquisas realizadas, é importante apresentar alguns conceitos sobre a docência e sua formação, tratados nos parágrafos a seguir.

Lessard e Tardif (2005) evocam que a docência, como a medicina e o direito, é uma das mais antigas ocupações modernas. E para os autores, dentro da organização socioeconômica do trabalho, é uma ocupação essencial sob todos os pontos de vistas. Refletindo sobre essa essencialidade que a docência ocupa na sociedade, se faz necessário buscar os dados sobre esses docentes no Brasil.

Segundo o censo escolar divulgado em janeiro de 2021 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁶), o Brasil possui cerca de 2,2 milhões de professores, que trabalham em 179,5 mil escolas da educação básica, atendendo cerca de 47,3 milhões de alunos. Cerca de 88,2% desses docentes possuem ensino superior.

De acordo com os apontamentos feitos nos parágrafos anteriores, fica evidente que os impactos que a educação tem sobre a sociedade são expressivos. Como Lessard e Tardif (2005) apontam, a escolarização está no processo de renovação, partilha e distribuição de conhecimento entre os membros da sociedade. Logo, a formação do professor impacta o trabalho que ele desenvolve em sala de aula.

O presente trabalho tem como foco a formação do docente brasileiro. Devemos pontuar que a busca não está em culpabilizar o docente pelo insucesso que a escola pode ter, pois a educação não depende apenas de um agente. A lente desta dissertação está apontada para a formação docente que é construída no ambiente de trabalho, no chão da escola (NÓVOA, 2009) e que compõe o desenvolvimento profissional. Para discutir esse conceito, é apresentado o tópico a seguir.

⁶ <http://www.inep.gov.br>

Desenvolvimento Profissional

De acordo com os autores Fiorentini e Crecci (2013):

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola. (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 15).

Segundo esses autores, não existe um consenso sobre o conceito do que é o desenvolvimento profissional. O consenso existe sobre a participação ativa dos professores no desenvolvimento profissional próprio, ou seja, o desenvolvimento profissional de cada professor é único, pois não depende apenas da formação acadêmica, e sim em como elabora suas tarefas e suas práticas. Essa elaboração é singular, pois depende de como cada um compreende as suas necessidades profissionais e do contexto em que está inserido.

Ainda para Fiorentini e Crecci (2013), no Brasil o desenvolvimento profissional está atrelado ao modelo da racionalidade técnica⁷ ou seja, necessariamente o professor precisa fazer um curso que lhe ensine em como dar aula e muitas das vezes esses cursos não representam o contexto escolar em que os professores estão inseridos. Por essa razão, é importante definir o que é o desenvolvimento profissional de acordo com uma base teórica.

Pereira e André (2017, p. 7) reforçam sobre o entendimento do que é desenvolvimento profissional no Brasil:

O desenvolvimento profissional docente está fortemente associado com a concepção de formação permanente ou aprendizagem ao longo da vida e pode incluir possibilidades de melhoria da prática pedagógica. (PEREIRA; ANDRÉ, 2017, p.7).

Esta pesquisa utiliza o entendimento de que o desenvolvimento profissional docente é uma construção que se faz ao longo da carreira.

⁷ Para Schön (2000, p. 15), “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”.

Como Pereira e André (2017) destacam em seu trabalho, a formação inicial é um dos alicerces do desenvolvimento profissional. Entretanto, segundo Nóvoa (2009), as discussões teóricas da formação inicial só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, ou seja, os formadores de professores e a comunidade de professores devem ser articuladas entre si.

Outro alicerce é a formação contínua que pode ser representada por cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação, entre outros, que tem como objetivo colaborar com a formação do professor e sua prática em sala de aula.

E, por fim, o terceiro alicerce é a experiência da sala de aula, ou seja, o aprendizado que se adquire trabalhando, como apontado por Fortunato (2018).

Os três alicerces contribuem com o desenvolvimento profissional. Por se tratar de uma construção individual, cada docente tem seu desenvolvimento profissional único, ou seja, nunca é igual a outro, pode sim, ser semelhante, entretanto nunca idêntico.

Para se discutir a experiência em sala de aula, ou seja, a prática em si, foi reservado um tópico específico, que se encontra a seguir.

A Prática em Sala de Aula

Começamos definindo primeiro a identidade do professor. Dubar (2005) define que a construção da identidade profissional se dá além da formação que resulta em um diploma. Para o autor, a formação da identidade profissional se faz no ambiente de trabalho, pois, segundo o sociólogo, o sujeito precisa vivenciar, experimentar o ambiente de trabalho. Ou seja, para que o professor compreenda sua identidade (sou professor) e os desafios que a profissão apresenta, é necessário que o docente se aproprie de todas as informações ao seu redor. Dubar (2005) também aponta que a socialização com os colegas de trabalho mais experientes favorece a formação prática do dia a dia, pois o mais experiente pode contribuir com saberes para o novato, aquele que está chegando, iniciando a profissão. Ou seja, a formação do professor não se dá só pelo diploma, ela também ocorre através da experiência do trabalho e da socialização com o outro.

A seguir são apresentados conceitos sobre os saberes docentes e como são construídos. O objetivo de compreender esses conceitos é que ao tomarmos consciência de que saberes os professores detêm, é possível compreender quais

fatores impactam sua formação e a construção deles. Ou seja, para entendermos os saberes experienciais, é necessário resgatar como eles são construídos. Logo, o relato de experiência pode ser um dos fatores que contribuem com os saberes docentes e por consequência para a sua formação.

Para Tardif (2017, p. 58), os saberes oriundos do trabalho são construídos com o decorrer do tempo, porque é através do acúmulo de experiência cotidiana que o conhecimento é construído:

Pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e denominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação.
(TARDIF, 2017, p.58).

De acordo com Tardif (2017), dependendo da exigência do trabalho e do ambiente, o trabalhador só desenvolverá seus conhecimentos no contato com o trabalho. E existem situações em que o saber técnico é predominante, ou seja, o profissional deve solucionar problemas que poderão surgir. O autor aponta que para ambos os casos, os saberes são desenvolvidos através do tempo, prática, experiência, hábito, etc.

Esses apontamentos também se enquadram na formação de professores; além da formação profissional, a experiência contribui com a formação do profissional docente.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2017, p. 61).

O quadro 1 apresenta o detalhamento dessa pluralidade do conhecimento do professor. Tardif (2017) descreve neste quadro quais são os saberes do professor, de quais fontes são provenientes e como esses saberes são integrados ao trabalho.

Quadro 1 – Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem ⁸ , etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2017, p.64)

Tardif (2017, p. 65) aponta que esses saberes são utilizados por professores em todo o contexto da profissão docente. Segundo o autor, esses conhecimentos estão interligados e influenciam toda a prática do professor, pois seus saberes pessoais e os da formação escolar anterior são atuantes em toda a prática docente. Esses saberes são somados com os que foram adquiridos em cursos (especializações ou aperfeiçoamentos, por exemplo), em livros didáticos, também os relativos à matéria ensinada e sua experiência habitual no ambiente escolar. Enfim, todos esses saberes constituem elementos que, juntos, influenciam a formação do docente. Esta dissertação tem como foco, especificamente, identificar como a experiência em sala de aula, ou como Tardif

⁸ Este termo não é utilizado na formação docente, pois ele apresenta uma depreciação a profissão, é um termo pejorativo. Entretanto, ele se mantém porque na obra consta esse termo.

nomeia de saberes provenientes de sua própria experiência, impacta e favorece a formação docente.

A experiência profissional e a reflexão sobre a própria prática são elementos que Nóvoa (1992) destaca a seguir:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir no profissional e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Em uma entrevista concedida à revista Nova Escola, Nóvoa (2001) descreve a importância que a experiência em sala de aula tem na formação do professor. Segundo ele, o “professor se forma na escola”; os anos iniciais da profissão definem de forma positiva ou negativa a carreira, pois, são os primeiros anos que direcionarão o profissional. Para o especialista, quem está começando precisa de suporte metodológico, científico e profissional. O trabalho em grupo, somando-se com processos formativos que a escola deve oferecer, contribuem para um contexto que favorece positivamente a formação docente daqueles que estão em início de carreira.

Nóvoa (2009) tem como foco em seu trabalho a profissão docente e Tardif (2017) os saberes docentes. Além da formação inicial, os autores também discutem em seus trabalhos a formação continuada do professor. Em ambos existe um ponto em comum: a importância que a experiência desenvolvida em sala de aula tem na formação contínua. Esta dissertação se concentra na formação continuada do docente, especificamente no trabalho em sala de aula, onde suas experiências e as relações com outros profissionais mais experientes contribuem significativamente para sua formação.

CAPITULO II – DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Contexto Histórico em 2020 e 2021

Este tópico tem como objetivo apresenta o contexto e o momento histórico em que está pesquisa foi desenvolvida e redigida.

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) é uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional⁹.

No dia 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde, apresentou dados que, na qual o nível de contaminação se elevou, portanto alterou-se o status de epidemia para pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). A mudança foi causada por causa da alta disseminação geográfica. A OMS então a caracteriza por pandemia e orienta os países a tomarem medidas de prevenção que incluem restrições sociais, ou seja, o mínimo de contato entre pessoas¹⁰.

No dia 13 de março de 2020, o Governador de São Paulo, João Dória, sanciona o Decreto 84.862/20, no qual o estado entra em quarentena:

Artigo 1º - Os Secretários de Estado, o Procurador Geral do Estado e os dirigentes máximos de entidades autárquicas adotarão as providências necessárias em seus respectivos âmbitos visando à suspensão:

[...]

II – de aulas no âmbito da Secretaria da Educação e do Centro Paula Souza, estabelecendo-se, no período de 16 a 23 de março de 2020, a adoção gradual dessa medida (SÃO PAULO, 2020 p.1).

No dia 18 de março de 2020 a SEDUC publica uma Resolução elaborada pelo Conselho de Educação do Estado de São Paulo:

Art. 1º - As instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, tendo em vista a importância da gestão do ensino e da aprendizagem, dos espaços e dos tempos

⁹ Fonte: Organização Pan-Americana de Saúde. Folha informativa – COVID-19, 2020.

¹⁰ Fonte: Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde. A universidade virtual foi criada pelo Ministério da Saúde em 2010 para atender às necessidades de capacitação e educação permanente dos profissionais de saúde.

escolares, bem como a compreensão de que as atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula, deverão reorganizar seus calendários escolares nesta situação emergencial, podendo propor, para além de reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais (SÃO PAULO, 2020, p.1).

Essa resolução encontrou amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, artigo 32, inciso 4, que dispõe o seguinte: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Após encontrar amparo legal, a Seduc permitiu e orientou que as aulas fossem oferecidas remotamente. Portanto, as escolas públicas e privadas do estado de São Paulo tiveram respaldo legal para direcionarem suas aulas de modo remoto. Incluíram também as universidades privadas e públicas que tinham seus *campi* no estado de São Paulo.

Em 28 de Abril, o CNE aprovou um documento com orientações e diretrizes que as escolas da educação básica e instituições de ensino superior poderiam seguir. E o parecer foi elaborado juntamente com MEC. A recomendação foi que aulas fossem oferecidas remotamente. O texto “La pandemia del COVID -19 y las políticas del Ministerio de Educación de Brasil”, dos autores Ferreira, Fortunato e Araújo (2021), apresenta um compilado e uma análise detalhada das políticas sancionadas pelo ministério da educação. De acordo com os autores, houve um embate entre os governos municipais, estaduais e federal, pois os estados e municípios fizeram a opção de manter as aulas remotas, enquanto o governo federal lutou para que as aulas retornassem presenciais o mais rápido possível.

A retomada das aulas presenciais se deu aos poucos em 2021. Escolas e universidades privadas no estado de São Paulo retomaram as aulas parcialmente no 1º semestre de 2021. As escolas públicas também retomaram as atividades parcialmente, de acordo com a deliberação de cada município. As universidades estaduais e federais usufruíram da autonomia que possuíam para voltar as atividades, desde que conseguissem manter as medidas sanitárias adequadas. No final do 2º semestre de 2021 as escolas públicas retomam todas as suas

atividades presencialmente. Isso se deve a uma alta taxa de vacinação na população¹¹.

Em razão da pandemia, toda a coleta de dados e análise se deu de forma remota, bem como a qualificação e as orientações.

Estado da Arte ou Estado do Conhecimento?

Segundo Romanowski e Ens (2006), com a expansão dos programas de pós-graduação, juntamente com os eventos da área da educação, ficou notório que pesquisas com diferentes enfoques sobre a formação do professor tenham proliferado em dissertações, teses e publicações. Para as autoras, a grande quantidade destas produções, acabam gerando alguns questionamentos como: Quais os temas? Como estão sendo abordados? Quais são as metodologias empregadas? Entre outros que surgem. Ainda segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38), existe uma necessidade de mapeamento que desvende e examine o “conhecimento já elaborado e que sejam apontados os enfoques” dessas produções.

Para Romanowki e Ens (2006), pesquisas que mapeiam as produções podem contribuir significativamente com a constituição do campo de pesquisa, no caso a formação de professores. Segundo as autoras, não se deve apenas identificar as produções, é necessário que se faça uma análise, que se criem categorias e que sejam revelados os múltiplos enfoques e perspectivas.

Segundo Soares e Maciel (2000, p. 6), conforme “a ciência vai se construindo ao longo do tempo”, as pesquisas de Estado do Conhecimento devem ser realizadas paralelamente, desta forma é possível ir identificando o caminho que a ciência está traçando e por meio das pesquisas é possível compreender tendências dos processos de construção de determinados temas e campos de conhecimento.

¹¹ O programa de imunização começou em 17 de janeiro de 2021. Até o dia 23 de novembro de 2021 cerca de 133.218.239 pessoas já tinham recebido a segunda dose da vacina ou a vacina de dose única da Janssen. Ou seja, estão completamente imunizados. E Segundo dados das secretarias estaduais de saúde, compilados pela Agência CNN, 83,24% da população com mais de 18 anos já está vacinada.

As autoras Magda Soares e Francisca Maciel (2000) definem que as pesquisas Estados de Conhecimento possuem uma abrangência menor, ou seja, ela é delimitada, ao contrário das pesquisas Estado da Arte.

Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) publicaram um artigo intitulado “As pesquisas Denominadas do Tipo Estado da Arte”, que nos apresenta uma definição do que é Estado da Arte e Estado do Conhecimento. Para as autoras, as pesquisas do Estado da Arte possuem um alcance maior, ou seja, se realiza uma busca em diversos setores como teses, dissertações, produções de congressos e publicações em periódicos. E as pesquisas denominadas Estado do Conhecimento abordam apenas um setor, logo, as buscas se limitam às teses e dissertações ou produções em congresso ou publicações em periódicos.

Esta dissertação é uma pesquisa que traz resultados do Estado de Conhecimento, pois o mapeamento é centrado em teses e dissertações. Esta escolha se deve pelo tempo de duração do curso de mestrado. Pesquisas que tem uma maior abrangência levam mais tempo para compilar e analisar os dados coletados. E no caso desta dissertação, o tempo para fazer a coleta, compilar e analisar os dados foi relativamente curto, o que acabou por limitar as buscas em outros setores, como congressos e publicações em periódicos, por exemplo.

Da coleta dos dados

A coleta dos dados inicia-se pela busca de dissertações e teses que tenham utilizado como metodologia do trabalho o relato de experiência. Para realizar essa busca foi utilizado o catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹²). A escolha desse catálogo se deve ao fato de que toda Dissertação ou Tese produzida na pós-graduação brasileira deve ser depositada, necessariamente, nesta plataforma. Alguns trabalhos como Monteiro e Fortunato (2019a; 2019b) e Melo Jr. e Fortunato (2018) utilizaram o Banco de Teses e Dissertações da CAPES como base para o levantamento de dados.

A primeira busca ocorreu em 06 outubro de 2020, a segunda em 21 de junho de 2021 e a terceira em 21 novembro de 2021. Essas buscas tinham como

¹² Catalogo Capes: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

objetivo encontrar pesquisas que já tivessem feito o mapeamento que esta pesquisa traz, ou seja, as buscas tinham como foco fazer uma revisão bibliográfica ou revisão de literatura. Para isso foram utilizados os seguintes descritores: “Mapeamento” AND “Relato de Experiência”; “Estado do conhecimento” AND “Relato de experiência”; e “Estado da Arte” AND “Relato de experiência”. De acordo com o catálogo da Capes, não existe nenhum trabalho que tenha abordado essa temática anteriormente. Ou seja, existe aqui uma lacuna nas pesquisas que envolvam mapeamento e relato de experiência dos professores, o que justifica, portanto, o mapeamento que esta dissertação se propôs a fazer.

O recorte temporal é realizado no período entre 2012 e 2021, pois na Plataforma Sucupira¹³, que comporta o Banco de Dissertações e Teses, só estão disponibilizados os trabalhos a partir de 2012 (a plataforma foi criada em cooperação entre a Capes e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte em maio de 2012) e o recorte finaliza-se em 2021, pois a última busca foi realizada em novembro de 2021. Portanto, como foi utilizada essa base de dados, as dissertações e teses publicadas antes de 2012 não estão disponibilizadas para consulta. Só é possível visualizar os trabalhos que foram defendidos a partir de 2012.

Outras três buscas foram realizadas nas seguintes datas: a primeira ocorreu em 08 outubro de 2020, a segunda em 25 de junho de 2021 e a terceira em 22 novembro de 2021. Os descritores utilizados foram os seguintes: “Relato de experiência” AND “Formação de professores”; “Relato de experiência” AND “Metodologia”; “Relato de experiência” AND “Ensino”, e “Professor pesquisador” AND “Relato de experiência”. Realizamos buscas em diferentes marcos temporais para que fosse possível coletar todas as dissertações e teses, ou seja, se algum trabalho fosse depositado depois das primeiras buscas, seria importante coletá-lo para esta pesquisa. Encontramos, na última busca, dissertações defendidas em 2020 que não foram coletados na primeira busca.

Durante as coletas de dados existiu um refinamento dentro do catálogo da Capes. E foram eles Área Conhecimento - Ensino e Educação; Área Avaliação -

¹³ Plataforma Sucupira: A Plataforma Sucupira é uma ferramenta de atualização e de compartilhamento de informações acadêmicas. Através dessa plataforma, a CAPES consegue realizar de forma mais eficiente o acompanhamento e as avaliações periódicas sobre os dados dos programas de pós-graduação que existem no país.

Ensino e Educação. Optou-se por esses refinadores porque o objetivo das buscas foi encontrar trabalhos dentro do âmbito da Educação.

Ao todo foram coletados no Catálogo da Capes 134 trabalhos, após as exclusões restaram 28. As exclusões ocorreram pelos seguintes motivos: os trabalhos eram anteriores à plataforma Capes, ou seja, não estavam disponíveis para acesso¹⁴; não existia divulgação autorizada ao texto completo da dissertação/tese, e nesse caso também não foi possível acessar essas pesquisas; e por último, por não atenderem o objetivo desta pesquisa, que é analisar trabalhos que utilizaram como metodologia o relato de experiência, ou seja, trabalhos que utilizaram relato de experiência de outros sujeitos, não atenderam às necessidades desta dissertação. E foi o caso de vários trabalhos encontrados, pois o pesquisador não relatava sua experiência, e sim utilizava vários relatos para compor seu trabalho.

No capítulo a seguir são apresentados os resultados encontrados, após a busca realizada no Banco de Dissertações e Teses da Capes.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

A seguir é apresentada a tabela 1, que mostra o quantitativo dos dados coletados e o motivo de suas exclusões.

Tabela 1 - Quantitativo de dados coletados e os motivos das exclusões:

Descritores	Quantidade de trabalhos coletados	Trabalhos anteriores ao Catálogo Capes	Não possui divulgação autorizada	Não atende aos objetivos da pesquisa	Total de trabalhos que restaram por descritores
“Relato de experiência” AND “Formação de professores”	20	5	3	6	6
“Relato de experiência” AND “Metodologia”	62	26	11	8	17

¹⁴ Trabalhos anteriores a plataforma Capes: Como forma de facilitar o acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde julho de 2002, ou Catálogo de Teses e Dissertações, no qual é possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano. Foram obtidos resumos entre o período de 1996 a 2001, foram obtidos através do sistema Coleta. Entretanto esses trabalhos completos não constam o Banco de Dados, que estão em constante alimentação de dados. Para mais informações é possível consultar o seguinte site: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/203> . Acessado em 20 de novembro de 2021.

“Relato de experiência” AND “Ensino”	52	20	12	11	9
“Professor pesquisador” AND “Relato de experiência”	3	0	0	0	3

Ao todo restaram 35 trabalhos encontrados, entretanto foram excluídos 7, pois eles eram duplicados, ou seja, apareceram mais de uma vez nas buscas.

Deve-se destacar que não foi encontrada nenhuma tese relevante à pesquisa. Uma hipótese para esse resultado é de que há um preconceito na academia em relação aos relatos de experiência. Isso se deve porque os relatos apresentem um menor aprofundamento teórico? Ou será porque a academia ainda não compreendeu o grande potencial que o relato de experiência pode ter, desde que ele consiga ter um aprofundamento, como Fortunato (2018) menciona?

Após esse levantamento de hipóteses do porque não encontramos nenhuma tese, devemos nos debruçar nas dissertações encontradas. Para isso, foi realizado um inventário das 28 dissertações, que nos dá a possibilidade de compreender quais são essas pesquisas que utilizaram o relato de experiência como metodologia.

A seguir é apresentado o quadro 2, que mostra o inventário constando as seguintes informações: título da dissertação, ano da defesa, autor (a), orientador(a), instituição, programa, região e área de avaliação. Os dados apresentados foram colocados em ordem da data de defesa, sendo o mais antigo em 2013 e o mais recente em 2020.

Quadro 2: inventário de dissertações que utilizaram relato de experiência como método

Título ¹⁵	Ano defesa	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Programa	Região	Área de Avaliação
Formação Continuada de Professores de Matemática	2013	Celso Eduardo Brito	Sergio Mota Alves	UESC	Matemática em Rede Nacional	Nordeste	Ensino
Abordagem ativa da acústica no ensino médio com a confecção de artefatos musicais pelos alunos	2013	Rodrigo Machado Pereira	Marcos Pires Leodoro	UFSCAR	Ensino De Ciências Exatas	Sudeste	Ensino

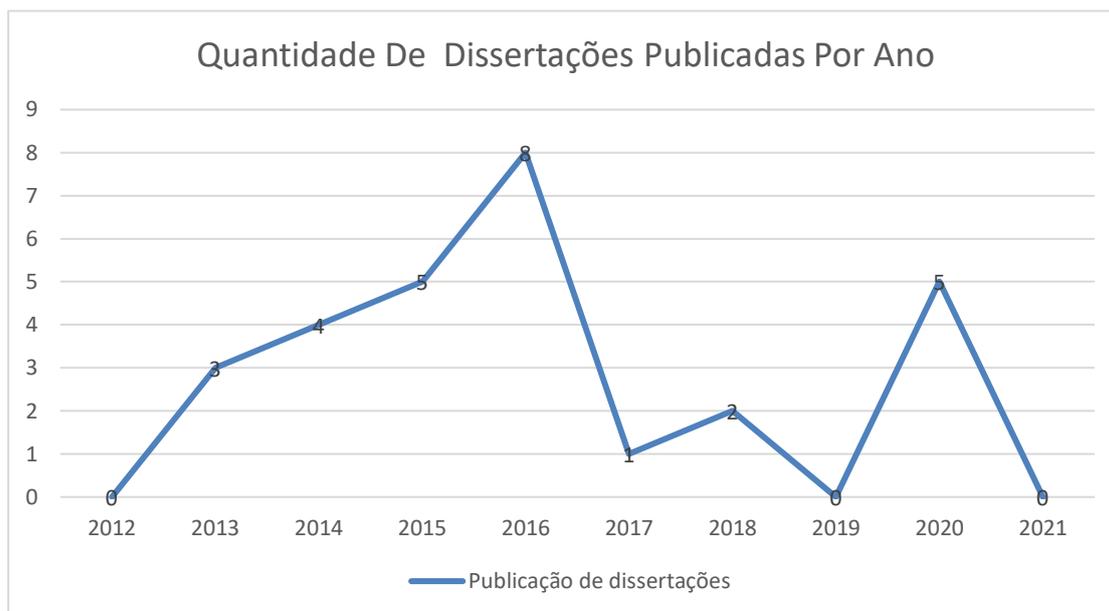
¹⁵ Subtítulos foram suprimidos, para melhor formatação do quadro. Os títulos completos encontram-se no apêndice A.

O SARESP E Suas Implicações No Ensino De Língua Portuguesa Na Rede Pública Estadual.	2013	Zelinda Honorato Soares Luz	Maria Lucia De Amorim Soares	UNISO	Educação	Sudeste	Educação
Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio	2014	Cesar Astolpho Melo Catalani	Patricia Del Nero Velasco	UFABC	Ensino e História das Ciências e da Matemática	Sudeste	Ensino
Programa de Educação Ambiental no Licenciamento	2014	Jeniffer De Souza Faria	Vicente Paulo Dos Santos Pinto	UFJF	Educação	Sudeste	Educação
O Ensino De Eletrodinâmica Em Uma Perspectiva Investigativa:	2014	Domingos Rodrigues Souza Junior	Geide Rosa Coelho	UFES	Ensino de Física	Sudeste	Ensino
Uma proposta para a introdução dos plasmas no estudo dos estados físicos da matéria no Ensino Médio	2014	Luis Galileu Gall Tonelli	Marco Antonio Moreira	UFRGS	Ensino de Física	Sul	Ensino
O Blog Como Ferramenta E Estratégia Pedagógica No Ensino Médio:	2015	Maria De Cassia Araujo E Souza	Rosa Maria Cardoso Dalla Costa	UFPR	Educação	Sul	Educação
Dimensões da etnomatemática aplicados no processo de ensino de eletricidade	2015	Lourenco Gabriel Isolani	Vera Lucia De Souza E Silva	FURB	Ensino de Ciências Naturais e Matemática	Sul	Ensino
Relato de experiência de uma professora da educação básica:	2015	Juliana Barreto Brandao	Maria Bernadete Pinto Dos Santos	UFF	Ensino de Ciências da Natureza	Sudeste	Ensino
A Construção De Conhecimentos Científicos Nas Aulas De Física	2015	Joao Mauro Da Silva Junior	Geide Rosa Coelho	UFES	Ensino de Física	Sudeste	Ensino
Movimento, Cognição, Afetividade:	2015	Tatiana Vilela Zalla	Laurinda Ramalho De Almeida	PUC-SP	Educação: formação de formadores	Sudeste	Educação
A Ferramenta PDDE Interativo Como Indicador De Caminhos	2016	Rosana De Oliveira Nascimento	Nelson Antonio Simao Gimenes	PUC-SP	Educação: formação de formadores	Sudeste	Educação
Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cametá:	2016	Pamela Paula Souza Neri	Gilcilene Dias Da Costa	UFPA	Educação E Cultura	Norte	Educação
O Jogo De Xadrez Como Recurso Para Ensinar E Aprender Matemática:	2016	Aderaldo Dos Santos Junior	Rogério Monteiro De Siqueira	USP	Matemática em Rede Nacional	Sudeste	Ensino
Relato De Experiência Na Formação De Professores No Ensino Médio.	2016	Marco Antonio Malta Moure	Rose Mary Latini Cova	UFF	Ensino de Ciências da Natureza	Sudeste	Ensino

Ensino De Matemática Através Da Resolução De Problemas: Tecnologia, Inovação E Ensino De História:	2016	Darlan Azevedo Gomes	Augusto Cesar De Castro Barbosa	UERJ	Matemática em Rede Nacional	Sudeste	Ensino
Programação e Robótica no Ensino Fundamental:	2016	Jordano Nunes Machado	Pedro Fernando Teixeira Dorneles	UNIPAMP A	Ensino de Ciências	Sul	Ensino
Audiovisual e Ciências: Relato de experiência	2016	Krystina Celia Da Silva Correia	Marcus Vinicius Da Silva Pereira	IFRJ	Ensino De Ciências	Sudeste	Ensino
O Discurso Pedagógico No Ensino Superior: Um Relato De Experiência	2017	Lidiane Rodrigues Christovam	Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos	Mackenzie	Letras	Sudeste	Linguística e Literatura
Lugar De Circo É Na Escola: O Estudo Da Palhaçaria	2018	Emanuel Alves Leite	Marcilio De Souza Vieira	UFRN	Profartes	Nordeste	Artes
Para compor encontros e espaços:	2018	Renato Bruno	Madalena Simoes De Almeida Vaz Pinto	UERJ	Letras	Sudeste	Linguística e Literatura
Práticas Educativas Em Saúde: Construção De Uma Tecnologia Audiovisual	2020	Marcia Andreia Lial Sertao	Cibele De Moura Sales	UEMS	Ensino em Saúde	Centro-Oeste	Ensino
Relato De Experiência: Reflexões sobre o Ensino de História	2020	Layanne Grigorio Martins	Marcia Pereira Dos Santos	UFG	História	centro-oeste	História
Transdisciplinaridade: Uma Prática Pedagógica Formadora	2020	Roberta Maria Dos Santos Sousa	Florence Marie Dravet	UCB	Educação	Centro-Oeste	Educação
Voluntariado Como Atividade Social No Ensino De Língua Inglesa	2020	Sandra Maria Duarte Dos Santos	Francisco Estefogo	UNITAU	Letras Aplicada	Sudeste	Linguística e Literatura
Tecnologia Educacional Para Ensino De Circuitos Elétricos:	2020	Jose Octavio Da Silva Badia	Marcos Andre Betemps Vaz Da Silva	IFSul	Ciências e Tecnologias na Educação	Sul	Ensino

Fonte: Dados da pesquisa – Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

A seguir são apresentados gráficos que detalham os dados coletados no inventário. O gráfico 1 apresenta a quantidade de dissertações, distribuída entre o período de 2012 até 2021.

Gráfico 1 – Quantidade das dissertações publicadas por ano

Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco.

Nota-se que em 2013 foram defendidas três dissertações, em 2014 houve um aumento para quatro dissertações, em 2015, cinco, em 2016 o número subiu para oito, depois caiu para uma em 2017, seguida em 2018 de duas e em 2020 foram cinco dissertações.

Uma hipótese para a queda a partir de 2016 é o receio dos pesquisadores trabalharem com essa metodologia nos programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. Outra hipótese é o fato de que no ano de 2016 foi o final do primeiro quadriênio de avaliação de pós-graduação da CAPES. Pode ser que os objetivos das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação tenha influenciado a escolha por outra metodologia.

Nos programas de pós-graduação profissional espera-se que as dissertações entreguem um produto. Nos programas voltados à educação, esse produto é um objeto educacional, que necessariamente passou pela sala de aula, ou seja, é apresentado em relato de experiência, mas não com foco na experiência do professor, e sim com foco no objeto educacional. Uma hipótese para que em 2021 não tenha nenhum trabalho com essa metodologia é que em 2020 com a Pandemia, muitas pesquisas foram atingidas, principalmente aquelas que estavam sendo desenvolvidas no ambiente escolar. Ou seja, os pesquisadores interromperam suas pesquisas ou adiaram suas defesas.

A seguir, no gráfico 2, é apresentado o quantitativo de dissertações publicadas por instituição pública e privada, ou seja, universidades que são mantidas por setores públicos como governo federal, estadual ou municipal e universidades mantidas por uma ou mais pessoas donas da instituição.

Gráfico 2 – Quantidade das dissertações publicadas por instituição



Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Destaca-se que das 28 dissertações, 23 são oriundas de instituições públicas sendo 16 de universidades federais, cinco são estaduais e duas municipais. As outras cinco dissertações são de instituições privadas ou seja, 83% das dissertações foram defendidas em universidades públicas. Logo, nota-se a importância de continuidade desses programas de pós-graduação nessas instituições, uma vez que, se esses programas não existissem, a coleta de dados se restringiria a apenas cinco dissertações.

Segundo os autores Santos et al. (2019), com a expansão dos programas de pós-graduação, em 2014, o Brasil ocupava a 13ª posição mundial em produção de artigos em periódicos, o que foi resultado de pesquisa e da produção científica oriunda desses programas.

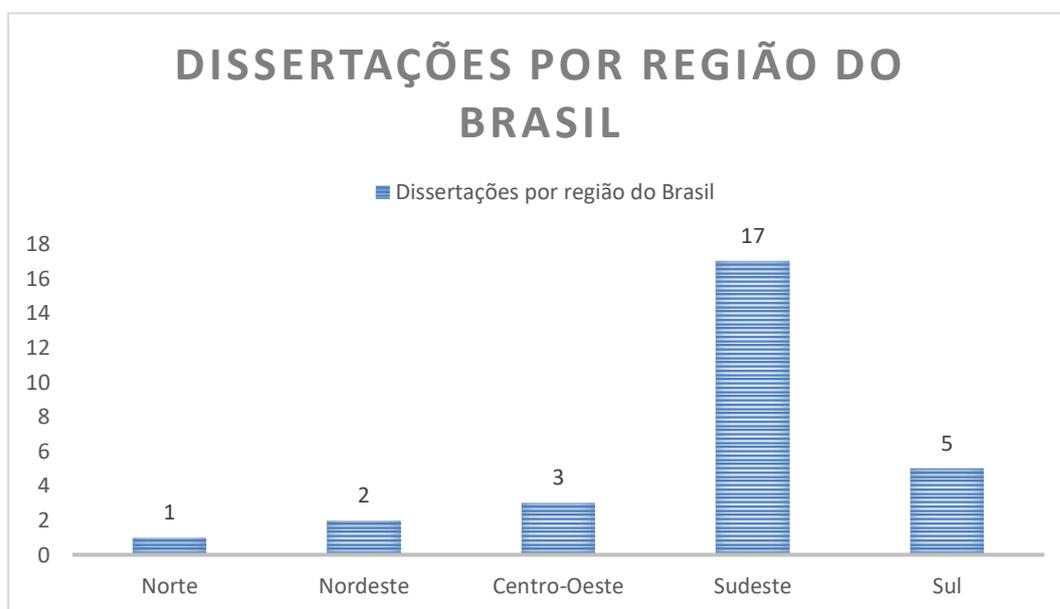
E de acordo com a Academia Brasileira de Ciências, o Brasil ocupou a 13ª posição em um ranking mundial de produção científica¹⁶. Segundo a academia,

¹⁶ De acordo com o relatório da CAPES (2018) em uma “recente publicação feita por Clarivate Analytics a pedido da CAPES, o Brasil, no período de 2011-2016, publicou mais de 250.000 artigos na base de dados Web of Science em todas as áreas do conhecimento, correspondendo à 13ª posição na produção científica global (mais de 190 países)”.

com os dados levantados no relatório, 95% das publicações são oriundas das universidades públicas, federais e estaduais do Brasil.

A seguir, no quadro 3, é apresentado de quais regiões do Brasil as dissertações são oriundas.

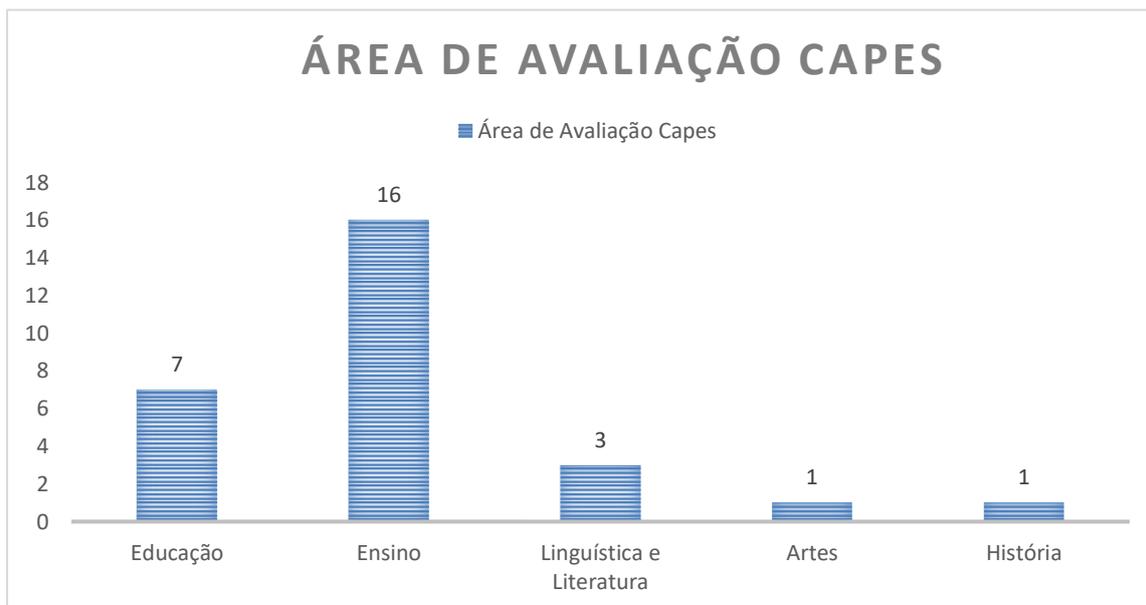
Gráfico 3 – Quantitativo de dissertações coletadas de acordo com a região do Brasil



Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco.

Esses trabalhos tiveram origens nas cinco regiões do Brasil, sendo dezessete do Sudeste, cinco do Sul, três do Centro-Oeste, duas do Nordeste e uma do Norte. Com esses dados é possível notar a discrepância da produção entre as regiões do sudeste e sul em relação ao norte, nordeste e centro-oeste. Uma hipótese é a concentração de universidades nas regiões sudeste e sul em relação às outras regiões do Brasil. O que ocasiona em uma maior quantidade de programas de pós-graduação, que permite que pesquisas, como as que foram coletadas, possam ser desenvolvidas.

No gráfico 4, que se encontra a seguir, é apresentado o quantitativo de Área de Avaliação da Capes por dissertação.

Gráfico 4 – Área de Avaliação da Capes por dissertação

Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Quando analisamos de quais programas de pós-graduação os trabalhos são originados, nota-se que sete fazem parte da área de avaliação da Educação da Capes, dezesseis da área de avaliação de ensino, três da área de avaliação de Linguística, um de Artes e outro de História. Mesmo utilizando como refinador a área de avaliação sendo apenas Educação e Ensino, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, essas dissertações apareceram e foram coletadas para análise dos dados. Uma hipótese para essa incoerência é que existe um bug¹⁷ do buscador da CAPES, pois mesmo selecionando apenas as áreas de educação e ensino, o buscador retorna com resultados de outras áreas de avaliação.

Destaca-se que a maioria das dissertações são oriundas de programas voltados ao ensino de Ciências, Física, Matemática, Letras e História.

Observamos ainda que os 28 trabalhos foram orientados por 28 docentes distintos, não permitindo localizar, por esse parâmetro, nenhum líder de grupo de pesquisas voltado exclusivamente para relato de experiência de professores. Logo, é um espaço que ainda pode ser ocupado por pesquisadores da educação e do ensino.

¹⁷ Bug é um defeito, falha ou erro no código de um programa que provoca seu mau funcionamento.

Após o mapeamento das dissertações, se faz necessário o debruçar sobre os textos em sua integralidade para se fazer uma análise qualitativa de cada pesquisa como forma de identificar o Estado do Conhecimento.

CAPITULO IV - ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo a análise está dividida em duas partes.

A primeira parte é uma análise quantitativa e descritiva, ou seja, foi analisado se as dissertações atenderam aos nove elementos apontados por Fortunato (2018), sendo: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agente(s); (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica.

A segunda parte é uma análise qualitativa e estatística sobre as 28 dissertações, ou seja, buscou compreender quais são as experiências vividas pelos autores, mantendo a lente teórica do conceito sobre experiência vivida de Larrosa (2002).

Análise Quantitativa, Descritiva e qualitativa

Para fazer a análise quantitativa foram utilizados os nove elementos que Fortunato (2018) descreve em seu trabalho “O relato de experiência como método de pesquisa Educacional”.

A seguir, são descritos os nove elementos para se fazer uma análise das dissertações que utilizaram o relato de experiência como metodologia, segundo Fortunato (2018):

- I. Antecedentes: diz respeito às circunstâncias que possibilitam o desenvolvimento da experiência educativa.
- II. Local: é a descrição do contexto em que se desenvolvem as ações. O lugar geográfico e o momento histórico são informações importantes que precisam constar no relato de experiência.
- III. Motivo: neste elemento é descrito por qual razão foi necessário desenvolver a ação educativa. Essa razão é gerada no próprio cotidiano escolar, ou seja, não é um impulso do professor.

- IV. Agente (s): como o autor já apontou, no capítulo I - definição do que é relato de experiência – O relato de experiência é o relato da própria experiência. Logo, se faz necessário descrever todas as informações que se relacionam com a ação. Por exemplo, disciplina que leciona, formação acadêmica, enfim, tudo que diz respeito sobre o próprio professor que está relatando a experiência vivenciada por ele.
- V. Envolvidos: neste elemento deve-se descrever com quem se está efetivamente trabalhando. Quanto mais detalhes constar, melhor será. Um exemplo é colocar a série, quantidade de alunos e outras informações que podem contribuir com o elemento “envolvidos”.
- VI. Epistemologia para ação: a descrição de quais pilares educacionais que dão apoio ao planejamento deve constar no elemento epistemologia ou seja, quais são as convicções educacionais que norteiam o professor durante a sua prática em aula.
- VII. Planejamento: dois pontos que são essenciais para a descrição do planejamento, são eles: o primeiro deve conter detalhes como data, duração, atividades, objetivos; o segundo descreve quantas vezes foi necessário refazer o planejamento, uma vez que o cotidiano escolar é dinâmico, e é necessário para que se atenda as demandas que surgem na escola, o planejamento deve ser flexível.
- VIII. Execução: este elemento trata do desenvolvimento das ações planejadas. Neste ponto é recomendado que se faça um ciclo vicioso Execução – Revisão – Execução. Neste ciclo existe a ação, reflexão e depois ajusta-se a ação antes, durante e depois das atividades educacionais.
- IX. Análise por uma lente teórica: neste elemento é importante destacar que análise por uma lente teórica não é o mesmo conceito da epistemologia para ação. A epistemologia é o alicerce que dá apoio à prática educacional. A lente teórica para análise é a base teórica que vai servir para se analisar a ação educacional depois de executada. Ou seja, por qual ponto de vista (por exemplo, formação docente; aprendizado dos alunos etc.) será determinada a experiência.

Para Fortunato (2018), os nove elementos não são uma base única por qual todos os relatos de experiências devem ser elaborados. De acordo com o autor, esses elementos são pontos possíveis que devem ser tratados nos relatos. Eles são uma forma de sistematizar o relato de experiência “como uma forma de aprendizado próprio” (FORTUNATO, 2018, p. 45).

Consideramos importantes que esses nove elementos, ou a maioria deles, sejam contemplados, porque os elementos podem contribuir com o relato de experiência, o tornando mais completo, do ponto de vista de quem vai ler, ou seja, do professor que pretende se inspirar no relato. Julgo importante que a maioria desses elementos apareçam nos relatos apareçam, pois ao ler cada dissertação, ficou evidente que quanto mais informações constar nos relatos mais fácil fica compreender a sequência metodológica que foi relatada.

A seguir são apresentados três quadros descritivos (quadros 3, 4 e 5), nos quais foram utilizados esses nove elementos, sugeridos por Fortunato (2018). As descrições foram separadas em três quadros para uma melhor visualização dos elementos que as dissertações contemplaram. Caso não conste o elemento na dissertação, nos quadros foram feitas indicações.

Quadro 3: descrição das dissertações que contemplaram os: elementos para Antecedentes, Local e Motivo.

Título	Antecedentes	Local	Motivo
Formação Continuada de Professores de Matemática: Um relato de experiência com docentes da educação básica	Nas aulas do PROFMAT, a socialização entre docentes e discentes e entre os discentes com suas vivências acumuladas, estimulou e gerou de criação de algo que abarcasse esse contexto.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, Bahia.	Oferecer um curso aos professores que contribua com professores de matemática, que não são formados em matemática.
Abordagem ativa da acústica no ensino médio com a confecção de artefatos musicais pelos alunos.	O professor pesquisador observou que existe uma escassez de material que contemple a música e ondas sonoras.	Escola Estadual Ângela Maria da Costa Paixão, Mogi Guaçu, São Paulo.	“Motivar” os alunos através do lúdico.
O SARESP suas implicações no ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual: um relato de experiência	A escola não estava alcançando índices satisfatórios nas avaliações do SARESP.	E.E. Prof. Lauro Sanches, do Município de Sorocaba – São Paulo	Alcançar resultados satisfatórios no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).
Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio.	Não é citado quais são os antecedentes que levaram o professor a desenvolver o trabalho didático.	Não é citado o local em que o trabalho foi desenvolvido.	Não é citado a motivação que levou o professor a desenvolver tal trabalho.
Programa de Educação Ambiental no	Para que empresas como a Furnas obtenha um licenciamento, é necessário	Comunidade da cidade de Barro Branco.	Possibilitar que através da Educação Ambiental, a comunidade, os

Licenciamento: retrato de um processo de construção metodológica.	que se promova a Educação Ambiental para a comunidade,	Barro Branco, Rio de Janeiro.	moradores possam garantir o controle do processo e a análise adequada dos resultados obtidos pelas empresas executoras
O Ensino De Eletrodinâmica Em Uma Perspectiva Investigativa: analisando os desdobramentos sobre a aprendizagem de estudantes.	A Física é considerada uma das disciplinas mais difíceis pela maioria dos alunos o que faz com que os jovens não gostem ou se interessem por ela. Isso, em parte, é consequência da forma como nós professores trabalhamos os conteúdos de Física em sala de aula.	Escola Estadual de Ensino Médio Maria Ortiz, situada na Rua Francisco Araújo, nº 35, no centro de Vitória, Espírito Santo.	O professor apresenta o questionamento de quais mudanças metodológicas ele poderia fazer para tornar o aluno mais centrado nas aulas, proporcionar motivação, dar condições dos alunos se tornarem atuantes, determinados e reflexivos nas aulas de física.
Uma proposta para a introdução dos plasmas no estudo dos estados físicos da matéria no Ensino Médio	O maior objetivo do autor sempre foi fazer com que os alunos gostassem de Física por verem na disciplina muito mais do que apenas cálculos e fórmulas matemáticas.	Escola Estadual de Ensino Médio Reynaldo Affonso Augustin do município de Teutônia, Rio Grande do Sul, durante o terceiro trimestre letivo dessa escola.	A escolha das turmas se deu na diferença de turnos. Ambas as turmas eram diurnas. As duas se mostravam heterogêneas com grupos que se abstinham de participar das aulas num primeiro momento.
O blog como ferramenta e estratégia pedagógica no Ensino Médio: uma proposta de produção dos alunos, numa perspectiva de ação frente ao conhecimento	Autora e mantenedora de blogs, essa pesquisadora registra muitas de suas atividades pedagógicas além de eventos da escola na qual atua.	Colégio Estadual Olavo Bilac, que atende p Ensino Fundamental e Médio. Localizado em Sarandi, Paraná	Apresentar uma sequenciação didática que auxilie a orientação da pesquisa e produção de trabalhos sob perspectiva discente.
Dimensões da etnomatemática aplicados no processo de ensino de eletricidade no curso profissionalizante	Através dos trabalhos encontrados nos sites de busca, das pesquisas publicadas nas revistas científicas e, sobretudo, dos resultados obtidos das aplicações de projetos em artigos e dissertações, pode-se ter uma referência dos caminhos a serem seguidos para se trabalhar com o tema da etnomatemática nos cursos profissionalizantes.	Curso de qualificação Do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Rio do Sul, Santa Catarina.	Tentar criar a interligação entre o conhecimento cotidiano dos estudantes que têm experiência profissional em eletricidade com o conteúdo de Física exigido na ementa da disciplina de eletricidade básica.
Relato de experiência de uma professora da educação básica: a contextualização no ensino de Química.	A falta de contextualização de conceitos científicos precariza a formação de indivíduos autônomos.	Colégio Estadual Stella Matutina, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Promover um ensino contextualizado de conteúdos da Química, aproximando conceitos científicos à realidade dos discentes.
A construção de conhecimentos científicos nas aulas de física utilizando atividades investigativas.	O pesquisador relata que sempre buscou que os alunos tenham a oportunidade de crescimento não só em conhecimento científico, mas, também, crescimento social em suas práticas e atitudes cotidianas.	Ensino Médio do Instituto Federal de Educação (IFES)-campus Colatina, Espírito Santo.	Análise do processo de construção dos conceitos científicos em aulas de Física, fundamentadas na perspectiva investigativa de ensino.
Movimento, Cognição, Afetividade: O Professor E Sua Integralidade	A pesquisadora foi convidada pela Secretaria de Educação de Franco da Rocha, através da pedagoga Andréia Jesus, a ministrar uma formação de quarenta horas para professores e estagiários da rede municipal.	Programa "Mais Educação" em Franco da Rocha, São Paulo.	Descrever e analisar uma atividade de formação de professores, procurando identificar as mudanças na configuração da integração entre movimento, cognição e afetividade na pessoa do professor.

<p>A Ferramenta PDDE interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.</p>	<p>O uso dessa ferramenta gerou dúvidas na gestora da escola. Essas dúvidas levaram à presente pesquisa, pois havia interesse da gestora em identificar como o uso da ferramenta do PDDE Interativo poderia colaborar para a melhoria da gestão e do processo de ensino-aprendizagem. Aliado a isso, existia o compromisso em mobilizar a participação coletiva de todos os autores envolvidos no processo educacional (alunos, professores, pais e gestores).</p>	<p>Emef Raimundo Correia está localizada no Jardim Helena, um dos distritos que compõe a Subprefeitura de São Miguel Paulista no extremo leste da cidade de São Paulo.</p>	<p>Contribuir com um relato de experiência de ações pedagógicas desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, desencadeadas a partir da identificação de problemas, utilizando-se da ferramenta PDDE Interativo.</p>
<p>Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cametá: uma arqueogenealogia dos fios narrativos na trilha indígena da Aldeia e Torrão-Mupi.</p>	<p>O estudo visa problematizar a imagem indígena constituída historicamente como representação da visão do outro, centralizada em arquétipos ou parâmetros identitários da "civilização", mas, sobretudo, traçar uma linha de investigação arqueogenealógica do processo histórico da memória-esquecimento dos signos indígenas em Cametá.</p>	<p>Trilha indígena: Aldeia, Cujarió, Pacajá, Cametá-Tapera e Torrão-Mupi, comunidades que possuem uma forte incidência histórica e cultural da presença indígena nas suas constituições.</p>	<p>Analisar a memória e esquecimento da história e cultura indígena em Cametá, levando em consideração a ausência de tal população no município.</p>
<p>O jogo de xadrez como recurso para ensinar e aprender matemática: relato de experiência em turmas do 6º ano do ensino fundamental</p>	<p>Dificuldades para se trabalhar matemática em sala, como a falta de interesse dos alunos pela disciplina e a dificuldade para resolver situações-problema.</p>	<p>EMEF Professor Roberto Mange, Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Butantã, cidade de São Paulo - SP. Como a escola se localiza à margem da rodovia Raposo Tavares (km 15).</p>	<p>Explorar as potencialidades da utilização do jogo de xadrez, como um recurso, no processo de ensino e aprendizagem de matemática em turmas do 6º ano do ensino fundamental.</p>
<p>Relato De Experiência Na Formação De Professores No Ensino Médio.</p>	<p>O pesquisador sempre se questionou sobre o distanciamento do trabalho realizado em sala e o contexto da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dessa realidade surgiu então a pergunta norteadora do trabalho: Como essas necessidades poderiam ser atendidas no Ensino de Química na Formação de Professores?</p>	<p>Um das escolas mais tradicionais da cidade de Nova Iguaçu, o Instituto de Educação Rangel Pestana. Essa instituição de ensino oferece o Curso de Formação de Professores, ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.</p>	<p>Analisar uma prática de ensino de Química em um Curso de Formação de Professores do Ensino Médio visando a inserção de conceitos científicos no Ensino Fundamental I.</p>
<p>Ensino de Matemática através da resolução de problemas: a disciplina RPM na visão da SEEDUC e de professores do Rio de Janeiro</p>	<p>Com o objetivo principal de verificar o quanto os professores conhecem dos objetivos e habilidades da disciplina Resolução de Problemas Matemáticos (RPM), determinados pela SEEDUC, foi aplicado um questionário para um grupo de 40 (quarenta) professores de Matemática lotados em escolas estaduais no entorno do bairro de Campo Grande – Rio de Janeiro – RJ.</p>	<p>A coleta de dados foi realizada em escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). A atividade desenvolvida foi realizada a turma 2001 do CIEP Brizolão 223 – Olympio M. dos Santos.</p>	<p>Abordar as concepções sobre a disciplina Resolução de Problemas Matemáticos (RPM) no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), tanto na visão da Secretaria quanto na visão de um grupo de professores pertencentes a essa secretaria.</p>
<p>Tecnologia, inovação e ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades</p>	<p>O programa de informatização escolar desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação realizado em 2012 equipou a</p>	<p>Escola Municipal Emílio Carlos, componente da 6ª. Coordenadoria Regional de</p>	<p>Adicionar uma perspectiva para uso das tecnologias de informação e comunicação na escola,</p>

	escola com 40 netbooks de configuração simples, porém eficiente. Foi a partir do uso de parte desse equipamento que o pesquisador pode desenvolver as aulas utilizando tecnologia.	Educação e localizada no bairro de Guadalupe na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.	especificamente no ensino de História.
. Programação e Robótica no Ensino Fundamental: Aplicação no estudo de Cinemática a partir de uma UEPS.	O trabalho partiu da concepção de que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão emergindo como meios potenciais para o desenvolvimento de alternativas de ensino em sala de aula.	O projeto foi desenvolvido na cidade de Bagé-RS, durante as aulas de Ciências do ensino fundamental da Escola Estadual Félix Contreiras Rodrigues.	A questão proposta foi de como a robótica e a programação em blocos poderiam facilitar a aprendizagem de Cinemática e sua utilização no cotidiano.
Audiovisual e Ciências: relato de experiência em escola pública de educação básica no Rio de Janeiro	A escola fazia parte do subprojeto1 intitulado Cinema, Arte e Ciência no âmbito do Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: investindo em Novos Talentos da rede de educação pública para inclusão social e desenvolvimento da cultura científica, doravante denominado Novos Talentos.	Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (CEPEF), da rede da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEDUC-RJ) do governo do Estado do Rio de Janeiro.	A motivação principal é a utilização de recursos audiovisuais em atividades extracurriculares em uma escola pública de ensino básico, tendo como eixo exploratório o Ensino de Ciências, proposta que pretende adequar-se às exigências do mundo atual ao cotidiano do aluno.
O Discurso Pedagógico No Ensino Superior: Um Relato De Experiência	O ensino da Matemática sempre foi tema de discussão no ambiente escolar e nos bancos universitários, local em que se formam os docentes que ministram tal disciplina. Esse componente curricular é visto como um dos que mais gera dúvidas nos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. Foi a partir desta perspectiva que surgiu a ideia geradora da pesquisa.	Curso de Graduação em Publicidade e Propaganda de uma renomada instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo.	Investigar por que tantos alunos apresentam dificuldades ao longo do processo de ensino-aprendizagem da Matemática.
Lugar De Circo É Na Escola: O Estudo Da Palhaçaria Em Experiência Artística Pedagógica	A fim de ampliar a discussão do conteúdo "circo em sala de aula", o autor passou a refletir sobre como construir um percurso artístico/pedagógico sistematizado para os estudos do circo e do palhaço em turmas do ensino fundamental, que culminou com o projeto "Lugar de Circo é na Escola".	Ensino fundamental nas séries finais da Escola Maria de Lourdes Bezerra, no município de Macau, Rio Grande do Norte.	compreender como se deu o desenvolvimento, o envolvimento dos participantes e os desdobramentos do projeto artístico /pedagógico "Lugar de Circo é na Escola", bem como descrever e analisar o percurso pedagógico proposto pelo docente para um estudo teórico /prático do circo e da palhaçaria nas séries finais do ensino fundamental na citada escola.
Para compor encontros e espaços: Formação docente e produção de textos escritos	Com a crescente universalização do acesso à escola pública no Brasil, os professores de língua portuguesa que atuam na Educação Básica, junto às redes públicas de ensino, em especial, aqueles que se dedicam a lecionar em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e	Escola Municipal Genésio da Costa Cotrim, localizada no município de Itaboraí, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que, de acordo com o censo de 2008, é a segunda maior área	Buscou-se, estabelecer, junto aos educandos, uma valorização das práticas de revisão e de reescrita dos textos produzidos, pois entende-se que são essas práticas que propiciam aos aprendizes refletirem sobre a sua própria obra, fazer uma autocrítica

	Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontram diante de si o desafio de não apenas ensinar, mas também motivar e apoiar os educandos, ao longo de seus respectivos processos de ensino-aprendizagem.	metropolitana do país.	sobre suas respectivas produções e, a partir de critérios pré-definidos, fazerem alterações para que cada um dos textos produzidos atenda às especificidades do gênero em pauta na proposta de produção.
Práticas Educativas Em Saúde: Construção De Uma Tecnologia Audiovisual	A pesquisadora em sua trajetória acadêmica encontrou por diversas vezes graduandos que assumiram uma postura crítica frente a sociedade e as políticas públicas voltadas para a saúde da mulher para autora questionou-se em como trabalhar políticas públicas mediada pela pedagogia ativa.	Disciplina Políticas Públicas em Saúde da Mulher, que tem carga horária de 68 horas/aula. Não consta a instituição da referida disciplina.	A motivação é construir um processo educativo em saúde na disciplina Práticas Educativas em Saúde na perspectiva da pedagogia crítica.
Relato De Experiência: Reflexões sobre o Ensino de História mediado pela Educação Histórica	Os problemas identificados iam desde a dificuldade de fazer com que os alunos se interessassem pelo conteúdo como também em motivar o empenho deles em aprender. Ou seja, a professora se deparava com duas problemáticas que se arrastam há anos, mas que eram novidades para a docente.	Colégio Estadual Illydia Maria Perilo Caiado, Nova Aurora, cidade do interior de Goiás.	Uma das motivações é que os alunos consigam se reconhecer parte do processo histórico, reduzindo a distância entre a História propostas pelos livros didáticos, que constroem heróis e reduzindo a distância entre a História propostas pelos livros didáticos.
Transdisciplinaridade: Uma Prática Pedagógica Formadora E Transformadora	A prática pedagógica sob a ótica da transdisciplinaridade, nasce a partir da inquietação de pensar em inovações emergentes na prática pedagógica, de pensar a escola para o século XXI, que se compatibilize com as necessidades atuais de educação formadora e transformadora, e de cidadãos conscientes de seu papel social e planetário.	Secretaria de educação do Distrito Federal, Brasília.	Analisar o planejamento de práticas educativas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem do ensino fundamental I a partir dos fundamentos da Transdisciplinaridade.
Voluntariado Como Atividade Social No Ensino De Língua Inglesa	Por meio de um trabalho voluntário solidário, a pesquisadora percebeu que nas aulas de inglês, haveria grandes chances de proporcionar significação, engajamento e transformação dos sujeitos envolvidos.	A unidade escolar faz parte Programa de Ensino e é uma escola tradicional no município com quase 90 anos de existência.	A autora quer relatar como o trabalho voluntário, nas aulas de inglês, entendido como uma AS, propicia o engajamento dos alunos com vistas à ampliação de repertórios linguísticos e de diferentes modos de ser e de agir em sociedade.
Tecnologia Educacional Para Ensino De Circuitos Elétricos: Um Relato De Experiência	Em virtude de muitas vezes, as atividades de física serem voltadas para apresentação de conceitos, leis e fórmulas de modo desarticulado e distanciado da realidade do educando. O conteúdo de circuitos elétricos é abundante de simbologias que fogem do senso comum e tornam a aprendizagem problemática para os alunos.	Curso Técnico em Eletromecânica do IFSul Campus Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul.	Oportunizar momentos de reflexão sobre os principais conceitos físicos envolvidos na compreensão dos circuitos elétricos, na perspectiva de desenvolver uma metodologia diferenciada, possibilitando o desenvolvimento de atividades experimentais.

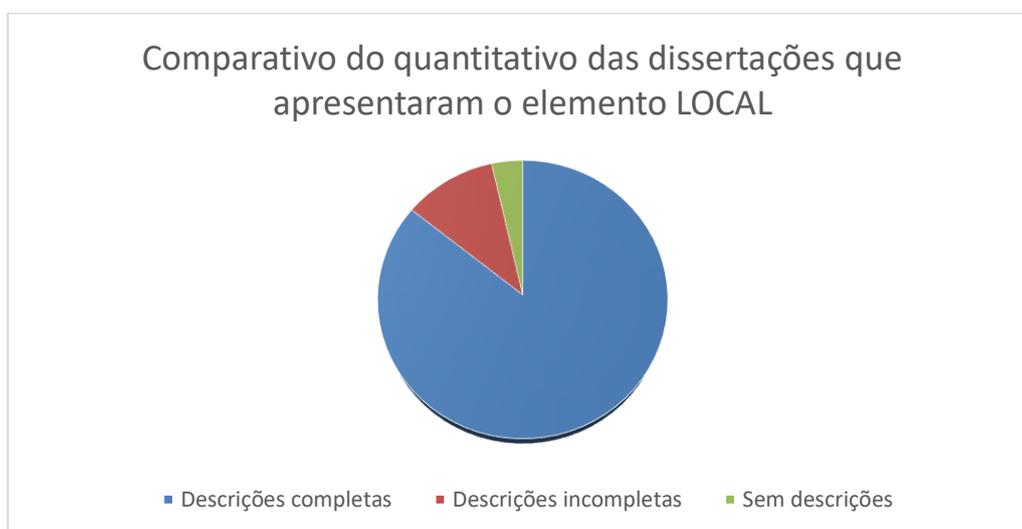
Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Ao se fazer uma análise dos antecedentes, quase todas as dissertações apresentam esse elemento, ou seja, os autores descrevem as circunstâncias que os levaram a desenvolver tal prática educativa. A única dissertação que não apresenta o elemento antecedentes é “Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio”.

Outro ponto que chama atenção é a variedade dos antecedentes. Por se tratar de uma “experiência vivida” de cada sujeito, não é possível fazer comparações, pois se o fizermos fugiremos do conceito de Larrosa (2002, p. 19) que define que “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Logo, cada ser humano é um indivíduo com sua vida singular, não é possível comparar experiências singulares vividas. E ao ler os antecedentes, fica evidente que os pesquisadores são singulares, indivíduos únicos com vidas com pesquisas que partem de pontos distintos. Pode-se notar que as circunstâncias encontradas foram variadas: dificuldades vividas em sala de aula, como, encontrar material adequado para o conteúdo, gestão escolar, por meio de trabalho solidário entre outros. Ou seja, vivências únicas, antecedentes únicos, circunstâncias únicas.

O próximo elemento analisado é o local e para isso foi criado um gráfico que faz um comparativo da quantidade das dissertações que apresentaram o elemento local.

Gráfico 5 – Comparativo do quantitativo das dissertações que apresentaram o elemento local.



Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco.

A maioria das pesquisas, ou seja 86%, apresentaram a descrição do local. Outras como: “Transdisciplinaridade: Uma Prática Pedagógica Formadora E Transformadora”, “Movimento, Cognição, Afetividade: O Professor E Sua Integralidade”, não foram específicas em relação à localidade, ou seja 10,5%. Essas dissertações não deixaram claro em qual instituição foi desenvolvida a atividade pedagógica, não é possível identificar se foi dentro de uma secretaria de educação ou se foi um programa do qual a escola fazia parte. A dissertação “Práticas Educativas Em Saúde: Construção De Uma Tecnologia Audiovisual” cita que o local é uma universidade privada, mas não coloca o nome. E apenas uma dissertação, “Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio” não apresenta a localidade, o que representa 3,5 % do total das dissertações analisadas.

A partir das descrições completas é possível fazer um comparativo em relação às instituições que em a atividade pedagógica ocorreu. Para isso separamos em seguimentos: educação formal e não formal.

Mas o que é Educação formal e não formal? Segundo Marandino (2017), a diferença não fica restrita à epistemologia, pois também envolve dimensões políticas e econômicas. Um exemplo é o investimento feito em cada uma. Na educação formal fica evidente o investimento e como as políticas públicas alcançam esse segmento. Escolas de educação básica, técnicas e universidades, são exemplos de educação formal, logo recebem um certificado, diploma, ou seja, há uma estrutura e uma intencionalidade pedagógica específica.

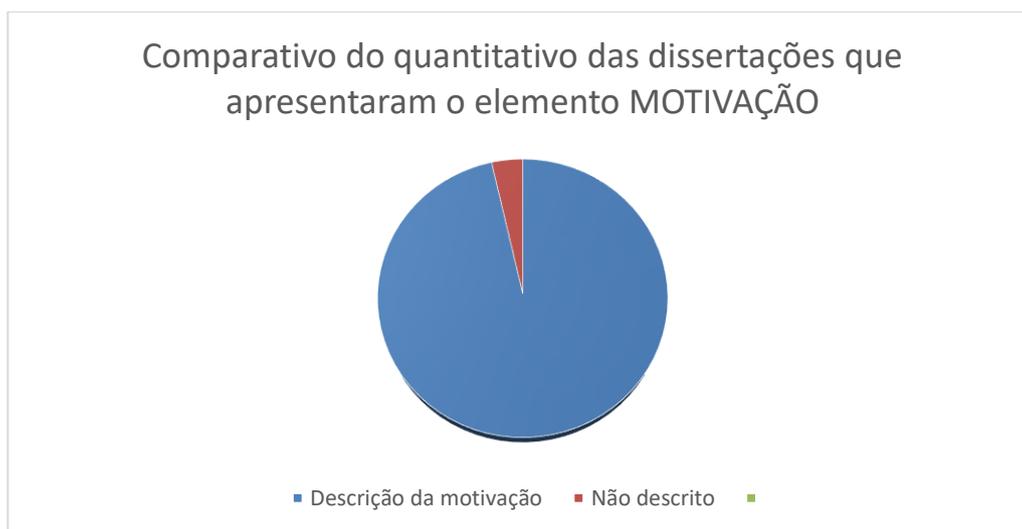
Na educação não formal, “a instituição possui um projeto estruturado e com um determinado conteúdo programático e, em especial, com intencionalidades educativas determinadas” (MARANDINO, 2017, p. 813). Entretanto, a autora também pontua que com essa visão, “não se considera os limites e desafios da própria educação não formal” (MARANDINO, 2017, p. 814). Partindo dessa definição, utilizaremos com cuidado o termo educação não formal, para aquela prática pedagógica que não ocorreu em uma instituição tradicional, em uma escola, por exemplo.

Das 24 dissertações que apresentaram as descrições completas, 2 foram realizadas em comunidades, logo, consideraremos em locais de educação não formal. A dissertação “Programa de Educação Ambiental no Licenciamento: retrato de um processo de construção metodológica” aconteceu na comunidade

da cidade de Barro Branco. A dissertação “Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cametá: uma arqueogenealogia dos fios narrativos na trilha indígena da Aldeia e Torrão-Mupi” realizou sua pesquisa na trilha indígena: Aldeia, Cujarió, Pacajá, Cametá-Tapera e Torrão-Mupi, comunidades que possuem uma forte incidência histórica e cultural da presença indígena.

O último elemento analisado neste quadro é a motivação, ou seja, o que levou o pesquisador a desenvolver tal prática educativa. Da mesma forma que olhamos antecedentes como sendo singulares, as motivações também são singulares. Elas não se repetem, e nem poderiam, pois os motivos partem da “experiência vivida” por cada pesquisador, ela é única. O único trabalho que não apresentou os motivos foi “Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio”. Os demais trabalhos apresentaram os mais variados motivos e objetivos que buscaram em suas pesquisas e os motivos partiram de contextos diferentes.

Gráfico 6 – Comparativo do quantitativo das dissertações que apresentaram o elemento motivação.



Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Das 28, apenas 1 (3,5%) não descreveu o porquê, as outras 27 (96,5%) apresentaram suas motivações. Os motivos partiram desde dificuldades encontradas em sala de aula, até contribuir com a formação de professores. Deve-se destacar a importância desse elemento, pois outro professor que lê os motivos que levaram o pesquisador a desenvolver determinada atividade, pode se inspirar

para fazer semelhante ou até tentar replicar em seu ambiente de trabalho. Também se deve ater ao conceito de que as motivações podem ser semelhantes, entretanto nunca idênticas, pois cada vivência em sala de aula é única, singular.

A seguir, são apresentados outros três elementos: agentes, envolvidos e epistemologia que as dissertações contemplaram. Caso não conste o elemento na dissertação, no quadro foi feita indicação.

Quadro 4: Descrição das dissertações que contemplaram os elementos: Agentes, Envolvidos e Epistemologia.

Título	Agentes	Envolvidos	Epistemologia
Formação Continuada de Professores de Matemática: Um relato de experiência com docentes da educação básica	Não é descrito a formação do pesquisador, sem se ele é professor da educação básica ou superior.	Professores da rede publica, atuantes na educação básica, que preferencialmente não tivesse formação específica na área da matemática, porém trabalhando com ela.	Carvalho e Gil-Perez - Necessidade de o professor conhecer a matéria a ser ensinada. Ponte - Desenvolvimento profissional.
Abordagem ativa da acústica no ensino médio com a confecção de artefatos musicais pelos alunos.	Professor de Física. (Única descrição que se encontra na dissertação)	2º Anos A e B do Ensino Médio. Total de 63 alunos.	Thomas Kuhn - Autonomia e a independência da ciência (paradigma). Ostermann – História e epistemologia da Física Vygotsky - contexto histórico e cultural.
O SARESP suas implicações no ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual: um relato de experiência	Não é descrito a relação que o pesquisador tem com os alunos. Pode ser a professora de português. Mas não fica explícito no texto.	Cinco turmas do 9º ano do ensino Fundamental.	Os referenciais teóricos estão embasados fundamentalmente em Mikhail Bakhtin e trabalhado no Brasil por Luiz Antonio Marcuschi.
Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio.	Professor de Filosofia. (Única descrição que se encontra na dissertação)	Alunos do Ensino médio. Não há um detalhamento sobre a série idade, turmas e nem quantidades de alunos participantes.	A Alternativa Centro Ou Referencial Na Utilização Da História Da Filosofia – SILVA. Traço unificador – CELETTI , 2009.
Programa de Educação Ambiental no Licenciamento: retrato de um processo de construção metodológica.	Não é descrito a formação da pesquisadora, sem se ele é professor da educação básica ou superior. O que consta é que a pesquisadora fez parte de projetos de Educação Ambiental.	Geógrafo; Bolsista de especialização; Pedagoga; Estudante de biologia; Professora de história; E nove moradores da comunidade. Os moradores tinham idades, profissionais e condições socioeconômicas diferentes uns dos outros.	Etnografia – Oliveira e Gomes. Perspectiva interacionista simbólica – Agrosino.
O Ensino De Eletrodinâmica Em Uma Perspectiva	Professor de Física do Ensino Médio do Estado do Espírito Santo.	Os 67 sujeitos envolvidos na pesquisa pertenciam a três	Zômpero e Laburú (2011), Munford e Lima (2008) e de Rodrigues e Borges (2008), Azevedo (2004), Borges (2002),

Investigativa: analisando os desdobramentos sobre a aprendizagem de estudantes.	(Única descrição que se encontra na dissertação).	turmas do 3º ano do Ensino Médio, do turno vespertino, matriculados regularmente na instituição de ensino, no ano letivo de 2013.	Carvalho (2009), Capecchi (2013) e Gil-Pérez (2005).
Uma proposta para a introdução dos plasmas no estudo dos estados físicos da matéria no Ensino Médio	Professor de Física no Ensino Médio (única descrição que se encontra na dissertação).	O público alvo foram duas turmas (203 e 204), sendo que a turma 203 era composta por 22 alunos e a turma 204 por 17 alunos, totalizando 39 alunos da 2ª série do Ensino Médio.	O principal referencial teórico para o trabalho seguiu os princípios de UEPS propostos por Moreira que levam a etapas que buscam promover a aprendizagem significativa. Também foram levados em conta os preceitos da Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel.
O blog como ferramenta e estratégia pedagógica no Ensino Médio: uma proposta de produção dos alunos, numa perspectiva de ação frente ao conhecimento	Licenciada e bacharel em História, no ano de 2000 pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, atuou profissionalmente em Vitória-ES e Curitiba-PR, junto aos ensinos fundamental, médio e técnico das redes pública e privada.	3ºs anos do Ensino Médio.	Cultura Escolar : Alice R. C. Lopes, Elsie Rockwell e Forquin; comunicação e recepção: Dominique Wolton, Jesús Martín-Barbero e Rosa Maria Cardoso Dalla Costa; TICS: Juana María Sancho, John Daniel, Antonio Bautista Garcia-Vera e Glaucia S. Brito; Cibercultura: Pierre Levy e de André Lemos; Semiologia: Lúcia Santaella e Martine Joly. Alfabetização e letramento digital: Magda Soares, Claudia Lucia Landgraf-Valério e César Coll et José Luis Rodríguez Illera.
Dimensões da etnomatemática aplicados no processo de ensino de eletricidade no curso profissionalizante	Engenheiro elétrico, com especialização na área de automação industrial. Professor de ensino técnico e ensino superior.	Total de 15 alunos do curso de qualificação em eletricitista instalador predial de baixa tensão. Os alunos tinham idades entre 17 à 50 anos. Alguns já eram profissionais, ou seja, já tinham estavam lá para fazer um aprofundamento da profissão e outros estavam em busca da constituição da profissão.	Retratar a construção de um processo educativo na educação matemática: Lucí T. M. Dos Santos Bernardi e Ademir Donizeti Caldeira. Problemática de enunciados para a busca da realidade do estudante nas aulas de Matemática: Gelsa Knijnik e Claudia Glavam Duarte. Etnomatemática: Ubiratan D'Ambrosio.
Relato de experiência de uma professora da educação básica: a contextualização no ensino de Química.	Licenciada em química, que optou por deixar o curso de engenharia para ser professora. Foi supervisora do PIBID.	2º Ano do Ensino Médio. 40 alunos de quatorze a dezessete anos. Turma dividida em pequenos grupos que não tinham afinidade uns com os outros.	Hernández e Ventura - Contribuindo com a aprendizagem dos alunos: aulas de Química em torno dos seus interesses. Ricardo - administrar a heterogeneidade em sala de aula.
A construção de conhecimentos científicos nas aulas de física utilizando atividades investigativas.	Professor de Física (única descrição que se encontra na dissertação).	Duas turmas, com um total de 58 alunos do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação. Turmas 2M06 e 2M08.	Zômpero e Laburú – Ensino por investigação. Souza e Sasseron – Interação aluno professor. Sasseron e Carvalho - Enculturação científica. Vigotski - Perspectiva Sociocultural
Movimento, Cognição, Afetividade: O Professor E Sua Integralidade	Formada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina, participou em diversos projetos voltado a periferia, durante a graduação.	14 Professores polivalentes e estagiários de educação física participantes do Programa "Mais Educação" do Governo Federal no campo de	Psicologia da educação, formação de professores, corpo-educação e da arte de contar histórias, em especial: Henri Wallon, Carlos Marcelo Garcia, Angel Vianna,

		alfabetização e letramento.	Jorge Larrosa, Regina Machado, Norma D. Amavizca.
A Ferramenta PDDE interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.	Formada pelo magistério e posteriormente em licenciatura em matemática. A pesquisadora foi professora atuante no ensino fundamental I e atualmente é diretora.	Duas professoras e duas turmas de 8º e 9º ano.	Gestão Democrática: como Paro, Lück, Bordignon, Spósito, Militão da Silva, Liberali e Lemos e Cortella.
Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cameté: uma arqueogenealogia dos fios narrativos na trilha indígena da Aldeia e Torrão-Mupi.	Não é descrito a formação da pesquisadora, sem se ele é professor da educação básica ou superior.	Seis narradores, três no bairro da Aldeia e três na comunidade do Torrão-Mupi, que foram entrevistados.	Crítica histórica - Foucault; Ordem do discurso - Veiga-Neto e Fischer; Metodologia histórica - Carlo Ginzburg; Narrativa autobiográfica - Lechner.
. O jogo de xadrez como recurso para ensinar e aprender matemática: relato de experiência em turmas do 6º ano do ensino fundamental	Professor efetivo da rede municipal de São Paulo desde 2013, no ensino fundamental.	Duas turmas de 6º ano. Uma turma tinha 21 estudantes e a outra 24.	Estudo do tipo etnográfico - André; Jogos no contexto da aula de matemática - Grando; Jogo de xadrez com o aprendizado de matemática - Rodrigues Neto.
Relato De Experiência Na Formação De Professores No Ensino Médio.	Não é descrito a formação do pesquisador, sem se ele é professor da educação básica ou superior.	Estudantes da turma CN-2002 do 2º Ano do Ensino Médio na modalidade Curso Normal de um instituto de educação em Nova Iguaçu/RJ. O grupo formado por 25 alunos com idade entre 14 e 17 anos.	Pesquisa na formação de docentes em Química Echeverría, - Benite e Soares; Prática educacional - Lawrence Stenhouse; Pensamento histórico e cultural - Vygotsky; Postura cientificista - Mortimer e Krasilchik.
Ensino de Matemática através da resolução de problemas: a disciplina RPM na visão da SEEDUC e de professores do Rio de Janeiro	Não é descrito a formação do pesquisador, sem se ele é professor da educação básica ou superior.	O questionário foi aplicado à 40 professores que tinham idade entre 40 e 49 anos e que terminaram o curso de graduação entre os anos de 2000 e 2003. A atividades desenvolvida foi aplicada à 38 alunos do segundo ano de Ensino Médio da turma 2001 do CIEP Brizolão.	Resolução de problemas - Onuchic e Allevato; Dante; Polya; D'Ambrósio.
Tecnologia, inovação e ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades	Professor de educação básica na rede pública municipal do Rio de Janeiro.	A escola possui 12 turmas do ensino fundamental II com 35 alunos cada uma. Não fica evidente no texto, se a atividade foi realizada com todas as turmas.	Métodos ativos de aprendizagem - Dewey e Freire; Métodos ativos - Berbel. tecnologias digitais - Bacich, Tanzi Neto e Trevisani; Sala de aula invertida - Moran.
. Programação e Robótica no Ensino Fundamental: Aplicação no estudo de Cinemática a partir de uma UEPS.	Não é descrito a formação do pesquisador, sem se ele é professor da educação básica ou superior.	Uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. Essa turma já estava, de forma introdutória, integrada ao estudo da robótica voltada à área educacional.	Aprendizagem significativa - Ronca; Ausubel; Moreira. Recursos direcionados a realização do trabalho - Mirando e Suanno; Azevedo; Martinho e Pombo.
Audiovisual e Ciências: relato de experiência em escola pública de	O pesquisador atua na área das Ciências da Natureza e suas tecnologias e discute com esses sujeitos-	Os sujeitos participantes da pesquisa integravam um grupo de 13 alunos selecionados aleatoriamente por	Recursos audiovisuais - Haydt; Martin-Barbero; Paulo Freire; McCarthy e Targino. Ensino de Ciências - Rezende Filho, Pereira e

educação básica no Rio de Janeiro	alunos do ensino médio sobre Biologia.	meio de uma chamada pública no mural da escola (decidida em conjunto com a equipe gestora do colégio).	Vairo; Moran; Bizzo; Lèvy; Sanders Peirce.
O Discurso Pedagógico No Ensino Superior: Um Relato De Experiência	Não é descrito a formação da pesquisadora. A informação encontrada é que ela é professora no curso de Publicidade e Propaganda.	Graduandos do Curso de Publicidade e Propaganda.	O discurso pedagógico autoritário – Orlandi; Zilberman e Rösing; Martins; Fernandes; As raízes da educação brasileira – Saviani; Bernard Mandeville; Neves; Martins; Brandão. A importância do conceito freireano de educação Dialógica – Freire.
Lugar De Circo É Na Escola: O Estudo Da Palhaçaria Em Experiência Artística Pedagógica	Palhaço, professor e pesquisador. Possui graduação em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua na rede pública como professor do ensino básico.	Turma de 9º ano, durante o período de dois bimestres, no componente de Arte. O alunado são filhos de pescadores, com uma renda mínima de um salário mínimo.	História do circo mundial e brasileiro, focando também na figura do palhaço: Bolognesi, Pantano, Castro e Silva. Arte, o diálogo se deu com Barbosa e Desgranges.
Para compor encontros e espaços: Formação docente e produção de textos escritos	Professor de Língua Portuguesa, atuando há quase 10 anos na Educação Básica, principalmente, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF II) e nas fases que lhe são equivalentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	A FASE VIII, pertencente à EJA. Nela, encontram-se, formalmente matriculados, 50 educandos. Desses 50, apenas 38 possuem frequência intermitente às aulas. No momento da matrícula, a maioria absoluta se declarou “parda”, com apenas 7 educandos se declarando “brancos”. A faixa etária vai dos 15 aos 50 anos.	Experiência: Larrosa. Teoria da Privação Cultural: Sônia Kramer. Ética: Spinoza; Nietzsche; Deleuze; Cartografia: Passos, Kastrup, Escóssia. Pesquisa-ação: Engel; Tripp.
Práticas Educativas Em Saúde: Construção De Uma Tecnologia Audiovisual	Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora dos cursos técnicos de enfermagem e ensino superior.	Estavam cursando 38 graduandos com faixa etária entre 18 e 29 anos.	Aprendizagem significativa: David Ausubel; Moreira; Freire.
Relato De Experiência: Reflexões sobre o Ensino de História mediado pela Educação Histórica	Graduada em História na Universidade Federal de Goiás. Professora de História em, Nova Aurora, no Colégio Estadual Illydia Maria Perilo Caiado.	Alunos do 9º ano do ensino fundamental.	Diálogo entre professor e aprendiz - Weisz e Sanches. Ensino de história: Fonseca; Bittencourt; Santos; Silva, Giordani, Menoti. Educação Histórica: por Isabel Barca; Maria Schmidt.
Transdisciplinaridade: Uma Prática Pedagógica Formadora E Transformadora	Formada em matemática e em pedagogia. Professora e coordenadora da educação básica dos anos iniciais.	28 professoras do ensino fundamental I e ensino infantil.	Transdisciplinaridade: Basarab Nicolescu; Gonzalez Rey; Bauman;; Japiassú; Moraes; Varela. História da educação: Morin; Ricoeur; Santos.
Voluntariado Como Atividade Social No Ensino De Língua Inglesa	Formada em Letras, Professora de ensino básico II, com habilitação em português - inglês e com formação no curso de magistério com habilitação para o ensino infantil.	São 29 alunos: 13 meninos e 16 meninas – com faixa etária entre 15 e 18 anos. A turma é caracterizada por sua heterogeneidade em relação ao nível de conhecimento em língua inglesa.	Teoria Da Atividade Sócio - Histórico- Cultural – Tashc Vygotsky; Leontiev; Engeström; Liberali, Voluntariado: (Azevedo; Alperstedt; Feuerschütte; Nunes; Sarubbi. Pesquisa Crítica De Colaboração: Magalhães.

Tecnologia Educacional Para Ensino De Circuitos Elétricos: Um Relato De Experiência	Formado em Engenharia Elétrica na UCPEL. Professor do CEFET-RS.	Turma do curso técnico composta de 23 alunos matriculados sendo 15 alunos novos e 7 alunos repetentes entre estes	Intervenção pedagógica: Damiani; Teoria de Vygotsky; Três momentos pedagógicos: Delizoicov
--	---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Ao fazer a análise da descrição dos agentes, quase todas as dissertações apresentam esse elemento. O agente é aquele que relata a própria experiência.

A maior dificuldade em encontrar a descrição do elemento agente é que vários autores não se descreveram no relato de experiência, ou seja, não se colocaram no texto. As descrições encontradas foram em dissertações que possuíam memorial ou apresentação do pesquisador.

Das 28 dissertações analisadas, 8 delas não consta a formação e área de atuação daquele que faz o relato. Por não ter essas informações, há uma dificuldade para aquele que lê, pois, dependendo do relato não fica claro se o relator é o professor da turma ou se é um estagiário, por exemplo.

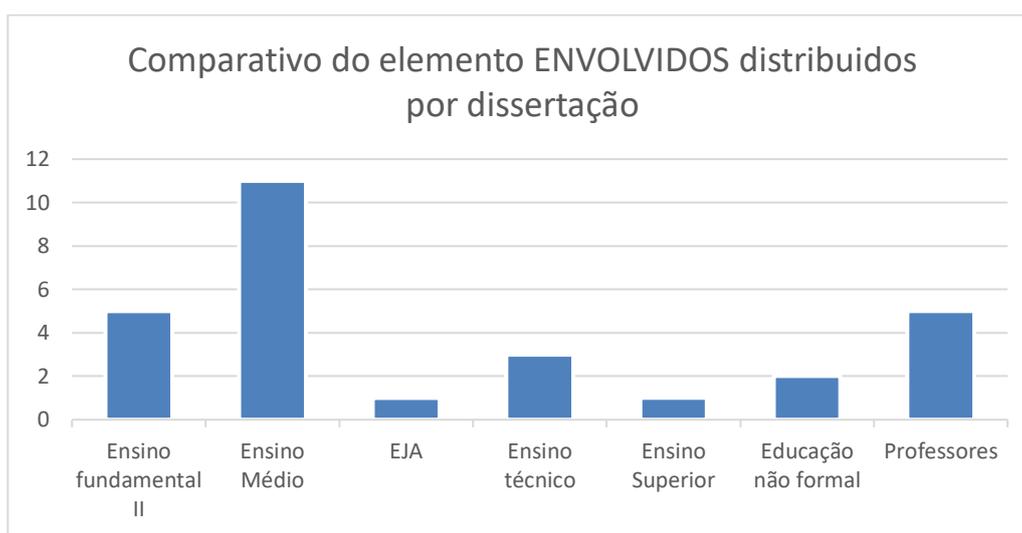
Foram encontradas as seguintes formações dos pesquisadores: magistério, graduados em história, química, enfermagem, engenharia, artes cênicas, teatro, matemática, física, pedagogia. Não foram em todas as dissertações que o pesquisador colocou a formação, em várias só foram feitas indicações de serem professores, por exemplo, professor de língua portuguesa, de física, matemática, de curso técnico. É importante ressaltar que às vezes a formação e a área de atuação não coincidem. Por essa razão, quando o pesquisador adotar a metodologia de relato de experiência, é importante que ele descreva o agente, mesmo que seja na apresentação, pois assim, quando outro docente for ler, ele possa compreender de que lugar, de que momento e de quem está saindo aquele relato.

Dos níveis e modalidades de ensino em que atuam foram encontrados professores do ensino médio, fundamental II, técnico, superior e EJA. Também foram encontrados gestores que atuam na educação infantil e ensino fundamental I. Por se tratar de pesquisas de programas diferentes, com propostas diferentes, faz sentido encontrar formações distintas, entretanto a maioria dos pesquisadores é atuante do ensino básico regular.

O gráfico 7 faz uma comparação da quantidade de envolvidos divididos por dissertação. Para facilitar a compreensão do gráfico, os grupos foram divididos

em Ensino Fundamental II (alunos do 6º ao 9º ano), Ensino Médio (alunos do 1º ao 3º ano), EJA (alunos da Educação de Jovens e Adultos), Ensino Técnico (alunos de cursos técnicos e de qualificação), Ensino Superior (graduandos), Educação não formal (moradores de comunidades e outros participantes que no momento da pesquisa não estavam envolvidos com a educação formal) e professores (foram alocados neste grupo todos os professores, independente da disciplina que lecionam e o nível de ensino).

Gráfico 7 – Quantitativo dos envolvidos por dissertação.



Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco.

Quando observamos o elemento envolvidos, nota-se uma prevalência de alunos do Ensino Médio (11 pesquisas, ou seja, 39%), Fundamental II (5 pesquisas, ou seja, 18%), seguido de professores (5 pesquisas, ou seja, 18%), depois alunos do Ensino técnico (3 pesquisas, ou seja, 11%) Notamos a presença de pesquisas realizadas com envolvidos na educação não formal (2 pesquisas, 7%) e alunos do Ensino Superior e EJA (1 pesquisa para cada nível e modalidade de ensino, ou seja, 3,5% cada).

Fica evidente, portanto, que essa diferença entre os níveis de ensino se dá porque são pesquisas diferentes, com objetivos e motivações diferentes, logo os envolvidos também serão distintos. O que nos chama atenção é o fato de não contemplarmos pesquisas em que os envolvidos são alunos da educação infantil e Ensino Fundamental I. Algumas pesquisas realizaram trabalhos com professores que atuam no ensino fundamental I e ensino infantil.

Por qual razão não foram coletados relatos de experiência em que crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I são envolvidas? Por que encontramos relatos de pesquisas que trabalham apenas com as professoras desses níveis? Estas indagações são necessárias, pois são o ponto de partida para algumas considerações sobre o relato de experiência.

Uma possível razão para que isso ocorra é que os programas de mestrado profissionais são voltados para as disciplinas que se encontram no Ensino Fundamental II e Médio. Talvez por não existir um programa de pós-graduação profissional específico que atenda os docentes desses níveis, não se tenha uma incidência dessas pesquisas.

Outra possível razão, é sobre como a academia e as políticas públicas olham para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. Talvez não enxerguem que ali é um ambiente em que cabe o relato de experiência. No máximo trabalhos desenvolvidos com os professores que ministram nesses níveis de ensino. Isso se deve, provavelmente, porque a academia quer levar algo aos professores polivalentes, por acreditarem que a formação deles possui déficits. E o contrário não acontece, ou seja, os docentes levarem informações, olhares, saberes que a academia não tem.

No Capítulo I desta dissertação, no subtítulo A Formação dos Professores no Brasil, é discutida como a formação e profissão do professor se constituiu no Brasil. Neste capítulo também ficou evidente que a imagem que o professor tem perante a sociedade é frágil, principalmente quando se olha para os níveis de ensino infantil, básico e superior. Por exemplo, até 2007 era aceito o magistério para que o docente atuasse na Educação Infantil e Fundamental I. Hoje, talvez, essa visão de que o profissional não tenha uma formação sólida e a universidade precise intervir com cursos de aperfeiçoamento, por exemplo, se perpetue. Talvez os docentes desses níveis de ensino não tenham voz para relatar suas experiências, pois a academia está preocupada com o que lhes falta e não com o que eles têm para oferecer.

Ao analisarmos o elemento seguinte, a epistemologia, notamos que eles são diversos, pois as pesquisas possuem diversos temas com objetivos diferentes, portanto faz sentido cada dissertação buscar o corpo teórico que lhe dá amparo.

Alguns pressupostos se repetem como Freire, Vygotsky e Dewey. Os três teóricos são conhecidos por suas contribuições no campo educacional. Freire (CALÇADE, 2018) defendia que o professor e o aluno dialogassem procurando transformar o aluno em um sujeito ativo e crítico da própria aprendizagem. Outro autor citado é Vygotsky (FERRARI, 2008), que apresenta as contribuições de que o aluno é um ser social e histórico, ou seja, o meio sócio-histórico em que o estudante está inserido afeta positivamente ou não, sua aprendizagem. E por último, Dewey (FERRARI, 2008) que tinha como filosofia, uma prática docente baseada na liberdade do aluno.

A seguir, no quadro 5 são apresentados outros três elementos: planejamento, execução e análise por uma lente teórica que as dissertações contemplaram. Caso não conste o elemento na dissertação, no quadro foi feita indicação.

Quadro 5: Descrição das dissertações que contemplaram os elementos: Planejamento, Execução e Análise por uma lente teórica

Título	Planejamento	Execução	Análise por uma lente teórica
Formação Continuada de Professores de Matemática: Um relato de experiência com docentes da educação básica	O curso foi dividido em duas partes, cada qual, com um, certo número de módulos,	As aulas ocorriam sempre as segundas e quartas-feiras, no período vespertino, das 14h00min às 18h00min, no IFBA. Duração de 120 horas, com dois encontros semanais,	Onuchic e Allevato - conduta do professor para com a matemática.
Abordagem ativa da acústica no ensino médio com a confecção de artefatos musicais pelos alunos.	O planejamento foi elaborado para durar 5 aulas com 50 minutos cada. Não consta se esse foi ou não o primeiro planejamento.	O trabalho foi desenvolvido ao longo de cinco aulas com duração de cinquenta minutos cada uma. Ele foi dividido em etapas e ao final os alunos confeccionaram um instrumento musical.	Não existiu uma análise por uma lente teórica sobre a atividade desenvolvida, ou seja, uma reflexão após a prática. O que consta são as considerações finais sobre o trabalho,
O SARESP suas implicações no ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual: um relato de experiência	No texto não consta qual foi o planejamento que a professora traçou e nem se houve uma necessidade de modificá-lo.	Para o desenvolvimento do gênero textual, durante as Olimpíadas de Língua Portuguesa foram elaboradas 11 oficinas. Após o desenvolvimento de todas as oficinas propostas, o aluno deveria ser capaz de um produzir texto	Os referenciais teóricos estão embasados fundamentalmente em Mikhail Bakhtin e trabalhado no Brasil por Luiz Antonio Marcuschi.
Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio.	O planejamento consiste em dividir a sequência didática em três momentos e cada momento é dividido em etapas que serão desenvolvidas em aulas. De acordo com o autor, na etapa três foi necessário reorganizar o planejamento,	Primeira etapa – Definição de ato filosófico e justificativa para o seu ensino -Utilizou-se 10 aulas. Segunda etapa – Ato filosófico e Epicuro – Utilizou-se 11 aulas. Terceira etapa – Ato filosófico e problema social – Utilizou-se 13 aulas.	O autor não descreve por qual lente teórica se embasou para analisar sua prática pedagógica. Ele apenas descreve a prática.

Programa de Educação Ambiental no Licenciamento: retrato de um processo de construção metodológica.	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo	Foram realizadas seis reuniões e oficinas. No texto consta que através dos registros feitos por meio de relatórios, diários e vídeos foram coletadas as informações que a pesquisadora buscava.	Ernst Bloch; Ítalo Calvino. Para a pesquisadora Este trabalho é resultado de experiências, de informações, de leituras, de imaginações, de modos de ver, sentir e agir no mundo de um ser humano impelido pelo sentimento de incompletude epistemológica .
O Ensino De Eletrodinâmica Em Uma Perspectiva Investigativa: analisando os desdobramentos sobre a aprendizagem de estudantes.	O planejamento teve um total de 24 aulas com 10 sequências de atividades.	As atividades foram realizadas no total de 24 aulas com 10 sequencias de atividades. Os dados coletados para essa pesquisa têm origem nas atividades de Física realizadas pelos estudantes durante as aulas da Unidade Investigativa de Ensino.	Os referenciais teóricos estão embasados fundamentalmente em Azevedo, 2004; Capecchi, 2013; Carvalho, 2006
Uma proposta para a introdução dos plasmas no estudo dos estados físicos da matéria no Ensino Médio	O planejamento teve um total de 14 aulas com 7 encontros sequências de atividades. No texto não se detalha o planejamento que o pesquisador traçou e nem se houve necessidade de modifica-lo.	O pesquisador utilizou nos encontros: Mapa mental; Situações problema; Aprofundando conhecimentos; Leitura de artigos; Comparando mapas mentais; Diferenciando artigos sobre plasmas; e, Avaliação individual.	O Pesquisador utilizou os princípios de UEPS propostos por Moreira que levam a etapas que buscam promover a aprendizagem significativa. Também foram levados em conta os preceitos da Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Para análise dos dados coletados.
O blog como ferramenta e estratégia pedagógica no Ensino Médio: uma proposta de produção dos alunos, numa perspectiva de ação frente ao conhecimento	O planejamento foi elaborado num total de 14 aulas divididas em 4 módulos. Foi necessário refazer o planejamento por causa das faltas dos alunos. Segundo a pesquisadora o planejamento deve incluir elementos de incentivo à colaboração alunos, professores, corpo pedagógico e a comunidade.	Apresentação da proposta; diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos; Apresentação do gênero escolhido; Reflexão acerca dos usos e funções do gênero; Proposição de escrita inicial; Ampliação do repertório do aluno (estratégias de leitura, textos complementares, etc.); Elaboração de produção escrita coletiva; Produção individual de escrita; Leitura, análise, revisão e reescrita.	Ensino Médio: Zibas, Ribeiro e Pátaro, além de outros. Sobre Gêneros Textuais e Sequência Didática os autores Freitas, Marcuschi, Rojo, Kleiman, Dolz, Noverraz e Schneuwly.
Dimensões da etnomatemática aplicados no processo de ensino de eletricidade no curso profissionalizante	No texto não se detalha o planejamento que o pesquisador traçou e nem se houve necessidade de modifica-lo.	Iniciou-se com uma atividade diagnóstico. Depois foi trabalhado dois estudos de caso, em que os alunos deveriam aplicar conceitos trabalhados em aula. E finalizou-se com um questionário aberto que possibilitou a coleta dos dados.	Etnomatemática: Ubiratan D'Ambrosio.
Relato de experiência de uma professora da educação básica: a contextualização no ensino de Química.	Atividades desenvolvidas no terceiro bimestre de 2014 em três aulas de dois tempos consecutivos de cinquenta minutos (duas horas /aulas). Existiu a necessidade de se replanejar.	As análises das avaliações do projeto mostraram que as duas primeiras etapas de intervenção foram essenciais para a preparação das aulas de Química dentro do princípio curricular da contextualização.	Krasilchik e Araújo - Metodologias ativas de aprendizagem. Demo – Tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras.
A construção de conhecimentos científicos nas aulas de física utilizando atividades investigativas.	No texto não se detalha o planejamento que o pesquisador traçou e nem se houve necessidade de modifica-lo.	Foram utilizadas 7 aulas que foram divididas ao todo em 6 atividades. Sendo: Problema Investigativo; Texto de Sistematização; Simulação computacional investigativa; Demonstração investigativa; Texto de	Sasseron e Carvalho - Enculturação científica. Vigotski - Perspectiva Sociocultural.

Movimento, Cognição, Afetividade: O Professor E Sua Integralidade	No texto não se detalha o planejamento que o pesquisador traçou e nem se houve necessidade de modifica-lo.	sistematização. A proposta foi trabalhar com três eixos que se complementam. Foram eles: as práticas corporais (alongamento, massagem, danças brasileiras e jogos rítmicos), o conceito da arte de contar histórias a técnica de atuação criada por Marcio Mehiel, diretor e preparador de atores, trabalhada no Ateliê de Artes e Ofícios	Experiencia -experiência; A psicogenética walloniana – Herin Wallon; Formação de Professores - Carlos Marcelo Garcia; Corpo e educação – Amavizca; Narrar histórias: Walter Benjamin
A Ferramenta PDDE interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.	No texto não se detalha o planejamento que o pesquisador traçou e nem se houve necessidade de modifica-lo. O que a dissertação apresenta é o planejamento escolar que foi resultado da ferramenta PDDE.	Através de pesquisas professores e alunos foram construindo a compreensão de como apresentar um trabalho de autoria. Dos textos lidos e das pesquisas de campo, foram selecionando informações que contribuíram para as discussões, reflexões, tomada de decisão na organização dos estudos e apresentação de ideias.	Gestão Democrática: como Paro, Lück, Bordigon, Spósito, Militão da Silva, Liberali e Lemos e Cortella.
Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cametá: uma arqueogenealogia dos fios narrativos na trilha indígena da Aldeia e Torrão-Mupi.	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modificá-lo	Por meio entrevistas semiestruturadas, realizadas com os participantes, foram suscitados narrativas autobiográficas. O que possibilitou a construção de um ensaio etnográfico baseado na investigação indiciária histórica.	Crítica histórica - Foucault; Ordem do discurso - Veiga-Neto e Fischer; Metodologia histórica - Carlo Ginzburg; Narrativa autobiográfica – Lechner.
O jogo de xadrez como recurso para ensinar e aprender matemática: relato de experiência em turmas do 6º ano do ensino fundamental	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo.	Foram aplicadas uma sequência de atividades: Aprendendo o movimento das peças; Jogo corrida dos peões; Projeção dos movimentos das peças no tabuleiro; Jogo xadrez por pontos; Localização de peças no tabuleiro; Trajetórias das peças no tabuleiro. Após a aplicação, foi realizada uma análise da aplicação e da compreensão dos alunos.	Estudo do tipo etnográfico – André; Jogos no contexto da aula de matemática – Grando; Jogo de xadrez com o aprendizado de matemática - Rodrigues Neto.
Relato De Experiência Na Formação De Professores No Ensino Médio.	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo.	Junto aos alunos/professores foram construídas propostas de ensino contextualizadas que pudessem atender a necessidade da construção de conceitos científicos químicos para essa faixa etária. A técnica de observação participante foi utilizada para coleta de dados, seguida pela análise reflexiva das estratégias de ensino adotada.	Pesquisa na formação de docentes em Química Echeverría, - Benite e Soares; Prática educacional - Lawrence Stenhouse; Pensamento histórico e cultural – Vygotsky; Postura cientificista - Mortimer e Krasilchik.
Ensino de Matemática através da resolução de problemas: a disciplina RPM na visão da SEEDUC e de professores do Rio de Janeiro	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo.	As atividades foram divididas em duas etapas: a primeira foi uma coleta de dados realizada com docentes de matemática, que buscou saber sobre a utilização da metodologia por meio da RPM. Depois foram desenvolvidas atividades em 6 dias no decorrer do segundo bimestre de 2015, com alunos do segundo ano do EM.	Resolução de problemas - Onuchic e Alleavato; Dante; Polya; D'Ambrósio.

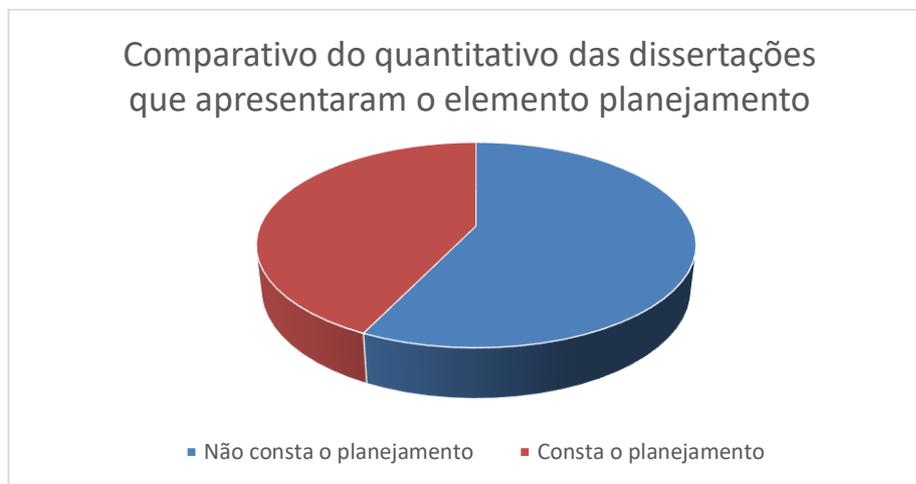
Tecnologia, inovação e ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo.	Foram combinados dois modelos didáticos: o modelo de sala de aula invertida e o modelo de rotação individual. A combinação desses dois modelos mostrou-se uma adaptação possível do método de Ensino Híbrido, sem uma grande quantidade de recursos tecnológicos disponíveis	Métodos ativos de aprendizagem – Dewey e Freire; Métodos ativos – Berbel. tecnologias digitais - Bacich, Tanzi Neto e Trevisani; Sala de aula invertida – Moran
Programação e Robótica no Ensino Fundamental: Aplicação no estudo de Cinemática a partir de uma UEPS.	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo.	Durante a aplicação do primeiro módulo da UEPS, os grupos foram instigados a descrever sobre os conhecimentos prévios acerca do tema Cinemática. Durante o segundo módulo, foi apresentado o software de programação em blocos Scratch. No terceiro módulo, os alunos começaram programar, automatizando placas microcontroladas contidas em carrinhos do Kit Atto Box, através do software S4A.	Aprendizagem significativa – Ronca; Ausubel; Moreira. Recursos direcionados a realização do trabalho - Mirando e Suanno; Azevedo; Martinho e Pombo
Audiovisual e Ciências: relato de experiência em escola pública de educação básica no Rio de Janeiro	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo.	A pesquisa está baseada nas atividades desenvolvidas em um subprojeto no âmbito do Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: investindo em novos talentos da rede de educação pública para inclusão social e desenvolvimento da cultura científica..	Sequencia didática - Dolz, Noverraz e Schnewly. Formação profissional – Tardif; Freire; Pretto; Moran; Libâneo e Pereira.
O Discurso Pedagógico No Ensino Superior: Um Relato De Experiência	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo.	A coleta de dados e as intervenções utilizou as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) - entre elas o Facebook -, que buscou propor uma maior aproximação entre educadores e educandos para que tanto o discurso professoral quanto a prática didáticometodológica conseguissem maior êxito ao longo do processo de ensino aprendizagem.	Estratégias dialógicas e amorosas – Freire.
Lugar De Circo É Na Escola: O Estudo Da Palhaçaria Em Experiência Artística Pedagógica	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo.	Inicia-se com uma coleta de dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Após utiliza-se um material didático de leitura sobre o circo, depois é usado uma película cinematográfica “ O palhaço”. As aulas seguintes foram realizadas por meio de diálogos e contextualização. O que resultou em um vídeo e uma indicação para o prêmio Educador Nota 10.	Desenvolvimento de conhecimento na Arte: Souza. Prática circense: Bortoleto. Abordagem Triangular: Barbosa
Para compor encontros e espaços: Formação docente e produção de textos escritos	Alguns educandos que participaram, em um primeiro momento, já não puderam estar presentes, nas demais ocasiões dedicadas à reescrita dos textos. Sendo assim, foi	As atividades foram realizadas às terças-feiras, sendo, no total, utilizadas 14 aulas, com duração média de 40 minutos cada uma. Sendo assim, foram 7 encontros, dois encontros destinados à discussão inicial, um para a	Práticas de correção de textos - Eliana Ruiz; Conceição; Bakhtin; Serafini.

	escolhida 4 produções para elaborar comentários a respeito.	produção inicial, três para as oficinas e mais um encontro para a produção da versão final do texto.	
Práticas Educativas Em Saúde: Construção De Uma Tecnologia Audiovisual	O estudo foi realizado em 19 encontros com duração de quatro horas-aula (50 minutos horas/aula), durante oito meses, de 15 em 15 dias no período da manhã.	Foi desenvolvido em cinco etapas. A primeira é conhecer a realidade e identificar os problemas, a segunda dominar o tema para poder voltar e reler a realidade, identificar novos elementos que podem ter passado despercebido, a terceira estabelecer objetivos de intervenção educativa, a quarta a preparação do material didático e planejamento do processo educativo e a quinta avaliação.	Aprendizagem significativa: David Ausubel; Moreira; Freire.
Relato De Experiência: Reflexões sobre o Ensino de História mediado pela Educação Histórica	Foram previstos trabalhos com a história local em três momentos: no mês de maio, para falar da Congada, em agosto para trabalhar sobre a Festa de Nossa Senhora da Abadia e em novembro se trabalharia o aniversário da cidade.	As aulas-oficinas foram ministradas com a perspectiva da Educação Histórica. Assim a foi possível discutir a importância sobre História Local para que os alunos conseguissem compreender a realidade na qual estão inseridos e dessa fazer a relações com as histórias mais distantes.	Pesquisa-ação: David Tripp; Candau;
Transdisciplinaridade: Uma Prática Pedagógica Formadora E Transformadora	No texto não consta qual foi o planejamento que a pesquisadora traçou e nem se houve uma necessidade de modifica-lo.	Foi elaborado junto com as professoras, um planejamento da "Semana de Educação para Vida". Após isso as professoras desenvolveram as atividades com os alunos do ensino infantil e as primeiras séries do ensino fundamental I. Depois as professoras relataram como foi o desenvolvimento das atividades.	Produção Textual: Moraes; Marcuschi; Antunes;
Voluntariado Como Atividade Social No Ensino De Língua Inglesa	Para a pesquisadora alguns pontos dificultaram a execução do planejamento: tempo escasso, falta de recursos financeiros para a compra dos produtos de higiene e para custear o transporte dos alunos, falta de material para produzir os cartazes, equipamentos tecnológicos que não funcionaram em algumas aulas, bem como o acesso à internet.	As atividades desenvolvidas descrevem os momentos de diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos alunos a respeito do trabalho voluntário. Ademais, relatam as atividades relacionadas às etapas de arrecadação, de confecção e de entrega dos conjuntos compostos por produtos de higiene para as moças de uma casa de recuperação para dependentes químicas.	Discursivas e linguísticas da linguagem Liberal, Concepção Dialógica da Linguagem: Bakhtin e Volochínov.
Tecnologia Educacional Para Ensino De Circuitos Elétricos: Um Relato De Experiência	Segundo o pesquisador é importante destacar que ao final do desenvolvimento da atividade, foi necessário alguns ajustes na sequência de atividades, que se tornaram necessários para a composição da proposta de Produto Educacional	Foram desenvolvidas atividades experimentais envolvendo um dispositivo de associação de lâmpadas para o manuseio e análise dos estudantes. a partir desta aplicação desenvolveu-se um produto educacional que é uma sequência didática.	Intervenção pedagógica: Damiani; Teoria de Vygotsky; Três momentos pedagógicos: Delizoicov.

Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Ao fazer a análise da descrição planejamento, menos da metade das dissertações apresentaram esse elemento, como podemos ver no gráfico 8.

Gráfico 8 – Dissertações que apresentaram o elemento planejamento.



Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Notamos, portanto, que 43% das pesquisas, ou seja, 12 das 28, colocaram o elemento planejamento; 57% das dissertações, total de 16, não descreveram qual era o planejamento. Essa informação é importante, pois o leitor pode compreender quais foram as possíveis dificuldades encontradas pelos professores e se houve ou não necessidade de alterar o planejamento ou o cronograma.

Algumas dissertações como “Voluntariado Como Atividade Social No Ensino De Língua Inglesa” relatam que devido à falta de verba, falta de internet e de equipamento tecnológicos foi necessário fazer alguns ajustes no planejamento. A dissertação de título “Para compor encontros e espaços: Formação docente e produção de textos escritos” descreve que devido à falta dos alunos, das sete produções de texto planejadas, só foram utilizadas quatro. Ou seja, o pesquisador destaca um entrave que pode ocorrer nas aulas, as ausências constantes dos alunos da EJA, o que não inviabiliza o trabalho, mas que o planejamento deve contar com essa dificuldade.

O parágrafo acima apresenta alguns exemplos do porque é importante que os pesquisadores que forem descrever seu relato de experiência, coloquem em seus trabalhos o contexto, pois assim, fica evidente qual é o contexto em que a

atividade foi realizada e quando outro professor tentar repetir a atividade pedagógica ou se inspirar, poderá encontrar esses mesmos entraves.

Outro elemento analisado é a execução. Retomando o conceito de que a “experiência vivida” é singular de cada sujeito, logo, a execução de cada trabalho também foi única, pois atendeu um objetivo, um contexto. Nossa análise se baseou se os autores descreveram ou não a execução. Constatamos que todos os relatos contaram com descrições. Algumas detalhadas, outras não. Neste ponto é importante destacar que independente de como se fará a proposta didática escolhida, quanto mais detalhes tiver, melhor será para aquele que lê. Algumas dissertações nesse quesito foram minuciosas, colocaram tempo, aulas, bimestre, colocaram o passo a passo, incluindo os materiais utilizados. Já outras dissertações ficaram mais focadas em fazer uma análise da proposta, o que é correto, analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido. O que não é correto é apresentar um resumo das atividades desenvolvidas. Ou seja, é possível encarar os 9 elementos como possíveis a serem apresentados nos relatos de experiências.

Nas considerações finais da maioria das dissertações existe um “produto final”, que é uma sequência didática, que pode ser utilizada por outros docentes, ou seja, os pesquisadores querem contribuir com outros professores. Porém, se no corpo do texto não fica evidente como o pesquisador executou a sequência, infelizmente o “produto final” terá pouca serventia, pois faltam informações valiosas para que se replique a sequência didática.

O último elemento é Análise por uma lente teórica. Todas as dissertações preencheram esse elemento. Algumas dissertações utilizaram os mesmos pressupostos teóricos para analisar sua pesquisa, já outras trouxeram diferentes teóricos para análise. Neste ponto não é feito um comparativo, pois cada dissertação atendeu um objetivo, que parte de um contexto único, ou seja, são singulares e, portanto, as análises por lentes teóricas também serão singulares, únicas.

Após ser realizada a análise dos quadros que descreveram os elementos apontados por Fortunato (2018), sendo: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agente(s); (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica, nota-se a importância de ter um relato de experiência detalhado, pois se o objetivo é que outros professores se

inspirem, quanto mais informações a dissertação tiver, melhor será para aquele docente que pretende reproduzir a atividade pedagógica.

Outro destaque que deve ser evidenciado nesta análise é que “a experiência é singular” como Larrosa aponta. Logo, não se pode confundir com o conceito de experimento: “produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos” (LARROSA, 2002, p. 28). Portanto a análise dos quadros não teve como objetivo a homogeneidade, pelo contrário, compreendemos que os relatos de experiências são únicos, e em razão disso, quanto mais descrições do contexto dos envolvidos e das atividades o relato contemplar, mais inusitado, excepcional ele se torna.

A seguir, utilizando os conceitos de Larrosa, são realizadas análises qualitativas das experiências vividas de acordo com o entendimento dos pesquisadores. E como o próprio relato é uma contribuição para a formação de outros professores.

Segundo Pereira (2013), um relato de experiência, possibilita que outros professores possam ser inspirados a reproduzir a metodologia:

Não pretendemos, ao término desse trabalho, montar um manual de aplicação da proposta educacional. O que realizamos foi uma atividade local, com todas as especificidades descritas no texto. (PEREIRA, 2013, p. 63).

Para Brandão (2015) a escrita do relato de experiência possibilitou que a pesquisadora olhasse para a própria prática e compreendesse algumas nuances que não estavam tão claras no dia a dia. A autora também destaca que:

Por isso, além do relato da minha experiência, produzi um material didático, para ser utilizado no terceiro e quarto bimestre da segunda série do EM, com o intuito de auxiliar os professores que desejam estreitar a relação entre os conteúdos científicos e o cotidiano dos alunos, principalmente aqueles com pouco tempo para se dedicar ao melhoramento de sua prática docente (BRANDÃO, 2015, p. 70).

Nota-se a preocupação que o trabalho teve em proporcionar a outros professores que se apropriem do relato de experiência e do material didático disponibilizado na própria dissertação. Para Brandão, o trabalho dela pode contribuir com outros professores que atuam em situações semelhantes.

De acordo com Martins (2020), relatar a própria experiência colaborou com sua formação, uma vez que, por meio das aulas que lecionava no início da carreira sem referenciais teóricos, ela pode compreender a sua própria prática:

Considero importante destacar minha experiência em sala de aula antes mesmo do contato com os referenciais teóricos, pois a ideia deste relato é contar minha experiência em sala de aula como professora, e como os enfrentamentos do início da minha carreira foram importantes para fomentar minha discussão. (MARTINS, 2020, p. 49).

Análise Quantitativa e Qualitativa da metodologia Relato de Experiência

A seguir é realizada uma análise quantitativa e qualitativa do que cada autor compreende a respeito da metodologia relato de experiência. Para isso foi necessário elaborar um quadro descritivo contendo o título de cada dissertação e o que cada autor define por experiência e relato de experiência e também a justificativa para a escolha da metodologia. Caso não exista uma definição foi apontado a falta da descrição na dissertação.

Quadro 6: O que cada autor define como Relato de Experiência

Título¹⁸	Definição de Relato de experiência, experiência e motivo da escolha da metodologia.
Formação Continuada de Professores de Matemática	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Abordagem ativa da acústica no ensino médio com a confecção de artefatos musicais pelos alunos	Segundo o autor, deve-se considerar o contexto onde a proposta foi desenvolvida e por se tratar de um relato de experiência, o evento descrito é local. Entretanto, o pesquisador não define o que é experiência e também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
O SARESP E Suas Implicações No Ensino De Língua Portuguesa Na Rede Pública Estadual.	A pesquisadora não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Programa de Educação Ambiental no Licenciamento	A pesquisadora não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
O Ensino De Eletrodinâmica Em Uma Perspectiva Investigativa:	O pesquisador não define o que é experiência. Ele utiliza a palavra experiência no sentido da pratica de laboratório. E o pesquisador também não especifica a razão da escolha de utilizar a metodologia de relato de experiência.

¹⁸ Subtítulos foram suprimidos para melhor formatação do quadro. Os títulos completos encontram-se no apêndice A.

Uma proposta para a introdução dos plasmas no estudo dos estados físicos da matéria no Ensino Médio	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
O Blog Como Ferramenta E Estratégia Pedagógica No Ensino Médio:	A pesquisadora não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Dimensões da etnomatemática aplicados no processo de ensino de eletricidade	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia. O autor também diz utilizar a metodologia do estudo de caso, entretanto não a define e também não a diferencia do relato de experiência.
Relato de experiência de uma professora da educação básica:	Para a autora o “desenvolvimento profissional, é fruto da experiência promovida pelo trabalho”. Ou seja, para ela o desenvolvimento profissional ocorre por meio da experiência em sala de aula. E a pesquisadora não define o que é relato da experiência, nem experiência.
A Construção De Conhecimentos Científicos Nas Aulas De Física	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Movimento, Cognição, Afetividade: O Professor E Sua Integralidade	A pesquisadora utiliza os conceitos de Larrosa para definir experiência: “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação”. A pesquisadora não define o que é relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
A Ferramenta PDDE Interativo Como Indicador De Caminhos	A pesquisadora não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cameté:	A pesquisadora compreende que o relato de experiência é uma metodologia que pode ser utilizada em pesquisas qualitativas e buscar a construção de um meio de investigação.
O Jogo De Xadrez Como Recurso Para Ensinar E Aprender Matemática:	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Relato De Experiência Na Formação De Professores No Ensino Médio.	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Ensino De Matemática Através Da Resolução De Problemas:	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Tecnologia, Inovação E Ensino De História:	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Programação e Robótica no Ensino Fundamental:	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Audiovisual e Ciências: Relato de experiência	O pesquisador compreende que o relato de experiência é uma metodologia que pode ser utilizada em pesquisas qualitativas. Para ele o relato busca a coleta de dados e a interpretação dos dados no seu contexto.
O Discurso Pedagógico No Ensino Superior: Um Relato De Experiência	A pesquisadora utiliza como metodologia o relato de experiência e a pesquisa-ação. Na dissertação não fica evidente o que relato de experiência para autora e nem pesquisa-ação. A autora não apresenta a definição de ambas as metodologias.
Lugar De Circo É Na Escola: O Estudo Da Palhaçaria Em Experiência Artística Pedagógica	O pesquisador não define o que é experiência e relato de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Para compor encontros e espaços: Formação	O pesquisador utiliza os conceitos de Larrosa para definir “experiência”, que, segundo o autor, é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. O pesquisador não define o que é relato

docente e produção de textos escritos	de experiência. E também não especifica o motivo da escolha dessa metodologia.
Práticas Educativas Em Saúde: Construção De Uma Tecnologia Audiovisual	A pesquisadora não define o que é experiência e relato de experiência. A autora justificou a metodologia adotada por ela possibilitar um breve relato de trajetória como profissional.
Relato De Experiência: Reflexões sobre o Ensino de História mediado pela Educação Histórica	A pesquisadora utilizou o relato de experiência como metodologia a pedido da banca. Por meio do relato a autora entende que é possível fazer uma discussão e compreender o início da própria carreira.
Transdisciplinaridade: Uma Prática Pedagógica Formadora E Transformadora	A pesquisadora compreende que o relato de experiência é uma metodologia que pode ser utilizada em pesquisas qualitativas e buscar a construção de um meio de investigação.
Voluntariado Como Atividade Social No Ensino De Língua Inglesa	A pesquisadora compreende o relato de experiência como gênero textual à luz da concepção bakhtiniana. A autora não detalha a motivação da escolha da metodologia do relato de experiência.
Tecnologia Educacional Para Ensino De Circuitos Elétricos: Um Relato De Experiência	O pesquisador faz uma diferenciação entre pesquisa-ação e relato de experiência. O autor compreende que o relato de experiência é uma metodologia: “Para que este relato faça jus ao trabalho deve contemplar seus dois componentes metodológicos: o método da intervenção ou método de ensino e o método da avaliação da intervenção ou método da pesquisa propriamente dito”

Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Ao analisar o que cada autor compreende como relato de experiência, experiência ou a razão da escolha dessa metodologia, menos da metade das dissertações não descreveu ou definiu o que é relato de experiência.

O gráfico 9, tem a função de evidenciar esse ponto:

Gráfico 9 – Dissertações que definem relato de experiência



Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Os dados que o gráfico acima apresenta chamam atenção, pois 79% das dissertações (22 pesquisas) não definiram o que é relato de experiência. Por se

tratar de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, é necessário que os autores especifiquem o que compreendem por relato de experiência, uma vez que utilizam essa metodologia em suas pesquisas.

Uma possível causa para esse resultado é a lacuna que encontramos na revisão bibliográfica. Não foram encontradas pesquisas que definem o que é relato de experiência ou que trabalham, especificamente, com a metodologia relato de experiência.

Outro ponto que merece destaque para esse resultado é a combinação de conceitos que os autores fizeram com pesquisa-ação e relato de experiência ou estudo de caso e relato de experiência. Alguns pesquisadores descreveram suas pesquisas como relato de experiência também como estudo de caso, como é o caso da dissertação “Dimensões da etnomatemática aplicados no processo de ensino de eletricidade”. E inclui-se a dissertação “O Discurso Pedagógico No Ensino Superior: Um Relato De Experiência”, como trabalho que reuniu dois conceitos diferentes, a pesquisa-ação e o relato de experiência.

Outros autores integram o grupo dos que definiram o que é relato de experiência, 21% das pesquisas.

O pesquisador Correia (2016) define o relato de experiência da seguinte forma:

O relato de experiência é caracterizado por enfatizar a interpretação dos dados no seu contexto utilizando uma variedade de fontes de informação coletadas em diferentes momentos. Em uma pesquisa com abordagem qualitativa, se considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de forma que vínculos indissociáveis entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não podem ser expressos quantitativamente (CORREIA, 2016, p. 37).

E de acordo com a definição de Neri (2016):

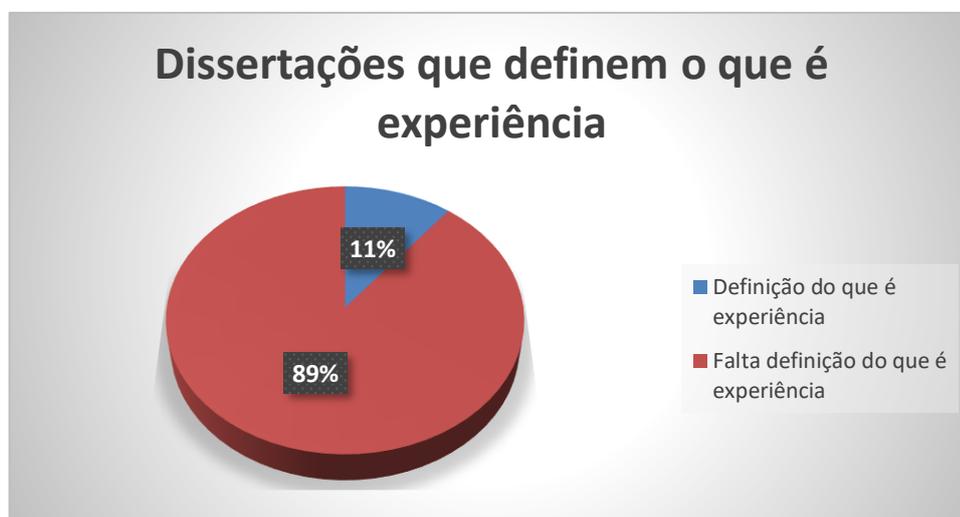
A pesquisa de caráter qualitativo, partindo do relato de experiência, pede um cuidado metodológico, ante a relação mais estreita protagonizada pelo pesquisador e o seu outro, o narrador, que não necessariamente é o objeto da pesquisa, mas o canal para buscar a construção de um arcabouço de investigação (NERI, 2016, p. 27).

O objetivo que essa análise buscou alcançar foi de ter um panorama do que os autores definem por relato de experiência. Os resultados encontrados

foram que apenas 21% das dissertações, cerca de seis pesquisas, apresentam definições de relato de experiência.

No gráfico 10 são apresentados os dados das dissertações que possuem definições do conceito experiência.

Gráfico 10 – Dissertações que definem experiência



Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Ao observar esse gráfico, o dado que se destaca é a falta de definição das pesquisas que utilizam o conceito experiência. Das 28 dissertações investigadas, 25, 89% das dissertações não definiram o que é experiência.

Esse conceito é extremamente importante para os pesquisadores que querem utilizar a metodologia do relato de experiência. Por exemplo, a dissertação “O Ensino De Eletrodinâmica Em Uma Perspectiva Investigativa”, apresenta o conceito experiência como se fosse experimento.

Larrosa (2002) apontou em seu trabalho que não se deve confundir experiência com experimento. O experimento pode ser generalizado, é coletivo, comum, enquanto a experiência é singular, única e ímpar.

Os trabalhos “Movimento, Cognição, Afetividade: O Professor E Sua Integralidade” e “Para compor encontros e espaços: Formação docente e produção de textos escritos”, apresentam os conceitos de Larrosa (2002) como definição do que é experiência.

No gráfico 11 a seguir são apresentados os dados das dissertações que justificaram a escolha da metodologia relato de experiência.

Gráfico 11 – Dissertações que justificaram a escolha da metodologia Relato de Experiência



Fonte: Dados da pesquisa - Elaborado por Áurea C .P. Marcelino Lanfranco

Ao examinar o gráfico acima, o que se destaca é a falta de justificativa da escolha da metodologia das pesquisas que utilizam o conceito experiência. Das 28 dissertações investigadas, 22, ou seja, 79% das dissertações não justificaram o motivo que escolheram a metodologia relato de experiência.

A falta da justificativa talvez seja porque os pesquisadores desconhecem o que é relato de experiência, ou pensam que não existe uma definição. No gráfico 9 – Dissertações que definem relato de experiência, 79% das pesquisas não definiram o relato de experiência. De acordo com o gráfico acima, também 79% das pesquisas não justificaram suas escolhas na metodologia. Logo, se os autores desconhecem o que é relato de experiência, conseqüentemente, não terão subsídios para justificar a metodologia utilizada em suas dissertações.

Em algumas dissertações o termo relato de experiência aparece apenas no resumo ou nas palavras-chave, entretanto, no corpo do texto não é mais mencionado. Ao ler as dissertações, elas se assemelham a relatos de experiências, entretanto as palavras “relato de experiência” não são mencionadas, a escolha da metodologia também não é mencionada.

Das seis pesquisas, 21% das dissertações que apresentaram a escolha da metodologia, existe uma variação de motivos.

A dissertação “Relato de experiência de uma professora da educação básica” justifica a escolha da metodologia por entender que o “desenvolvimento profissional é fruto da experiência promovida pelo trabalho”. Ou seja, o

desenvolvimento profissional ocorre por meio da experiência em sala de aula. E, portanto, utilizar o relato de experiência ajusta-se com os pressupostos teóricos da pesquisadora.

A autora da dissertação “Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cametá” justifica sua escolha descrevendo que por meio da metodologia relato de experiência é possível buscar a construção de um meio de investigação em pesquisas qualitativas.

A dissertação “Relato De Experiência: Reflexões sobre o Ensino de História mediado pela Educação Histórica”, por exemplo, optou pelo relato de experiência a pedido da banca.

Outro trabalho que apresenta a justificativa é a “Transdisciplinaridade: Uma Prática Pedagógica Formadora E Transformadora”, no qual a pesquisadora compreende que o relato de experiência é uma metodologia que pode ser utilizada em pesquisas qualitativas e que busca a construção de um meio de investigação.

E por último, a dissertação “Tecnologia Educacional Para Ensino De Circuitos Elétricos: Um Relato De Experiência”, o autor justifica a escolha da metodologia do relato de experiência porque para ele o relato contempla dois componentes metodológicos: o método da intervenção e o método de ensino, e caminha junto com seus pressupostos teóricos.

O relato de experiência é uma metodologia que tem como objetivo relatar a experiência vivida. Quando o pesquisador é professor e faz a opção por trabalhar com essa metodologia, ou seja, relatar atividades pedagógicas bem-sucedidas (atividades que conseguiram alcançar seus objetivos) desenvolvidas em aula, acaba por influenciar outros professores que poderão ler esses relatos. Por essa razão, ao fazer a opção por essa metodologia, o pesquisador, necessariamente, tem que se ater à definição do relato de experiência, pois assim poderá optar, com autonomia e critérios estabelecidos, pela melhor metodologia que atenda seus objetivos estabelecidos.

O pesquisador, ao estabelecer que a metodologia relato de experiência é a compatível com o que busca, e ao compreender a definição do que é o relato de experiência, conseqüentemente, poderá produzir um relato bem detalhado. Como já discutido anteriormente, um relato bem detalhado propicia ao leitor uma visão clara do seu contexto e de sua prática pedagógica. Logo, aquele que lê, poderá replicar ou se inspirar em fazer a atividade pedagógica que consta na dissertação.

O professor que busca o relato de experiência de seus pares está buscando sua formação contínua, ou seja, procura melhorar sua prática em sala de aula ou busca um arcabouço por não ter prática devido ao início a carreira.

Nóvoa (2009) discute em seu trabalho a importância de professores mais experientes estarem em contato com professores em início de carreira. O relato de experiência pode ser um dos meios em que o profissional mais experiente colabora com aquele menos experiente. Por essa razão é importante que o relato de experiência seja metodologicamente aprofundado, pois influenciará outro professor a fazer ou não o que está sendo proposto.

Fortunato (2022) faz uma análise de algumas experiências formativas que foram desenvolvidas na disciplina de Didática, ele relata suas experiências como professor formador (aquele que forma outros professores). No decorrer do seu trabalho “A Didática na Formação Inicial Docente: Experiências de um Professor Formador em (Auto)Formação” ele relata suas experiências, possibilitando inspirar outros professores formadores a diversificar o ensino na formação inicial de professores. O autor também apresenta um exame analítico a respeito dos significados da própria formação de professores e como retomar essas experiências vividas contribui para sua autoformação, ou seja, ele se forma a partir do olhar que tem sobre sua vivência em sala de aula.

Pryjma e Oliveira (2016) discutem em seu trabalho “O Desenvolvimento Profissional Dos Professores Da Educação Superior: Reflexões Sobre A Aprendizagem Para A Docência” o desenvolvimento profissional partindo de um processo mais vivencial e este integra a formação contínua. Segundo os autores, após colher vários relatos de experiências de outros professores que atuam em uma universidade pública, ficou evidente para os pesquisadores que os professores dessa universidade utilizam as suas experiências docentes para a sua própria constituição profissional, ou seja, para a sua autoformação.

Partindo desses dois trabalhos, onde no primeiro, o autor revela como olhar para a própria experiência vivida em sala de aula contribui com sua formação e o segundo, onde os autores buscaram relatos de outros professores que partem da mesma perspectiva, em que olhar para sua própria experiência contribui com a autoformação podemos considerar que relatar a experiência vivenciada em sala de aula pode ser um exercício que auxilia a formação de quem pratica o relato.

Após as análises e ponderações realizadas a partir dos resultados encontrados, apresentamos as considerações finais desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da dissertação são retratadas as demandas que encontrei em minha trajetória acadêmica e profissional que proporcionaram movimentos de reflexão e buscas sobre o relato de experiência na formação docente e da prática em sala de aula.

Nesta dissertação foi proposto o seguinte problema: “Como é tratado o relato de experiência na formação dos professores na pós-graduação brasileira?”.

Dialogando com os autores, Dubar (2005), Fortunato (2018;2021), Nóvoa (2017), Perrenoud (2000), Tardif (2017) e Xavier (2014), foi possível pensar, dentro do ambiente acadêmico de pós-graduação, a realidade da formação contínua dos professores por meio da prática docente. Especificamente em como o relato de experiência contribui com a formação de outros professores e daquele que relata.

Como caminho, percurso e trajeto, dividimos a dissertação em três capítulos: o primeiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos, que traz as definições de experiência, relato de experiência e sobre a formação de professores. Articulando a formação de professores, que faz um resgate das políticas públicas, discute o desenvolvimento profissional e a prática docente.

O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa. Ele expõe o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida. Este capítulo também apresenta as definições de estado da arte e estado do conhecimento, e de acordo com as definições da literatura encontrada, esta dissertação se pauta na metodologia do estado de conhecimento. A partir da metodologia definida segundo Romanowski e Ens (2006) é realizada a coleta de dados.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados. Um dos resultados destacados foi o de não encontrarmos nenhuma tese que tenha utilizado o relato de experiência como metodologia de pesquisa. Uma hipótese levantada para esse resultado é de que há um preconceito na academia em relação aos relatos de experiência. Isso se deve porque os relatos apresentem um menor aprofundamento teórico? Ou será porque a academia ainda não compreendeu o grande potencial que o relato de experiência pode ter, desde que ele consiga ter um aprofundamento, como Fortunato (2018) menciona? Fica então uma sugestão

para que pesquisas futuras realizadas por professores, utilizem o relato de experiência como metodologia, pois por meio desses relatos, é possível compartilhar experiências vividas e contribuir com professores que buscam nos relatos de experiência inspiração para suas aulas.

No quarto e último capítulo é realizada uma análise dos relatos de experiências, localizados no Capítulo II. A primeira parte foi uma análise quantitativa e descritiva, ou seja, foi analisado se as dissertações atenderam os nove elementos apontados por Fortunato (2018). E a segunda parte é uma análise qualitativa e estatística sobre as vinte e oito dissertações, pois se buscou compreender quais são as experiências vividas pelos autores, mantendo a lente de teórica do conceito sobre experiência vivida de Larrosa (2002).

O objetivo geral que este trabalho buscou atingir foi o de mapear as teses e dissertações, desenvolvidas na pós-graduação brasileira. Este objetivo alcançamos e um dos resultados encontrados é que não há teses que utilizem o relato de experiência. Outro resultado é que das 28 dissertações, 23 são oriundas de instituições públicas sendo 16 de universidades federais, 5 são estaduais e 2 municipais. As outras 5 dissertações são de instituições privadas, ou seja, 83% das dissertações foram defendidas em universidades públicas. Portanto, esses resultados demonstram a importância das universidades públicas e da manutenção dos programas de pós-graduação nessas instituições. Se não existissem as universidades públicas, a busca e a análise seria restrita a cinco dissertações.

Dentro dos objetivos específicos, buscamos: descrever e categorizar como os relatos são apresentados nas dissertações e teses; analisar o relato de experiência como metodologia de pesquisa e como fonte; apresentar o que cada autor define como relato de experiência; e como a descrição do relato de experiência pode contribuir com a formação de professores, que buscam no relato de experiência, inspiração. Estes objetivos também foram alcançados.

Ao categorizar as 28 dissertações, notamos que cada um dos relatos descritos, foi singular. Alguns não tinham detalhamento de informações. Estas pesquisas, tiveram a intenção de que outro professor leia e se inspire em utilizar a metodologia proposta, entretanto a falta de informações, pode fazer com que o docente não se entusiasme com o relato de experiência lido, e acabe procurando outros.

Um destaque que podemos fazer é em relação ao relato de experiência, pode servir como fonte de pesquisa. Ou seja, o relato pode ser uma metodologia de pesquisa, que é quando o pesquisador relata sua experiência e pode ser a fonte, que é quando o pesquisador busca nos relatos de experiência, dados. Que foi o caso dessa pesquisa, e pode ser também o caso de outras pesquisas.

Quando olhamos para as pesquisas que utilizaram a metodologia do relato de experiência, é possível observar que apenas 11%, definiram o que é relato de experiência. Este é um resultado importante, pois ele pode nos dar base para compreender o porquê de alguns trabalhos serem tão concisos em relatar a experiência vivida pelo professor. Ou seja, se o pesquisador não sabe a importância de um detalhamento de informações, ele não consegue se guiar, logo o trabalho terá lacunas que pode dificultar a compreensão por parte do leitor. Dessa forma acreditamos que o relato de experiência precisa ser reconhecido como um método de pesquisa a ser utilizado nos programas de pós-graduação, pois o relato pode contribuir com a prática pedagógica do professor.

Ressaltamos também a necessidade de que o professor pesquisador, ao utilizar essa metodologia, se aprofunde nela. Por essa razão, quanto mais detalhes o relato tiver, melhor. Pois assim, o professor que busca apoio nos relatos de experiência, ao ter contato com a experiência do outro, pode ter um guia completo da atividade pedagógica e assim se inspirar em fazer semelhante, podendo ser, desta maneira, um meio de autoformação.

Sugerimos para que as futuras pesquisas que atuem no campo do Relato de Experiência como metodologia de formação contínua, procurem compreender por qual razão dificilmente se encontram relatos de docentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e que se aprofundem na possibilidade da autoformação por meio de relatos de experiências.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708/6353>>
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223/pdf>>
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARBOSA, V. P. N; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**. Centro de Educação, UFPE. Recife, n. 2, p. 77-99, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/2199>>
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORDIEU, P; Richardson, J. **The forms of capital**. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Greenwood, 1986.
- BORDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Formação de Professores**. Ministério da Educação, 20 de dezembro de 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 16 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. Portaria Nº 2.167. Homologar o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Edição: 246, Seção: 1, Página: 14220, 19 de dezembro de 2019.

BRASIL IMPÉRIO. **Lei De 15 De Outubro De 1827**. O Imperador Manda Criar Escolas De Primeiras Letras Em Todas As Cidades, Villas E Logares Mais Populosos Do Imperio. 15 de outubro de 1827.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavirus no Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acessado em 9 de jun. de 2020.

BRASIL. Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acessado em 9 de jun. de 2020.

CALÇADE, P. Existe método Paulo Freire nas escolas públicas? **Revista Nova Escola**, 2018. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/12896/existe-metodo-paulo-freire-nas-escolas-publicas?>>. Acesso em: 19, dezembro de 2021.

CAMPOS, M. C. S. S. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 72, p. 5-16, 1990. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1103/1108>>

CAPES. **Documento disponibilizado à CAPES apresenta desempenho e tendências na pesquisa brasileira**. Brasília, DF, Notícias Capes, 17 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8726-documento-disponibilizado-a-capes-apresenta-desempenho-e-tendencias-na-pesquisa-brasileira>> Acesso em 27 dez. 2021.

COCHRAN S. L, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. Washington, v. 24, n. 1, p. 249-305,, 1999.

Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2019. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 46-4, 15 de abril de 2020.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5/2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 32-36, 18 de abril de 2020.

DE OLINDA, S. R. M. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, nº 29, pág 153-162, 2003.

DE PÁDUA R. M. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635/3568>>

DEMARTINI, Z. B. F; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/934/939>>

DIEB, M. O saber-pesquisar sob o olhar de quem está entrando na Pós-Graduação em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 231-249, 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/R58NpdWFQ7C833FKVYTxgQC/abstract/?lang=pt>>

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a13.pdf>>

DUBAR, C. **A socialização construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Afrontamentos, 2006.

FERRARI, M. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. **Revista Nova Escola**, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

FERRARI, M. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. **Revista Nova Escola**, 2008. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

FERREIRA, L. S.; FORTUNATO, I; ARAUJO, O. H. A. La panemia del covid-19 y las políticas del Ministerio de Educación de Brasil. In: Aguilar, N. T. A.; Mireles, L. H. (Org). **Retos y desafíos de las universidades ante la pandemia de COVID-19**. 1ed. P. 41-62, 2021.

FIORENTINI, D; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74/64>>

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa Educacional. **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

FORTUNATO, I; LANFRANCO, Á. C. P. M. Educação no campo e o ensino de física: um mapeamento de teses e dissertações. **Revista Periferia**, Rio De Janeiro, v.13, n.1, p. 243-258, 2021. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55955>>

FORTUNATO, I. A Didática na Formação Inicial Docente: Experiências de um Professor Formador em (Auto)Formação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v.18, p. 1-18, 2021. Disponível em: [, https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661350](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661350)>

GABLER, L. Escola Normal. Rio de Janeiro: MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira, 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=740>> Acessado em 05 de novembro de 2021.

INEP. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Brasília. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>>.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Barcelona, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>

LARROSA, J. B. Lenguaje y educación. **Revista Brasileira de Educação**, Barcelona, p. 68-80, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bFRmmgZfJwttNTg5Y8cp9kb/abstract/?lang=e>>

LESSARD, C; TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

LINDROOS, K. Scattering Community: Benjamin on Experience, Narrative and History. **Political Studies Association Association-UK**, 50th, Annual Conference. London, pág 10-13, 2000. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.838.2229&rep=rep1&type=pdf>>

MARCELINO, A. C. P. OLIVEIRA, A. B. Conhecendo a poluição do ar: uma sequência didática. **Encontro Nacional das Licenciaturas**, Uberaba, 2013.

MARCHELLI, P. S. Origens Históricas das Políticas de Formação de Professores no Brasil (1823-1874). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 225-242, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29394>>

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 23, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?lang=pt>>

MEDEIROS, O. M. M. N; DE OLIVEIRA F. A. N; CARLOS, N. L. S. D. A Profissionalização Do Ensino De 2º Grau Com Base No Corpo Normativo Editado No Período Do Regime Militar. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51645>>

MELO JR., A. L.; FORTUNATO, I. Formação inicial e continuada de professores indígenas: teses e dissertações 2010-2017. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 21, n.1, p. 47-57, 2018. Disponível em:
< <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13529>>

MENEZES, E. T. Verbete formação de professores. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-de-professores/>>. Acesso em 07 nov 2021.

MONTEIRO, L.; FORTUNATO, I. A relação entre saberes docentes e a formação continuada: teses e dissertações 2012-2017. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2260-2274 2019a. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12276>>

MONTEIRO, L.; FORTUNATO, I. Educação Ambiental e a Formação Inicial Docente: análise das teses nacionais 2013-2017. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 228-249 2019b. Disponível em:
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4652>>

NASCIMENTO, R. O. **A Ferramenta PDDE interativo como indicador de caminhos**: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, v. 142, p. 13-15, 2001. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar A Posição Como Professor, Afirmar A Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133, 2017. Disponível em:
< <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>>

NÓVOA, A. **Palestra: Desafios do Trabalho e Formação Docente no Século XXI** – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acessado em 02 de outubro de 2020.

Organização Pan-americana da Saúde. **Folha informativa** – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em:
https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acessado em 10 de jun. de 2020.

PEREIRA, M. A. L; ANDRÉ, M. A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente. **Devir Educação**, Lavras, v. 1, n. 2, p. 5-

18, 2017. Disponível em:

<<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/39>>

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Paris: Artmed, 2000.

PRYJMA, M. F; OLIVEIRA, O. S.. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, p. 841-857, 2016. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/HGfthfLDgvjrfBKRSYLLnmz/abstract/?lang=pt>>

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As Pesquisas denominadas do Tipo “Estado Da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, V.6, n.9, p. 37-50, 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>>

SANTOS, R. M. M; et al. Expansão da pós-graduação no brasil e o processo de implantação do doutorado em enfermagem e saúde no Sudoeste da Bahia.

Enfermería Actual de Costa Rica, San José, n. 36, p. 139-150, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-45682019000100139>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, M. B; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 15, ago. 2021.

SOUZA, R. A.; LANFRANCO, A. C. P. M.; FORTUNATO, I. Ensino de Física nos anos iniciais do ensino fundamental: um estado do conhecimento. **Revista de Iniciação científica**, Itapetininga, v.5, p. 42-57, 2020. Disponível em:

<<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/58>>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2017.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, nº 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>>

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

XAVIER, L, N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19. n. 59, p. 827-849, 2014. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/?lang=pt&format=pdf>>

DISSERTAÇÕES MAPEADAS:

BADIA, J. O. S. **Tecnologia Educacional Para Ensino De Circuitos Elétricos: Um Relato De Experiência.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação) Instituto Federal De Educ., Ciênc. E Tecn. Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2020.

BRANDAO, J. B. **Relato de experiência de uma professora da educação básica: a contextualização no ensino de Química.** Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BRITO, C. E. **Formação Continuada de Professores de Matemática: Um relato de experiência com docentes da educação básica.** (Dissertação Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Universidade Estadual De Santa Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

BRUNO, R. **Para compor encontros e espaços: Formação docente e produção de textos escritos na EJA.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, São Gonçalo, 2018.

CATALANI, C. **Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática). Universidade Federal do ABC, Santo André, 2014.

CORREIA, K. C. S. **Audiovisual e Ciências: relato de experiência em escola pública de educação básica no Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino De Ciências). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Rio De Janeiro, 2016. CHRISTOVAM, L. R. **O Discurso Pedagógico No Ensino Superior: Um Relato De Experiência Sob A Ótica Dialógica De Freire.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

FARIA, J. S. **Programa de Educação Ambiental no Licenciamento: retrato de um processo de construção metodológica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. GOMES, D. A. **Ensino de Matemática através da resolução de problemas: a disciplina RPM na visão da SEEDUC e de professores do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ISOLANI, L. G. **Dimensões da etnomatemática aplicados no processo de ensino de eletricidade no curso profissionalizante.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

LEITE, E. A. **Lugar De Circo É Na Escola: O Estudo Da Palhaçaria Em Experiência Artística Pedagógica.** Dissertação (Mestrado Profissional em PROFARTES) Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Florianópolis, 2018.

LUZ, Z. H. S. **O SARESP suas implicações no ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual: um relato de experiência.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2013.

MACHADO, J. N. **Programação e Robótica no Ensino Fundamental: Aplicação no estudo de Cinemática a partir de uma UEPS.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016.

MARTINS, L. G. **Relato De Experiência: Reflexões sobre o Ensino de História mediado pela Educação Histórica.** Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal De Goiás, Catalão, 2020.

MOURE, M. A. M. **Relato de Experiência na Formação de Professores no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

NASCIMENTO, R. O. **A Ferramenta PDDE interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2016.

NERI, P. P. S. **Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cametá: uma arqueogenealogia dos fios narrativos na trilha indígena da Aldeia e Torrão-Mupi.** Dissertação (Mestrado em Educação E Cultura) Universidade Federal Do Pará, Cametá, 2016.

PEREIRA, R. M. **Abordagem ativa da acústica no ensino médio com a confecção de artefatos musicais pelos alunos.** Dissertação (Mestrado Profissional Em Ensino de Ciências Exatas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RODRIGUES, E. F. **Tecnologia, inovação e ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro 2016.

SANTOS, A. J. **O jogo de xadrez como recurso para ensinar e aprender matemática: relato de experiência em turmas do 6º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição). Universidade de São Paulo, São Carlos, 2016.

SANTOS, S. M. D. **O Voluntariado Como Atividade Social No Ensino De Língua Inglesa.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade De Taubaté, Taubaté, 2020.

SERTAO, M. A. L. **Práticas Educativas Em Saúde: Construção De Uma Tecnologia Audiovisual Na Perspectiva Da Pedagogia Crítica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde). Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, Dourados, 2020.

SILVA, J. M. J. **A construção de conhecimentos científicos nas aulas de física utilizando atividades investigativas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SOUZA, D. R. J. **O Ensino De Eletrodinâmica Em Uma Perspectiva Investigativa:** analisando os desdobramentos sobre a aprendizagem de estudantes. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SOUZA, M. C. A. **O blog como ferramenta e estratégia pedagógica no Ensino Médio:** uma proposta de produção dos alunos, numa perspectiva de ação frente ao conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SOUSA, R. M. S. **Transdisciplinaridade:** Uma Prática Pedagógica Formadora E Transformadora. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica De Brasília, Brasília, 2020.

TONELLI, L. G. G. **Uma proposta para a introdução dos plasmas no estudo dos estados físicos da matéria no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino De Física) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ZALLA, T. V. **Movimento, cognição, afetividade:** o professor e sua integralidade. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

APENDICE - A

Títulos completos das dissertações mapeadas

Título	Autor(a)
Formação Continuada de Professores de Matemática: Um relato de experiência com docentes da educação básica	Celso Eduardo Brito
Abordagem ativa da acústica no ensino médio com a confecção de artefatos musicais pelos alunos.	Rodrigo Machado Pereira
O SARESP suas implicações no ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual: um relato de experiência	Zelinda Honorato Soares Luz
Ensino De Filosofia: Uma Sequência Didática para o Ensino Médio.	Cesar Astolpho Melo Catalani
Programa de Educação Ambiental no Licenciamento: retrato de um processo de construção metodológica.	Jeniffer De Souza Faria
O Ensino De Eletrodinâmica Em Uma Perspectiva Investigativa: analisando os desdobramentos sobre a aprendizagem de estudantes.	Domingos Rodrigues Souza Junior
Uma proposta para a introdução dos plasmas no estudo dos estados físicos da matéria no Ensino Médio	Luis Galileu Gall Tonelli
O blog como ferramenta e estratégia pedagógica no Ensino Médio: uma proposta de produção dos alunos, numa perspectiva de ação frente ao conhecimento	Maria De Cassia Araujo E Souza
Dimensões da etnomatemática aplicados no processo de ensino de eletricidade no curso profissionalizante	Lourenco Gabriel Isolani

Relato de experiência de uma professora da educação básica: a contextualização no ensino de Química.	Juliana Barreto Brandao
A construção de conhecimentos científicos nas aulas de física utilizando atividades investigativas.	Joao Mauro Da Silva Junior
Movimento, Cognição, Afetividade: O Professor E Sua Integralidade	Tatiana Vilela Zalla
A Ferramenta PDDE interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.	Rosana De Oliveira Nascimento
Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cametá: uma arqueogenealogia dos fios narrativos na trilha indígena da Aldeia e Torrão-Mupi.	Pamela Paula Souza Neri
. O jogo de xadrez como recurso para ensinar e aprender matemática: relato de experiência em turmas do 6º ano do ensino fundamental	Aderaldo Dos Santos Junior
Relato De Experiência Na Formação De Professores No Ensino Médio.	Marco Antonio Malta Moure
Ensino de Matemática através da resolução de problemas: a disciplina RPM na visão da SEEDUC e de professores do Rio de Janeiro	Darlan Azevedo Gomes
Tecnologia, inovação e ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades	Eric Freitas Rodrigues
. Programação e Robótica no Ensino Fundamental: Aplicação no estudo de Cinemática a partir de uma UEPS.	Jordano Nunes Machado
Audiovisual e Ciências: relato de experiência em escola pública de educação básica no Rio de Janeiro	Krystina Celia Da Silva Correia
O Discurso Pedagógico No Ensino Superior: Um Relato De Experiência	Lidiane Rodrigues Christovam

Lugar De Circo É Na Escola: O Estudo Da Palhaçaria Em Experiência Artística Pedagógica	Emanuel Alves Leite
Para compor encontros e espaços: Formação docente e produção de textos escritos	Renato Bruno
Práticas Educativas Em Saúde: Construção De Uma Tecnologia Audiovisual	Marcia Andreia Lial Sertao
Relato De Experiência: Reflexões sobre o Ensino de História mediado pela Educação Histórica	Layanne Grigorio Martins
Transdisciplinaridade: Uma Prática Pedagógica Formadora E Transformadora	Roberta Maria Dos Santos Sousa
Voluntariado Como Atividade Social No Ensino De Língua Inglesa	Sandra Maria Duarte Dos Santos
Tecnologia Educacional Para Ensino De Circuitos Elétricos: Um Relato De Experiência	Jose Octavio Da Silva Badia
