

**Maria Divina Ferreira Lima
Maria da Glória Carvalho Moura
(Organizadoras)**



PPGED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E
PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

Livro 2

Formação de Educadores



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Livro 2 - Formação de Educadores

Maria Divina Ferreira Lima
Maria da Glória Carvalho Moura
- *Organizadoras* -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Livro 2 - Formação de Educadores

Teresina - Piauí



2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social

Fenelon Martins da Rocha Neto

Editor

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Delson Ferreira Bonfim

José Henrique Gonçalves Bonfim

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação

Serviço de Processamento Técnico



F724 Formação de professores e produção do conhecimento Livro 2 - Formação de educadores / Maria Divina Ferreira Lima; Maria da Glória Carvalho Moura. (Organizadoras). Teresina : EDUFPI, 2021.

406 p.

ISBN: 978-65-5904-095-7

1. Formação de educadores. 2. Formação de professores. 3. Narrativas docentes. 4. Práticas educacionais. 5. Produção de conhecimento. I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Moura, Maria da Glória Carvalho. III. Título.

CDD: 370.71

Bibliotecário: Rigoberto Veloso de Carvalho - CRB3/988

Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI

Campus Ministro Petrônio Portela, Espaço Rosa dos Ventos, bairro Ininga, Teresina-Piauí - Brasil - CEP 64049-550 • Tel. 55 (86) 3215 5688 • Site: www.ufpi.br/sobre-edufpi - E-mail: editora@ufpi.edu.br - **Todos os direitos reservados**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

NÚCLEOS DE PESQUISA VINCULADOS AO PPGED

- a) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria da Glória Carvalho Moura;
- b) **Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI)**
Líder/Coordenadora: Profa. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa;
- c) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Cultura e Sociedade (NECS)**
Coordenadora: Prof. Antonio de Pádua Carvalho Lopes;
- d) **Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED)**
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Edna Brito;
- e) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Vilani Cosme de Carvalho;
- f) **Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria do Amparo Borges Ferro;
- g) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI)**
Líder/Coordenadora: Profa. Shara Jane Holanda Costa Adad;
- h) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE)**
Líder/Coordenador: Prof. Luis Carlos Sales;
- i) **Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afro descendência (RODA GRIÔ - GEAfro)**
Líder/Coordenador: Prof. Francis Mussa Boakari;
- j) **Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC)**
Líder/Coordenadora: Profa. Neide Cavalcante Guedes;
- k) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP)**
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Dalva França Carvalho;
- l) **Núcleo Educação, História e Ensino de Música (NEHEMus)**
Líder/Coordenadora: Prof. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti;
- m) **Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Divina Ferreira Lima;
- n) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO)**
Líder Coordenador: Prof. Elmo de Souza Lima.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Antônia Dalva França
Antônia Edna Brito
Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Eliana de Sousa Alencar Marques
Elmo de Souza Lima
Francis Musa Boakari
Jane Bezerra de Sousa
Josânia Lima Portela
Luís Carlos Sales
Maria da Glória Carvalho Moura
Maria Divina Ferreira Lima
Maria do Amparo Borges Ferro
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Neide Cavalcante Guedes
Rosana Evangelista da Cruz
Shara Jane Holanda Costa Adad

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

PREFÁCIO 15

PARTE 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES MEDIANTE A OBSERVAÇÃO EM ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR 23

Érica Pires Conde

Roberta Shirleyjany de Araújo

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: OS IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA 33

Laiane Mendonça de Sena Silva

Rosana de Freitas Damascena

Isabel Cristina da Silva Fontineles

A DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO: O PROFESSOR PARA ALÉM DAS ESPECIALIDADES 47

Amanda de Cássia Reis Bezerra Filgueira

Amanda de Cássia Campos Reis

Marta Suzany Moura Carvalho

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ESCRITA: O PROFESSOR COMO ELABORADOR DO MATERIAL DIDÁTICO 61

Gabrielli Marina Lima Menezes

Cristiane Feitosa Pinheiro

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGAS PROFESSORAS INICIANTES NA CARREIRA DOCENTE: NECESSIDADES E PERSPECTIVAS DO TORNAR-SE PROFESSORA 75

Mary Gracy e Silva Lima

FORMAÇÃO DO DOCENTE PEDAGOGO E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PROFESSORAL NO INÍCIO DA CARREIRA	89
Thayná Guedes Assunção Martins Mary Gracy e Silva Lima	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PESQUISA: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	103
Mailde Alves de Sousa	
TECNOLOGIAS DIGITAIS, IMAGINÁRIO E SUAS INTERFACES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	113
Vicente Henrique de Oliveira Filho Celina Aparecida Almeida Pereira Abar	
A DIDÁTICA E A PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DE ESTUDOS DE CASOS	127
Kayron Tiago Araújo de Sousa Letícia Danielle Assunção Morais	
AValiação NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL	135
Yerla Sabrine Figueiredo Leite Bruna Ravena Ferreira Silva	
DESENVOLVIMENTO INFANTIL, MÚSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ARTICULAÇÕES NO CONTEXTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM ESPAÇO ESCOLAR	141
Célia Revilândia Costa Seabra Gabriel Nunes Lopes Ferreira Ronaldo Matos Albano	
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: QUE PROFISSIONAIS ESTAMOS FORMANDO?	155
Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu Simone de Jesus Sena da Silva Sousa Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	

**CURRÍCULO EM QUESTÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO EDUCADOR
FRENTE À NOVA BNCC** 169

Ana Raquel Rodrigues Uchôa
Isabel Cristina da Silva Fontineles

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PLURALISMO DE IDEIAS E AUTONOMIA
DIDÁTICO CIENTÍFICA** 181

Sandra Lima de Vasconcelos Ramos
Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira
Jennyane Vasconcelos Ramos de Moura Rufino
Pablo Henricky Moura Rufino

**FORMAÇÃO E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS
CURSOS DE TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA** 195

Érica Natasha Duarte Silva
Maria da Glória Duarte Ferro

**JOGOS DIDÁTICOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM** 209

Aislla Maria de Almeida Gomes
Camilla Vieira Macedo Vale Rocha
Jayla Sinelle Nascimento de Vasconcelos

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, TECNOLÓGICA
NO CONTEXTO DOS ECOSISTEMAS DIGITAS DE APRENDIZAGEM** 219

Jodielson da Silva Pereira
Leonora Nedra Neta Pinto
André Ricardo Magalhães

**A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO DOS DISCENTES
DO CURSO DE PEDAGOGIA** 235

Lara Maysa Gerôncio Pessoa
Lia Altamir Barradas

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS COMO ELEMENTO MOTIVADOR
DA APRENDIZAGEM247**

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira

Sandra Lima de Vasconcelos Ramos

Jennyane Vasconcelos de Moura Rufino

Pablo Henricky Moura Rufino

**FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: O PROJETO FORMATIVO DO PARFOR NA PERSPECTIVA DOS
ATORES SOCIAIS 261**

Maria da Glória Duarte Ferro

Maria do Socorro Leal Paixão

**OS PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA E AS EXPECTATIVAS DE PROFESSORES
INICIANTE: DO MAR DE ROSAS À REALIDADE 277**

Zilda Tizziana Santos Araújo

Antonia Dalva França Carvalho

PARTE 2 - NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO

NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE 291

Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

**AValiação DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O
PENSAR E O AGIR DOCENTE 301**

Neide Naira Paz Lemos

Antonia Edna Brito

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA CADERNO DE ACOMPANHAMENTO DA PEDAGOGIA
DA ALTERNANCIA: RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO EM TEMPOS/ESPAÇOS
DISTINTOS 317**

Maria Raquel B. Lima

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Luana Vieira de Sousa

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E PRÁTICA EDUCATIVA:
NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE**331

Ana Luiza Floriano de Moura Britto
Maria da Glória Soares Barbosa Lima

**DIMENSÃO FORMATIVA DA PESQUISA NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE
HETERO E AUTOFORMAÇÃO**341

Juliana Brito de Araújo Cavalcante
Antonia Edna Brito

**O DITO E O NÃO DITO NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORES A PARTIR DAS
SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**351

Baltazar Campos Cortez
Lailson da Silva Sousa

**EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTE DO
PROFESSOR BACHAREL**365

Rosimeyre Vieira da Silva
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E DESAFIOS NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL ALTO DA RESSURREIÇÃO**377

Michelle Morgana Gomes Fonseca Alcântara
Karini Viana Resende
Vanusa Gomes Soares

**ABORDAGEM BIOGRÁFICA E ENTREVISTA NARRATIVA: BIOGRAFIAS
DE APRENDIZAGEM DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA**395

Luana Maria Gomes de Alencar
Antonia Edna Brito

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, na sua trajetória de formar pesquisadores, realiza, desde 2000, Encontro bianual de pesquisa, que vem se consolidando como importante espaço de socialização da produção científica na Área da Educação, tanto do Estado do Piauí quanto de outros Estados circunvizinhos. Nesta linha de ação, realizou em novembro de 2019, o VIII Encontro de Pesquisa em Educação, possibilitando reflexões em torno da temática: "Pesquisa em Educação: formação de professores e produção do conhecimento", postulando, desta forma, a produção e a disseminação de conhecimentos científicos no campo da pesquisa educacional.

O evento apresenta-se como um espaço privilegiado de socialização e de intercâmbio de conhecimento e de produção científica contando com um número significativo de participantes. Portanto, abre um espaço de aprendizado e de abertura para pesquisadores, estudantes e professores do ensino superior e da educação básica, vinculados ou não a grupos de pesquisa, tendo como objetivo promover a socialização de pesquisas que se voltam para o fortalecimento do campo da formação de professores e trabalho docente visando a expansão e consolidação das pesquisas educacionais e a produção científica na Área da Educação.

O evento em referência, considerado inicialmente de dimensão regional, tem, sucessivamente, superado as expectativas, as-

sumindo caráter de evento nacional e internacional, fator que se configura em importante incremento para a internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). A realização do evento, afora os aspectos mencionados, representa fórum legítimo para articulação da UFPI/PPGE, com a comunidade internacional, nacional e local, especialmente, com os docentes do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas do Estado e das instituições de ensino superior.

Agradecemos aos mais de seiscentos participantes que responderam ao nosso desafio, colocando a disposição dos leitores um conjunto de cinco **livros/e-book**, que reúnem textos das pessoas que marcaram presença no evento e tem na formação de professores interesse profissional e científico.

Coordenação do PPGE/UFPI

PREFÁCIO

Esta coletânea é, predominantemente, produto das pesquisas realizadas por investigadores da área da Educação apresentadas no VIII Encontro de Pesquisa em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí, com o tema "Formação de professores e produção do conhecimento", no período de 27 a 29 de novembro de 2019.

Os artigos científicos apresentados nas comunicações orais do evento, no GT 05 de formação de professores, foram aglutinados em torno de dois temas principais que se interrelacionam: formação de professores e narrativas de vida e de formação. A primeira parte da coletânea que trata do tema Formação de Professores envolve trabalhos nos quais se discute a formação inicial, abrangendo o estágio curricular supervisionado, o Programa de Iniciação à Docência - PIBID e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

Além da formação inicial, a formação continuada é foco dos textos apresentados no evento, relacionando-a às práticas (educativas, pedagógicas e da docência), ao material didático, ao desenvolvimento profissional, ao início da carreira docente, a avaliação da aprendizagem, as tecnologias, a autonomia docente e as metodologias de ensino, abrangendo tanto os profissionais que atuam nas etapas da educação básica (educação infantil, ensino funda-

mental e ensino médio), como também do ensino superior, que atuam nos cursos de licenciatura, bacharelados e tecnólogos.

Nesta primeira parte, compõe a coletânea uma multiplicidade de temáticas sobre formação de professores que buscam refletir aspectos diversos do saber e do fazer do profissional professor, visto que ensinar é um processo complexo, segundo Day (2001)¹, razão da reconhecida necessidade de estudos e pesquisas que versam sobre a temática, sob diversos ângulos, que promovam reflexões e críticas e possíveis alternativas de formação.

Embora a preocupação com a formação inicial de professores exista desde o momento em que a educação foi institucionalizada, ou seja, "[...] desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo" (IMBERNÓN, 2010, p. 13)², a partir da constituição da formação de professores como campo de conhecimento na década de 1970, passou haver a preocupação com a investigação dos processos formativos quanto aos conhecimentos, os modelos, as modalidades a relação teoria/prática, entre outros aspectos, para atendimento ao contexto social em constatare mudança e inovação.

Para Imbernón (2010, p. 10), a mudança radical na formação docente resulta das transformações ocorridas no contexto social, pois, "Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional foram evoluindo [...]". Assim, para responder as necessidades do contexto social, "A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir do pensamento complexo [...]" (p. 12).

Por essa razão, nos textos desta coletânea que tratam sobre a formação inicial de professores, há uma preocupação com a produção de saberes docente, nas diversas atividades e espaços formativos oportunizados pelos cursos de licenciatura, como, por exemplo, no estágio curricular supervisionado, com a sua associação à pesquisa, ou nos programas de iniciação à docência. Os textos trazem

¹ DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

² IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Atmed, 2010.

também reflexões sobre os professores do ensino superior, quanto a atuação na docência de bacharéis, profissionais que não possuem uma formação inicial para a docência, discutindo as suas necessidades formativas para assumirem o papel de gestor do conhecimento no espaço acadêmico.

Dentro da formação de professores, outro tema abordado é a formação continuada que, segundo Imbernón (2010), passou a ser preocupação das instituições formadoras e das instituições de atuação docente a partir da necessidade de os profissionais assumirem outros papéis. Até os anos de 1980, segundo o teórico, a formação de professores assume uma dimensão "[...] predominantemente técnica, na qual nos invadem o paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz" (p. 18).

No período que se inicia após os anos de 1980, há uma crise de valores que anuncia o início de um novo período, requerendo a formação continuada dos profissionais da educação para adequação aos novos tempos, com um constante aperfeiçoamento de sua prática, com contribuições das diversas ciências afins, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, entre outras (IMBERNÓN, 2010).

Essa prática educativa, pedagógica e docente, nestes novos tempos, exige pensar qual o perfil dos profissionais egressos das instituições formadoras, diante das exigências do contexto social de um profissional que, por exemplo, seja produtor de material didático, realize o seu planejamento didático para subsidiar a prática docente, compreenda a perspectiva formativa das práticas avaliativas, considere as características dos sujeitos aprendizes, de acordo com as etapas e modalidades de ensino, selecione as metodologias de ensino adequadas às faixas etárias dos aprendizes, entre outras, além do trabalho interdisciplinar, em que promove o diálogo com os conhecimentos das áreas afins para a solução de problemas.

Diante da responsabilidade assumida enquanto profissional da educação em contextos institucionais públicos de formação de professores, em que predomina o pluralismo de ideias e em razão da autonomia didático científica existente no ensino superior que direciona as práticas, um dos textos fomenta reflexões com base nas concepções dos professores sobre a realidade, sobre o ensinar, o aprender e o avaliar.

Outra preocupação atual também abordada nos textos, diz respeito ao currículo dos cursos de formação de professores para atendimento à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com as determinações para a formação de professores que traz a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019)³, quando estabelece princípios que devem nortear os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, diante da complexidade que envolve a formação profissional do professor, com vistas ao atendimento às necessidades do contexto social e da própria política de formação do governo federal.

Outros estudos sobre professor iniciante vêm mostrando o processo de desenvolvimento profissional que ocorre a partir da relação teoria/prática, para o enfrentamento e a superação dos desafios impostos pelo contexto real no exercício da docência, quais saberes possui e como ocorre a produção e mobilização dos saberes necessários para atuação profissional, visando a eficácia e a eficiência do processo de ensino aprendizagem, pressupondo que existem várias contextos de aprendizagem docente, seja por meio da vivência de experiências, que podem ser espontâneas ou das "[...] actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala." (DAY, 2001, p.20).

As tecnologias digitais na formação de professores para a promoção da aprendizagem docente, superando a perspectiva utilitarista dos recursos tecnológicos, contribui para a prática docente e está presente na mediação pedagógica, são abordadas nos estudos que compõem a coletânea, permitindo vislumbrar novas experiências profissionais e o seu uso como elemento motivador das aprendizagens.

Na segunda parte do livro, que trata das narrativas de vida e de formação, a narrativa é apresentada como opção metodológica no contexto do método autobiográfico na pesquisa sobre formação de professores ou como dispositivo para a produção de dados. Um outro texto apresenta a pesquisa-ação como opção metodológica no estudo sobre formação de professores.

³BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2019.

No âmbito do método autobiográfico, a narrativa assume a dimensão formativa e a autoformação, numa proposta de pesquisa-formação. Nos textos apresentados no evento, seu uso abrange o estudo das práticas avaliativas, da pedagogia da alternância, as narrativas de professores iniciantes e as memórias de professores, a partir das suas práticas pedagógicas. Revelam ainda as experiências na construção dos saberes docente do professor bacharel, os limites e os desafios da educação inclusiva, além das aprendizagens docente.

Para concluir, ressaltamos a importâncias dos vários estudos apresentados, em forma de comunicação oral no evento em destaque, e chamamos a atenção para o fato de que a escrita de cada texto dessa coletânea, quanto a correção linguística e o estilo da produção científica, são de inteira responsabilidade dos seus respectivos autores. Por fim, esperamos que os artigos aqui compilados possam contribuir efetivamente para a produção de outros estudos e reflexões, mas, principalmente, que apontem alternativas para a qualidade dos processos formativos de professores, com reflexos na educação básica e no ensino superior.

Convidamos todos a leitura dos estudos que compõem a coletânea.

Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Universidade Federal do Piauí

PARTE 1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES MEDIANTE A OBSERVAÇÃO EM ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Érica Pires Conde¹, Roberta Shirleyjany de Araújo²

INTRODUÇÃO

Regra geral, o estágio supervisionado é visto pelos alunos como situação de vivenciar a prática de uma profissão. No entanto, essa prática só tem sentido se for alimentada com momentos de análise crítica e reflexão, relacionando-a com a teoria.

A observação de espaços escolares e não escolares é meta da disciplina Estágio Supervisionado II, na Universidade Federal do Piauí – UFPI, possibilitando ao futuro profissional experimentar ambientes que poderão atuar. Então, resolvemos investigar a visão dos alunos, nessa disciplina, quanto aos ambientes que observa, considerando as diversas atuações de professores. Apontamos como problema desse estudo: Qual o posicionamento do aluno quanto aos espaços futuros, escolares e não escolares, de atuação do profissional de educação?

Diante de tal questionamento, enumeramos como objetivos específicos: mostrar a visão de alunos quanto à observação feita em espaços escolares e não escolares; destacar os aspectos didáticos ob-

¹ Universidade Federal do Piauí

² Universidade Federal do Piauí

servados em cada espaço; apontar, diante das opiniões construídas pelos alunos na observação, se há a construção de saber docente.

Embasamo-nos em autores como Tardif (2005), Barreiro e Gebran(2006), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Souza (2013), Almeida e Pimenta (2014) que mostram o estágio supervisionado como etapa importante na formação docente.

Usamos a pesquisa qualitativa, com caráter de análise do conteúdo, porque analisamos o conteúdo presente em texto escrito: o relato de experiência dos alunos.

Dessa maneira, constatamos que há uma forte tendência de o aluno, no estágio de observação, fazer comparações entre os dois espaços, o escolar e o não escolar, considerando a estrutura, as condições de trabalhos oferecidas e o salário que o professor recebe em cada lócus. Além disso, percebemos a capacidade de o aluno verificar as divergências existentes quanto às metodologias de ensino usadas pelos professores observados, desde que devidamente orientado pelo professor orientador.

DESENVOLVIMENTO

A ida à escola, mesmo que seja para observar a sala de aula, faz parte do processo de formação do professor. Dessa forma, adquirimos informações, acompanhando a prática docente, uma vez que somos capazes de apontar pontos positivos e negativos, construindo, assim, a ideia de que professores queremos ser. É esse, portanto, o objetivo do estágio de observação.

É mister lembrar que a teoria e a prática encontram-se no momento do estágio, mas que isso só tem sentido se for feito mediante uma análise reflexiva. Sem a devida reflexão, o estágio passa a ser apenas mais uma disciplina na universidade, em que o que vale é copiar modelos. Barreiro e Gebran alertam que:

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a

análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem- fazer (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26-27).

Sendo assim, não podemos falar, no contexto atual do estágio, de criar saberes sem o exercício da análise crítica. Vale lembrar aqui das palavras de Pimenta e Lima: “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 112).

A partir dessa visão, podemos inferir que não há teoria sem a prática e não há prática sem teoria. Nem uma nem a outra determinará o fazer docente, mas a relação entre ambas. Por isso, é preciso considerar a análise crítica e a reflexão como ponto central na ligação desses dois extremos que fazem parte da formação docente. Passerini (2007, p. 30) enfatiza que no Estágio Supervisionado o aluno toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, tendo por base o que é estudado nas disciplinas.

Souza (2013, p. 108) destaca que no Estágio Supervisionado “são criadas as condições que possibilitam ao estagiário o contato com as práticas profissionais docentes em locais onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão”. Assim, a observação que o aluno faz do espaço escolar e não escolar favorece para que o futuro professor construa sua identidade, seu perfil profissional.

Mesmo estando diante da importância do estágio para a formação docente, é preciso entender que seu papel consiste em ressignificar conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação. Almeida e Pimenta (2014) mostram que:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais

em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 73)

Assim sendo, o estágio possibilita a construção de saberes no âmbito da formação inicial. A construção de saberes faz parte do processo de formação e do fazer diário do docente. Tardif (2002) defende que o saber dos professores refere-se à própria pessoa e à identidade dela, sua experiência de vida e sua história profissional. É um continuum que tem começo bem antes da formação inicial e que considera as relações com os estudantes em sala de aula e com os outros profissionais da educação existentes no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com caráter de análise de conteúdo. A pesquisa qualitativa apresenta a subjetividade do pesquisador em analisar os dados coletados. Segundo Chizzotti (2004, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A análise de conteúdo, por sua vez, apresenta como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais).

Bauer (2002, p.195) enfatiza que “A AC trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos”. Para o autor, há dois tipos de textos

que podem ser trabalhados nesse contexto: os textos produzidos em pesquisa e os textos já existentes, produzidos para outros fins. Para Bardin (1977), a análise do conteúdo passa por três momentos: a pré-análise, fase de organização; a exploração do material, codificação do material a partir de registro; o tratamento dos resultados e interpretação, momento em que se classifica os elementos segundo as diferenças e semelhanças.

Assim, analisamos 17 relatos de experiência, com o intuito de constatar a visão do aluno em relação aos espaços escolares e não escolares observados. O relato de experiência é um instrumento que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações acerca de uma prática vivenciada no âmbito profissional (Cf. CALVACANTE; LIMA, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na disciplina Estágio Supervisionado II, tem-se como meta observar dois espaços: escolar (ensino fundamental e médio) e não escolar. No que se refere à escolha dos alunos, contatamos que um ambiente foi no setor particular, o espaço não escolar, e outro do setor público (o espaço escolar).

Todos os alunos prenderam-se, em suas análises, a enfatizar: estrutura dos espaços, destacando as condições de trabalho do professor. No que se refere à estrutura dos espaços observados, é evidente que o espaço não escolar é apontado como o melhor ou é igualado ao escolar, porque possuem salas com ar condicionado e quadro acrílico.

- “ Ambos os espaços fornecem **salas com ar condicionado e quadro acrílico**”; (aluno A)
- “No espaço escolar, (...) **não dispõe de um bom espaço**: as salas, por exemplo, não são climatizadas”. (Aluno B)

Retomando Passerini (2007), constatamos que o Estágio Supervisionado oferece ao aluno a possibilidade de investigar o campo de atuação, sendo possível a construção da análise crítica e da reflexão. Um aspecto que nos chama a atenção é o fato de os alunos destacarem como diferente, nos dois espaços, a atividade do professor e a sua remuneração, como fatores de motivação na atividade docente:

■ “E aqui temos a junção da atividade de docente e empreendedor que é, certamente, um diferencial nessa área. Ademais, soma-se a esse quadro a **remuneração atrativa** do professor no espaço não escolar. (Aluno F)

Aspectos como o planejamento, a metodologia, recursos usados, material didático, relação professor-aluno e avaliação também foram observados pelos estagiários. Souza (2013) mostra o Estágio Supervisionado como local em que o estagiário tem contato com as práticas profissionais docentes. É preciso destacar o papel do professor orientador que lhes entregou um questionário com o que eles deveriam analisar durante a observação. Diante desse fato, então, foi possível encontrar, nos relatórios, aspectos relacionados à metodologia de ensino dos professores observados nos dois espaços:

■ “Os problemas encontrados foram a **falta de respeito pelo professor e a conversa em sala de aula**”. (Aluno J);

■ “Os professores procuram usar **atividades diferentes** daquelas que aparecem no **livro didático**”. (Aluno D)

■ “No espaço escolar (...). Além disso, sua **metodologia de ensino é totalmente tradicional**: o professor fala e os alunos escutam.” (Aluno N)

■ “A **avaliação** no espaço não escolar é mensal; já a do espaço escolar são mensais e bimestrais.” (Aluno P)

■ No espaço não escolar, era usado, em sala de aula, apenas o **quadro e atividades do livro didático**. (Aluno A)

Ficou evidente que o aluno é capaz de construir saberes com as observações realizadas nos diferentes espaços. Assim, constata-se o estágio supervisionado como um espaço dialético entre o saber prático e o saber teórico; um momento de indagações sobre o fazer presente e o futuro; sendo isso possível diante das constatações feitas às metodologias de ensino adotadas pelos professores. Pimenta e Lima (2012) vêem o estágio como um momento de questionamento e in-

investigação.

Para Almeida e Pimenta (2014), os saberes, as habilidades, as posturas e atitudes de um profissional são ressignificados no momento do estágio, quando em contato direto com o locus de atuação. Isso pode ser visto nos relatos que os alunos fizeram:

- Em todas essas horas de observação no espaço não escolar, chegamos a uma conclusão, que a observação é necessária e é de grande importância para a nossa formação, pois dessa forma, podemos compreender a realidade e que imprevistos podem acontecer, mas também, entender e compreender a dinâmica da sala de aula, a relação entre professor e aluno, a relação entre os próprios alunos, etc., e isso, em um contexto real, permite que nós conheçamos o que nos espera como futuros educadores. (Aluno Q)

- Diante dos fatores e circunstâncias diversas que envolvem estes espaços, como o tempo de aula, o fator motivacional tanto de alunos quanto de professores, a distribuição das aulas, a possibilidade de uso de diferentes recursos didáticos, podemos concluir que o ensino-aprendizagem se configura de forma diversificada e, até mesmo, num espaço chega a ser mais eficaz que em outro. Mas, partindo do pressuposto inicial, ressaltamos a importância de reflexão desses aspectos, positivos e, sobretudo, negativos, para o ajuste na realidade do ensino nas escolas públicas. Pois, como dizem, os erros são excelentes propulsores para mudanças. (Aluno F)

- A importância da observação na formação docente, prepara o estagiário para atuar em sala, sendo que o mesmo pode observar quais as dificuldades mais encontradas, e quais as possíveis intervenções que podem ser feitas, para resolver esses problemas. (Aluno M)

Verificamos, com a análise dos textos, que a construção de conhecimentos é possível, estando o aluno estagiário como observador da prática docente. Tardif (2002) mostra o saber dos professores referindo-se à experiência de vida e à história profissional. Vale destacar que, nesse processo de observação, caberá ao professor orientador do estágio sempre mediar essa construção com roteiros de observação e momentos de socialização do que foi observado.

Não podemos nos esquecer que os estágios supervisionados dependem da relação estabelecida entre o professor orientador, o alu-

no estagiário e o professor da parte concedente. No que diz respeito à observação a ser feita, é preciso que o aluno tenha a certeza de que o aprendizado sempre acontecerá, mesmo que seja no sentido de não reproduzir o que foi observado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É sabido que o profissional deve ter por característica ser reflexivo, compreendendo a realidade de seu entorno e o seu papel nela.

Dessa maneira, constatamos que há uma forte tendência de o aluno, no estágio de observação, fazer comparações entre os dois espaços, o escolar e o não escolar, considerando a estrutura, as condições de trabalhos oferecidas e o salário que o professor recebe em cada lócus. Além disso, percebemos a capacidade de o aluno verificar as divergências existentes, desde que devidamente orientado pelo professor orientador, quanto aos aspectos didáticos como: planejamento, metodologia, recurso, avaliação e relação professor- aluno.

Aqui vemos a contribuição do estágio na formação profissional. O saber-fazer pode ser construído pela observação de técnicas e metodologias de ensino, desde que o aluno seja capacitado para fazer intervenções diante de equívocos cometidos pela pessoa observada. A aprendizagem significativa no estágio de observação depende do desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao exercício da análise crítica e da reflexão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BAUER MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um

manual prático. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p.189-217.

CAVALCANTE, B. L. L.; LIMA U. T. S. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. J Nurs Health, Pelotas (RS) 2012 jan/jun; 1(2):94-103. Disponível em: . Acesso em setembro 2015.

CHIZZOTTI. A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

LEFFA, Vilson (Org.). O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Ed. Educat, 2001.

LEMKE, Cibele Krause e IENKE, Ana Camila Gaspar. O processo de formação docente a partir da análise de relatórios de estágio supervisionado em língua espanhola. Revista Escrita. Vol. 5, 2014, pg. 251-265.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, W. R. Estudos do Letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In.: SILVA, W. R.

Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes Editores, 2012, p. 27-49.

SOUZA, V. C. Desafios do estágio supervisionado na formação do professor de Geografia. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Org.). Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. p. 105-130.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: OS IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

*Laiane Mendonça de Sena Silva¹, Rosana de Freitas Damascena²,
Isabel Cristina da Silva Fontineles³*

INTRODUÇÃO

Considerando a relevância do processo de formação dos discentes de licenciatura, o início proporcionado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), prepara o estudante universitário para a atuação no meio escolar, antes mesmo do primeiro contato com as práticas pedagógicas, que seriam apenas nos estágios supervisionados, ao final do curso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, afirmam que:

No Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do

¹ Universidade Estadual do Piauí. Email: enaialmendonca@gmail.com

² UESPI - Universidade Estadual do Piauí. Email: rosanafreitas0704@gmail.com

³ UESPI - Universidade Estadual do Piauí. Email: ic.fontineles@hotmail.com

estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiência utilização de recursos pedagógicos; (BRASIL, 2006)

A estrutura do curso de Pedagogia da Universidade, propõe durante o curso à inserção dos acadêmicos nas escolas, com o intuito de conhecer o ambiente escolar. Assim o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência contempla esse requisito proposto nas diretrizes curriculares do curso.

O presente artigo visa analisar as experiências e os impactos que o PIBID proporciona na formação inicial do aluno de licenciatura, que tem como um desafio inerente ao seu curso o alinhamento da teoria e da prática, uma vez que ambas são necessárias para a formação docente. Segundo Fávero (1992, p.65): "Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma".

O programa permite a relação entre a universidade e a escola de ensino básico, atrelando a necessidade da escola contemplada com a formação e o apoio dos discentes pibidianos. Nesse sentido, o portal do Ministério da Educação diz que:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem 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. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério. (BRASIL, 2018)

A antecipação desse vínculo entre o ensino superior e as escolas públicas, tornam os alunos mais preparados para assumir sua função como professores, pois os mesmos terão que lidar com os problemas do cotidiano escolar, atrelar teoria e prática, trocar experiências com os docentes mais experientes e a gestão escolar, participar da dinâmica da escola, entre outros aspectos.

De acordo com Luckesi (2010, p. 29):

[...] Formar o educador, ao meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos dos conhecimentos que auxiliem o desempenho de seu papel, mas - especialmente - o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. (LUCKESI, 2010, p. 29)

A ação reflexiva apontada nessa afirmação como necessária para a prática educacional é um dos pilares que compõem o programa, que é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores, preparando os acadêmicos para o desempenho crítico no seu futuro papel frente a sala de aula, proporcionando

um papel mais ativo no seu processo de ensino aprendizagem.

Propostas do PIBID para a formação inicial de professores

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, foi uma estratégia criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes através da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009, que favorece a comunidade acadêmica dos cursos de licenciatura, para que os egressos na universidade possam a partir dos primeiros blocos, estar inseridos na comunidade escolar.

1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (BRASIL, 2018).

O PIBID tem como objetivo o aprimoramento da formação inicial de professores, o que possibilita a familiarização dos integrantes com o ambiente escolar. Segundo o edital do PIBID de 2018:

São objetivos do Pibid:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos

futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018).

No que diz respeito a organização do PIBID iremos tratar das funções delegadas no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 da Capes, publicado no Diário Oficial da União, são elas a função de bolsista do programa, coordenador institucional, coordenador de área, professor supervisor e projeto institucional.

O estudante bolsista deve estar matriculado regularmente em uma instituição de ensino superior, cursando uma licenciatura e deve estar disponível para a aplicação dos projetos desenvolvidos pelo programa em uma carga horária mensal de no mínimo trinta e duas horas. Essa carga horária estipulada possibilita o aluno ter um contato eficiente com o ambiente educacional, ao mesmo tempo que não prejudica o graduando em suas vivências acadêmicas, sendo assim o PIBID um reforço para o processo de ensino aprendizagem e não uma sobrecarga para os discentes que participam do mesmo.

Outra peça fundamental no funcionamento do PIBID é o coordenador institucional, que é um professor de instituição de educação superior responsável perante a Capes por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição; (BRASIL, 2018). Esse professor tem por objetivo zelar pela qualidade e unidade do programa de Iniciação, fazendo do programa proveitoso tanto para os alunos como para escolas contempladas.

Quanto ao coordenador de área ele faz esse elo entre os órgãos institucionais e a comunidade escolar escolhida, suas atribuições de acordo com o edital do PIBID 2018 devem ser:

Coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;

- b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e,
- c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; (BRASIL, 2018)

O professor supervisor é o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que faz a principal integração entre os alunos e o projeto institucional, ele é o responsável por fazer o acompanhamento e a supervisão das atividades dos bolsistas, auxiliando diretamente na troca saudável de experiência de alunos e os pibidianos; entre os pibidianos e professores da escola e o gestores.

O responsável por nortear o andamento do programa é o projeto institucional. Que é um projeto submetido à Capes pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, esse documento deve conter objetivos e metas a serem alcançadas, bem como também questões como propostas de seleção dos docentes, estratégias de desenvolvimento de ações e avaliação das atividades desenvolvidas.

PIBID na formação inicial dos docentes

Na formação inicial dos docentes o PIBID entra como um grande aliado, trazendo consigo a experiência do que de fato é a realidade das escolas públicas. Dessa forma os futuros professores contemplados com o programa tem o privilégio de ter contato com a sala de aula logo no 1º ano de graduação. A experiência para Tardif (2010, p. 53):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

Os saberes portanto precisam andar de mãos dadas com a experiência, pois ela permite a reflexão crítica e a filtragem do que é mais

essencial nas práticas. A universidade também por si só não forma um profissional completo, não que ela não seja importante, mas quando se trata de docentes por exemplo, a formação vai além dessa instituição, esses por sua vez, necessitam da vivência e da observação do dia a dia do espaço escolar. Nessa perspectiva, o parecer abaixo afirma que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. (NÓVOA, 2003, p. 5)

A prática e a reflexão da prática, preparará os futuros professores para sua atuação. O PIBID portanto, aparece com grande eficácia para tal, pois é isso que o mesmo propicia. Aliando a teoria proposta pela universidade e a prática proporcionada pelo PIBID se construirá um docente na sua plenitude. Carr & Kemmis (1988, p.125) ressaltam que: "[...], se todas as teorias são o produto de alguma atividade prática, por sua vez toda a atividade prática recebe orientação de alguma teoria". Dessa forma, as duas são indissociáveis.

Para Libâneo (1994, p. 28):

[...] A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especialmente tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

Diante do exposto, é enfático que para ser professor não basta

apenas ter uma vocação natural ou ainda ter apenas empatia pela profissão, trata-se de ter bases teóricas e técnicas pedagógicas para um bom desempenho da profissão. Uma formação de qualidade dos docentes no âmbito teórico-científico ainda traz consigo segundo Borges e Fontoura (2010, p.146): "[...] pela pesquisa, alimentada pelo ensino e pela extensão formando assim um tripé acadêmico fundamental, que vem contribuindo para pensarmos as práticas no dia-a-dia da escola". Assim esse tripé é essencial e refletirá na prática docente.

O PIBID traz na sua complexidade o tripé acadêmico, uma vez, que ele é ensino, pesquisa e extensão, sua articulação vai além dos muros da universidade, portanto de grande importância na formação docente, propiciando aos licenciandos uma oportunidade de iniciação à docência antes mesmo do estágio obrigatório.

A relação PIBID e formação inicial docente fará com que os futuros professores acompanhe de perto o dia a dia e os desafios das instituições públicas, seus problemas e anseios, vivenciando ainda a realidade social dos alunos. Portanto o programa torna-se a peça chave para a constatação da escolha profissional graduandos.

METODOLOGIA

Em se tratando de uma abordagem metodológica, nos referenciamos em um trabalho bibliográfico e documental baseado em obras como de Becker (1993), Borges e Fontoura (2010), Brasil (2006, 2009, 2010, 2018), Carr & Kemmis (1988), Fávero (1992), Freire (1987, 1996), Libâneo (1994), Luckesi (2010), Nieitzel, Ferreira e Costa (2013), Nóvoa (2003), Tardif (2010). Este trabalho está dividido em duas partes. A primeira parte, que traz a trajetória do PIBID em sua contribuição para a iniciação à docência e a segunda que dar ênfase a importância do PIBID na formação inicial dos docentes.

A pertinência desse trabalho se dá pelo fato da relevância do PIBID na formação inicial dos discentes, trazendo os mesmo para vivenciarem na prática toda a fundamentação teórica a qual são submetidos na sua formação acadêmica. O presente artigo também pretende analisar o grande valor de programas como esse, que levem os alunos a conhecerem a realidade escolar onde eles serão inseridos futuramente. Para Freire (1996, p. 39) "É pensando criticamente a prá-

tica de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

As questões que nortearam esta pesquisa tiveram como base: De que forma o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência pode contribuir para a formação inicial docente? O que o programa assegura para a contribuição da iniciação à docência? Quais são os impactos do PIBID para a formação dos universitários contemplados com o programa? Estas questões foram de extrema importância para a produção do presente artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando se refere a formação de professores logo se remete a pós graduação ou outros mecanismos da formação continuada, porém a proposta elaborada no Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência traz para o estudante bolsista a oportunidade de receber uma formação ainda no espaço da sua graduação, tornando ele um profissional mais preparado para sua carreira posterior.

Os resultados podem ser observados nos impactos causados pelo PIBID tanto para os discentes das licenciaturas contemplados com o programa, quanto para as escolas públicas onde são executados os projetos, pois enriquece as práticas pedagógicas resultando numa grande troca de conhecimento entre ambas. Como destaca o pensamento a seguir:

[...] o conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não constitui estímulo. E o sujeito, por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio; meio físico e social. (BECKER 1993, p. 25)

O PIBID além de construir o conhecimento na interação entre os pibidianos e o meio social das escolas públicas, contribui para a transformação da realidade educacional da instituição que abraça o pro-

grama e dos graduandos envolvidos nele, esses graduandos ainda demonstram um grande interesse em aprender e ensinar, trazendo consigo uma base teórica eles procuram então alia-las a prática. Nesse sentido:

[...] não é possível a qualquer indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, para praticar ele precisa conhecer um pouco. (FREIRE, 1987, p. 265).

Transformar portanto, exige um movimento dialético entre conhecimento e a prática. Esse movimento dialético se faz presente no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, pois o mesmo entrelaça universidade e escola de educação básica, permitindo essa transformação social.

Segundo Nieitzel, Ferreira e Costa (2013. p. 120):

O programa de formação em questão contribui com e impacta a qualificação tanto dos professores universitários quanto da Educação Básica, dos licenciandos, assim como provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura, que nem sempre se mantêm presentes nos problemas cotidianos da escola de Educação Básica. (NIEITZEL, FERREIRA E COSTA, 2013. p. 120).

A formação dos docentes que participam do programa é diferenciada dos que não participam, por propiciar aos envolvidos uma experiência rica, o contato com as escolas, maior embasamento teórico e prático para as experiências em sala de aula, o que favoreceu o aprimoramento da escrita, de noções de pesquisa e contato com os principais documentos escolares.

Algumas considerações...

Ao desenvolver atividades e preparar as propostas de intervenções no ambiente da educação básica os participantes do PIBID estão fomentando e aprimorando sua formação quanto docente, criando e proporcionando novas práticas e abordagens de ensino, contribuindo assim para as aulas dos professores de ensino básico, além de uma melhor compreensão por parte dos alunos das escolas contempladas sobre distintos temas e conteúdos trabalhados no âmbito dos projetos.

Além desses resultados descritos, há também um impacto significativo no aprendizado fortalecido de caráter subjetivo, no qual o programa é de grande valor particularmente para cada bolsista graduando de uma maneira singular, fazendo com que seu aprendizado seja bem mais representativo e seu currículo mais extenso.

O programa de formação tratado nesse artigo contribui e impacta a qualificação tanto dos professores universitários, quanto os da Educação Básica, como também dos licenciandos, provoca impactos importante nos cursos de licenciatura em si, que passam a ser presentes nos problemas cotidianos da escola de Educação Básica.

Por último, gostaríamos de elucidar que, ao lado dos resultados mensuráveis que aqui trouxemos, há muitos outros aspectos que merecem espaço em próximos estudos. O PIBID é inegavelmente importante para a formação inicial de professores e por fazer a aproximação entre escola e universidade, teoria e prática, algo muito fomentado na formação, porém ainda pouco realizado, mostrando a necessidade de novos programas nesse modelo e maiores incentivos para o presente programa.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BORGES, L. P. C. ; FONTOURA, H. A. **Trilhando Caminhos na Formação Docente**: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade. Anais XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte, v. 15. p.146, 2010.

BRASIL, CAPES. **EDITAL PREG Nº 012/2018 - PIBID/UESPI.** Disponível em: <https://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/012.2018-EDITAL-SUPERVISOR-PIBID.pdf> Acesso em: 05 nov. 2019.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. >. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____, **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em: 05 nov. 2019.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CAPES. **Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf Acesso em: 05 nov. 2019.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article. Acesso em: 06 nov. 2019.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

FÁVERO, Maria L.A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão.** Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. 30.a Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NIEITZEL. Adair de Aguiar, FERREIRA Valéria Silva, COSTA Denise. **Os impactos do Pibid na Licenciatura e Educação Básica**. Conjectura: Filos., Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2062/1436>. Acesso em: 07 nov. 2019.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf Acesso em: 07 nov. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

A DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO: O PROFESSOR PARA ALÉM DAS ESPECIALIDADES

*Amanda de Cássia Campos Reis Bezerra Filgueira¹, Amada de Cássia Campos Reis²,
Marta Suzany Moura Carvalho³*

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento desta pesquisa busca-se entender a docência superior no campo jurídico, como uma prática que une requisitos para além dos saberes específicos da área. Para nortear as discussões sobre o assunto foi seguida a questão de como a gestão do conhecimento, feita pelas organizações, serve de estratégia para consolidação positiva da auto-imagem organizacional. A temática abordada surgiu do desejo de ampliar a visão acadêmica e auxiliar o exercício profissional através da pesquisa sobre a aquisição, disseminação e reflexos do uso da gestão do conhecimento nas organizações. Dessa maneira a referida discussão parte do pressuposto que a academia se constitui em um espaço de saberes, onde os professores assumem o papel de gestor do conhecimento.

A relevância desta pesquisa se dá pela compreensão de que a área jurídica tem vasto campo profissional, incluindo a da docência superior, sendo que muitos formandos na área de Direito enveredam

¹ *Universidade Federal do Piauí*. Email: amandamestradoufpi@gmail.com

² *Universidade Federal do Piauí*. Email: amada_uapi@hotmail.com

³ *Universidade Federal do Piauí*. Email: martasusanymc@gmail.com

pela atuação em sala de aula e abraçam a missão de formar novos bacharéis que levam para o mercado de trabalho as orientações recebidas nos bancos acadêmicos. No ensino jurídico os professores costumam ter outras atuações e encaram a docência como apenas uma atividade complemento, muitas vezes desempenhadas por profissionais que ocupam outras funções como juízes, promotores, delegados, analistas judiciários e etc.

O presente trabalho caracteriza-se metodologicamente como um estudo exploratório, fruto de uma pesquisa bibliográfica apresentando uma abordagem de cunho qualitativa, tendo como base estudos já organizados e sistematizados apresentados por meio de livros e artigos científicos. Teoricamente o estudo esta ancorado em autores como Pimenta (2002), Masetto (2003) Demo (2004), Zabalza (2004) e Bittar (2014).

A estrutura do trabalho está organizada em sessões, sendo que na primeira sessão encontra-se a introdução, seguida pelas sessões intituladas: "Conhecimento: Combustível do Ensino superior"; "Exigência pela competência pedagógica"; "O professor e a gestão do conhecimento" e "Ética na docência do ensino jurídico", por fim, as considerações finais.

Como resultado desta pesquisa considera-se que o professor forense precisa ser um educador e pesquisador, ou seja, um gestor do conhecimento, distanciando-se do papel de apenas conteudista, incentivando a troca e a produção de conhecimento.

CONHECIMENTO: COMBUSTÍVEL DO ENSINO SUPERIOR

Nas Instituições de Ensino Superior as relações entre os alunos e professores se dão em torno do conhecimento, objetivando a formação profissional dos discentes. Para Demo (2004, p.47 -52) "a universidade é, de fato, excepcionalmente importante, quando representa este cenário crucial da saga humana: conhecer e aprender". Para o autor o ambiente universitário está ligado "a um dos patrimônios mais decisivo e profundo da humanidade", é onde tem habilidade de manejar o conhecimento, bem como a formação das novas gerações, que devem estar preparadas para pensar e não só para o mercado.

O conhecimento de acordo com Luckesi e Passos (2002, p. 15) é a "elucidação da realidade, [...] é o meio pelo qual se descobre a essên-

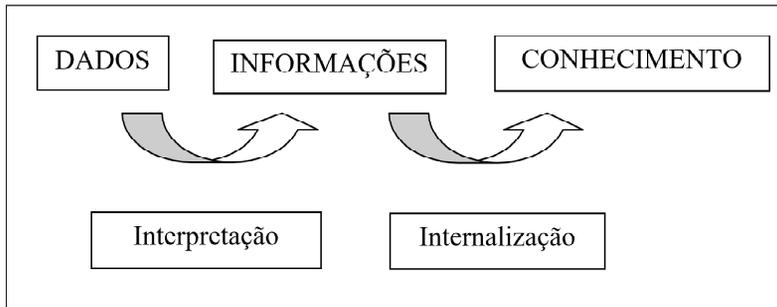
cia das coisas que se manifesta por meio de sua aparência". Ele se constrói através de esforço de desvendamento, de descobrir aquilo que está oculto, que não está compreendido ainda. Para a explicação do conceito dado, os autores, recorrem à origem da palavra elucidação e dizem que a mesma vem da junção do prefixo latino de reforço "e" e do verbo "lucere", que significa "trazer luz" o que se pode entender "trazer à luz muito fortemente", "iluminar com intensidade". Neste sentido, o conhecimento é a iluminação da realidade, tornando-a "inteligível, transparente, clara, cristalina" descobrindo a essência das coisas.

O conhecimento resulta da relação entre um sujeito conhecedor e um objeto conhecido. Essa elucidação do objeto pelo sujeito independente da forma de conhecimento (mito, senso comum, filosofia, arte, a ciência, senso crítico) é feita de modo direto ou indireto. Segundo Luckesi e Passos (2002), existem dois modos pelos quais é possível o sujeito tomar posse de um entendimento da realidade, através das apropriações diretas ou indiretas do conhecimento. Estas formas de apropriação estão profundamente inter-relacionadas e são impositivamente necessárias. Portanto, não se deve desmerecer nenhum dos modos, pois o que importa é que a realidade seja compreendida, seja pelo modo direto ou indireto, porque esse é o desafio que o sujeito humano tem de enfrentar.

É importante esclarecer que conhecimento não é o mesmo que informação ou dados. A informação é apenas um canal da comunicação, a qual depois de internalizada se transforma em conhecimento. De acordo com Setzer (2004) "dados" são representações simbólicas como números, letras, palavras, sons, imagens, não organizados e sem significação. Já a informação são "dados" organizados, padronizados, agrupados e categorizados, com significado.

Para o citado estudioso, um dado torna-se informação quando o receptor consegue compreender o seu conteúdo associando mentalmente um significado, caso não haja essa interpretação (algo numa linguagem desconhecida) a mensagem não será uma informação será apenas um simples "dado". É também colocado pelo autor que a informação torna-se conhecimento quando é contextualizada, relevante, autêntica, relacionáveis com a experiência e internalizada. A seguir o quadro em que se pode perceber com mais clareza as etapas existentes na transição dos dados e informações para o conhecimento.

Quadro 1 - Etapas da passagem de dados e informações para o conhecimento



Fonte: Filgueira, 2008, p.24.

Fazendo uma análise sobre como o conhecimento aparece nos dias atuais, a teoria do filósofo Edgar Morin, na re-leitura feita pela obra de Aranha e Martins (2005), demonstra que o conhecimento ideal na contemporaneidade é aquele que se dá de maneira contextualizada, atendendo as questões globais, as quais se apresentam em uma perspectiva multidimensional e complexa. Ainda segundo o autor, a informação só terá sentido se a mesma for gerada pela comunicação contextualizada, o que irá validar por sua vez o conhecimento em determinada situação. Requer ainda que o entendimento aconteça a partir da visão global, das partes (indivíduos) para o todo (sociedade), perpassando o contexto, e concretizando-se de forma organizacional.

Corroborando com as ideias de Morin, os autores Aranha e Martins (2005) caracterizam o conhecimento como multidimensional, uma vez que o indivíduo é formado por várias dimensões, entre elas a biológica, histórica e cultural. E ainda, pelo fato de que a sociedade é composta por diferentes fatores inter-relacionados, tais como econômicos, sociais, políticos, religiosos, entre outros. Desta maneira, percebe-se que o conhecimento possui natureza complexa, com uma estrutura formada pela correlação existente entre as dimensões do ser humano e o seu meio. As inter-relações supracitadas determinam a interdependência e interação entre as mesmas, caso uma delas se altere, provocará uma mudança no todo.

Para Moran (1998, p.137) o conhecimento se resulta da comunicação com o outro ou consigo mesmo.

O conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação, de comunicação. A informação é o primeiro passo para conhecer. Conhecer é relacionar, interagir, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Conhecer é saber, é desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar nas coisas, na realidade, no nosso interior. Conhecer é conseguir chegar no nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese, que se consegue comunicar-se com uma nova visão de mundo.

O mundo é visto com novos olhos por quem frequentou ou frequenta o Ensino Superior onde o conhecimento permeia as relações tendo uma importante função social. "A sociedade, inclusive o mercado, espera da universidade que garanta acesso ao melhor conhecimento possível e dispensável, em particular a formação de gente capaz de construir e reconstruir conhecimento" (DEMO, 2004, p.48). Estes novos saberes formam profissionais e também cidadãos.

Para a formação profissional e cidadã o senso crítico e a ciência são formas trabalhadas pelo Ensino Superior para elucidação da realidade, ou seja, de conhecer o mundo. O senso crítico é considerado libertador, pois ele é capaz, de propor o saber por meio de uma investigação como mencionada acima e fazer com que o indivíduo escolha seus posicionamentos coerentes e lógicos, e não simplesmente repetir sem saber a razão de suas ações.

EXIGÊNCIA PELA COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA

O ar de superioridade da ciência em relação ao alcance do conhecimento pode ser intencional para se elitizar tais saberes. Para Demo, 2004 (p.53-55) "a elitização do conhecimento é quase instintiva, porque conhecer facilmente implica impedir que outros conheçam, com o objetivo de fazer dele vantagem exclusiva". No entanto, o autor alerta que "a universidade não pode ser lugar do argumento de autoridade, instrucionista e reprodutivo, mas da autoridade do argumento, fundado no saber pensar."

O que se espera de um mestre é a reconstrução do conhecimento e não apenas que haja uma reprodução, para que o aluno possa ter

um educador a sua altura. Mas o que dominam nas universidades são os procedimentos instrucionistas, voltados como regra para aula. Tudo girando em torno da aula. "Esta ideia também está no centro de professores que dão aula porque são profissionais reconhecidos ou estabelecidos em certa área (exemplo comum, são aulas dadas por magistrados) muitas vezes confundindo-se experiência com repetência." (DEMO, 2004, p72).

No entanto, a transformação dessa realidade é um caminho difícil, pois como diz Zabalza (2004, p. 107) "sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Historicamente para a docência nos cursos superiores na área jurídica, colocam-se como requisitos únicos o domínio de conhecimentos e experiências profissionais, os quais sempre foram privilegiados em detrimento de outros. Essa estrutura organizativa do ensino superior jurídico no Brasil é espelhada no "modelo francês- napoleônico - cursos profissionalizantes" quando a crença de que "quem sabe, sabe ensinar". Esta crença inquestionável está sendo desmistificada. Antes era exigido para o bacharelado o exercício competente de sua profissão para ser professor de ensino superior. "Na última década, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área e atualmente mestrado e doutorado" (MASETTO, 2003, p.11-12).

Com as novas tecnologias, o professor que assumia o papel de transmissor de informações, está fadado ao fim da sua profissão docente. Nos dias atuais há uma exigência que os professores universitários, inclusive na área jurídica, tenham competência pedagógica, sendo requisito a ser somado aos de diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou mesmo a um exercício de uma profissão. (MASETTO, 2003). Ao falar sobre o professor como profissão Zabalza (2004, p.108) afirma que a "profissionalização desse papel e das condições que, assim como em qualquer outro ramo profissional, a docência exige: conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, etc."

A partir dessas discussões percebe-se que a universidade precisa se adequar as exigências dos novos tempos. Ao abordar sobre as

mudanças do ensino superior, Masetto (2003) aponta quatro pontos focados no processo de ensino: o incentivo à pesquisa, a parceria e participação entre professor e aluno, o processo de aprendizagem e o perfil docente. Ao que tange o processo do ensino passa a ter foco na aprendizagem do aluno e não exclusivamente na transmissão de informações e experiências. No quesito pesquisa, é percebida uma dedicação e valorização na graduação.

Sobre o perfil do professor o autor aborda que ocorreu uma alteração de especialista para mediador de aprendizagem. Exige-se do professor não só o domínio específico da área de conhecimento que leciona, mas também da área pedagógica. Sendo este fato uma carência percebida na formação dos professores do ensino superior na área jurídica, "seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar nesta área, seja porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino" (MASETTO, 2003, p.27).

Ao que tange os saberes da docência Pimenta (2002) explica em três pontos: a experiência; o conhecimento e os saberes pedagógico. No que se refere à experiência, afirma que, são os saberes adquiridos pelos professores no seu cotidiano por meio de processos de reflexão de sua prática com o auxílio também de outros educadores. O saber ligado ao conhecimento é o saber de que se necessita a vinculação do conhecimento de maneira útil e pertinente. Os saberes pedagógicos remetem-se ao manejo didático, não bastando apenas conhecimentos específicos e a experiência, se faz necessária a busca por conhecimentos didáticos e pedagógicos, que são adquiridos por meio de estudos já elaborados.

O saber pedagógico, portanto, é aquele que o professor adquire no seu cotidiano, na sua prática e que como ser pensante planeja de forma particular sua aula, o que diferencia de aplicar somente os conhecimentos pedagógicos apontados por pesquisadores e teóricos da educação. "Ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula." (PIMENTA, 2002 p. 44). Unindo a esta ideia acrescenta-se o que Bittar (2014, p.418) que o compromisso primordial do professor é com os estudantes "sabendo-se que suas principais atividades antecedem o momento da elocução de sua aula, que deve ser preparada e projetada com vistas a oferecer matéria atu-

alizada e completa sobre o tema em foco."

O ensino no qual os alunos que "não sabem" ou reproduzem as informações ensinadas pelos professores, abre espaço para que a sala de aula seja local de encontro de alunos e professores que realizam atividades juntos com o fito de desenvolver o lado pessoal, profissional e também de cidadão (MASETTO, 2003). Tal pensamento é complementado por Zabalza (2004, p. 110) quando este afirma que "a tradicional missão do docente como transmissor de conhecimentos ficou relegado a segundo plano, dando espaço ao seu papel como facilitador da aprendizagem dos seus alunos".

Para que atendam esta exigência de não serem unicamente fontes de conhecimento, mas incentivadores da aprendizagem e autonomia dos alunos, os docentes da Educação Superior devem "pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal." Foi inaugurado um novo mundo novas atitudes e perspectivas na relação aluno e professor no ensino superior, os professores já se reconhecem "como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos" e não são "os únicos detentores do saber a ser transmitido" (MASETTO, 2003, p. 14-16).

O PROFESSOR E A GESTÃO DO CONHECIMENTO

O termo "Gestão do conhecimento" é amplamente utilizado nas organizações, inclusive as escolares, podendo ser aplicado em sala de aula, assim como afirma Masetto (2003), o professor tem a responsabilidade pela gestão das situações da aprendizagem sendo assim é necessário conhecer e saber utilizar técnicas ou estratégias nas aulas. Estas técnicas podem ser já existentes ou criadas pelo próprio professor.

Freire citado por Demo (2004, p.31-32) identificava o professor como gestor de "cidadãos capazes de mudar a sociedade em nome do bem comum." Com a sociedade fincada no conhecimento a valorização do professor vai ser cada vez maior "por conta do direito de aprender. Este direito pode ser considerado o "direito zero", que condiciona todos os outros, até mesmo o direito a vida, porquanto a matéria se fez vida porque soube aprender." O professor é considerado peça funda-

mental na docência universitária "sendo as universidades instituições formativas, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem" (ZABALZA, 2004,p. 105)

É, portanto, necessário criar uma cultura do conhecimento e uma cultura de aprendizagem, eliminando as barreiras e os inibidores do conhecimento que impedem os processos de aprendizagem tornando um ambiente favorável para as pessoas internalizarem e incorporarem o sentido da gestão do conhecimento. Isto pode ser estimulado por meio do reconhecimento, da motivação e de mensagens positivas de valorização ao aprendizado, fazendo com que o aluno naturalmente passe a sentir responsabilidade e compromisso com a construção do conhecimento, bem como possam se tornar sujeitos participativos nos processos da Gestão do Conhecimento. (FIGUEIREDO, 2005)

A Organização das Nações Unidas (ONU) no que se refere a educação, ciência e cultura, na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, de 1998 apontou como missão da educação superior alguns pontos importantes, entre eles a capacitação e qualificação dos cidadãos, permitindo o acesso aos cursos adequados a realidade do educando e oportunizando a aprendizagem ao longo da vida de forma permanente.

Na declaração da ONU está previsto a contribuição do ensino para concretização de valores da cidadania democrática dentro da perspectiva crítica e humanista. Há uma preocupação em realizar pesquisas em todas as áreas, e, portanto, promover a interdisciplinaridade. Essas premissas também são focadas no ensino superior, fortalecendo a relação dos discentes com o trabalho e a vida social. Desta maneira adota-se o novo paradigma onde o estudante é o centro da aprendizagem. Para tanto, a ONU exige a reformulação do currículo e adequação dos métodos de ensino, e ainda da avaliação da aprendizagem, envolvendo o uso das tecnologias e ambientes virtuais.

ÉTICA NA DOCÊNCIA JURÍDICA

A ética é ingrediente essencial para o que dissabor do individualismo não seja experimentado, sendo assim possível uma convivência harmônica em sociedade. Na sala de aula há relações intensas en-

tre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem. Na troca de conhecimento o professor assume uma posição de grande visibilidade, e por vezes serve de espelho para o alunado, para tanto deve ter atitudes éticas, ou seja, pautadas pela boa-fé. Para Bittar (2014, p.416) "[...] o *magister* é sempre considerado uma referência importante para o estudante. Por vezes, é até mesmo um espelho no qual o estudante quer se vir refletir no futuro profissional que o aguarda."

De acordo com Demo (2004, p.53) que "ao contrário do mercado, a universidade está amarrada, desde sempre, a objetivos também éticos, que colocam o bem comum acima de qualquer apropriação privada". Re-pensará posturas teóricas e ideológicas, não deturpando critérios de avaliação, nem cedendo a pedidos de melhorias das pontuações de exames e provas, sabendo sim conscientizar o aluno que o melhor resultado não é a nota nas disciplinas e sim, a superação das dificuldades de aprendizado, que por ventura apresentem.

Sobre conhecimento e aprendizagem, Demo (2004, p. 46), as define como duas categorias vitais para nossa autonomia, pois facultam não nos render a um destino predeterminado, mas procurar alçar vôos cada vez mais elevados [...] A universidade deveria ser lugar privilegiado deste exercício de autonomia. Tal pensamento pode ser complementado com o que Lucksei e Passos (2002, p.18) pontuam de que "adquirir conhecimento é adquirir uma compreensão da realidade" e salientam que "[...] decorar informações sem torná-las uma compreensão efetiva da realidade. Saber de cor uma determinada quantidade de informações não significa que se tenha uma determinada compreensão do mundo objetivo".

Professor é, ao mesmo, educador e pesquisador. Como educador, tem o compromisso de formar estudantes, muito além da profissionalização para o mercado de aprender; precisa inventar gente que sabe pensar, tenha autonomia, aprenda a aprender. Como pesquisador, tem o compromisso de lidar crítica e criativamente com o conhecimento, manejando com autonomia a energia mais inovadora da sociedade; precisa inovar e humanizar a inovação (DEMO, 2004, p. 127)

Mas a consciência desses problemas não pode obstaculizar o efetivo cumprimento da tarefa magistral delegada ao professor de direito: educar para a cidadania, capacitar para o exercício ético da profissão, preparar os desafios profissionais, incutir a chama da busca

do justo no espírito do estudante de direito. Ser capaz de estimular a busca, pela pesquisa, do novo, do diverso, é ser, sobretudo, capaz de tornar o ambiente educacional fértil à renovação social. Essas tarefas são os efetivos pontos de apoio do professor, que, a partir de sua formação e de sua liberdade de ideias, pode criar métodos pedagógicos diferenciados para educar, bem como tecer considerações críticas ao ordenamento jurídico vigente, com a inteira liberdade de consciência que possui, aliás, garantida por fundamento constitucional (CF, art.5º, IV E IX) (BITTAR, 2014, p.417).

Há um pensamento defasado de muitos docentes que é posto por Zabalza (2004, p. 130) "sou professor universitário na medida em que isso é sinal de grande status social". No entanto, as exigências éticas e os compromissos assumidos com a docência contemporânea orientam a superar a afirmação. O docente necessita ter diversas habilidades que não se limitam aos seus conhecimentos específicos.

De acordo com Bittar (2014) em sua atuação o professor de direito assumi um rol de compromissos, entre eles o autoaprimoramento do estudante de direito e o incentivo para a autonomia da pesquisa. Deve ainda respeitar as diferenças, praticando o diálogo e a interação com seus alunos, além de procurar o seu aperfeiçoamento técnico, didático e pedagógico visando melhorar a transmissão de conhecimentos. Outro compromisso de suma importância é contribuir para desenvolver o interesse dos alunos pela disciplina e pesquisa sobre os conteúdos da mesma. Confirma-se assim, o compromisso do professor de direito com os seus alunos e com a aprendizagem dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Extrai-se deste trabalho que, no ensino jurídico, os docentes devem ter a competência pedagógica de formarem profissionais para além do domínio literal das legislações, mas operadores e, especialmente, pensadores do direito, sendo, portanto, um verdadeiro gestor do conhecimento no espaço acadêmico jurídico.

Sabendo-se que a evolução do homem só é possível pela obtenção de conhecimento e que o universo acadêmico é considerado o combustível que alimenta a formação profissional, essa pesquisa buscou demonstrar alguns aspectos da produção do conhecimento e as relações entrelaçadas nesse processo. Nessas relações encontra-se

a formação do professor de direito, que para condução do seu trabalho deve se basear em conhecimentos pedagógicos, que são de suma importância para sua atuação no ensino superior.

Diante do exposto, pode-se afirmar que tendo o professor a compreensão do que ele precisa para aperfeiçoar-se em sua prática, ele pode realizar um trabalho mais eficiente e contribuir para aprendizagem dos seus alunos, preparando-os para o trabalho. Tudo isso leva a uma concepção de conhecimento como instrumento básico na luta pela transformação, e que a sua apropriação é elemento fundamental para o avanço do conhecimento novo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Temas de Filosofia**. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005.

BITTAR, E. C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 11 ed. rev., atual e modificada. São Paulo: Saraiva 2014.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FIGUEIREDO, S. P. **Gestão do Conhecimento**: estratégias competitivas para a criação e mobilização do conhecimento na empresa: descubra como alavancar e multiplicar o capital intelectual e o conhecimento da organização. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

FILGUEIRA, A. de C. C. R. B. **A gestão do conhecimento como estratégia para consolidação positiva da auto-imagem organizacional**. 2008. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Gestão de Processos Comunicativo)- Universidade Federal do Piauí.

LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução à Filosofia**: aprendendo a pensar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, J. M. Mudanças na Comunicação pessoal. São Paulo: Paulinas. 1998.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ESCRITA: O PROFESSOR COMO ELABORADOR DO MATERIAL DIDÁTICO

Gabrielli Marina Lima Menezes¹, Cristiane Feitosa Pinheiro²

INTRODUÇÃO

O artigo trata de discussão e análise da prerrogativa que tem o professor como elaborador de material didático, como se desenvolve profissionalmente no papel de sujeito- autor dos materiais e as consequentes transformações de suas práticas educativas. A presente pesquisa encontra-se em fase inicial.

Duas professoras e autoras de materiais didáticos de Teresina-PI foram entrevistadas e se dispuseram a relatar suas experiências com a elaboração dos materiais, motivações, transformações de suas práticas educativas e seu desenvolvimento como profissionais. Os relatos serviram como farol para o início da análise e de discussões em torno das transformações de práticas educativas do professor como profissional em contínuo desenvolvimento.

O que se entende por material didático no presente trabalho é a definição de instrumento de trabalho, pode ser na forma de livro, paradidático, caderno de atividade, objeto didático, jogos ou brincadeiras educativas.

¹ *Instituto de Estudos Superior Múltiplo (IESM)*. Email: gabriellivadvogada@hotmail.com

² *Universidade Federal do Piauí (UFPI)*. Email: cristianeufpi@gmail.com

Por regra, no Brasil, o material didático que chega às instituições de ensino não é fruto do trabalho docente, tampouco participam da escolha, mas de uma imposição verticalizada dos vários órgãos de governos.

Adotou-se, assim, o crivo teórico de Tardif (2014), Formosinho (2009) e Contreras (2002), além dos estudos de Nóvoa (1999) e Franco (2012). Trata-se de pesquisa qualitativa em que se adotou como método o estudo de caso.

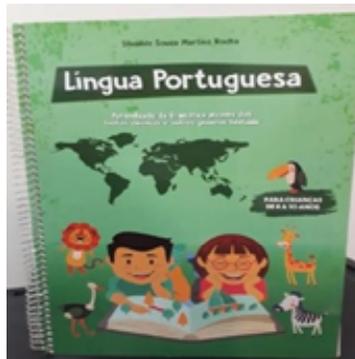
A temática escolhida encontra-se inserida numa proposta maior em andamento em que serão estudadas de maneira mais específica as transformações efetivas na vida e na sala de aula de professores que elaboram seus materiais didáticos.

Os materiais didáticos elaborados por duas professoras de Teresina-PI e Entrevista

A proposta do trabalho é analisar a experiência de duas professoras que elaboraram materiais didáticos, no município de Teresina, uma do ensino superior e outra do ensino fundamental que responderam às seguintes indagações: a) conseguiu ensinar melhor com seu próprio material?; b) o que motivou a elaborar o material?; c) como foi o processo de elaboração?.

A primeira entrevistada é autora do livro "**Língua Portuguesa: caderno de atividades**" é graduada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Projeção (Ceilândia - DF). Tem formação Superior em Comunicação Jornalística em curso Sequencial pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes - FADM (Brasília - DF), atualmente é sócia-administradora do Instituto Betesda de Educação (DF), Consultora do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (RJ). Habilitada para o exercício do ensino pela Escola Normal Rogério Rêgo em Baianópolis - Bahia, desde 1986 e Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) e tem mais de vinte anos de experiência como professora.

Figura 1 - Capa do livro "Língua Portuguesa: Caderno de Atividades"



Fonte: Língua Portuguesa: Caderno de Atividades

O livro é um caderno de atividades destinado ao aprendizado da Gramática através dos textos clássicos e outros gêneros textuais, tais como fábulas, contos, poemas e narrações, como disse a própria autora "ordenados com a finalidade de auxiliar a criança no aperfeiçoamento da linguagem [...] na fase do Ensino Fundamental I" (ROCHA, 2018, p. 8).

Nota-se a flexibilidade de adaptação do uso do livro didático a cada contexto e criança. A autora dividiu o conteúdo por semanas e elaborou para crianças de oito a dez anos de idade, com base no que era adequado a esta faixa etária. Na introdução, explica:

[...] período em que a diversidade de conhecimentos apresentados às crianças ampliará a sua compreensão de mundo, mediante aquilo que vê, ouve e assimila. É também nessa fase que as crianças têm prazer em cantar, recitar, memorizar e aprender idiomas. Quanto mais informações positivas e enriquecedoras tiver acesso nessa fase, maior será o seu repertório. (ROCHA, 2018, p.8).

A segunda professora e autora de livros didáticos escreveu dois livros para os alunos de Licenciatura em Pedagogia, intitulados "**Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica**" e "**Jogos e brinquedos na educação inclusiva: orientação psicopedagógica**". Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Univer-

cidade Estadual do Piauí - UESPI, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí, Mestrado em Educação pela UFPI e Doutorado em Educação pela UFPI. Atualmente é professora do quadro efetivo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tem exatos trinta e cinco anos de experiência em sala de aula.

Figura 2 - Capa do livro Jogos e Brinquedos na Escola



Fonte: Livro Jogos e Brinquedos na Escola

Figura 3 - Capa do livro Jogos e Brinquedos na Educação inclusiva



Fonte: Livro Jogos e Brinquedos na Educação Inclusiva

São livros que trabalham a inclusão e dificuldade de aprendizado que os alunos enfrentam em sala. A professora percebeu que a

coletânea de jogos e brinquedos produzida pelos alunos, nas oficinas, constituía um rico material para utilização clínica, desde que seu uso diagnóstico e terapêutico fosse devidamente orientado. Observou também que o livro poderia contribuir para orientar professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental a usarem jogos e brinquedos na escola contribuindo para o desenvolvimento das crianças com a finalidade de que superassem dificuldades de aprendizagem (informação verbal)³. Um trecho do livro "Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica" em que a autora orienta professores e terapeutas:

E com vistas em desenvolver na criança um vocabulário mais enriquecido e melhorar sua capacidade de expressão e comunicação, a realização de atividades que estimulem a comunicação oral torna-se essencial. Para tanto, sugerimos ao professor e ao terapeuta: habituar a criança a expressar ideias; estimular o desenvolvimento e enriquecimento de seu vocabulário; promover oportunidades de a criança relatar fatos, incidentes e acontecimentos; [...]. (RAMOS, 2017, p.21).

Em resumo, o livro divide-se em conceituações, embasamento teórico-científico e aplicações práticas, situando cada atividade de acordo com a faixa etária.

A autora analisa as práticas pedagógicas atuais na escola, discorre sobre os processos neuropsicológicos que intervêm na aprendizagem, as limitações impostas pela deficiência e o papel do professor como mediador da inclusão escolar. Este último foi extraído um trecho no qual a autora orienta algumas posturas e no livro explica item por item:

Procuraremos a seguir destacar algumas posturas que devem ser assumidas pelo professor que deseja realmente realizar a inclusão de todos os seus alunos: invista em sua formação continuada [...]; conheça seus

¹ Resposta à entrevista realizada em outubro de 2019.

alunos [...]; diga não aos rótulos [...]; seja afetuoso e incentivador [...]; trabalhe de forma cooperativa e multidisciplinar [...]; supra as necessidades de seus alunos [...]. (RAMOS, 2016, p. 66-72).

Nas obras da autora Ramos há abertura para que o professor possa adaptar as práticas educativas lúdicas a seu alunado.

As professoras foram entrevistadas e se dispuseram a relatar suas experiências com a elaboração dos materiais. No início da entrevista, buscou-se das autoras saber se houve melhora no ensino, mediante o uso dos próprios materiais.

A autora Rocha (2019) relatou: "Minha concepção de ensino mudou muito. Trabalhava com pedagogia centrada no aluno e via que não oferecia resultado, foquei na pedagogia baseada no conteúdo".

A autora Ramos (2019) deu o seguinte relato:

Acrescentou pra mim profissionalmente, melhorei minha prática de ensino, cresci como ser humano, como profissional, psicopedagoga e professora. Escrever livro traz essa contribuição para vida e formação. Antes do livro eu trabalhava com os conteúdos sem um material didático específico para trabalhar os temas propostos, usava artigos diversos e capítulos de livro que nem sempre focavam naquilo que era importante para a disciplina. Ainda uso artigos diversos, mas agora somente para complementar o conteúdo. Depois do livro, houve condição de subsidiar as discussões, a apresentação de conceitos básicos também foi importante, pois na literatura não encontrei material didaticamente focado nessa linha, portanto, o material ajudou muito na minha prática docente. (RAMOS, 2019).

A trajetória profissional das entrevistadas resume-se no exercício da autonomia e da imposição que, segundo Maurice Tardif (2014, p. 30), é um dever, "o professor ideal deve desenvolver um saber prático, deve se impor".

Sobre a motivação para a escrita relataram:

O que me motivou foi o incômodo com péssima

qualidade dos materiais no mercado, sem objetividade. Os livros são inchados com muitos textos e gravuras, muitas perguntas, questionamentos para crianças pequenas quando elas não têm conhecimento suficiente para fazer análise profunda. Vi que era inapropriado para a idade. Tinham que fazer análise crítica de algo que não conheciam. Os livros atuais são recortes, como se o estudo minucioso da língua fosse retrocesso. (ROCHA, 2019).

A motivação para escrever foi minha vida como professora, vivi situações que tive que incluir crianças com limitações funcionais e com deficiência visual. Essa experiência fez vivenciar as dificuldades que o professor passa quando tem de incluir criança com dificuldade de aprendizagem. O professor se frustra, utiliza várias metodologias, recursos e não consegue. Escrevi após minha formação na área da psicopedagogia, me preocupei em dar aos professores subsídios, explicações, forma de trabalhar, produzir para socializar com colegas, melhorar suas práticas. Escrevo para contribuir com aquilo que aprendi. (RAMOS, 2019).

As professoras partiram da experiência cotidiana para escrever, por inconformismo aos anos de trabalho com recursos didáticos escassos e que não condiziam com a realidade. Tardif (2014, p. 15) vaticina que "a experiência é condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais". Também assumiram um compromisso docente ao escreverem os livros didáticos com aqueles com quem se relaciona. Para Contreras (2002, p. 77-78), ? "[...]. Seu compromisso profissional reside em ou modificar a situação em que se encontra, superando as contradições ou dilemas, ou encontrar argumentos ou razões para justificar sua situação".

As duas professoras exerceram verdadeira autonomia ao terem iniciativa de criar materiais didáticos mais adequados ao seu contexto. O fato é nítido quando uma delas discordou da pedagogia das atuais gramáticas e realizou pesquisa histórica conforme relatado abaixo. O autor Contreras (2002, p. 194) teoriza que a autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor,

mais ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade, ou seja, "o professor deixa de ser um consumidor somente, para ser também um produtor de saberes pertinentes à docência".

A respeito do processo de elaboração e quais pressupostos teórico-metodológicos utilizaram, responderam:

Para elaborar o livro retornei às origens, resgate histórico da língua até o nosso. Trouxe base formativa fundamental com a ideia de conhecer que toda língua tem sua gramática. Busquei gramáticos dos anos 70 pra cá, enriqueceu meus estudos. Aprendi que a língua é uma história. Antes trabalhava com livros que achava inapropriado para a idade. Li obras e gramáticas antigas, que não misturavam muitos textos, os textos eram bons, milenares, com tradição da história, escrito com primor da língua. Os livros atuais são recortes, como se o estudo minucioso da língua fosse retrocesso. No meu livro segui perspectiva ordenada e gradativa. (ROCHA, 2019).

A escrita foi longa, houve confronto entre fundamentações teóricas, usei os teóricos da área da educação que trabalham com aquisição de leitura, escrita, desenvolvimento da linguagem, aspectos cognitivos e de discussão da psicopedagogia. Fiz contraponto com a prática em sala de aula. Sempre encontrei alunos com limitações e deficiências, isso enriqueceu a forma como o livro foi se delineando e produzindo. O livro foi produto do processo de reflexão crítica a respeito do desenvolvimento da aprendizagem do ser humano. (RAMOS, 2019).

Analisando mais detidamente as respostas, percebe-se que o professor se desenvolve como profissional quando exerce o papel de sujeito-autor dos materiais didáticos, possibilita-lhe uma formação e avanço para a profissionalização que nenhuma instituição é capaz de proporcionar e maior engajamento nos projetos pedagógicos de suas instituições.

Uma das entrevistadas afirma que cresceu no campo profissional e pessoal. Sem dúvidas há uma transformação das suas práticas

educativas, como relatado, conseguindo trabalhar melhor em sala e ter retorno mais positivo em termos de aprendizagem dos seus alunos.

Os alunos tiveram oportunidade com os livros de aprofundarem seus conhecimentos sobre desenvolvimento. Trabalhar associando desenvolvimento e aprendizagem, entendendo melhor as limitações, dificuldades cotidianos em sala de aula que impede de avançar academicamente. Os alunos que tiveram acesso aos livros deram retorno dizendo que contribuiu para que eles compreendessem melhor tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem dos seus alunos. (RAMOS, 2019).

A concepção de ensino-aprendizagem mudou para uma melhora efetiva das suas qualidades educativas a partir do momento em que as professoras desenvolveram pesquisas para elaborar seus livros demonstrando profundo conhecimento das dificuldades dos discentes e grande domínio dos pressupostos teórico-metodológicos que embasariam o seu conteúdo. Desenvolveram-se rumo a maior profissionalização, exerceram autonomia e, por fim, souberam adequar o material à realidade do contexto em que trabalham tendo retorno positivo de seus alunos como constatado na entrevista.

Fundamentação teórica

Partindo da concepção de que o professor se desenvolve como profissional e o fato de que suas práticas educativas mudam para melhor ao elaborarem materiais didáticos, convém mencionar o que os teóricos da educação dizem a respeito do assunto.

O material didático usado em sala de aula atravessa o cotidiano das práticas educativas. Há consenso de que serve para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e ser utilizado nos espaços formais (escolas) por educadores. O atual contexto escolar demonstra que os materiais didáticos em sua maioria são adquiridos fora do território da instituição, vêm de outros estados e não há a participação do corpo docente na escolha.

Essa realidade é confirmada por Tardif (2014, p. 11) quando diz que "de fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem". O professor é visto como mero técnico e executor dos conteúdos escolares, mas não como produtor de saberes. O conceito de saberes utilizado pelo autor é usado em seu sentido mais amplo, como o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, engloba os conhecimentos, competências, aptidões e atitudes docentes, (TARDIF, 2014, p. 54).

Um professor que não concebe o ensino, apenas o executa, é o tipo de professor especialista técnico segundo a classificação de Contreras (2002, p. 90), a obsolescência se faz garantida e a autonomia se mostra efêmera e ilusória. Elaborar materiais didáticos faz parte do processo de profissionalização no qual a construção da autonomia docente lhe é inerente.

O autor Antônio Nóvoa (1999, p. 68) questiona se os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino, e responde que em termos gerais, não. "Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de acção".

Há um total distanciamento entre os professores que utilizam os livros didáticos em sala e os autores que as instituições escolhem adotar, ou seja, não conhecem suas razões, visão de mundo, nem seus pressupostos. É a tese básica da proletarização de professores mencionada por Contreras (2002, p. 33) na qual "o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia". Isso significa que os professores hoje, em sua maioria, não determinam conteúdo, currículo muito menos quais materiais didáticos serão utilizados.

Diante das duas concepções de professor segundo o autor Formosinho (2009, p. 55), laboral e profissional, pode-se considerar que apenas este último reuniria as condições para elaborar material didático. O primeiro corresponde à noção de professor com o vínculo de trabalho, ou seja, o que dá aulas, independente da formação. O segundo profissional é definido como "o que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior e procura (auto) formar-se continuamente de

modo permanente".

Para o docente criar o conteúdo e estruturar seu material precisa da formação, para construir suas bases teóricas e da experiência prática para consolidar seu ensino uma vez que "a formação mais significativa dos professores ocorre no contexto de trabalho, na escola e com os pares. Para criar tem que ter experiência prática". (FORMOSINHO, 2009, p.10).

A heterogeneidade do corpo discente - apontada por Formosinho (2009, p. 40) - oferece uma das justificativas para que o próprio professor elabore o material utilizado em sala, pois só ele conhecerá bem a realidade de seus alunos:

Há crianças e adolescentes das várias posições sociais e de origem rural, suburbana e urbana; isto implica uma grande diversidade de educações informais familiares, de valorizações distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos certificados. [...] arrasta a heterogeneidade de motivações e interesses, necessidades e projectos de vida. *sic*.

Livros e apostilas adotados por muitas escolas são os primeiros a não atenderem essa diferença, pois obedecem ao que é ditado pelos órgãos de governo que elaboram exames nacionais e concursos conteudistas. Contreras (2002, p. 82) prossegue afirmando que:

A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. É evidente que a realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina.

Os professores precisam exercer sua autonomia e impor-se em prol de qualidade educativa, o fazem quando imprimem na docência, seja nos conteúdos, nas avaliações, nas práticas, uma reflexão crítica sobre suas pretensões, visão de mundo e experiências. Quando ele

mesmo elabora o material, ele procura dar clareza, especificidade e coerência aos seus objetivos.

A autora Maria Franco (2012, p. 178) escreveu no sétimo capítulo do livro organizado por Libâneo e Alves que a prática docente pedagogicamente fundamentada existe quando o professor a exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social, ou seja, uma prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Esse professor dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado.

O professor Tardif (2014, p. 44, grifo nosso) faz interessante indagação diante da superioridade e domínio de saberes experienciais que os professores possuem:

se o corpo não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e **impor-se**, desse modo, enquanto **grupo produtor** de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo.

Conforme exposto, se o professor consegue diante de tantas complexidades e problemas, contornar e desenvolver estilo próprio, preparar aulas, ensinar, porque ele não é capaz de elaborar seu próprio material didático ou parte dele?

Diante das afirmações dos autores concluímos que a elaboração do material didático pelo professor é consequência do contexto prático de trabalho, então quem melhor do que eles para que elaborem os livros, paradidáticos, cadernos de atividades oficiais das instituições de ensino?

"A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência". (FORMOSINHO, 2009, p. 95), ou seja, desde que se entra na escola. Com o relato das professoras entrevistadas entende-se que há um professor-pesquisador antes do início das atividades de criação e que responde à seguinte sequência: o professor coleta as deficiências, reestrutura seu saber, elabora o material e provoca uma nova situação

coletiva.

METODOLOGIA

Para melhor execução da pesquisa, adotou-se como caminho metodológico, inicialmente, a revisão bibliográfica, por ser de suma importância para maior ênfase nas pesquisas, com base teórica e linhas de concepções que valorizem o professor como profissional da educação e auxiliie na construção de sua autonomia. Realizada através da identificação, localização e registro escrito de dados de livros e artigos.

Adotou-se o estudo de caso, por ser metodologia apropriada para investigação empírica, de acordo com o contexto da vida real. Capaz de testar a teoria de que o professor que exerce sua autonomia caminha em direção à emancipação e constrói suas próprias práticas de ensino. Tendo como fonte de evidência análise de materiais didáticos e entrevista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Elaborar materiais didáticos faz parte do processo de profissionalização no qual o exercício da autonomia docente lhe é inerente. O professor se valoriza como profissional da educação através da sua produção intelectual.

A formação mais significativa dos professores ocorre no contexto de trabalho, na escola e com os pares. Para criar tem que ter experiência prática. (FORMOSINHO, 2009, p.10).

A análise das obras didáticas das professoras entrevistadas permitiu compreender como o professor se desenvolve melhor profissionalmente e como suas práticas pedagógicas mudam em direção a uma efetiva melhora no ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBEN
LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo:Cortez, 2002.

FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, PT: Porto, 2009.

LIBÂNEO, J.C; ALVES N. (org.) **Temas de pedagogia: diálogos e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-185.

NOVOA, A. **Profissão: professor**. 2. Ed. Porto, PT: Porto, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RAMOS, S. L. V. **Jogos e brinquedos na educação inclusiva: orientação psicopedagógica**. Editora Respel, 2016.

RAMOS, S. L. V. **Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica**. Editora Respel, 2017.

ROCHA, S. S. M. **Língua Portuguesa: caderno de atividades**. Teresina: INTESI, 2017.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGAS PROFESSORAS INICIANTES NA CARREIRA DOCENTE: NECESSIDADES E PERSPECTIVAS DO TORNAR-SE PROFESSORA

Mary Gracy e Silva Lima¹

INTRODUÇÃO

A atuação como professor na contemporaneidade demanda saberes necessários para uma prática pedagógica e educativa perspectivando a aprendizagem da docência, ou seja, saber ensinar de forma que os alunos aprendam conhecimentos escolares, valores éticos, morais e estéticos, o domínio competente e reflexivo no desempenho de atividades profissionais para exercer sua cidadania, comprometidos socialmente com as questões sociais e de humanidade.

No atual contexto de determinismo de competência profissional para ser professor de profissão, requer-se melhores condições de trabalho e salariais. Para tanto, os profissionais que atuam nesta profissão e a comunidade acadêmica que pesquisam e estudam formação de professores e demais campos e linhas de pesquisas que têm como objeto de estudo a escola e seus protagonistas precisam ampliar estudos investigativos sobre as reais necessidades formativas para

¹ Professora Adjunta UEMA/CESTI; UESPI/NEEPE. Email: mgracysl@hotmail.com

atuação consciente, segura e reflexiva da prática docente no âmbito dos processos formativos e da reflexão da ação na ação.

Diante desta afirmativa, ressaltamos a relevância e pertinência de pesquisas sobre a categoria de professores iniciantes no exercício da carreira de professor e de viés determinantes do processo de desenvolvimento profissional e constituição da identidade profissional docente, isto é, dar voz aos protagonistas que ensinam e que conhecem de fato a realidade e necessidades para tornarem-se professores, no caso desta pesquisa professores formados em Pedagogia.

A opção pela realização desta pesquisa deu-se devido a minha formação inicial ter sido a Pedagogia e atuar como professora em cursos de formação de professores e ter atuando em escolas públicas e ter recebido e convivido com professores iniciando na função de professor por meio de estágios curriculares, extracurriculares. Os estudos e as reflexões sobre a relação formação de professores e identidade profissional desenvolvidos no Mestrado em Educação, em 2009², bem como, a própria vivência como docente em universidades públicas de dois estados da Região Nordeste do Brasil levaram-me a realizar a presente pesquisa no curso de Doutorado, com vistas ao aprofundamento da investigação voltada, especificamente ao desenvolvimento profissional do professor iniciante na docência.

O interesse pela efetivação desta pesquisa, originou-se também por considerar a relevância da formação inicial, formação continuada, e demais vivências formativas no âmbito da prática docente como eixos norteadores do desenvolvimento profissional. Pelo aprofundamento dos estudos na formação de professores, especificamente ao desenvolvimento profissional do professor iniciante, bem como efetivados em concurso público recém egresso da graduação com seus medos, anseios e lacunas formativas teóricas e pedagógicas, e do despreparo e ansiedade de professores iniciantes para o enfrentamento das situações de aprendizagem profissional na prática.

²Dissertação de Mestrado sob o título: "**A constituição da identidade profissional docente**: desvelando significados do ser professor de didática" defendida na Universidade Federal do Piauí.

Neste texto, apresentaremos um breve recorte da pesquisa desenvolvida no doutoramento com professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia de uma IES pública, por meio da entrevista narrativa reflexiva. A efetivação da pesquisa foi pela questão problematizadora "Como ocorre o desenvolvimento profissional dos egressos do Curso de Pedagogia a partir da formação inicial e da sua prática docente?".

No sentido de orientar a produção dos dados tivemos como objeto de pesquisa a partir do objetivo geral, Investigar como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes a partir da sua formação inicial, considerando as necessidades e perspectivas demarcadas no percurso da prática docente com vistas a oferecer possíveis indicadores formativos, como sugestões para o currículo do Curso de Pedagogia.

Para fundamentação dos aspectos teóricos, discutiu-se autores do referencial teórico e metodológico, tais como: Cavaco (2008); Day (2001); Imbernón (2001,2012); Feldmann e Noffs (2013); Garcia (1999); Huberman (2000) entre outros. E como repertório teórico para discussão dos aspectos metodológicos fundamentamos em autores como, Chizzotti (2008); Bertaux (2010); Minayo (2012); Szymanski (2008), dentre outros autores.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi definido como cenário investigativo uma IES pública do estado do Maranhão no interior do Nordeste do Brasil. E como sujeitos pesquisados 7 (sete) professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia desta IES em 2011, e que se encontram em efetivo exercício docente (desde o ano 2011). Para a coleta dos dados da pesquisa de campo aplicou-se questionário com questões abertas e fechadas para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa. E a realização da entrevista narrativa reflexiva.

ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Para a produção dos aportes teóricos da pesquisa de doutoramento, aqui descrita por meio de recortes textuais da tese em discussão, apresentamos uma incursão teórica acerca da formação inicial e formação continuada do professor, bem como, discussão teó-

rica sobre o desenvolvimento profissional, neste caso específico do professor formado em Licenciatura em Pedagogia. Este levantamento teórico inicia-se com aspectos relacionados à trajetória do curso de Pedagogia, determinantes formativos, bem como indefinições e lacunas que garantam, ou não, a unidade na formação de professores no âmbito das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil.

Lima (2014, p. 23) afirma que para o egresso dos cursos de formação de professores, o início da profissão é uma etapa significativa para a sua vida e o seu desenvolvimento profissional, uma vez que são desencadeadas situações que potencializam a mobilização dos elementos relacionados à concretização da prática docente, tais como: saber ensinar, dominar os conhecimentos das disciplinas escolares e específicos da profissão, mediar a relação entre professor e aluno e entre seus pares e a comunidade escolar, entre outras.

Assim sendo, entendemos que para a construção de uma docência que possibilite a formação integral dos alunos no ambiente escolar e promova maior segurança no saber fazer e saber ser do docente e, ainda, garanta ao professor satisfação pessoal e no seu desenvolvimento profissional, torna-se fundamental a contribuição de estudos voltados a essas questões considerando o contexto da educação brasileira. (LIMA, 2014).

Nesta tese em educação, Lima (2014) discutiu problemática referente a formação profissional circunscrita aos cursos de Pedagogia tem estimulado reflexões em busca de respostas, sobretudo por parte dos iniciantes na carreira docente quanto ao processo de produção e mobilização dos saberes no efetivo trabalho visando, em última instância, garantir um ensino de qualidade. Assim, compartilhamos com a visão de que a formação inicial de professores, oferecem conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da docência para uma formação pedagógica "[...] valorizando o conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar". (IMBERNÓN, 2001, p.58).

Dessa forma, há que considerar que o curso de formação pode oportunizar vivências de situações da docência que levariam o futuro professor a refletir e vivenciar o papel de professor no decorrer de toda a sua formação profissional, mesmo diante dos desafios, inquiete-

tações e dificuldades, características inerentes a quem faz a opção pela docência como profissão.

Vale afirmar que a formação de profissionais professores para a educação básica deve ser iniciada no seu campo de prática e incorporar os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, visto que esta formação profissional é direcionada para o trabalho educacional com crianças e adolescentes principalmente, no ambiente escolar. Gatti (2011, p. 87) destaca que a formação de professores pode ser compreendida como um processo contínuo e, portanto, é fundamental considerar que,

[...] o processo de formação de professores caminha junto com a produção do lócus escolar em mutação constante por meio da criação de ações coletivas entre a gestão, as práticas didático-pedagógicas, curriculares e culturais e as condições concretas de trabalho vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. (FELDMANN; NOFFS, 2013, p. 29).

No processo formativo, no exercício da profissão e em várias situações de aprendizagem da docência, esses profissionais são impedidos a adotar atitudes de acordo com as expectativas do 'dever ser', mas, outras circunstâncias os mobilizam a redefinição de seu papel, ou seja, buscam por um novo 'dever-ser', que atenda à ideia da condição do 'ser professor'.

De acordo com a legislação educacional brasileira, os cursos de Licenciatura são os responsáveis pela formação inicial de professores para a atuação no nível fundamental e médio e devem corresponder ao que se propõem em relação aos objetivos, formatos e duração. Isto posto, para Veiga (2008), a formação inicial de professores configura-se, como "[...] o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. (VEIGA, 2008, p.15).

Lima (2014) ressalta que o curso de formação de professores, mais especificamente, o curso de Pedagogia, tem sido há décadas, temática de estudos referentes aos aspectos ligados ao seu campo de

estudo, ao perfil do profissional, ao enfoque atribuído, enquanto instância formadora de professores ou especialistas em educação, ao exercício profissional do Pedagogo e à identidade do pedagogo, entre outros. Sinteticamente, afirmamos que a formação de professores, nos cursos de Pedagogia é uma temática recorrente e, ao mesmo tempo, atual e necessária nos debates sobre formação docente.

Em função desta afirmativa, entendemos que tais diretrizes compreendem a complexidade da docência para além da transmissão de conhecimentos e domínio de habilidades de ensino escolar e, que o trabalho docente requer mobilizar conhecimentos pedagógicos e específicos, bem como competências para o exercício da profissão.

No entanto, referenciar a docência como cerne da Pedagogia tem promovido questionamentos acerca de seu objeto de estudo: a educação de um modo geral e não a docência. Questiona-se a atribuição e a responsabilidade de formar especialistas da educação, responsabilidade esta, que por muito tempo foi do curso de Pedagogia. Tal determinação torna a área de conhecimento da Pedagogia restritiva ao,

[...] colocar o pedagogo como precipuamente docente, de dois diferentes ciclos de ensino - educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental - com atuação *adicional* em funções também numerosas que constavam do bacharelado compromete a essência epistemológica da Pedagogia e sua história. Compromete, também, a qualidade que é possível auferir de um curso de formação de professores no ensino superior [...]. (PENIN,2009,p.66).

A formação do pedagogo, com foco na "formação de professor" para atuar nas séries iniciais da educação básica evidencia o quanto tem sido complexa a construção identitária deste profissional para o exercício da docência. Partimos do entendimento de desenvolvimento profissional, como "crescimento profissional resultante de sua experiência e da reflexão contínua da sua própria prática, reflexões decorrentes das vivências formativas e profissionais no âmbito do trabalho educativo". (GARCIA, 2009, p.11).

O desenvolvimento profissional docente pressupõe um processo de aprendizagem permanente, de continuada formação e de envolvimento pessoal, profissional e institucional com o ser professor, ao longo de toda a carreira, e assim, inclui todos os tipos de aprendizagem da/na profissão no percurso de tornar-se professor, haja vista que como afirma Imbernón, (2012) para termos qualidade e melhorar o faz têm-se que mudar o que se pensa e se sente, isto a partir da formação inicial da formação profissional.

No cenário do desenvolvimento profissional a etapa inicial na carreira docente é pertinente objeto de estudo, para a compreensão do desenvolvimento profissional articulado às experiências pessoais e ao ambiente de trabalho. Referindo-se à pesquisa sobre professores iniciantes é oportuno afirmar que,

[...] a procura de informação por parte dos professores no início da carreira é ainda um processo mal estudado, mas vários autores afirmam que eles sentem a necessidade de recorrer a redes informais de apoio através das quais partilham problemas, recursos, fracassos e êxitos. (CAVACO, 2008, p.167).

Para Huberman (2000, p.39), o desenvolvimento de uma carreira é um processo balizado por estágios, a começar pela fase inicial, significativamente marcante pelo contato com as situações de sala de aula, ou seja, com a entrada do professor na trajetória docente.

Dessa forma, a carreira docente pode ser entendida como processo vivido pelo professor ao longo do percurso de suas atividades, por meio da qual busca avanços, novas aprendizagens e conquistas a cada etapa.

O professor desenvolve no ambiente profissional o plano de carreira, tendo por base a condição de que a sua valorização salarial é decorrente do tempo de serviço prestado e também do investimento em sua qualificação profissional, ou seja, o professor no início de carreira, além de passar pela realidade problemática que norteia esta etapa do trabalho, tem o salário inicial inferior, se comparado com o de professores que já atuam há muito tempo na profissão.

Desse modo, acreditamos que o professor com formação em Pedagogia, foco deste estudo, pode desenvolver-se profissionalmen-

te ao longo da sua trajetória enquanto mediador e orientador de aprendizagem dos seus alunos e como pesquisador da sua própria prática docente, buscando renovar seus conhecimentos e inovar a sua prática pedagógica. Ressalta-se assim, que é a partir da formação inicial que os saberes docentes construídos por meio da prática e experiência profissional serão incorporados e mobilizado sem novas situações educativas. Esse desenvolvimento pressupõe "[...] experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala." (DAY, 2001, p.20).

Segundo Lima (2014) pode compreender que o desenvolvimento profissional do professor é assumido no processo de 'estar sendo professor', nas suas experiências, ainda, nas reflexões que realiza a partir de sua prática, isto é no "tornar-se e sentir-se professor", assim, o desenvolvimento profissional,

[...] é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou *colectivamente*, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p.20).

Reforça-se assim, que o professor desenvolve principalmente a sua prática profissional no ambiente escolar, sendo este propiciador à reprodução do saber ou à produção sistemática de saberes e culturas, entendidos como resultantes da intervenção dos homens na realidade transformando-a e transformando a si próprios.

DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E ANÁLISE DE UM DOS EIXOS TEMÁTICOS EMERGENTE NA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa de campo foi uma IES pública estadual, em uma referida IES pública localiza-se no município maranhense, por

esta pesquisadora ser docente do quadro efetivo desta universidade. Para selecionar os participantes da pesquisa, entre os egressos de Pedagogia em 2011 nesta IES, identificamos professoras que se encontravam no início da carreira docente. Foram selecionadas 7 (sete) professoras, todas do sexo feminino, pois neste universo só tinha um egresso do sexo masculino, sendo que este não atua como docente.

Na descrição dos caminhos traçados e percorridos para realização desta pesquisa e produção dos dados, iniciamos destacando a importância da pesquisa qualitativa nas pesquisas em educação, tendo em vista a opção por esta abordagem nesta investigação está voltada a captar "um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". (MINAYO, 2012, p. 21).

Seguimos abordando a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise documental como delimitadoras da presente pesquisa. Na caracterização do cenário, apresentamos a IES, *lócus* desta pesquisa, situada em município maranhense.

Na análise documental atentamos para as diretrizes relacionadas às competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo, sobretudo aos iniciantes. Revisitamos o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia que se encontrava em vigor no ano de realização desta pesquisa.

A etapa da coleta de dados da pesquisa de campo foi feita, inicialmente, a partir da aplicação do questionário visando traçar o perfil, a descrição adequada de características pessoais e profissionais dos interlocutores da pesquisa. Foi utilizada também, a entrevista narrativa e reflexiva para coletar os dados desta pesquisa.

Segundo Lima (2014) o processo de coleta dos dados da pesquisa por meio da entrevista foi relevante por ser uma técnica que promove a interação pesquisador e pesquisado, sendo para tanto preciso que o pesquisado tenha confiança no pesquisador para realmente oferecer as informações solicitadas da melhor forma possível, sem deixar de apresentar dados essenciais para a pesquisa.

Para Szymanski (2008, p.15), a entrevista com sua dimensão reflexiva é interativa, interpessoal, de caráter subjetivo e que oportuniza ao entrevistado um recorte espacial e temporal de experiências e vivências pessoais e profissionais e produção de uma narrativa partin-

do da reflexão de questões ou conhecimentos informados ao pesquisador.

Na entrevista, destaca-se que a ação narrativa e a reflexiva apresentam objetivos que se complementam; desenvolvem-se com base a uma relação dialógica e interativa entre os sujeitos e o pesquisador. Entende-se que o movimento reflexivo no qual entrevistado ao ouvir sua narração por meio da narrativa do pesquisador pode concordar com as questões narradas ou pode reorientar a questão discutida, reconstruindo sua narrativa. (LIMA, 2014).

Com base na análise das narrativas docentes produzidas na entrevista narrativa, descreveu-se de forma sintética, os principais dados obtidos, por meio de 07 (sete) eixos temáticos de análise. Neste texto, fez-se um recorte de trecho das narrativas docentes que nortearam a produção do eixo temático (03), cujo título do *Desenvolvimento Profissional das Professoras Iniciantes*.

Para entender o desenvolvimento profissional docente podemos considerá-lo como processo individual e coletivo que pressupõe continuidade da formação e de aprendizagem da docência, no pleno exercício da profissão e ao longo da carreira, constituindo-se na identidade. Então, para que o professor desenvolva competências profissionais vivenciando experiências e esteja motivado a investir pessoal e profissionalmente nesta profissão, requer uma identidade afirmadora de 'ser professor', sobretudo, compreendendo o "significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no seu trabalho. (GARCIA, 2009, p.12).

Na perspectiva de entender como são produzidos os processos do aprender a ensinar, concretizados no *lócus* da atuação profissional, destacamos neste texto narrativas, na qual destacamos acerca desta percepção pelas professoras iniciantes.

"Quando eu terminei a minha graduação eu só tive tempo para trabalhar. Faço minhas leituras individuais, estou em constante procura por adquirir mais conhecimento e avançar na carreira como professora."(P11).

"Estou engatinhando, porque eu acredito que o professor não sabe tudo, então a cada dia tem uma coisa nova para aprender. E procuro aprender a ensinar melhor sempre buscando leituras e estudan-

do, lendo, pois há muito material interessante, livros interessantes e quando eu acho que vai me ajudar na minha prática leio pra poder fortalecer o meu trabalho."(PI2).

"Através dos estudos acerca das minhas dificuldades encontradas na sala de aula. O professor não tem que parar de jeito nenhum tem que está estudando."(PI4).

"Eu leio muito sobre o que está aparecendo de novo, os autores que estão falando coisas novas, indicações de textos e de tema interessante sobre minha área. Nesta profissão não posso deixar de pesquisar, sempre busco cursos para aprender mais."(PI6).

"Buscando mais e novos conhecimentos para ensinar melhor. Estou sempre estudando e procurando atividades novas, lendo livros porque o que você aprendeu hoje amanhã pode ter uma modificação, se você não buscar novos conhecimentos você vai ficar parado no tempo."(PI7).

Para Lima (2014), diante das análises deste eixo temático de análise (03), os dados mostraram que as professoras percebiam que a profissão docente requer uma continuidade nos estudos, nas pesquisas da realidade escolar no processo de tornar-se professor. Afirmaram que começaram a ser professoras no curso de formação inicial, por meio do qual foram delineados os primeiros passos para a aquisição da experiência profissional e, no decorrer da prática docente, delas tem sido exigido fazer escolhas, tomar decisões e principalmente, o buscar aprender a ensinar com prazer, mesmo diante da complexidade e das necessidades que se apresentam. Tais considerações indicam que estas professoras ainda se encontram na etapa inicial do desenvolvimento profissional docente, e que muito têm para aprender e se desenvolver.

Imbernón (2012, p. 97), afirma que "[...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita que os professores avancem em sua vida profissional", e portanto, "a formação não é o único e talvez não decisivo [...]", mas, é um elemento importante para que este profissional procure desenvolver um trabalho de qualidade de docência e de pesquisa, com vistas a melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados analisados e os resultados obtidos e na tentativa de responder à questão investigativa desta pesquisa no curso de doutorado pontuamos alguns aspectos de relevância, conforme se seguem. Destaca-se a necessidade de que o professor iniciante seja preparado para estabelecer a relação teoria e a prática, como uma das formas de enfrentamento e de superação dos desafios impostos pelo contexto docente, ainda mais se considerar as adversidades em áreas ainda restritivas à promoção da condição do 'ser professor'.

As narrativas das professoras participantes desta pesquisa, encontram-se na etapa inicial do desenvolvimento profissional e, que ainda têm uma longa trajetória a percorrer na carreira. Portanto, reafirmamos que este desenvolvimento vem ocorrendo de forma contínua no desempenho da atividade docente e da formação profissional mediante a mobilização dos saberes produzidos na formação inicial, nas aprendizagens ocorridas na escola, nas trocas de experiências com outros professores, na continuidade dos estudos acadêmicos e da qualificação profissional, decorrências do interesse pelos avanços pessoais e profissionais.

Esta pesquisa aponta-nos como fundamental o estudo do desenvolvimento profissional docente, bem como de outros aspectos formativos que podem dar margem a novas pesquisas na área da formação de professores, uma vez que este é um processo inconcluso e que demanda muitos olhares, isto se pretendemos melhorar a qualidade da formação, bem como a relação ensino - aprendizagem oferecida às mais diversas demandas escolares. Com o questionamento musicalizado por Caetano Veloso "*Existirmos: a que será que se destina?*" Concluimos, propondo outras reflexões para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 2008.p.155-190.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n.8, p.7-22, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: dez.2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Licenciaturas: características institucionais e formação profissional In: PINHO, Sheila Zambello (Org.) **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 72 - 87.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. G. e S. L. **A constituição da identidade profissional**: desvelando significados do ser professor de didática. DISSERTAÇÃO de mestrado. Universidade Federal do Piauí, UFPI, Teresina, PI, 2009.

_____. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia**: necessidades e perspectivas do tornar-se professor. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC- SP, São Paulo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOFFS, Neide de Aquino; FELDMANN, Marina. O PIBID na PUCSP. In:

NOFFS, Neide de Aquino (Org.). **A ação dos professores:** da formação à atuação profissional. Processos de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo. São Paulo: Artgraph, 2013.p.15- 42.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. In: PINHO, Sheila Zambello de. (Org.) **Formação de educadores:** dilemas contemporâneos. São Paulo: Unesp,2009. p. 61-68.

SZYMANSKI. Heloisa. (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO-UEMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA.** Maranhão: UEMA, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina. (Org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.13-21.

FORMAÇÃO DO DOCENTE PEDAGOGO E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PROFESSORAL NO INÍCIO DA CARREIRA

Thayná Guedes Assunção Martins¹, Mary Gracy e Silva Lima²

INTRODUÇÃO

A formação de professores obtida principalmente no ensino superior torna-se basilar para a produção e mobilização dos saberes necessários para atuação profissional com maior segurança e competência, pois formar-se para ser professor no curso de pedagogia requer considerar a unidade teoria e prática no processo de aprender a ensinar. Desse modo, o professor é um profissional que constrói sua prática através das diversas experiências pedagógicas que vivencia durante seu processo de formação inicial/continuada numa determinada instituição de ensino superior a exemplo, os estágios supervisionados de docência e nas atividades profissionais propriamente dita nas escolas ao longo de sua carreira.

O presente texto apresenta a proposta de uma pesquisa em desenvolvimento no curso de Pedagogia acerca de aspectos formativos demarcadores do ingresso e aprendizagem da docência de professores iniciantes no ofício. Nesse sentido, torna-se necessário a crítica e reflexão sobre a formação de professores atualmente no intuito de possibilitar a transformação do profissional docente no personagem capaz de reconhecer as potencialidades dos alunos, valorizar seu co-

¹ CESTI-UEMA

² CESTI-UEMA/UESPI-NEEPE

nhecimento prévio e refletir sua prática de acordo com as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais da sociedade.

Tendo a compreensão acerca do professor como mediador entre o saber prévio dos alunos e os adquiridos, onde sua prática pedagógica ao ser fundamentada na reflexão e criticidade, pode possibilitar um ensino e aprendizagem significativa. Contudo, vale ressaltar que os professores junto com sua prática pedagógica constroem nos espaços relacionados à sua formação em nível de graduação e/ou pós-graduação, bem como nas escolas de Educação Básica do Brasil que exercem de fato sua profissão docente sua identidade profissional, o ser professor.

Partimos da questão norteadora: Como ocorre a inserção do pedagogo professor no campo do exercício de sua profissão, no que se refere a unidade teoria e a prática durante seu exercício profissional do pedagogo (a). Nesse sentido, tem-se como objetivo geral: compreender como se deu a inserção do pedagogo professor no campo de exercício de sua profissão, e de que maneira o recém graduado consegue perceber a unidade teoria e a prática docente. Portanto, faz-se necessário considerar que aspectos relacionados a formação inicial de professores perpassa por questões éticas, intelectuais, afetivas, políticas e de identidades profissionais, de forma a contribuir no desenvolvimento da prática professoral.

À vista disso, o interesse pelo estudo desta temática partiu de uma inquietação pessoal, tendo em vista que o fim do curso se aproxima e que esta nova etapa vem acompanhada das incertezas do que estará por vir ao findar da graduação. Bem como pela busca acerca da compreensão dos fatores causadores de dificuldades no início do ofício do pedagogo professor no momento do exercício de função como docente nas instituições escolares de Educação Básica da cidade de Timon-MA, bem como as incertezas visualizadas a partir da finalização do curso de licenciatura plena em pedagogia, de modo a ser compreendida as potencialidades advindas com a recém saída da academia, e com isso novas ideias e uma considerável força de vontade no que diz respeito a vontade de inovar, fazer a diferença e trazer a real mudança para o contexto escolar, ainda que percebendo os grandes entraves existentes no que dizem respeito a educação e sua complexidade.

Assim, esta pesquisa tem como objeto de estudo professores iniciantes na atividade docente, e ressalta-se que esse trabalho encontra-se em processo de construção e será construído a partir de pesquisas bibliográficas e de campo, bem como o uso de documentos e estatísticas que demonstrem os níveis de inserção de profissionais na área de pedagogia no que diz respeito ao acesso de mulheres e homens no mercado de trabalho, além das narrativas de mulheres e homens recém egressos do curso de licenciatura plena em pedagogia.

Para realização deste estudo investigativo de cunho qualitativo, dar-se-á ênfase na pesquisa bibliográfica, e documental, onde serão realizadas também entrevistas semi-estruturadas com a técnica da História oral junto a egressos do curso de Pedagogia, com o recorte temporal de 2016-2019, juntamente a egressos de instituições de ensino superior pública da cidade de Timon-MA. Este estudo terá como recorte temporal no que diz respeito ao período de prática profissional, ou saída da graduação de professores que atuam na docência com recorte temporal de 2016-2019, ou seja tempo de atuação docente de 01 a 03 anos, considerando por alguns autores iniciantes na atividade profissional.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGO(A) PROFESSOR(A) INICIANTE NA CARREIRA DOCENTE

A formação de professores e suas implicações para a atividade docente perpassa pelo estímulo de capacidades éticas, intelectuais, afetivas e políticas, contribuindo no desenvolvimento integral do trabalho dos futuros docentes, visto que a educação é um processo construído nos pilares do aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a aprender. Dessa forma, para fornecer um ensino-aprendizagem ao aluno, este entendido como sujeito beneficiado com o processo educativo torna-se necessário o incentivo a uma formação de professores que supere práticas positivistas, atuando na formação de cidadãos sensíveis, críticos, reflexivos e participantes da sociedade, permitindo uma prática docente contextualizada e satisfatória.

Para o autor Formosinho (2009) à docência é uma atividade de serviço que o professor é para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, ou seja, um agente do desen-

volvimento humano com a docência sendo uma profissão que se aprende pela vivência da deiscência desde que se entra na escola pelas observações dos nossos professores, de suas atitudes, de suas práticas educativas e dos seus comportamentos. Assim, a identidade profissional inerente ao docente é construída gradativamente ainda na sala de aula, através da dos nossos professores, onde os centros de formação superior constituem o segundo passo na longa jornada docente, permitindo adquirir determinados saberes, técnicos, atitudinais e intelectuais que contribuirão no ensino-aprendizagem dos alunos.

Desse modo, uma formação de professores satisfatória precisa observar três detalhes tais como: os tipos de profissionais docentes que deseja formar, para qual sociedade estão sendo formados e que sujeitos devem educar, na esperança de atender as demandas dessa mesma sociedade. Compreendendo esses três detalhes, torna-se muito fácil as Universidades e para as demais Instituições de Ensino Superior, traçar objetivos e estratégias em prol de uma formação docente consistente inicial e continuada, atualizada com as dinâmicas da contemporaneidade e significativa ao proporcionar experiências teóricas e práticas em torno da profissão.

Assim, os professores não podem limitar seu ensino-aprendizagem apenas a transmissão de conteúdo, visto que ser professor é possuir capacidade de auxiliar os alunos a encontrarem o desenvolvimento integral, através de saberes técnicos, intelectuais, práticos e sociais, constituídos nos contextos, familiares, escolares, na formação inicial e continuada, permitindo lidar com diferentes situações de aprendizagem.

Dessa forma, os professores durante uma longa trajetória de vida, permeada de conflitos, socializações e experiências com outros profissionais da educação vai construindo e modificando sua prática educativa, em sintonia com as exigências da sociedade atual. O professor é muito mais que um simples técnico, é antes um profissional comprometido com a transformação de valores, condutas e concepções na sociedade.

Com isso, a formação de professores envolve uma conceptualização com as promoções de aprendizagens dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente, onde esses saberes profissionais docentes são teóricos, práticos, atitudinais, de ontológicos, isto é, consubstanciam teóricos, práxis, relações, afetos,

valores e normas (FORMOSINHO, 2009). A formação de professores deve estimular a construção de uma concepção de Pedagogia que transcenda o utilitário e desperte a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses.

Uma das finalidades essenciais da formação de professores quer inicial, quer continua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles, de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. Para Brito (2009) ser professor configura-se um processo permeado de aprendizagens, efetivadas em diversas situações, envolvendo desde trajetória pessoal até a profissional. Ou seja, os futuros professores aprendem em situações formais, nos processos formativos (cursos de formação inicial e continuada) e nas situações informais de maneira autônoma e independente.

Nisso, é necessário ao lado da compreensão da importância da formação de professores para o melhor desempenho profissional dos futuros docentes em sala de aula e em outras realizações em torno da educação, o reconhecimento da construção da identidade profissional do Pedagogo especificamente, como o articulador de conhecimentos referentes as questões educacionais, consequência de sua formação a nível de graduação/pós-graduação e também do seu contato com a profissão docente. O pedagogo deve ser o profissional que atua no sentido de criar ambientes inovadores e favoráveis ao desenvolvimento integral do ser humano, incentivando a aprendizagem do mesmo.

De acordo com Costa (2015) o pedagogo é o profissional capaz de atuar no ambiente pedagógico, de posse dos conhecimentos necessários e possuindo capacidade para lidar com as transformações da educação. Este profissional vivenciou diferentes mudanças, onde uma considerável quantidade destas está relacionada as transformações próprias do curso de pedagogia. Portanto, a Pedagogia visa estudar a educação em sua forma mais complexa, sem priorizar a docência propriamente, mas além desse campo, a sua atuação nas áreas de gestão e coordenação pedagógica, dentre outras.

O profissional da pedagogia segundo a orientação para a educação do futuro precisa ser profissional capaz de se adaptar as diferentes situações enfrentadas pelos estudantes em seu processo de ensino aprendizagem. Uma qualidade adquirida ao longo de sua for-

mação inicial e continuada, junto com as experiências de sala de aula e na prática de outras funções educativas que se constituem em importantes elementos no momento de exercer sua prática profissional escolhida, ou à docência, ou a gestão.

Isto posto, pode-se perceber que a identidade do professor, conseqüentemente é definida a partir de um equilíbrio entre as características pessoais e profissionais, pois é concluído que suas ações e atitudes traduzem a plenitude de sua pessoa, da mesma forma que a compreensão da humanidade do docente ajuda a compreender a prática profissional. Assim, o professor está em constante desafio de conciliar sua vida pessoal e profissional no intuito de retirar o máximo de aprendizagem para ser utilizada na sua prática de sala de aula e estimular o crescimento de seus alunos. (GRILO, 2006).

No âmbito da formação e prática docente a construção da identidade do profissional docente decorre da vida pessoal e profissional do professor, pois de acordo com sua conduta ética e moral, tais aspectos podem fornecer orientações necessárias para seguir com sua carreira pedagógica nos momentos do ensino e aprendizagem a partir do respeito aos interesses dos alunos e de sua condição como sujeito do processo de aprendizagem que necessita do reconhecimento do professor de suas capacidades e conhecimentos prévios no momento do planejamento de suas aulas de modo a torna-la significativa. Desse modo, voltando a atenção para o profissional de Pedagogia, este de acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006) no seu artigo 3º, normatiza as competências formativas de que:

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

Nesse sentido, o estudante de Pedagogia precisa aprender a trabalhar com diferentes informações e conhecimentos de natureza teó-

rica e prática, onde estes são responsáveis por fornecerem uma base sólida para ser usada durante o exercício de sua profissão, considerando a contextualização e o diálogo com os demais profissionais da instituição escolar com o objetivo de permitir aos alunos uma aprendizagem satisfatória através do reconhecimento de suas capacidades. O Pedagogo não pode ficar restrito a um conhecimento específico, já que a pluralidade de ideias e sentido se faz presente em vários momentos da realização de sua prática tanto em sala de aula, quanto fora da mesma.

Assim, o Pedagogo e demais professores devem construir sua prática profissional orientada a uma educação para futuro, que reconhece a dinamicidade da condição humana, a sua totalidade e pluralidade cultural, procurando estratégias que permitam conhecimentos na dimensão humana, pois através desta, o homem poderá alcançar o desenvolvimento pleno na sociedade que se projeta com a globalização e a massificação do conhecimento. O homem é multidimensional, plural e histórico, assim a educação para lançar propostas de ensino-aprendizagem consistentes deverá considerar esses aspectos técnicos, sociais e culturais do mundo globalizado.

Para Behrens (2013) os professores devem construir uma ação docente que busque a superação da fragmentação dos saberes e a produção do conhecimento, preocupando em formar cidadãos sensíveis, intuitivos, felizes, e que sejam competentes para contribuir na transformação da sociedade. Assim, não basta ser um profissional capaz de dominar amplas quantidades de assuntos e conhecimentos a serem transmitidos de maneira descontextualizada e passiva aos alunos, mas permitir que se tornem seres humanos integrais e não meros reprodutores de informações. O professor é muito mais que um simples técnico, é antes um profissional comprometido com a transformação de valores, condutas e concepções na sociedade.

Os professores e pedagogos especificamente devem compreender que estão diante de um tempo que as transformações ocorrem durante todo momento, especialmente relacionados a educação, pois na atualidade os alunos têm acesso a informações rapidamente independente de estarem nas escolas. Para esse mundo que vivencia mudanças a todo vapor torna-se necessário a figura dos docentes que possuem uma prática profissional inovadora e flexível para se adequar as novas dinâmicas educacionais e possibilitarem tanto seu cres-

cimento quanto dos alunos.

Neste sentido, percebe-se que o trabalho do professor como já fora mencionado anteriormente não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações. O professor é o profissional da educação capaz de articular os conhecimentos adquiridos nas aulas de graduação e na prática, especialmente no estágio supervisionado, bem como na sua função docente, quando este já estiver em plena sala de aula e em contato com os alunos.

O pedagogo também é um professor e desse modo precisa estar atento às mudanças da sociedade para adaptar sua prática, sendo o seu caso relativamente complexo, pois este profissional não está restrito apenas a função docente por possuir uma formação que o habilita ainda a exercer a gestão e coordenação, atividades que exigem do profissional um nível de adaptação e flexibilidade para atuar no sentido de estimular o desenvolvimento de práticas inovadoras e questionamento dos alunos e conseqüentemente sua aprendizagem de maneira proveitosa.

Nisso, tanto o Pedagogo quanto os professores no geral deve ultrapassar a visão de educação fragmentada e compartimentada que prejudica o ensino aprendizagem dos alunos com alunas sem motivação e conteúdos desvinculados de sua realidade, ocasionando como consequência a evasão escolar e a acomodação desses profissionais da educação, onde com uma educação fragmentada qualquer ensino perdera o sentido para o aluno e seu interesse, pois sem uma motivação concreta o professor poderá imaginar que ensina e o aluno que aprende.

Dessa forma, para Behrens (2013) esta visão fragmentada levou professores e os alunos, a processos que se restringem a mera reprodução do conhecimento com as metodologias utilizadas assentadas na simples copia e imitação. Nesse sentido, percebe-se que a educação oferecida à sociedade sobre esse viés era justamente aquela prioritariamente voltada para a formação do trabalhador eficaz e incapaz de questionar a ordem vigente formada pelas elites.

Contudo, um novo modelo de educação, numa perspectiva, global, sistêmica e transdisciplinar torna-se extremamente necessária para

a superação dessa visão compartimentalizada, disciplinar, única e isolada. Entendido isso, a educação deve estar se renovando de acordo com as concepções do pensamento complexo na sociedade, (MORIN, 2000). Numa sociedade marcada por inúmeras transformações, ocasionando a interconexão e a aproximação das civilizações; as escolas, os professores devem se adaptar as essas novas problemáticas para se obter o conhecimento do todo, procurando sempre ultrapassar os obstáculos criados ao longo do tempo por uma educação isolada e reprodutora de doutrinas conservadoras.

Neste sentido, a complexidade de ser professor se encontra ainda nas diversas experiências e aprendizagens que o mesmo consegue ao adentrar o cotidiano da sala de aula, enriquecendo a sua prática. Com isso, na contemporaneidade, a formação de professores precisa preparar o docente para orientar os alunos a refletirem, organizarem e criticarem as diversas informações que o mundo globalizado impõe de forma desenfreada. Desse modo, é interessante notar que o professor é um profissional que intervém num meio ecológico flexível que é a escola e a sala de aula; um cenário psicossocial, vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EFETIVAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa a ser realizada de caráter qualitativa será fundamentada teoricamente por meio da pesquisa bibliográfica e documental, e como aporte metodológico optamos pela História Oral, através de entrevistas realizadas com pedagogas e pedagogos no início da carreira docente, levando em conta o período de atuação profissional de 01 a 03 anos, tendo por base os estudos de Huberman apud Alberti Verena (2004) que trata da trajetória dos docentes, elencando esse período como a entrada na carreira profissional. Desse modo, a autora (2004) a descreve como uma metodologia de pesquisa que usa testemunhos de sujeitos que vivenciaram conjunturas ou realidades, visões de mundo.

Para Minayo (2007) a pesquisa é qualitativa ao envolver a interpretação de valores, aspirações e atitudes, fenômenos inerentes a sociedade contemporânea.

Tendo posto isso, a pesquisa será realizada através de levantamento bibliográfico, tendo este já se iniciado, levantamento de entre-

vistadas e preparação do modelo da entrevista a ser realizada, análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96, juntamente com as diretrizes do curso de pedagogia e o projeto pedagógico do curso em questão, e em meio a este processo a realização da escrita propriamente dita do trabalho de conclusão de curso (TCC).

Este estudo será construído também tendo por base a utilização da pesquisa documental/bibliográfica que para Gil (2002) a diferença entre ambas está na pesquisa bibliográfica usar contribuições de diversos teóricos sobre determinado assunto e a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não foram analisados. As fontes obtidas, documentais e orais a partir das consultas nos arquivos pessoais, bem como nas entrevistas serão analisadas e interpretadas de acordo com a bibliografia escolhida, do recorte temporal estabelecido e dos objetivos constituídos nesta pesquisa. Este estudo também fará uso da pesquisa de campo, que como fala Chizzotti (2017, p.126):

Visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações. [...]. As informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada que se preste para fundamentar o *relatório* do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou por qualquer interessado.

A metodologia de História oral permite acesso à memória, e interpretação do passado vivido, além do cruzamento com as fontes escritas, proporcionando o contato e a análise dos fatores subjetivos implícitos nas narrativas que surgem, rompendo silêncios existentes e alcançando as verdades ocultas. Para tanto, a configuração da relação de confiança entre entrevistador e entrevistado é de extrema importância em que a necessidade de saber ouvir se faz presente.

Outro fator importante em meio ao processo que constitui a pesquisa de caráter experimental é o fato, como coloca Chizzotti (2017, p.38) afirma que o professor pesquisador "[...] deve abstrair-se de toda subjetividade passional que conduz ao erro, à precipitação e à irracionalidade, para assumir uma neutralidade diante de divergências, oposições ou conflitos ideológicos, tornando-se um sujeito neutro, lógico ou epistêmico".

Assim, a pesquisa de campo configura-se como um método de substancial importância para aqueles que pretendem pesquisar assuntos relacionados a Educação, como é o que pretende ser estudado e compreendido nesse estudo, a busca da compreensão sobre alguns aspectos dos iniciantes na docência, possibilitando um rico material a ser investigado. Desse modo, a fase dessa da pesquisa de campo em meio a esse estudo será realizada depois de estudos de teóricos que trabalham acerca da formação de professores, bem como a delimitação dos possíveis entrevistados, e nesse ponto pretende-se fazer o contraponto do pedagogo e da pedagoga na profissão docente, buscando compreender os aspectos envolvidos na diferenciação dos gêneros em meio ao ofício do pedagogo e pedagoga, por fim, será realizada a elaboração de uma entrevista para que a mesma possa orientar o processo da produção e análise dos dados da pesquisa de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na tessitura desta uma proposta de pesquisa investigativa, vale ressaltar que a formação de professores precisa estar conectada com a educação numa perspectiva global e inserida com práticas concretas no campo de atuação do pedagogo (a) no sentido de apresentar informações relevantes orientadas pelos objetivos propostos para atender os aspectos formativos necessários para serem professor de profissão.

A viabilidade, relevância e pertinência dessa pesquisa pode ser percebida pela existência significativa de fontes bibliográficas a respeito da temática, bem como as narrativas de determinados personagens que estão vivenciando essa fase de inserção no mercado de trabalho propriamente de um município maranhense. Assim, ao serem analisadas essas fontes de acordo com o recorte temporal estabelecido no que diz respeito a fase de entrada na carreira docente, relatos esses que podem fornecer informações relevantes sobre a temática proposta, demonstrando as várias visões relacionadas a esse contexto, acompanhado de suas certezas e incertezas a partir das várias possibilidades no ofício do pedagogo e da pedagoga.

Acreditamos que a efetivação desta pesquisa como trabalho de conclusão de curso pode trazer significativas, necessárias e urgentes discussões reflexões e dados reais sobre questões pontuais e relevan-

tes acerca da formação e atuação do professor(a) pedagogo(a) no início da carreira docentes, diante da sua conjuntura a originalidade no sentido da busca da compreensão de fatores positivos e negativos iniciantes na carreira docente, que visa se expandir para maiores contribuições dentro do campo educacional, sobretudo dispõe-se aos que, assim como eu, encontram-se prestes a dar início a profissionalização do professor no processo de desenvolvimento profissional docente

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, Délcia (Org.) **Ser Professor**. Porto Alegre: ed. EDIPUC-RS, 2006. p. 9-23.

ALBERTI, Verena. **Ouvir e Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.1**, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, n. 92, seção 1. p.1112, 16 maio 2006. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em: 29/09/2019.

BRITO, Antônia Edna. **A formação inicial e o estágio supervisionado: sobre aprendizagens e saberes docentes**, 2009. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araujo; MOURÃO, Armindo Rachel Botelho. **Educação, Cultura e Diversidades**, EDUA, 2011 v.1.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciência humanas e sociais**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Rafaela Aparecida. **Identidade do Pedagogo: formação e atuação**, Educere, 2015, Disponível em <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 20/10/2019.

FORMOZINHO, João. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.) **Ser professor.** Porto Alegre: ed. EDIPUCRS, 2006. p.73-89.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PESQUISA: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Mailde Alves de Sousa¹

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais têm provocado inúmeras transformações no cenário educacional no Brasil, das universidades das escolas e dos professores exigindo redimensionamentos dos seus processos formativos com o propósito de fomentar condições necessárias para uma formação de professores com qualidade.

O cenário contemporâneo discute a formação profissional docente para o domínio de saberes com uma perspectiva de reflexividade de futuros professores tendo o contexto do Estágio Supervisionado como a gênese deste modelo de formação visando a construção de saberes nesta etapa inicial para docência.

A discussão sobre o Estágio Supervisionado está presente quando se questiona sobre os cursos de licenciatura no Brasil e é temática de pesquisas nos Programas de Pós-graduação; o que analisa vai além da sistematização do estágio de sua duração e ou até o período de iniciar ou finalizar, uma pauta pertinente para uma discussão consideramos seja a perspectiva de construção do aluno-professor autônomo e reflexivo. Esta pesquisa busca estudar acerca do Estágio Supervi-

¹ Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Email: malvessousa@hotmail.com

sionado não apenas como componente curricular mas também sua relação com a pesquisa na perspectiva de construção do aluno/professor através da reflexividade.

Diante disso, questionamos: Em que medida o estágio curricular contribui para constituição docente/pesquisador? Como o Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação reflexiva do aluno-professor? Que saberes são construídos nesta etapa formativa inicial que potencialize a reflexividade? O estágio é um contexto de formação do saber/ensinar e do ensinar/aprender pautado na reflexão?

A partir do exposto, o estudo se propõe a analisar o Estágio Supervisionado com pesquisa na perspectiva da formação através das narrativas das experiências dos futuros professores no contexto da escola e seu cotidiano.

O interesse pelo objeto de estudo nasce a partir de nossas experiências como professora coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão- UEMA e principalmente a partir das inquietações com os desafios enfrentados como supervisora de estágio vivenciando resistências, dilemas, incertezas geradas na formação inicial com os alunos/professores na perspectiva de construção para a pesquisa.

Atualmente, conforme a minhas experiências com a disciplina curricular de estágio e realizando estudos sobre a formação inicial e continuada de professores , almejo estudos aprofundados sobre as práticas de pesquisa , direcionando para a formação docente/pesquisador na perspectiva crítica/reflexiva, pois entendemos a complexidade para educação no século XXI na construção de aprendizagens do professor como um intelectual. Compreendemos ainda, que as discussões sobre o Estágio Supervisionado abordando a reflexão/pesquisa possibilitem efetivamente a articulação teoria/prática valorizando a criticidade como saber vital para prática docente, considerando a complexidade da docência e que este estudo possibilite novas investigações e questionamentos acerca da natureza dinâmica, plural e multidimensional da formação inicial e continuada construídas no estágio supervisionado.

Conduzidos por estas justificativas e questionamentos, elegemos para esta pesquisa como objetivo geral, analisar o Estágio Supervisionado e a Formação Docente na perspectiva de construção da reflexividade do futuro professor na interface do estágio/pesquisa no

processo de pesquisa/formação inicial e como específicos, Identificar as contribuições do Estágio Supervisionado na construção da prática da reflexividade na perspectiva dialética e dialógica do aluno/professor produzidas na formação inicial, além de Identificar o que os alunos/professores aprendem sobre a profissão no contexto do estágio que potencialize a formação da identidade com a docência na perspectiva formativa do professor/pesquisador e compreender que relação tem o estágio supervisionado com a formação do professor/pesquisador e professor/reflexivo entre os saberes teóricos e o aprender/ensinar produzidos na articulação teoria/prática a partir da epistemologia da prática com pesquisa. O presente texto/artigo está estruturado em seção única, além das considerações iniciais e finais.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, A PESQUISA: DESAFIOS COMPLEXOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

O Estágio Supervisionado se constitui espaço de credenciamento para o exercício da profissão docente assim, indiscutível sua importância na formação inicial do futuro professor. Neste sentido, entendemos que a prática no estágio é um momento impar de experiências em que o professor constrói seu inventário e arcabouço de saberes teóricos e práticos necessários para o exercício profissional na docência (PIMENTA, 2010), ressalta ainda a autora que o futuro professor no espaço e contexto do estágio compreenda a docência como uma profissão. Neste contexto, Veiga (2002) enfatiza que o estágio possibilita duas perspectivas de abordagem formativas docente, a técnica de ensino e a do professor como agente social, a primeira pautada apenas na racionalidade técnica e segunda numa perspectiva educacional crítica e emancipatória que requer do profissional autonomia, ação coletiva colaborativa, articulação entre teoria e prática.

Este último modelo sugerido pela autora vai além de domínio de conteúdos e acadêmicos; são saberes que constroem um professor preparado pros desafios contemporaneidade exigem para todos os profissionais da educação.

A contemporaneidade pautada pela complexidade, inovações em todos os segmentos sociais, pressupõe a formação de um profissional que reflete sobre si e sobre o seu fazer, concebe os problemas, dilemas e dificuldades como um aprendizado.

O estágio permite contemplar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais reais. Porém, junto a isso, incorporaram-se à formação outros elementos que têm a ver com a atitude intelectual, com a capacidade de trabalho em equipe, a capacidade de adaptar-se a situações novas e, às vezes exigentes, a capacidade de comprometer-se e assumir responsabilidades, a capacidade de idealizar e empreender formação do professor/pesquisador.

Zabalza (2014, p. 99) ressalta que a temática sobre o Estágio Supervisionado continua como pauta de discussão na formação de professor e também estudada nas produções de pesquisa nas universidades brasileiras; porém requer novos olhares sobre sua dimensionalidade pelas instituições, professores e alunos/professores. O que se pretende com este estudo é fomentar discussões acerca da relação do Estágio Supervisionado com a pesquisa na possibilidade de construção da competência e identidade do professor como um pesquisador e não esgotar as reflexões sobre o Estágio nesta perspectiva, temática indispensável em debates em torno da formação profissional e relevância quando se discute a formação de professores nas universidades. Na tentativa de alcançar um de seus objetivos que é investigar o contexto educativo e sua complexidade, analisando-o como o objeto de reflexão para a construção de gerenciamento e aprimoramento da prática profissional integrando o ensino, pesquisa e extensão.

Corroborando com esta perspectiva, Freire (1986) afirma que a reflexão sobre a prática permite ao professor pensar novas possibilidades, novas formas de percepção e intervenção no enfrentamento das problemáticas do cotidiano da profissão. A construção da reflexão na formação inicial no espaço do estágio é imprescindível na formação da identidade com a docência e a socialização, integração e aprendizado com o professor (titular) da sala de aula e entender o mundo da investigação e pesquisa.

A partir dessa compreensão vale ressaltar o que diz Brito (2011): "[...] a relação entre os estagiários e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para o compartilhamento de experiências e, sobretudo, para a colaboração, consubstanciando o estágio como *locus* do aprender a ensinar, de resignificação das crenças e das concepções dos futuros professores acerca da profissão do-

cente e de suas peculiaridades.

A pesquisa no Estágio Supervisionado é um momento de aprendizado para reflexividade na prática docente, pedagógica e educativa do aluno futuro professor. O que de acordo com Souza (2009) a reflexão para tomada de decisões em relação à pesquisa ainda precisa avançar e considera ferramenta fundamental no processo formativo.

Ghedin (2012), reforça ser pertinente o aluno/professor assumir-se como professor- pesquisador, investigar sua prática; e não só ensinar, e afirma: "A reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas da escola adicionadas à atividade da pesquisa viabilizam a reformulação da identidade do professor, como profissional e indivíduo". (GHEDIN, 2008, p. 78)

O autor reafirma a troca de experiências de o professor titular (experiente) possibilitando ao futuro professor o desenvolvimento da reflexão crítica através da dialogicidade sobre o ensino, sobre ser e estar na profissão potencializando vivências e troca de saberes prático. Pimenta; Lima; (2004) consideram que o maior desafio das instituições formadoras, as universidades, consiste na articulação entre teoria/prática tendo como cerne a pesquisa e a reflexão. E pensam acerca do estágio como um campo e eixo de conhecimento curricular onde se constrói saberes e aprendizagens da docência.

Deste modo, o estágio se constitui um projeto curricular formal como aprimoramento formativo para carreira docente como orientação e simulação de situações reais de problemas, dificuldades e desafios que se tornam aprendizagens para autonomia e reflexão em diferentes níveis para tomada de decisões durante o desenvolvimento do estágio como exigência básica; pensar e repensar na e sobre a prática (pesquisa-ação) suas experiências vividas e vivenciadas neste momento formativo. A fase do estágio é concebida por muitos, como um processo que exige investimento, dedicação, compromisso, ética e responsabilidade social individual e coletivo de uma equipe, professores, alunos, coordenadores, gestores e supervisores na construção de saberes através da pesquisa e reflexão ampliando o olhar reflexivo para além das aparências e superficialidades dos fenômenos educativos.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Para contemplar os objetivos do estudo optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa e nos aportes da Pesquisa Narrativa, por considerarmos o objeto do estudo permeado de sentimentos e subjetividade, onde o estágio supervisionado e a formação na construção da reflexividade na formação/pesquisa os sujeitos são afetados em suas relações com o mundo. Chizzotti (1998) afirma que "[...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados [...]" De acordo com o objeto da investigação e a partir dessa compreensão, optamos pela abordagem qualitativa, utilizando a Pesquisa Narrativa na produção dos dados da investigação.

Souza et al, (2006, 2007, 2008), entre outros compreendem a importância da Pesquisa Narrativa por considera-la uma modalidade investigativa que promove a formação docente e a revisitação das lembranças do passado, relacionando-as com o presente dando perspectivas para o futuro. A pesquisa tem como espaço institucional investigativo a Universidade Estadual do Maranhão- UEMA em especial o Curso de Pedagogia. Temos como sujeitos da investigação os alunos futuro/ professores do Curso de Pedagogia da UEMA- Universidade Estadual do Maranhão que se encontram participando das atividades do Estágio Supervisionado no 8º período e que voluntariamente aceitaram participar como colaboradores do estudo.

Em face da natureza do objeto de estudo da investigação e das especificidades da Pesquisa Narrativa, elegemos como dispositivos de produção da empiria as Cartas Pedagógicas, Diário de Campo e Roda de Conversa regidos por eixos-temáticos que permitirão aos interlocutores narrarem suas experiências, refletir sobre suas ações e atravessamentos com as histórias de vida contemplando aspectos pessoal/social, intelectual e profissional.

O desenvolvimento deste estudo (em andamento) se insere no método autobiográfico, consiste no estudo das histórias de vida dos sujeitos; tem essência e atribuição na subjetividade. De acordo com Souza (2006, p. 59) "[...] as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam histórias sobre elas e escrevem narrativas da experiência". Pelos estudos bibliográficos e inicialmente as narrativas dos alunos durante o o pro-

cesso de desenvolvido no estágio, acompanhando os alunos e as primeiras reuniões das rodas de conversas e análise das cartas pedagógicas e os diários recebidos, consideramos e concluimos que é preciso que o estudo continue num nível de densa pesquisa e possibilite atender aos questionamentos dos objetivos elencados para esta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (IN)CONCLUSAS

Frente aos questionamentos apresentados nesta pesquisa acerca do objeto de estudo sobre o estágio supervisionado como um contexto de construção para reflexividade do futuro professor; o fenômeno em questão possibilita a produção de conhecimentos, saberes, competências na formação de um profissional reflexivo tendo em vista que a pesquisa se encontra em andamento e considerando o estudo bibliográfico que fundamenta este projeto de estudo de pesquisa que o Estágio Supervisionado é um espaço complexo e desafiante de formação nesta perspectiva da reflexividade, pautada na relação indissociável da teoria/prática possibilitando a "práxis pedagógica".

Professores e alunos/professores resistem na construção formativa de produção de narrativas reflexivas sobre aprendizagens acerca da docência nesta fase profissional de identidade de ser professor. Há uma tradicional prática teórica a partir de "relatórios pautados em modelos prontos" e a reprodução do discurso de que "teoria é uma, prática é outra bem diferente", narrativa repetitiva que ao longo de nossas experiências professorais como supervisora de estágio supervisionado pude vivenciar; e que diante do atual contexto do século XXI não atende as atuais demandas e exigências formativas dos cursos de formação de professores. Cabe então a aos profissionais responsáveis pela formação dos professores para o Ensino Infantil e Fundamental I possibilitar novos posicionamentos, ideias, concepções sobre a formação profissional docente no estágio supervisionado para além de uma disciplina curricular obrigatória da formação inicial propósito desta investigação.

Analisando as primeiras devolutivas dos alunos durante as discussões das rodas de conversas e das socializações das experiências dos primeiros estágios, percebemos nos discursos dos alunos que o desafio de romper com as práticas isoladas de construção de uma rea-

lidade social da escola de forma "romantizada" e que não traduz com a real situação complexa do cotidiano da escola.

Acerca disso, Pimenta e Lima (2015), ressaltam que o estágio supervisionado tem como finalidade uma aproximação da realidade, e que o mesmo não é uma atividade prática/teórica/instrumental, mas um componente formativo que exige "práxis" docente de transformação social através da pesquisa o futuro professor se forma como pesquisador. Um dos grandes desafios complexos que os alunos estagiários apontam são as precárias condições estruturais externas dos contextos educativos, o acompanhamento dos professores titulares das escolas, as dificuldades de produzir os materiais didáticos para as aulas, a indisciplina dos alunos, entre outros; o que consideramos a princípio, fenômenos sociais pertinentes para reflexões e análises críticas das experiências vivenciadas no estágio. Podemos afirmar que a pesquisa no estágio é possível e traz possibilidades formativas que favoreçam a construção e desenvolvimento profissional da identidade do professor como pesquisador já na formação inicial.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2015.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores: In: MORAES, D. Z.; LUGLI, S. G. O. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2011.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDFRN, 2010.

FAZENDA, I. C. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, Papirus, 1991.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: líber livro, 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

PIMENTA, S. G. P; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES, B. M. M. **Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado de ensino**. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M.

A. (org) formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: autentica, 2006. P. 193 - 206.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2010.

PERELLÓ, J. S. **Pedagogia do estágio**. Belo Horizonte: editora PUC; Minas Gerais: CIEE/MG, 1998.

SCHOÑ, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**, IN: NOVOA, A. (coord) os professores e sua formação. Lisboa: dom Quixote, 1995. P. 77-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** IN: VEIGA, I. P. A.; AMARAL (org). **Formação de professores: políticos e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 65-93.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissi-**

onais na formação universitárias. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, IMAGINÁRIO E SUAS INTERFACES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Vicente Henrique de Oliveira Filho¹, Celina Aparecida Almeida Pereira Abar²

INTRODUÇÃO

O trabalho docente ganha ênfase nos debates educacionais articulado à formação inicial e continuada dos professores. Os debates que tratam da formação dos professores giram em torno da atividade docente, em relação à aprendizagem e de sua articulação entre teoria e prática, o que possibilita aos professores compreender o contexto da escola e da sala de aula, bem como a relação do imaginário no trabalho docente.

Entre os desafios com que os professores são confrontados em sua prática docente, destaca-se o fracasso escolar, resultado na qualidade da educação e é hoje uma preocupação no campo da educação. Estudos sobre percepções, atribuições e atitudes de professores, bem como de comportamentos diferenciados do professor em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno, têm procurado uma melhor compreensão do problema.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Email: enriqueoliver2005@yahoo.com.br

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Email: abarcaap@pucsp.br

Este artigo, resultado de uma pesquisa em desenvolvimento, descreve algumas experiências de professores que ensinam matemática como fio condutor para entender a aprendizagem e as interfaces das tecnologias digitais e imaginário por meio de suas experiências docentes. A temática envolvendo imaginário, está presente na emergência das relações sociais e especificamente nos processos de aprender matemática, principalmente na relação docente. É importante pelo fato de que as interações ocorridas em sala de aula são fundamentais para direcionar os procedimentos e atitudes no processo de aprender

O sentido subjetivo da aprendizagem pode ser estudado por meio de quatro aspectos: (1) a busca pelo sentido das coisas manifestado por meio do desejo de conhecer o mundo; (2) entendendo o que está implícito para construir novos conhecimentos a partir de outros sentidos. A aprendizagem é uma necessidade que gera prazer e bem-estar emocional; (3) o debate de ideias existentes entre o discente e o meio onde está inserido e (4), neste contexto, destaca-se a capacidade de reflexão fazendo com que o discente se reconheça como ator principal dessa ação.

Nesse contexto a aprendizagem se insere num processo pela busca de novos saberes, na experiência e no reconhecimento da transformação da realidade e a si mesmo. É essencial a interfaces entre imaginário e tecnologias digitais na formação do docente no ambiente em que permeia sua ação educativa. O docente é capaz de reestruturar sua ação docente nessa interface em que incorre sua ação docente no contexto em que atua.

Relação entre reflexão e imaginário na formação do professor

As experiências pessoais e profissionais do professor têm perspectiva de devir no sentido de que, movimentos cíclicos com mudanças imbricadas nas ações são realizados para a transformação das ações ao longo da atuação na docência. Logo, cada docente tem experiência única e peculiar inerente às suas crenças epistemológicas. Martínez (2006, p. 75) contribui dizendo que as "[...] configurações subjetivas constituídas no sujeito estão especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza sua ação."

As experiências pessoais, como um construto, ocorrem a partir do imaginário que é permeado pelas experiências de outrora. O exer-

cício de falar de si, expectativas, decepções, medos e desejos fazem, de cada situação de vida do professor, uma possibilidade de emergir emoções e sentimentos que podem direcionar a profissão docente. O saber docente "[...] provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano" (TARDIF, 2002, p. 64).

É essencial estabelecer o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade, para consolidar um coletivo profissional e construtor de saberes. Nesse contexto, as interfaces entre tecnologias digitais e imaginário permitem desenvolver atitudes estabelecendo um clima para que os futuros professores se tornem sujeitos ativos na relação social. Quando se tem a oportunidade de intermediar o próprio processo formativo e associá-lo às vivências construídas com terceiros, validam-se novos conhecimentos pedagógicos e desconstróem-se outros. É nessa interface que se reconstrói o processo formativo que ocorre por meio da "reflexividade crítica" sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992).

Nesse caso, as experiências do docente podem contribuir com a construção da reflexão sobre a prática pedagógica e atribuir novos sentidos ao exercício profissional e à docência. Nesse contexto as experiências vividas objetiva construir uma compreensão multifacetada de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes (NÓVOA 2013).

Já as experiências negativas com a matemática, enquanto aluno, podem trazer implicações para a prática docente. Aspectos da vida pessoal do professor, como traumas sofridos referente a algum conteúdo inerente à matemática durante o período de escolarização pode aflorar de forma inevitável em uma ação pedagógica. Nesse sentido Goodson (2013, p. 68) explicita que "é como se o professor fosse a sua própria prática". Porém, a relação do trauma com a ineficácia da ação pedagógica pode ser desfeita. A formação continuada do professor que ensina matemática pode ser um bom incentivo para que o trauma seja superado.

Tecnologias Digitais e Imaginário na formação do professor

A presença da subjetividade está atrelada à imaginação do gênero humano e sua relação com os contextos envolvidos. Nesta perspectiva Felinto, (2006, p.7), traz à discussão o termo imaginário tecnológico como um "conjunto de representações sociais e fantasias compartilhadas que informam nossas concepções sobre as tecnologias". Aprofundando as discussões, Silva (2012, p.13), explica que:

A construção do imaginário individual se dá essencialmente por identificação (reconhecimento de si no outro), apropriação (desejo de ter o outro em si) e distorção (reelaboração do outro para si). O imaginário social estrutura-se principalmente por contágio: aceitação do modelo do outro (lógica tribal), disseminação (igualdade na diferença) e imitação.

As interações são fundamentais para direcionar os procedimentos e atitudes atrelados aos processos de ensinar a matemática na escola. O imaginário docente estabelece vínculos e, por consequência, se une em uma mesma atmosfera, não pode ser individual, mas sim coletivo. O ensinar da matemática necessita ser menos intuitivo, mais prático, mais reflexivo e fundamentados nas diferentes correntes teóricas e epistemológicas nas quais residem as crenças do docente. Em síntese "(...) avançamos na medida em que compreendemos e fundamentamos o que fazemos, na medida em que podemos refletir sobre isso e encontrar os motivos de nossa atuação" (ZABALA, 2010, p.223).

O imaginário tem relação intrínseca direta com a imagem construída e refletida nas ações docente. A imagem reflete o que somos em nossas ações, seja em sala de aula e em cunho de vida pessoal. Partindo desse pressuposto existe um entrelaçamento entre o ver e ser visto pelo outro como uma constituição identitária do docente que é inerente das relações sociais estabelecidas e constituído de uma identidade coletiva e grupal. Nesse contexto o imaginário perpassa todas as dimensões da nossa vida e historicidade, tais como sociais, afetiva, tecnológica, emoções estruturais e nos nossos laços.

A verdadeira transformação na era digital começa nos corações

e mentes das pessoas, em diferentes momentos da história de vida da humanidade. Os discentes e docentes estão emersos nesse ciberespaço digital. As tecnologias digitais estão melhorando as capacidades humanas, e não substituindo-as.

O binômio imaginário e tecnologias digitais como tessituras atreladas às ações docentes funcionam como um mosaico de interações, de relações harmônicas e ambivalentes internas, externas, intrínsecas e extrínseca como uma espécie de teia que direciona a constituição de imagens vinculadas à identidade profissional do docente.

Quando articuladas funcionam como um tripé de sustentação e equilíbrio das ações e fazeres docente. Forma-se a partir daí um repositório de ações harmônicas que o docente será capaz de "gestar", gerenciar. O repertório de ações do docente é construído a partir das imagens que é anterior ao imaginário. Conclama-se a necessidade de uma dialogicidade entre essa tríade tecida de ações e saberes do imaginário docente.

O imaginário tecnológico compreende, portanto, os processos por meio dos quais as características, projetos e sonhos de determinada época e sociedade se plasmam em aparatos materiais, bem como o impacto que esses aparatos ensejam, uma vez convertidos em realidades do cotidiano, na imaginação coletiva da cultura no seio em que foram concebidos.

O professor precisa entender que "ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos" (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 76).

Reconstrução de sentidos da prática docente é permeada por um coletivo de imagens que formam seu arcabouço teórico estruturante tendo como base a construção da ação pedagógica docente. É necessário "reconhecer as diferenças é aceitar e respeitar as singularidades culturais e procurar preservá-las na constituição pedagógica dos sujeitos" (SUBIRATS 2000, p.191).

O discurso verbal do docente está permeado de imagens construídas anterior à fala do sujeito falante. Os significados atribuídos às imagens é o que constitui a identidade profissional docente e ela é tecida no âmbito coletivo do grupo. Essa resignificação da prática, exigida por conta de sua complexidade, que surge pelas mu-

danças no currículo, que é mutável.

O imaginário abre espaço de fomento para a reflexão docente e o replanejamento de ações referente a saberes e fazeres atrelados e inerentes à sua profissão. O professor reflete e pesquisa constantemente sobre sua prática pedagógica de sala de aula.

As tecnologias digitais fazem parte das condutas sociais no contexto atual da sociedade. Saber manusear as tecnologias é uma necessidade nessa sociedade mundializada na qual estamos inseridos, mergulhados. As tecnologias facilitam, agilizam as ações humanas para o bem viver. Estamos cercados de aparelhos multifuncionais como os smartphones que agregam uma variedade de recursos que agilizam as funções e usos de máquinas inteligentes. O imaginário tecnológico é inerente, pertinente a cada sujeito, aqui definido como usuário. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fazem parte da emergência social e das construções identitárias de cada usuário.

METODOLOGIA

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, tem enfoque qualitativo quanto à sua abordagem e exploratório quanto aos seus objetivos. A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores (CRESWELL 2010, p.209).

A pesquisa se configura como um estudo de caso "(...) surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. (...) permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real." (Yin 2005, p. 20).

Parte da pesquisa foi realizada no âmbito do estado do Maranhão. Para coletar os dados foi utilizado, como instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada. Nesse contexto "a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado" (LUDKE; ANDRÉ 2014, p. 40)

Os sujeitos da pesquisa são oito professoras que atuam no ensino fundamental e que ensinam matemática. Todos os participantes têm Licenciatura Plena em Pedagogia e são especialistas em diferentes áreas do conhecimento. As professoras participantes da pesquisa

foram escolhidas obedecendo ao seguinte critério: ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental e atuar no 4º e/ou 5º ano.

Todas as participantes da pesquisa têm acesso a aparatos tecnológicos como: computador, tablet, *notebook* e *smartphone*. O acesso a esses aparatos ocorre em diferentes espaços e ambientes. Seis professoras atuam no 5º ano e duas no 4º ano do ensino fundamental.

Para preservar as identidades dos sujeitos, seus nomes foram trocados pela letra "P" maiúscula seguido da numeração de 1 a 8 nomes. A saber: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Para analisar os dados da pesquisa foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2011 p.46), a ATD é

[...] um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do "*corpus*". Daí o processo move-se para a categorização das unidades de análise. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que é possível a emergência de novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por auto-organização. A explicitação de luzes sobre o fenômeno, em forma de metatextos, constitui o terceiro momento do ciclo de análise proposto.

Para os autores, é necessária a desconstrução e fragmentação das falas dos sujeitos nos textos para extrair os significados de onde emergem a compreensão da realidade pesquisada. A Análise Textual Discursiva (ATD), é composta das seguintes etapas: unitarização, categorização e comunicação por meio de metatextos.

A partir da análise emergiu uma categoria maior sobre o Uso das tecnologias digitais, imaginário e o trabalho docente e está distribuída em duas subcategorias: (i) Experiências pessoais e Imaginário: interfaces na ação pedagógica para ensinar matemática (ii) Utilizando as tecnologias digitais no ambiente escolar.

Análise e discussão dos dados da pesquisa

As tecnologias estão presentes em todos os ambientes por meio

de aparatos sofisticados que facilitam e agilizam a ação humana no contexto do trabalho, na indústria e com isso a escola não pode ficar à margem desse desenvolvimento. Por isso conclama-se o uso de tais tecnologias atreladas ao trabalho docente no ambiente escolar. A seguir versa-se sobre cada uma das subcategorias.

Experiências pessoais e Imaginário: interfaces na ação pedagógica para ensinar matemática

Os docentes demonstraram consciência da importância da formação para o crescimento profissional e pessoal, procuraram investir na própria formação e reconhecem a necessidade de sua continuidade para atender as demandas exigidas e a necessidade de ter pulso forte para atuar em situações de conflitos e dúvidas no exercício da docência.

A professora P6, relata sobre o erro atrelado ao processo de ensinar matemática no ambiente escolar, quando explicita que *"os acertos e erros eram avaliados tradicionalmente, os alunos não podiam errar nunca. Em matemática, mais do que em outra disciplina. Hoje sabe-se que os erros não podem ser encarados de forma complacente, nem ser motivo de punição."* Fica evidenciado, também, na fala da professora uma ruptura em relação a escola tecnicista, que vislumbrava o erro de forma punitiva e estanque. Percebe-se aí a mudança de paradigma educacional por parte da professora no seu exercício da docência.

As experiências pessoais vivenciadas pelo sujeito podem interferir positivamente ou negativamente nas ações do sujeito enquanto aprendiz. Isso se evidencia na fala da professora P5, quando ela afirma que: *"enquanto aluna do ensino fundamental e médio tive dificuldades no aprendizado da matemática, apesar dos momentos de frustração e desanimo, sempre fui dedicada aos estudos e era muito exigente comigo mesma, apesar do esforço, muitas dessas dificuldades foram superadas, porém algumas não superei, e enfrento até agora, mesmo cursando o ensino superior."*

A professora P8 afirma que *"hoje estudamos matemática porque a vida do ser humano gira entorno dela, desde os primórdios já havia a necessidade da matemática, e os tempos vão passando e nós precisamos aprimorar a cada dia e a cada instante as novidades exis-*

tentes na matemática. Na sua fala a P8, evidencia a importância da matemática, seu aprimoramento e sua representatividade no espaço social vigente. Contrera (2012, p. 19), reforça que "a educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano."

Esse processo formativo é decorrente das histórias de vida e formação do professor, com a condição essencial de que esse aprendizado lhe faça sentido. É necessário que o professor seja resiliente e saiba lidar com as adversidades com serenidade no seu fazer pedagógico.

As professoras reconhecem a importância da formação para a ampliação do conhecimento profissional e pessoal. Acreditam no investimento da própria formação e acreditam na importância e continuidade da formação para responder as demandas e desafios que se antepõem na prática de sala de aula.

Utilizando as tecnologias digitais no ambiente escolar

O computador e notebooks são aparatos tecnológicos familiares e presentes na maioria dos estabelecimentos de ensino e na própria sala de aula onde atua o professor. No entanto, não basta o domínio de técnicas por parte dos docentes, mas sim a sua compreensão para o uso pedagógico das tecnologias digitais para ensinar matemática. Aprende-se ao longo da existência. Nesta subcategoria, seguem os relatos das professoras sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar.

P3 afirma que "*As redes sociais no contexto do ensino ajudam e trazem seu universo de conhecimento, o aluno precisa se expressar com desembaraço levando a suas experiências sobre o tema em estudo.*"

Corroborando com P3, P7 afirma que a Internet atrelado às TIC "*É uma ferramenta de recurso didático pedagógico pois fazem parte da vida do aluno. A Internet e as redes sociais chegam de maneira grande e divide, é um meio de comunicação muito importante e de grande utilidade.*"

É necessário assimilar as redes sociais para entender "(...) a apropriação da Internet como ferramenta da organização social e informação contemporânea. É essencial para compreender os novos valo-

res construídos, os fluxos de informação divididos e as mobilizações que emergem no ciberespaço" (RECUERO, 2014, p.176).

Vásquez Recio e Angilo Rasco (2013, p. 281) afirmam que "o ensino tem muitas formas de ser concretizado na realidade das aulas. Nesse sentido, é fácil (...) notar em conversas que os docentes mantêm em sua prática, diferentes modelos e métodos de ensino que guardam em si uma estreita relação".

A tecnologia como meio para promover a aprendizagem docente e discente, no entanto, não pode ser apenas um recurso utilitarista. Ela deve contribuir para a interação e a construção de diferentes saberes, diferentes linguagens e para a prática docente.

O imaginário docente atribui sentido a ações concretizadas ou não. No entanto as tecnologias digitais contribuem e assegura novas formas de interação e construção diferentes de linguagens, com a participação de grupos sociais diferenciados em exercícios interacionais.

Atribuição de sentidos à imagem de ser professor é construída ao longo da vida pelas memórias, experiências de vida e é construída por meio dos artifícios e arcabouços teóricos vivenciados ao longo da sua existência. Seguindo esse princípio as imagens construídas ao longo da vida pessoal e profissional afetam e modificam constantemente a sua forma de vislumbrar a ação docente no âmbito escolar.

A historicidade é parte inerente do sujeito como ser histórico e constituinte de uma identidade social. Ela se (des)revela mediante as nuances preestabelecidas pelas vivências do sujeito no seu contexto, como um historiador social de suas próprias vivências e de suas experiências pessoais.

O imaginário docente deve estar articulado com os dispositivos educacional e pedagógico utilizados para conectar saberes no bojo das ações que funciona como um facilitador de tarefas no cerne de ações a serem executadas. O imaginário docente apresenta interfaces e sua construção se dá a partir das histórias de vida e formação do mesmo em diferentes ambientes e contextos.

A imaginação é uma criação humana e está ligada à criatividade de cada sujeito pensante. O que se imagina é o resultado dessa criação. A atribuição de sentidos às vivências no contexto escolar é resultado do que se capta das experiências de vida. A crença professada pelo professorado é resultado e está veiculada às ações docentes.

Não basta o domínio das tecnologias digitais como técnicas por parte dos docentes, mas sim a sua compreensão para o uso pedagógico de tais aparatos para ensinar matemática. Aprende-se ao longo da existência. Esse processo formativo é decorrente das histórias de vida e formação do professor, com a condição essencial de que esse aprendizado lhe faça sentido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As interações ocorridas em sala de aula são fundamentais para direcionar os procedimentos e atitudes atreladas ao ensino da matemática. O imaginário estabelece vínculos. Por consequência, se o imaginário se une em uma interface com as tecnologias digitais em uma mesma atmosfera, ele não pode ser individual. O propósito desta pesquisa é analisar as experiências de professores que ensinam matemática como fio condutor para entender a aprendizagem e as interfaces com as tecnologias digitais.

Pensar a aprendizagem está alicerçada no bem-estar emocional que se concretiza com a configuração permanente de sentidos e significados de ser professor. Percebeu-se que as interfaces entre imaginário e tecnologias digitais como aspecto norteador no processo de aprender matemática, tendo o imaginário e tecnologias digitais atrelado às experiências pessoais do docente, pode permitir vislumbrar novas experiências profissionais.

As tecnologias digitais como veículo de promoção da aprendizagem docente. contribui para a interação e a construção de diferentes saberes, diferentes linguagens e a prática docente. Por meio da experiência, o docente é capaz de aferir a informação e convertê-la em conhecimento, utilizando como mediatrix a percepção e a imaginário por meio de construção de imagens mentais.

O imaginário docente atribui sentido a ações concretizadas ou não. No entanto as tecnologias contribuem e asseguram novas formas de interação e construção de diferentes linguagens, com a participação de grupos sociais diferenciado em exercícios interacionais.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores** 2 ed. São Paulo: Editora Cortes, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FELINTO, E. **A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A; ALMEIDA, P.C.A.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** - Brasília: UNESCO, 2019.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed, Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?** In: TACCA, M. C. V.R. (Org.), **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas: Alínea. 2014.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014. SILVA, J. M. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: 3 ed. Sulinas, 2012.

SUBIRATS, M. **A educação do século XXI**: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.) A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre. Artmed Editora, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁSQUEZ RECIO, R.M; ANGILO RASCO, J. F. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender - uma análise do método. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A DIDÁTICA E A PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DE ESTUDOS DE CASOS

Kayron Tiago Araújo de Sousa¹, Leticia Danielle Assunção Morais²

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como intuito a discussão sobre o processo didático pedagógico, na iniciativa de debater a respeito dos caminhos percorridos no decorrer da história. Para a realização deste estudo optamos por uma pesquisa de campo orientada, e por uma pesquisa bibliográfica, buscando contribuições teóricas que fundamentam a nossa temática alvo de análise e discussão, que consiste no "exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem" (MARKONI, LAKATOS, 2008, p. 183), onde se faz necessária a interpretação do pesquisador acerca da temática escolhida para compor a pesquisa, possível a partir de uma análise crítica do material selecionado.

A pesquisa de campo foi realizada em uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental, durante uma aula de Língua Portuguesa, da Escola Municipal Parque Itararé, escola pública da rede de ensino de Teresina, localizado na Rua Jornalista Antônio Diniz, 2834 - Parque Ideal, Teresina - PI. Com uma sala de aproximadamente 35 alunos, em faixa etária padrão para a série observada. E a observação da aula ministrada pela professora da disciplina, professora formada em Li-

¹ UFPI. Email: kthyago16@gmail.com

² UFPI. Email: leticiadanielle18@hotmail.com

cenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí, e com especialização em Psicopedagogia e Gestão, pela Faculdade São Judas Tadeu, a qual é concursada efetiva na prefeitura Municipal, com um tempo de serviço de aproximadamente de 6 anos.

A pesquisa de campo não determina meios específicos para a coleta de dados, sendo que elas podem variar bastante de acordo com as necessidades do trabalho, com isso utilizamos da observação da aula ministrada pela a Professora Titular, onde coletou-se algumas informações através da própria observação e questionário sobre a formação do professor. Todo esse processo se fez necessário para que se pudesse analisar o processo de ensino-aprendizagem realizado em sala, a dinâmica da sala de aula, bem como os elementos da didática: o planejamento, a metodologia e a avaliação.

E sendo um trabalho também de análise teórica, foi realizado um levantamento inicial de artigos acerca da temática, contemplando o processo da educação piauiense durante o período estudado. Em seguida, foi realizada a análise e interpretação dos textos selecionados (SEVERINO, 2007), de forma a levantar questões que possibilitem melhor compreensão entre os pontos abordados.

O QUE É DIDÁTICA?

A palavra didática origina-se do grego *didaktiké*, traduzido como "arte de ensinar". Em primeiro momento, este sentido mais originário correspondia aproximadamente a tudo aquilo que é "próprio para o ensino". O termo Didática surge das ações de Comênio (1592-1670) em sua obra *Didática Magna*, e originalmente significa "a arte de ensinar" que tinha como objetivo a reformar a escola e o ensino. E através da *Didática Magna*, Comenius pretendia estabelecer os fundamentos da "arte universal de ensinar tudo a todos", privilegiando sobretudo o educador, o método e o conteúdo.

Atualmente, a didática é uma ramificação da pedagogia, sendo uma das disciplinas fundamentais na formação dos professores, denominada por LIBÂNEO (1990, p.25) como "teoria do ensino" por investigar os fundamentos, as condições e as formas de realização do ensino.

Como afirma Libâneo (1994, p. 28) "[...] a didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação esco-

lar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o "o quê" e o "como" do processo pedagógico escolar.". A didática é a efetivação da mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Onde baseia-se em uma concepção de homem e sociedade. Podemos afirmar que os elementos da ação da didática constituem tradicionalmente em: professor, aluno, conteúdo, contexto e estratégias metodológicas. Como descreve Vasconcellos (2011, p. 33) ao afirma que:

A Didática é um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente, pois dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área; se adicionarmos saberes éticos e de cultura geral, passamos a ser pessoas interessantes especialistas em determinada área de conhecimento. Mas para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos, que têm na Didática seu eixo articulador.

Por conseguinte, a didática está inteiramente associada à teoria da educação, as teorias da organização escolar, as teorias do conhecimento e à psicologia da educação. Sabe-se que os saberes docentes se compõem de uma multiplicidade de dimensões, entre as quais se evidenciam: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes da experiência. No entanto, há que se considerar que tais saberes se organizam, se entrecruzam, se mobilizam, se reformulam pela capacidade do sujeito interrogante, dialogante, crítico e criativo. Nessa direção, pode-se dizer que o sujeito, para integrar e potencializar tais saberes em sua prática profissional, precisa constituir-se em um sujeito empoderado, ou seja, com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com disponibilidade de aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor e atualizar tais saberes.

Na pesquisa feita, foi possível observar que a professora se baseava em paradigmas inovadores. Onde durante a aula, ela dava total espaço para os alunos falarem suas opiniões sobre os textos que foi lido. Pôde-se perceber também que os alunos tinham prazer em parti-

cipar da aula. Ação essa, que produz o conhecimento e busca formar sujeitos críticos e inovador tem como o enfoque o conhecimento, preocupando-se com sua localização histórica de sua produção. O professor deve proporcionar um estudo sistemático, uma investigação orientada, para poder transpor os limites da visão de que o aluno é apenas um mero objeto, e tornando-o sujeito e produtor do seu conhecimento.

A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Pode-se observar que a formação profissional é de suma importância para a construção dessa autonomia, pois essa formação ela é um processo pedagógico, intencional, onde o professor deve dirigir o seu processo de ensino. Essa formação se dar de forma acadêmica específica onde há o enfoque em disciplinas onde o docente se especializa, e no processo pratico onde há sua ação utiliza de metodologias específicas para alcançar seus objetivos.

Em uma determinada parte da aula, a professora entregou um texto para os alunos, onde ela pediu para que eles lessem o texto e logo após respondessem a atividade que estava na xerox. Enquanto os alunos respondiam a atividade, a professora colocou músicas para os alunos ouvir. Com isso, nota-se que a professora busca caminhos diversificados que firme sua pratica docente, uma ação relevante no processo de ensino e aprendizagem, trazendo consigo vários significados e competências. A ação educativa deve proporcionar uma simultaneidade a interação intercultural dos discentes, onde os mesmos devem ser considerados em seus múltiplos conhecimentos, e que desafiem seus próprios professores para uma inovação nas suas praticas.

Piletti (1987, p. 69) afirma que:

A relação entre professores e alunos deve ser uma relação dinâmica, como toda e qualquer relação entre seres humanos. Na sala de aula, os alunos não deixam de ser pessoas para transformar-se em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para o outro. O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados que não entende, como

um fichário ou uma gaveta. O aluno é capaz de pensar, de refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano, assim como o professor.

Nota-se a importância da didática no exercício da sala de aula do docente. Por meio dessa prática, pode possibilitar mais rendimento na mediação dos conteúdos e na aprendizagem dos educandos. Pois a didática é um caminho programado pela teoria para ser traçada pelo educador. Porém não é uma "receita pronta". Muito pelo contrário, a didática deve se adaptar as necessidades dos alunos. É fundamental que o professor procure sempre fazer a mediação que se é necessária, não só pensando no conteúdo em si, mas como é a relação do aluno com o conteúdo apresentando, sempre usando a criatividade e fazendo com que este aluno se sinta parte do processo de ensino-aprendizagem.

O PLANEJAMENTO E PROCESSOS AVALIATIVOS

Ao decompor o plano de aula da professora podemos observar, que o planejamento e a avaliação, são processos fundamentais para o processo educativo dos indivíduos. O processo de planejamento e avaliação, se complementam, pois, a partir da avaliação feita pelo professor, o professor propõe métodos que possa atender as demandas em relação a aprendizagem dos seus alunos, e modifica-las quando forem necessárias.

Como destaca Libâneo (2013), planejamento e avaliação são atividades que supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que determinam a sua efetivação. O planejamento quando realizado de maneira correta, é eficaz no trabalho pedagógico, pois muitas das vezes encontram-se professores que idealizam suas atividades, sem ao menos conhecer a realidade de seus alunos, tornando uma aula sem nenhum proveito, então é fulcral que o educador atende as necessidades de seus alunos, e interliguem os conteúdos ministrados com a realidade do seu aluno, deste modo, o mesmo saberá usufruir de seus conhecimentos. O ato de planejar é uma ação reflexiva, viva, contínua, permeada por um processo de avaliação e revisão.

Como afirma Libâneo (1994) o planejamento é um processo complexo que "não apenas se reduz a um preenchimento de formulários, e sim a atividade consciente de previsão das ações docente." Um planejamento quando desenvolvido de maneira clara e objetiva, torna-se um instrumento na comunicação com a comunidade escolar. O ensino e a aprendizagem dos conteúdos exigem do professor não só o domínio específico de conteúdo e disciplina, mas também o domínio dos elementos que caracterizam uma prática educativa consistente, criativa, complexa, consciente e sistemática, cujo centro está a aprendizagem dos alunos sob direção do professor tendo um objetivo como norteador. As interações professor/alunos constituem o centro da atividade educacional. Para isso, faz-se necessário conhecer a Didática para a construção do conhecimento coletivo, significativo e contextualizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Didática como disciplina, deve desenvolver a capacidade, a crítica dos professores em formação, para que possam analisar de forma clara e objetiva a realidade do ensino de modo a possibilitar que o educando construa seu próprio saber. É de suma importância para o educador saber exercer seu ofício de forma competente. Pois apenas saber o conteúdo a ser passado para os alunos não mostra a eficiência necessária para fazer uma aula proveitosa, onde os alunos vão compreender o que esta ali sendo transmitido pelo professor.

Entender que a Educação é um processo que faz parte do conteúdo global da sociedade significa entender que a prática pedagógica é parte integrante do todo social. Vale ressaltar que as bases teóricas que influenciam a prática estão intrinsecamente ligadas à formação da identidade profissional do professor, visto que, para uma formação completa, é preciso uma visão holística da práxis pedagógica.

Necessidade indiscutível é a presença do professor na sociedade e esta, se caracteriza pelo trabalho e comprometimento em tratar a educação e os valores advindos da sociedade na qual este profissional se insere. Nota-se então, o dever da constância em buscar uma Didática que valorize os envolvidos e transforme os processos educacionais com propósito de integração. Sabendo que o fazer pedagógico do professor não se reduz a um fazer exclusivamente acadêmico, e

que é preciso analisar criticamente o projeto econômico, político e social para atuar satisfatoriamente no contexto atual, que é desafiador diante das mudanças dinâmicas que acontecem dia após dia. Reconhece-se a Didática como instrumento que garante a grandiosidade no atendimento educacional.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL

Yerla Sabrine Figueiredo Leite¹, Bruna Ravena Ferreira Silva²

INTRODUÇÃO

A avaliação vem sendo desenvolvida em um contexto em que compreende a um elemento utilizado pelo professor na sua prática pedagógica, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é utilizada para quantificar e classificar o saber, o conhecimento do aluno. A avaliação vem a fazer parte do trabalho docente na medida em que verifica o rendimento e progresso dos alunos, por meio de resultados obtidos pela utilização de instrumentos avaliativos.

Segundo Luckesi (2011), devemos, em seu contexto classificatório, compreender a avaliação como uma quantificação do aprendizado, isso implicaria em classificar, excluir temporária ou definitivamente os alunos que não obtém êxito em seu desempenho final. Portanto, nesta visão, avaliar está diretamente relacionado com o processo de classificação, ou seja, testes para aprovação ou retenção do discente, assim como se é entendido no senso comum, no entanto, a avaliação é algo complexo que vai além de uma simples nota.

Para descrever o amplo conceito do processo de avaliação Ralph Tyler citado por Haidt (2008) pontua que o processo de avaliação con-

¹ Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

² Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

siste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Nessa perspectiva é importante ressaltar que a avaliação se constitui em um processo contínuo, visando mudanças na prática docente, pois,

Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (HAIDT, 2008, 54).

No âmbito da Educação Física o processo de avaliação está quase sempre ligado a questões práticas da área, relacionadas à aprendizagem de determinados movimentos, atividades práticas, que visa atestar se o aluno é capaz de realizar um movimento mecânico. Assim, na Educação Física escolar as formas mais frequentes de avaliação tendem ser a prova prática, a assídua participação dos alunos nas atividades propostas e em menor proporção, as provas teóricas.

Na atualidade, as práticas avaliativas utilizadas pelo professor de Educação Física são compostas exclusivamente para a verificação do aprendizado e reprodução de movimentos técnicos, deixando a desejar a verdadeira proposta da Educação Física escolar, que segundo Betti e Zuliani (2002, p. 45) é "[...] preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível."

Surge atualmente um novo contexto sobre o processo avaliativo citado por Melchior (2003, p. 65) "O novo quadro teórico ao qual o processo de avaliação é articulado, impõe inovações ao papel atribuído ao avaliador, que passa a ser um educador dos educadores. Nessa perspectiva retirar-se a ênfase do objetivo de conhecimento, colocando-a no sujeito que conhece, na tentativa de mudar o eixo de análise dos fenômenos observados". Portanto, o aluno passa a ser o foco do processo, e não o seu conteúdo.

Compreendendo a relevância da avaliação para o processo contínuo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que partimos nesse artigo do seguinte problema: Como a avaliação pode contribuir para orientar a prática do Educador físico na formação inicial? No qual objetivamos analisar as perspectivas teóricas e práticas da avaliação na Educação Física escolar, além de descrever instrumentos avaliativos utilizados pelo professor de Educação Física.

METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa qualitativa a partir do relato de um professor do Ensino Médio de uma escola da rede privada do município de Teresina - PI. Para construir os dados, utilizamos um questionário com questões abertas, no qual o mesmo pode descrever sua experiência e sua prática como professor. Os dados também foram construídos a partir de relatos de alunos, sendo uma ex-aluna da instituição e alunos da disciplina Avaliação da Aprendizagem, do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Piauí. E baseando-se no que diz Minayo (2001, p. 66) quanto ao conceito de pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa perspectiva, trazemos análise de dados qualitativamente, buscando compreender as diversas dimensões do processo de avaliação no contexto da disciplina de Educação Física, a partir do relato do professor e aluno, discutindo a sua importância para redirecionar a prática docente, visando melhorias na aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Referindo-se primeiramente às respostas do professor ao questionário, o mesmo demonstrou aporte teórico quando diz que se baseia na ideia de Rogers e Neill, justificando que os autores afirmavam que o aluno é o principal assimilador do conhecimento e o professor apenas faz o papel de facilitador (não nos foi informado a obra exata dos autores)

Quando perguntado sobre o diagnóstico esperado na avaliação de seus alunos, foi respondido ser necessário que além de entender o esporte trabalhado, se espera que os discentes interajam melhor socialmente, desenvolvam noções de cooperação e melhoras cognitivas. Afirmção similar a de Betti e Zuliani (2002, p. 53), quando dissertam sobre o novo papel da educação física:

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-a para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

Quando perguntado à ex-aluna sobre suas memórias da instituição onde foi discente do professor entrevistado, percebeu-se uma contradição entre ambos. Apesar de o docente ter apresentado aporte teórico, este não foi aprofundado ou colocado em prática, tendo em vista que a ex-aluna relatou que a avaliação era apenas prática e a avaliação era baseada apenas na execução do movimento, o que não auxilia nos objetivos da educação física escolar pontuados anteriormente. Assim confirma a afirmação de Melchior (2003), quando discute os tipos de avaliação, evidenciando que para a avaliação seja formativa, é necessária uma busca constante de qualificação, através da reflexão sobre as práticas avaliadas, principalmente, em relação à concepção de educação e às finalidades do processo avaliativo.

Nos relatos recolhidos durante a disciplina Avaliação da Aprendizagem cursada na Universidade Federal do Piauí por alunos de Li-

cenciatura em Educação Física, foram apresentadas inúmeras críticas quanto à forma de avaliação dos professores dos alunos enquanto cursavam o ensino médio, pontuando provas extremamente práticas que requeriam a execução mecânica dos movimentos.

Nesse sentido é importante pontuar as discussões de Melchior (2003), ao falar sobre novas perspectivas da avaliação, propõe o contrário do que foi relatado pelos alunos, quando retira a ênfase do objetivo de conhecimento (no caso da disciplina em questão, a execução do movimento), colocando-a no sujeito que conhece (executa), na tentativa de mudar o eixo de análise dos fenômenos observados, assim podendo auxiliar no cumprimento da verdadeira proposta da disciplina, como já ressaltado anteriormente, de forma diagnóstica.

CONCLUSÃO

Por meio desses resultados, obtidos a partir dos procedimentos realizados, foi possível observar que o professor entrevistado detém conhecimentos teóricos sobre avaliação, porém quando confrontado a dados de um dos discentes, há controvérsias dos conhecimentos aplicados à prática. Os relatos dos demais alunos comprovam que esta não é uma prática isolada dos docentes, ou seja, é o padrão que se encontra hoje referente à avaliação da disciplina de Educação Física.

Tais afirmações corroboram com o que diz Libâneo (1994), este processo esta sendo conceituado como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos; sendo, portanto, reduzido à cobrança daquilo que o aluno memorizou, e não ao progresso do aprendizado.

A avaliação precisa ser observada de uma maneira muito mais ampla, pois é uma importante parte do o processo de ensino e aprendizagem, visto que avaliar é intermediar o mesmo, oferecer um diagnóstico, promover cada ser humano, acompanhar cada aluno em seus progressos.

É de suma importância que o professor domine os processos de avaliação tanto práticos como teóricos, além de construir e adotar variados instrumentos avaliativos, como o portfólio, auto-avaliação, conselho de classe, dentre outros, a fim de buscar uma melhor proposta de avaliação.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro; ZULIANE, Luiz Roberto. **Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, [S. l.], 2002.

DOS SANTOS, Wagner; MATHIAS, Bruna Jéssica; MARTINS CASSANI MATOS, Juliana; OLIVEIRA VIEIRA, Aline. **Avaliação na Educação Física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular**. Movimento, vol.21, num.1, enero-marzo 2015, p.205-215. Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVAES, Renato Cavalcanti; FERREIRA, Marcos Santos; MELLO, João Gabriel. **As dimensões da avaliação na Educação Física escolar: uma análise da produção do conhecimento**. Motrivivencia, vol.26, num.42, p.146-160, Junho 2014. Disponível em: [http:// dx.doi.org/ 10.5007/2175-8042.2014v26n42p146](http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n42p146). Acesso em: 6 de dezembro de 2019.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, MÚSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ARTICULAÇÕES NO CONTEXTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM ESPAÇO ESCOLAR

Célia Revilândia Costa Seabra¹, Gabriel Nunes Lopes Ferreira², Ronaldo Matos Albano³

INTRODUÇÃO

A ancestralidade da contação de história reforça sua importância como um recurso de tradição oral que contribui para o capital cultural e oferece múltiplas possibilidades de utilização, principalmente como ferramenta educativa. Ao longo dos anos a contação de histórias tem servido a diferentes propósitos, neste artigo apresentamos alguns aspectos de um processo interdisciplinar, multivocal envolvendo a contação de história em espaços escolares. São três áreas de estudos (Música, Educação e Psicologia) que convergiram para a contação de história e, nela, construíram, na prática, um espaço dialógico e formativo. Este espaço foi viabilizado ao longo de vários encontros de um projeto de extensão⁴ da Universidade Federal do Piauí, vinculado

¹ Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI. Email: celiarevilandia@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí/CCE/DMTE. Email: gabrielnlf@ufpi.edu.br

³ Universidade Federal do Piauí/CEAD. Email: ronaldoalbano@ufpi.edu.br

⁴ "Uma viagem no mundo do 'Faz de Conta': contar histórias como intervenção socioeducativa a partir do imaginário infantil".

ao Programa de Educação Tutorial (PET) coordenado pela Dra. Hilda Mara Lopes Araújo.

Este artigo pretende apresentar contribuições teóricas mobilizadas como fundamentação e para orientação de aspectos práticos concebidos e surgidos durante as experiências formativas e sugerir elementos que possam nortear processos e abordagens relacionados à formação de professores.

METODOLOGIA

Para este trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica conforme definido por Almeida Júnior (2008, p. 100) que a considera como uma "[...] atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos de um determinado tema". No caso deste trabalho os temas específicos foram definidos pelas áreas de conhecimento já mencionadas, com convergência para os aspectos da contação de histórias.

Para Trujillo Ferrari (1982, p. 167, 171) a pesquisa enquanto uma atividade humana precisa ser "[...] honesta, cujo propósito é descobrir respostas para as indagações ou questões significativas que são propostas [...] contribuir teoricamente com novos fatos para o planejamento de novas pesquisas ou mesmo para a compreensão teórica de certos setores do conhecimento"

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A contação de histórias como um espaço dialógico e interdisciplinar instigou a mobilização de saberes diversos os quais foram submetidos a apreciação pelas áreas de conhecimento já mencionadas anteriormente. Neste processo os aspectos psicológicos e musicais experienciados estabelecem com a prática da contação de histórias uma combinação da qual pode resultar numa formação de professores mais criativa.

A perspectiva de desenvolvimento infantil de Vygotsky (1991a; 1991b; 2018) nos aponta inúmeras reflexões e complexidades entorno desse processo, tendo em vista que para este teórico, o desenvolvimento se dá de forma dinâmica, mutável, a partir da relação dialética do indivíduo com o mundo que o cerca, relação esta que se dá por

meio dos aspectos do contexto sociocultural de cada indivíduo. Nesse processo, as dimensões sociais, culturais e históricas se inter cruzam com a dimensão biológica do ser humano e, nessa relação, propicia as condições efetivas de desenvolvimento e de aprendizagem. Albano (2018, p. 23), ao discutir estudiosos da teoria vygotskyana do desenvolvimento, aponta que:

Vygotsky discorre sobre a gênese dos processos mentais superiores sob a ótica dos aspectos da história e da cultura, das características da espécie (filogênese), da história individual do sujeito (ontogênese), bem como da microgênese das mudanças ocorridas no desenvolvimento individual, a partir da inter-relação entre essas dimensões. De acordo com sua perspectiva o indivíduo vai sendo constituído não apenas pelos processos de maturação orgânica, mas, essencialmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com o mundo e com os outros, ou seja, o homem transforma o mundo e é transformado pelas relações produzidas em uma determinada cultura.

A mediação, portanto, adquire uma dimensão essencial para o desenvolvimento do indivíduo e de suas funções psicológicas superiores, evidenciando o papel fundamental da dimensão social do sujeito no seu processo de desenvolvimento (ALBANO, 2018). "A mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade esta estabelecida, segundo o próprio Vigotsky, como um elo em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente" (ZANOLLA, 2012, p. 8). Sob essa perspectiva é que neste trabalho, traçamos a articulação entre o desenvolvimento infantil e as várias possibilidades de reelaboração da realidade, através do processo de contação de histórias, potencializando e efetivando o desenvolvimento da consciência, através da ação criativa do indivíduo sobre o mundo que o cerca.

Para Albano (2018), o momento da leitura de histórias desenvolve dimensões não apenas da imaginação e do pensamento da criança, bem como das suas emoções, de aspectos motores, linguísticos e sociais da criança, dependendo de como a contação ocorra. A leitura para a criança permite a articulação de dimensões psíquicas, nas quais

a imaginação e o potencial criativo vão constituindo a compreensão da mesma acerca do conteúdo da história, e, simultaneamente, vão favorecendo as dimensões do seu desenvolvimento psíquico (ALBANO, 2018; COSTAS e FERREIRA, 2011; LOPES e NAVARRO, 2014; VYGOTSKY, 2018).

Rodrigues e Ostetto (2016, p. 177) destacam ainda que "o valor e significado do livro são inicialmente mediados pelo educador ao apresentar o texto, possibilitando o prazer de escutar e de criar conexões, fato que poderá contribuir para que a criança busque tais experiências sozinha". Nesse âmbito, percebemos que a interação mediada pela contação de história para criança, vai possibilitando vivências significativas para a mesma, tendo em vista que o processo criativo e lúdico possibilita ações que permitem a criança a apropriação cultural do contexto da qual faz parte, através da história contada. A singularidade deste tipo de vivência para a criança, amplia sua dimensão subjetiva acerca do mundo e de si mesma.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim, configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VYGOTSKY, 2018, p. 26).

Assim, refletimos que se o educador utiliza em seu planejamento didático- pedagógico, estratégias de contação de histórias como recurso além do entretenimento lúdico, vislumbrando o desenvolvimento de dimensões importantes da criança em seu processo de aprendizagem, terá em suas mãos uma ferramenta ímpar na constituição de sua prática educativa (ALBANO, 2018). Para Souza e Bernardino (2011, p. 237) o ato de contar histórias torna-se uma "estratégica pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente [...]". A

escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita".

O planejamento didático-pedagógico, por meio da escolha do livro e da história a ser contada, aparece como elemento fundamental para o êxito da contação de história, enquanto um momento que pode favorecer a atenção da criança à contação, bem como para o processo de desenvolvimento da criança em várias dimensões (ALBANO, 2018; BRANDÃO e ROSA, 2010; MANTOVANI, 2014a; SALUTTO e CORSINO, 2014). O contexto educacional, portanto, no âmbito da educação infantil, aparece como um elemento muito importante, especialmente através da figura do professor, o qual vai mediar esse processo em sala de aula, facilitando o desenvolvimento potencial da criança através da leitura. (RODRIGUES e OSTETTO, 2016; SALUTTO e CORSINO, 2014; SOUZA e BERNARDINO, 2011). Nessa perspectiva de desenvolvimento infantil fundamentada no modelo histórico-cultural de Vygotsky, compreendemos que processos interativos, por meio da contação de histórias, que visem possibilitar a dimensão estética, criativa e afetiva da criança, impulsiona o movimento psíquico desta em direção à sua própria ascensão, redirecionando o seu comportamento, por meio de vivências criadoras, favorecendo assim, qualitativamente, o seu processo de desenvolvimento e também de aprendizagem.

A Música,, por seu turno, possui diversas funções distintas em nossa sociedade. Merriam (1964) traz em seus estudos algumas dessas funções que vão desde a expressão emocional até a função de comunicação, por exemplo. Dentro do processo de ensino e aprendizagem a música também é bem utilizada tendo em vista que:

[...] a música em sala de aula, como auxílio pedagógico é fundamental. Pois quanto mais cedo a criança iniciar o seu contato com o mundo musical, o desenvolvimento das suas habilidades, motora, afetiva e social vão aflorar, facilitando e ampliando assim o seu conhecimento de mundo (OLIVEIRA JUNIOR, CIPOLA, 2017, p. 128).

Outro contexto importante da utilização da música é na contação de histórias. Diversos estudos discutem sobre essa temática. Podemos citar como exemplo: Reys (2011), Araújo, Bravo e Rodrigues (2014), Cardoso e Faria (2016), Santhiago (2018), entre outros. Assim,

são várias as pesquisas que discorrem sobre o uso de práticas musicais na ação educativa e, essa junção, se justifica porque,

[...] a história infantil e a música auxiliam o imaginário infantil [acionando] simultaneamente, a imagem ou gravuras das histórias, a música cantada ou tocada, o movimento próprio do enredo e a ação da criança que procura interpretar com o corpo a narrativa que se desenrola" (SCHÜNEMANN, MAFFIOLETTI, 2011, p. 121).

A partir dessa realidade, analisaremos a música na contação de histórias a partir de duas perspectivas. A primeira dentro do contexto de atividades musicais na contação de histórias, e a segunda dialogando com a prática formativa musical. Acerca das atividades musicais na contação de histórias, Reys (2011) discorre sobre a sonorização para o desenvolvimento das histórias e que envolve bastante as crianças. Assim, "sonorizar histórias se constitui em tornar sonoro um enredo, ou partes dele, em fazer soar uma trama, seja por meio da voz ou de objetos e instrumentos. Nesse tornar sonoro, a utilização de sons ou de melodias passa a fazer parte da narrativa" (REYS, 2011, p. 70).

Brito (2003) discorre sobre algumas propostas que se utilizam da paisagem sonora⁵ (SCHAFER, 2001) e que são fundamentais para o contexto da contação de histórias. Assim:

[...] pesquisar e experimentar os mais diversos sons vocais: imitar as vozes de animais, o barulho da água, do trovão, o ruído de portas abrindo ou fechando, o ronco de motores... Também podemos explorar os sons produzidos com o corpo: batendo palmas de diferentes maneiras (palmas abertas, em forma de concha, com a ponta dos dedos na palma, com suavidade, com força), batendo nas pernas, no peito, batendo pés, produzindo estalos [...] (BRITO, 2003, p. 163).

⁵Trata-se de um conceito de Murray Schafer (2001) que propõe a análise dos sons dos ambientes em que estamos inseridos.

A partir dessas experiências, é importante destacar que aqui estamos pensando a música como contributo importante no processo da contação de histórias, e nesta perspectiva pode ser um espaço de grande relevância para a formação musical dos estudantes. Brito (2003, p.161) reforça isso quando aponta que "[...] a história também pode tornar-se um recurso precioso do processo de educação musical. O faz de conta deve estar sempre presente, e fazer música é de uma maneira ou de outra, ouvir, inventar e contar histórias". Nesse contexto, podemos pensar a música na contação como prática formativa musical que vai além de um recurso e torna-se uma experiência de formação musical de extrema relevância para os envolvidos nessa ação educativa (desde os contadores até as crianças que estão acompanhando a contação).

Assim, percebemos a importância da contação de histórias na instituição escolar considerando a ausência, muitas vezes, de práticas musicais nesse contexto. Nesse sentido, a contação surge como um espaço formativo musical e artístico no cotidiano dos estudantes das escolas.

Fica patente que o interesse pela música é proporcional às oportunidades que cada indivíduo tem de ter contato com abordagens mais estruturadas e contínuas com a música. Fica também claro que, uma vez em contato com uma abordagem, ocorre um enriquecimento da capacidade de percepção e de elaboração crítica. A ampliação dos horizontes musicais do indivíduo (seja no âmbito da percepção pessoal, seja no âmbito da riqueza e variedade de repertórios) serve de auxílio para o alargamento dos horizontes de percepção da realidade como um todo (ROBATTO, 2012, p.51).

O conceito de interdisciplinaridade e sua relação com a contação de histórias e a música. Para Fazenda (1994, p. 69-70):

[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou

material, mais sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo.

Assim, trata-se de uma proposta que inova na forma de se pensar as disciplinas atravessando "todos os elementos do conhecimento [e pressupondo] a integração entre eles" (SPÍNDOLA, 2016, p. 5). Nesse sentido, diversas propostas musicais na contação de histórias possibilitam a interação com outras áreas do conhecimento e assim, o trabalho interdisciplinar. Essa interdisciplinaridade torna-se fundamental para o desenvolvimento das histórias e da formação das crianças considerando que existirá maior diálogo entre diferentes campos de conhecimento e assim, a experiência formativa das histórias torna-se muito mais significativa (REYS, 2011).

No contexto da formação de professores, a interdisciplinaridade pode possibilitar a quebra de paradigmas sobre a forma como se ensina e se aprende através da ampliação de um objeto de estudo (UMBELINO E ZABINI, 2014). Isso pode ser pensado também no contexto do pesquisador tendo em vista que a delimitação de um objeto de pesquisa não aponta para uma fragmentação do saber, mas sim, compreendê-lo a partir de "múltiplas determinações que o constituem" (FRIGOTTO, 1995, p. 36).

A formação de professores, deve, nesta perspectiva, ser um momento de mobilização de saberes cuja pluralidade envolve a formação acadêmica, as disciplinas do conhecimento, o currículo escolar a experiência profissional (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991). No caso específico da contação de histórias os processos formativos podem focar corporeidades, entonação vocal, construção de narrativas híbridas aspectos que, de certa forma, tornaram-se conteúdos em movimento. Para Perrenoud (2016, p.69 "[...] conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém. Contudo, a verdadeira competência pedagógica não está aí. Ela consiste, de um lado, em relacionar conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem".

Na formação de professores para contação de histórias estes

conteúdos são amalgamados em todo o processo e compõe uma "performance" que viabiliza a ação comunicativa entre contador(a) de histórias e ouvintes. Zumthor(2007) acrescenta aspectos importantes para a formação do professor-contador de história principalmente no que concerne às suas abordagens sobre performance, gestualidade. Segundo o autor

A crítica de Zumthor (2007) sobre a mobilidade espacial e temporal da mensagem que produz uma distância entre produção e consumo da mensagem através da tecnologia (por exemplo) torna a atividade de formar professores-contadores de história um desafio ainda maior que inclui o desenvolvimento de estratégias form-ativas. A gestualidade proposta por Zumthor (2007) integra o conjunto de saberes com os quais o professor-contador de histórias precisa não apenas compreender mas experimentar e submeter-se a uma avaliação dialógica de ver-se pelo olhar do outro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A integração de aspectos musicais e o reconhecimento das idiosincrasias do desenvolvimento infantil na contação de história na educação básica requer um conjunto de habilidades passíveis de serem potencializadas através de processo formativos. Isto significa reconhecer que o processo de contação de história não está limitada a aspectos lúdicos ou de entretenimento vazio, mas, sim um momento de intenso crescimento pessoal para os envolvidos - contadores de histórias e ouvintes.

A dinâmica de um processo de contação de história começa desde a escolha do repertório literário e se consolida na vasta possibilidades de engajamentos didáticos desencadeados. Trata-se, portanto, de instaurar uma lógica de formação que possibilite aos contadores de histórias, especialmente professores, a compreensão do processo em suas nuances artísticas, pedagógicas e psicológicas.

A experiência do encontro interdisciplinar no processo de contação de história demandou provocações que contribuíram para a estruturação de uma proposta de formação de professores na arte narrativa. Em se tratando de questões relacionadas à práticas educativas desenvolvidas e aplicadas em ambientes escolares, o encontro dialógico e multivocal concomitante aos processos formativos,

fornece melhores abordagens pois se distanciam de um caráter prescritivo e assumem uma característica mais contextualizada.

Na formação de professores para contação de histórias em ambientes escolares não há como focar conteúdos admonitórios que algumas histórias podem conter. É preciso avançar no sentido de fornecer também suportes didáticos para o professor para que este explore as narrativas literárias em suas várias possibilidades e possa delas extrair elementos a serem incorporados a aspectos curriculares como as sequências didáticas estabelecidas.

Não se trata de focar na contação de história como entretenimento escolar, mas como um elemento curricular com potencial para ser inserido e também absorver componentes curriculares de outras disciplinas. A mesma experiência dialógica interdisciplinar e multivocal que foi o exercício expresso neste texto aponta para a mesma possibilidade interlocutora e somativa no espaço escolar. Ainda é preciso avançar e consubstanciar o processo formativo para contação de história e o diálogo interdisciplinar. Neste sentido, a prática no ambiente escolar e integração entre teoria e prática, ensino e extensão indicam ser as melhores estratégias.

Urge destacar que a simples justaposição de áreas, pesquisadores e teorias sem o espaço dialógico teórico e prático não olvidará êxito. A crença numa pedagogia comunicativa é o caminho.

REFERÊNCIAS

ALBANO, R. M. **Interação educador-crianças na hora da leitura**: um estudo em creches públicas na cidade de João Pessoa - PB, 2018. 240f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Universidade Federal da Paraíba.

ALMEIDA JÚNOR, J.B. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, M. C. M. de (Org.) **Construindo o saber - Metodologia científica**: Fundamentos e técnicas. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.97-118.

ARAÚJO, M. P. M.; BRAVO, D. O. M.; RODRIGUES, G. A. S. A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental. **Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha**, n. 12, p. 73-86, jan./jun. 2014.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: As histórias na educação infantil. In: A. C. P., Brandão; Rosa, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARDOSO, A. L.S.s; FARIA, M. A.de. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**. 2016. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA-SANCHES.pdf> Acesso em: 15/dez/2019

CORTES, M. O. **Literatura infantil e contação de histórias**. Viçosa - MG, CPT, 2006

COSTAS, T., F. A.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 55, p. 205-223, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, G.. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, C. L.; NAVARRO, E. C. A importância da literatura na educação infantil para a formação de leitores letrados. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR**. 1(11), 15-19, 2014.

MANTOVANI, S. Da imagem à história: o livro na creche. In: A. L. G. de Faria & A. de, Vita (Org.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Trad. Fernanda Ortale et al. Campinas, SP: Autores Associados. p. 61-78, 2014a.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

OLIVEIRA JUNIOR, A.P. A. de; CIPOLA, E.S. M. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. **Revista Científica Unar**, São Paulo, v. 15, n. 2, p.126-141, 2017. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol15_n2_2017/09_MUSICALIZA%C3%87%C3%83O_NO_PROCESSO.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

REYS, M. C.D. Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 68-83, 2011.

ROBATTO, L. Por que música na escola? In: JORDÃO, G. et al.(Coord.). **A música na escola**. São Paulo: 3D3 Comunicação e cultura: Allucci e Associados Comunicações, 2012.

RODRIGUES, L. P. S.; OSTETTO, L. E. Tem um leitor aqui! Narrativas de professoras sobre práticas leitoras na creche. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, 27(3), 173-190, 2016.

SALUTTO, N.; CORSINO, P. As crianças e o livro na creche. In: Corsino, P. (Org.) **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 85 - 93, 2014. [SANCHES.pdf](#)>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SANTHIAGO, N.S. Contribuições da contação de história no processo de ensino-aprendizagem com foco no ciclo de alfabetização. **Pró-discente**: Caderno de Produção Acadêmico- Científica, Vitória, v. 24, n. 1, p.55-75, jan. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/20410/13660>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

SCHAFER, R. M. **A afinação do Mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHÜNEMANN, A. T.; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 26, p.119-131, jul. 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo10.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SOUZA, L. O. de.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare - Revista de Educação**. 6(12), 235-249, 2011.

SPÍNDOLA, M.M. Transversalidade dentro da sala de aula do Ensino Superior. **Revista Especialize On-line Ipog**, Goiânia, v. 1, n. 13, p.1-13, jul. 2017. Disponível em: <<https://www.ipog.edu.br/download-arquivo-site.sp?arquivo=mariana-spindola-1618189.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

UMBELINO, M.; ZABINI, F.O. A importância da interdisciplinaridade na formação do docente. in: seminário internacional de educação superior, 1., 2014, São Paulo. **Formação e Conhecimento**. São Paulo, 2014. p. 1 - 8. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/44.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

ZANOLLA, S. R. da S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**; 24(1), 5-14, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2007.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: QUE PROFISSIONAIS ESTAMOS FORMANDO?

*Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu¹, Simone de Jesus Sena da Silva Sousa²,
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral³*

INTRODUÇÃO

Pensando na dinâmica do processo formativo de professores e de sua relevância para a educação de modo geral é que propomos a reflexão acerca da formação inicial e continuada de professores, enquanto momentos salutares para o desenvolvimento profissional dos docentes.

O objetivo geral do trabalho é analisar como a formação inicial e continuada dos docentes contribui para a construção de conhecimentos reflexivos, críticos e emancipadores necessários à prática dos professores. Para o alcance do objetivo, elaboramos alguns questionamentos que nortearão a discussão que se segue, os professores conseguem fazer articulação entre formação inicial e continuada? Os cursos de formação inicial e continuada oferecem elementos essenciais à prática docente durante o processo formativo? Qual a implicância da formação para o trabalho docente?

Torna-se relevante pensar na formação inicial e continuada de professores na contemporaneidade marcada por grandes desafios e

¹ Universidade Federal do Piauí - UFPI. Email: airandeabreu@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí - UFPI. Email: simonessena@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Piauí - UFPI. Email: carmensafira@bol.com.br

entre eles, como os docentes conseguem operacionalizar os próprios processos formativos diante da responsabilidade e exigências intelectual e social, constituindo-se instrumentos que podem transformar a realidade, despertar o interesse das crianças, adolescentes e jovens para o conhecimento do mundo de uma forma realista e problematizadora da realidade, ou ao contrário, profissionais em postos estratégicos, constituindo-se canais de reprodução de ideologias e alienação. Pensar na formação que esses profissionais estão recebendo e/ou que receberam é importante para compreendermos a educação que está sendo desenvolvida nas escolas.

A escolha da temática justifica-se pela aproximação com pesquisas relacionadas a formação inicial e continuada de professores e a relação destas formações com a prática docente. Para a compreensão da temática propomos um diálogo com autores que trazem contribuições significantes da questão em estudo como Abrucio (2016) Barreto (2015) Charlot (2008), Cunha (2013), Dalbosco (2008), Garcia (1999), Nóvoa (2007) e Scalcon (2008). Nesse sentido a metodologia utilizada se caracteriza pela pesquisa bibliográfica, na qual realizamos uma revisão de literatura através de materiais já publicados como artigos científicos, livros e artigos de periódicos, segundo Gil (2002, p. 44) a pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

O texto se estrutura em dois tópicos: Articulação entre a formação inicial e continuada de professores e Incentivo à formação docente inicial e continuada, onde fica a qualidade? Além, da Introdução e Considerações Finais.

Articulação entre a formação inicial e continuada dos professores

A educação é tema em voga, dela faz-se um verdadeiro escrutínio, procura-se conhece-la de uma forma ampla e pensando em desenvolvimento educacional, um dos fatores decisivos para esse processo é a qualidade dos profissionais do ensino, sendo que essa qualidade é diretamente correspondente às características particulares pelas quais se deu e acontece a formação destes docentes, em articulação com as condições de trabalho do professor.

A formação docente é um tema complexo. Ao analisar as diferentes perspectivas de teóricos que tratam deste tema, García (1999),

sintetiza o conceito de formação:

A formação apresenta-se como um fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. E terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (1999, p. 21-22)

A formação apresentada como conceito geral por García (1999) apresenta especificidades quando é fragmentada em formação inicial e formação continuada dos docentes, neste aspecto, Cunha (2013) esclarece:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. (CUNHA, 2013, p. 612)

A formação inicial docente, constitui-se a primeira graduação cursada pelo universitário em alguma licenciatura. Muitas vezes essa formação inicial não consegue contemplar a dinâmica necessária de formação desse profissional, que apresenta casos de defasagens e lacunas em virtude da fragilidade do ensino fundamental e médio, sen-

do necessário em caráter emergencial uma formação continuada densa, que corrobore com instrumentais teórico e práticos para a constituição desse docente. Abrucio (2016) tece significativa problematização sobre a formação inicial dos docentes:

A precariedade da formação inicial é amplificada pelo baixo capital cultural e social da grande maioria dos estudantes de magistério. Isso faz com que a garantia de uma boa formação continuada ganhe ainda mais relevância. Atualmente, os futuros professores vêm, tipicamente, dos piores estratos da avaliação do Enem, e um pouco mais da metade deles constitui a primeira geração em suas famílias a chegar à Educação Superior. Na maioria das licenciaturas, tais características se repetem. (ABRUCIO, 2016, p. 16)

Em suas problematizações sobre a formação inicial Abrucio (2016) e Dalbosco (2008) afirmam que a procura por uma licenciatura não representa diretamente o desejo do universitário, mas uma alternativa restante, diante do que é possível para ele e isso é de certa forma, arriscado para o meio educacional, principalmente porque conta com muitos profissionais que exercem a profissão por falta de opção, não por identificação com a docência, compromete a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Compreender a profissão docente enquanto labor multifacetado, à medida que é exercida em um ambiente dinâmico, contraditório e repleto de dilemas, põe em voga a essencialidade de um profissional crítico-reflexivo que possua uma formação inicial e continuada de qualidade, construindo sua profissionalidade durante o processo de formação e exercício da profissão. Muitas vezes confunde-se profissionalidade com profissionalização, Abrucio (2016), faz a distinção:

A profissionalidade é tomada como o conjunto de conhecimentos necessários ao exercício profissional, e a profissionalização é entendida como um campo de trabalho reconhecido pela sociedade e que tem estruturas de carreira e aperfeiçoamento permanente do ofício. (ABRUCIO, 2016, p. 23)

Para a promoção de uma educação emancipatória, crítica e intencionalmente humanizadora, o docente é pedra angular para a obtenção dessa premissa, enquanto mediador entre o saber e os educandos. Bons professores impactam na vida das pessoas, serão lembrados pelas aprendizagens, dinamismo, criatividade, intervenções lúcidas, motivação, ética, compromisso, profissionalismo e promoção de meios para a construção de saberes, assim como o contrário também é verdadeiro, professores com uma formação precária, apáticos, arrogantes, autoritários ou com metodologias ultrapassadas, também impactam, só que de uma forma negativa, podendo até causar repulsa dos alunos por alguma disciplina que outrora havia sido ministrada por esse perfil de professor.

A qualidade das escolas é verificada pelo nível de aprendizagem dos educandos, Nóvoa (2007) defende uma escola centrada na aprendizagem e propõe um modelo de escola e de formação que atenda a essa necessidade, considera que o docente não está sabendo apropriar-se ao longo de sua formação dos avanços científicos e tecnológicos que discutem a aprendizagem, suas novas concepções, formas de ensinar e de aprender. Os docentes segundo o autor, não conseguem "enriquecer-se" com as diversas contribuições da neurociência que está desvelando o funcionamento do cérebro, a importância das emoções e sentimentos para a aprendizagem, questões relacionadas a memória e a consciência, dentre outros. Por possuírem teorias sedimentadas em concepções muitas vezes defasadas, alguns docentes acabam não se dando a oportunidade de desenvolver o trabalho docente com uma perspectiva mais atualizada acerca do processo de ensinar e aprender.

Para Nóvoa (2007), existem vários fatores implicadores quando se pensa no processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente relacionados a formação docente, destacando que a aprendizagem:

Ela (aprendizagem) não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver

definidas como sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 2007, p.06-07)

Diante desta articulação de diferentes elementos necessários à aprendizagem apontada por Nóvoa (2007), é importante destacar que os professores recebem influências externas e internas que contribuem para a formação da sua identidade profissional, nesse processo a formação inicial é o primeiro passo que avançará ano a ano, em um aprender e reaprender contínuo, que dependerá da necessidade e lucidez do próprio docente em compreender a dinâmica de sua profissão que está em constante evolução, assumir essa posição de docente mediador de conhecimentos e ao mesmo tempo aprendiz, atualizando-se em cursos de formação contínua, bibliografias, diálogo com pares, trocas de experiências, etc. visando desenvolver seu trabalho com autonomia, sucesso, de forma sistemática e crítica.

É possível compreender então, a temporalidade e o caráter da formação de professores, saber que a formação não tem um tempo certo de encerrar e que não existem conhecimentos findouros, como defende Cunha (2013, p. 612) "[...] a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional". Desta forma, enquanto processo contínuo, ao iniciar na família, a formação docente precisa sempre estar nutrida por atualizações essenciais ao trabalho docente para lidar com a realidade educacional que está em constantes mudanças.

Após terminarem a formação inicial, ao chegarem às escolas os recém formados precisam conhecer e se apropriar da dinâmica da escola e da sala de aula, nesta apropriação, são surpreendidos com a necessidade de exercerem diferentes papéis que ultrapassam a barreira do conhecimento pedagógico.

Para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto. A escola e os professores devem elaborar um projeto político-pedagógico, levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com

os alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido. (CHARLOT, 2008, p. 20)

Charlot (2008) demonstra preocupação com os recém-formados na docência diante da multifacetada dinâmica de funcionamento da escola, são muitas as exigências aos docentes e que muitas vezes não são contempladas na formação inicial e somente na formação continuada, no dia a dia da sala de aula é que o docente poderá apropriar-se de toda essa dinâmica.

Compreender as formações inicial e continuada como essenciais e articuladas ao trabalho docente se constitui um fator essencial para a profissionalização dos professores, na medida em que a formação se constitui um processo intermitente e atemporal dependendo e impactando a ação do professor, os alunos e o meio social do qual ele está inserido.

Incentivo à formação docente inicial e continuada, onde fica a qualidade?

A formação docente, principalmente as licenciaturas, foram fortemente incentivadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 (2017), que inferiu ao acompanhar a tendência mundial, que os professores de todos os níveis educacionais deveriam ter como formação um curso superior, assim como também definiu a Educação a Distância - EaD, como educação formal. Essa articulação estabelecida entre a necessidade de formação em cursos superiores - que anteriormente a proclamação desta Lei era permitido se lecionar na educação infantil e nos anos iniciais com formação em ensino médio - à associação com a modalidade EaD desencadeou de uma forma desmedida uma procura por instituições que oferecessem esse serviço, que cresceu de forma desordenada, sem uma fiscalização efetiva e deixando muito a desejar em qualidade, neste aspecto os Institutos ganharam força e expandiram-se.

Essa oferta e procura massiva em Institutos de Educação, por uma formação superior, apresentou como problema:

A transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicaram seus *campi* e matrículas em vários estados e regiões do país, não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao ensino superior. Tampouco se caracterizaram por um zelo especial em relação às atividades de ensino. (BARRETO, 2015, p. 684)

Incentivada e construída a partir da lógica mercadológica, formações dessa natureza, não formam docentes críticos, reflexivos e emancipados, capazes de formar cidadãos autônomos dotados de valores e saberes para a cidadania e a democracia, haja visto, que o próprio docente formado a partir de outros princípios, certamente reproduziram sem problematizações o que vivenciaram em sua formação, seja inicial ou continuada. A lógica mercantilista da educação é estabelecida e reproduzida tendo em vista a:

[...] manutenção de uma ordem que procura perpetuar a sociedade de mercado é que o modelo de formação, inspirado numa concepção pragmática de conhecimento, visa a homogeneizar a prática pedagógica no sentido de instituir no ensino a lógica da racionalização, própria do campo da administração de empresas. E, de outro lado, visa a orientar percursos individuais de formação - de professores e de alunos - que se tornam úteis para a inserção no mercado de trabalho. No caso da escola, ela passa a adequar-se, a regular-se por uma lógica que se distancia da atividade educativa escolar como prática social ligada à atividade teórico-prática do professor, afastada de seus fins educativos formais e formativos. (SCALCON, 2008, p. 43)

A tendência de uma educação massiva e conseqüentemente com baixa qualidade é problematizada por Dalbosco (2008), onde o autor situa duas características dessa política expansionista, afirmando que ao haver um apoio irrestrito a essa expansão que se estrutura a partir do modelo privado-empresarial do ensino superior,

consequentemente põe em evidência as fragilidades, inoperâncias e defasagens do modelo comunitário- regional, representado pelas Faculdades e Centros Universitários, outra problemática levantada pelo autor é a questão da ínfima qualidade destes cursos por conta do expansionismo desenfreado, visando apenas o lucro e o capital, nesta mesma perspectiva, corrobora Charlot:

Por fim, o professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea. Por um lado, esta precisa de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos - e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos. Por outro lado, porém, ela promove uma concorrência generalizada, em todas as áreas da vida, trate-se de produção, de serviço, de lazer e até de beleza. Sendo assim, uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta a alunos visando cada vez mais à nota e não ao saber. (CHARLOT, 2008, p.21)

O professor vive dilemas em sua profissão que podem ser superados à medida que consegue avançar e problematizar sua profissionalidade, atingindo níveis de reflexão crítica do seu trabalho, graças a desdobramentos, contatos e impactos recebidos em sua formação, entendendo-se como sujeito que possui em suas mãos a educação, podendo ser, instrumento de libertação, emancipação ou alienação e reprodução, dependendo da intencionalidade de uso. Converte com essa implicância Cunha (2003, p. 611) que atribui a mesma possibilidade ao conhecimento, ao determinar que "o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado".

Para uma formação docente com êxito, geradora de impactos positivos para o docente, alguns fatores devem ser levados em consideração, como aponta Abrucio:

1. integração do tripé formativo (universidades-centros formadores/ redes de ensino/escolas);
2. perfil do aluno que poderá ser futuramente professor;
3. currículo da Educação Básica;
4. currículo e estrutura profissional

pedagógica dos cursos de pedagogia e licenciaturas; 5. Educação a Distância; 6. profissionalização da prática docente, da formação inicial à continuada; e 7. Atratividade/motivação da carreira docente. (ABRUCIO, 2016, p. 33-34)

A formação docente enquanto direcionamento teórico-prático dos profissionais para a sua atuação no mercado de trabalho, também possui fragilidades quando se aventa a questão da díade teoria e prática, onde as mesmas ainda não alcançaram a harmonia necessária para a formação docente, sendo vistas como elementos separados, quando na verdade cíclica e dialeticamente uma completa a outra.

Para uma formação mais eficiente deve haver uma melhor articulação entre a formação inicial, continuada e a vida escolar, Abrucio (2016) critica esse distanciamento entre a formação inicial proposta pelas universidades e a atuação em sala de aula, ao problematizar a falta de testagem dos centros universitários de formação quanto a eficácia das licenciaturas na prática de sala de aula:

A pesquisa sobre a prática de ensino nas escolas teria de seguir o chamado efeito bumerangue, acompanhando o seguinte ciclo: ensina-se na universidade como ser professor em termos de conteúdo e forma, para cada disciplina; depois, esse saber é testado e modificado pela prática na sala de aula; num momento posterior, a academia reflete sobre isso, com vinculação orgânica com as escolas, para entender o que dá certo e o que dá errado, produzindo, por fim, novas reflexões que se traduziriam na melhoria da formação dos alunos de pedagogia e licenciaturas. (ABRUCIO, 2016, p. 32)

A formação enquanto processo contínuo e multiplicado por diferentes fatores de ordem externa e interna ao docente, deve ser encarada com bastante responsabilidade em todo o seu processo, tanto pelos formandos quanto pelas instituições formadoras, desde a formação inicial, e se estender pela formação continuada, haja visto que a docência, enquanto processo formativo que contribui para a humanização do ser humano, sendo este um ser social, histórico e

cultural que vivencia uma realidade dinâmica, precisa contar com uma educação que contemple a sua realidade, de forma crítica e sistemática, pois, a escola não é uma instituição isolada do meio social, ela é um parte dele.

Desta forma, se a educação objetiva uma formação humana que propicie emancipação, autonomia, desenvolvimento e cidadania, pensar e intervir produtivamente com conteúdos, metodologias e problematizações da realidade na formação dos professores é o primeiro caminho a ser tomado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação docente, inicial e continuada, precisa ser problematizada sob diferentes perspectivas em virtude do seu alcance e consequências, apresentando diferentes paradigmas. Desta forma, podemos diferenciar uma formação direcionada por valores mercantilistas que adota um modelo de formação massiva e reprodutivista, de um modelo de formação pautada em um desenvolvimento profissional a curto, médio e longo prazos, contextualizada, que problematiza a realidade e desenvolve o senso crítico e reflexivo dos docentes, ambas por mais que possuam a mesma nomenclatura terão diferentes e divergentes modelos de profissionais e dependendo do paradigma oferecido, escolhido ou imposto, a educação ofertada também seguirá o mesmo padrão.

Os cursos e/ou programas de formação inicial e continuada de professores devem oferecer condições para observar, repensar e refletir sobre o processo educativo e a realidade educacional, confrontando teoria e prática, analisando ações didático- pedagógicas no espaço educativo e na sala de aula. A construção de uma formação sólida, crítica e reflexiva que proporcione aos profissionais da educação o desenvolvimento de competências, habilidades, saberes e conhecimentos científicos e que sejam capazes de superar as contradições e dilemas da docência depende da formação inicial e continuada e do compromisso docente com esse processo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança / coordenação.** São Paulo: Moderna, 2016.

BARRETO. Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>>. Acessado em: 03 dez. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei 9394/96. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CHARLOT. Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 17, n. 30, 2008, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeda/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acessado em: 02 dez. de 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação Pesquisa.** [online]. 2013, vol.39, n.3, pp. 609-626. Epub 09-Ago-2013. ISSN 1517-9702. WEB: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia e Formação docente. In: KUIAVA, E.; SANGALLI, I.J.; CARBONARA, V. (Org.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania.** Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2008. p.37-55.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO, 2007.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 9, n. 2, 2008, p. 35-49. Disponível em:< <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percur-sos/article/view/1576/1390>>. Acessado em: 02 dez. 2018.

CURRÍCULO EM QUESTÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO EDUCADOR FRENTE À NOVA BNCC

Ana Raquel Rodrigues Uchôa¹, Isabel Cristina da Silva Fontineles²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos houve uma grande discussão sobre a formação de professores da educação básica no Brasil, com divergências e convergências. Entre estas questões, acredita-se que um dos motivos pela desmotivação do professor em sua formação são os baixos salários, as propostas e políticas educacionais contidas nelas, no qual deveria visar práticas pedagógicas que dariam suporte necessário para a atuação desse professor, dando a ele bagagem necessária para enfrentar os desafios que são constantes e estar frente à implementação de novas diretrizes curriculares visando principalmente as necessidades dos alunos e da sociedade, bem como seus direitos assegurados na Constituição Federal.

A construção deste trabalho se justifica pela necessidade de discutir a situação do atual professores, entender o porquê da sua desmotivação e que mais do que de enfatizar a BNCC, será mais importante frisar a formação de professores, sua valorização, que nisto inclui a necessária remuneração e a autonomia de todas as escolas em re(construir) o seu próprio currículo escolar, pois estes pontos são fun-

¹ *Universidade Estadual do Piauí*. Email: quell.uchoa@gmail.com

² *UESPI- Universidade Estadual do Piauí*. Email: ic.fontineles@hotmail.com

damentais para a melhoria da qualidade educacional.

Partindo desse pressuposto, o presente artigo tem por objetivo levantar questionamentos e reflexões sobre a formação de professores no ensino básico, quais suas dificuldades, bem como analisar a atual situação de suas formações e entender o novo currículo que basicamente se constituiu como homogêneo para todas as escolas e educadores do país.

Desta feita, pensar em propostas para tornar o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso, tanto para o professor que deseja repassar esse conhecimento e avaliar os resultados, quanto para o aluno que precisa se apropriar de tais conceitos, tem se tornado uma necessidade inegável nas escolas da atualidade. Tendo em vista que o contexto tecnológico e atrativo no qual essa geração está inserida sofre constantes mudanças, a escola e o professor têm a tarefa de se adaptar, para que o ambiente educacional não se torne ultrapassado.

A construção deste trabalho abriu margens para alguns questionamentos quanto à metodologia utilizada para analisar e refletir sobre a formação de professores, a sua contínua formação e como este educador pode vir a trabalhar com um currículo que diante do atual cenário educacional, não é bem visto por alguns dos profissionais da área da educação. No entanto, não basta apenas refletir sobre isto, mas fazer com que esta pesquisa possibilite novas aberturas para outros trabalhos, no intuito de ampliar esta discussão e assim mudar a realidade da educação e dos professores.

Abaixo falaremos sobre a Base Nacional Comum Curricular na visão da formação de professores e também será dado foco em um segundo tópico sobre a formação de professores, o que se deve analisar e qual sua trajetória.

Base Nacional Comum Curricular: Formação de professores da Educação básica

Sabe-se que a BNCC não é uma discussão nova, visto que hoje existe uma referência que ajuda os Estados a construir seus currículos e desenvolver suas atividades de acordo com as suas necessidades. No entanto, o interesse não é sobre a existência em si de uma base, mas sobre as políticas educacionais que circulam em volta dela e como elas estão sendo postas uma vez que, a preocupação se concentra na

política educacional no que diz respeito as considerações do Ministério da Educação (MEC) à BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular dentro do atual governo assume características que permeiam e fornecem padrões negativos, ou seja, há um congelamento de conteúdos aplicados a todo o país. Isso significa que, segundo o (FÓRUM, 2016) surge um padrão fixo e que 60% de atividades que se trabalharia nas escolas não iriam ser modificadas, restando apenas 40% adicional que se destinam as necessidades locais. E nela ainda há a orientação necessária para a formação de professores e material didático, tirando do professor sua autonomia de como trabalhar com cada realidade e padroniza o que não deve ser padronizado: o ensino, a formação e a educação.

Ainda sobre o (FÓRUM, 2016), Luiz Carlos de Freitas questiona: não se pode deixar de lado a veracidade da existência de uma base referencial sobre o que se deve ensinar e como ensinar nas etapas da educação básica. Porém, o imbróglio não é sobre concordar com a existência desta base, mas sim, na sua própria construção e como será suas demandas no decorrer do processo educacional. Dessa maneira, a BNCC deveria ter um questionamento impar que se volta às interrogações de: O que se entende por diversidades culturais na educação? É necessário, portanto, deixar claro o que entendemos por especificidades dentro das escolas brasileiras, e os reais problemas locais que nelas existem.

A legislação basicamente determina que a sociedade tenha seus devidos direitos, incluindo uma educação básica de qualidade. É dessa forma que caminhos surgem à uma perspectiva na qual se deve ter uma base curricular que levante outros questionamentos relacionado ao currículo escolar, que não determine uma proposta única para todo o país, mas que dê oportunidade para as escolas e educadores locais decidirem suas próprias metodologias, estrutura curricular, alinhados à sua realidade sociopolítica, econômica e cultural. Seguindo essa linha de pensamento, em detrimento de uma organização curricular, no dia 20 de dezembro de 2017 surgiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo então ministro da Educação Mendonça Filho. Direto aos fatos:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

Dessa maneira, a nova BNCC, estabelece as aprendizagens "necessárias" que devem garantir e assegurar à um novo currículo fornecendo a todos os alunos do Brasil em sua trajetória no decorrer da Educação Básica.

Diante desse novo cenário, o professor deve trabalhar visando análises que contribuam para o aprendizado no processo educativo do aluno. Estas evidências se estabelecem na origem socioeconômica; nos fatores do desempenho desses; no desempenho do próprio professor. A BNCC, por sua vez, estabelece uma estrutura cujo resultados são os que a população espera. Desta feita, reforça-se a melhoria da formação dos professores da Educação básica, cujo valor é ir além, com políticas que foquem a sistemática dessa formação. Com isso:

A implementação da BNCC, apresenta-se como uma oportunidade ímpar para a implementação de uma política de estado que promova o aprimoramento dos professores em sala de aula com vistas a impactar positivamente o processo educativo dos estudantes brasileiros. (CONSED, 2017).

Dessa forma, diante das mudanças da BNCC, é de transcendência colocar a formação inicial e continuada de professores da educação dentro do debate através da Base Nacional Comum. Portanto, consideramos que o profissional da educação seja visto de acordo com as demandas contemporâneas e da BNCC atual e que as prerrogativas propostas na base não diferem das já propostas pela LDB/96, pelas Diretrizes dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. E que a intenção que permeia o cenário é o de descontinuidade das propostas anteriores.

A Formação de Professores

De acordo com Bastos (2017), a formação do professor precisa estar diretamente vinculada à sua área de atuação para que diante disso ele venha a desenvolver suas práticas necessárias para um ensino de qualidade. A capacitação do professor precisa ser contínua, é necessário estar diretamente relacionada à formação inicial para que nesse ponto, o profissional da educação perceba a importância de sempre buscar novas formas de se trabalhar, uma vez que a realidade encontrada nas escolas nem sempre condiz com o que se estuda nos quatro anos de graduação, uma vez que, há uma dinâmica na escola e que é ela que dará vivacidade à ação do professor, por isso é inegável a união da teoria com a prática. Dessa forma, a formação continuada é a base para que o professor não se torne engessado, mas aberto às novas propostas de um currículo escolar.

E nessa perspectiva de analisar a formação dos professores e seus valores, entende-se que há uma união com os saberes que ganham espaços e dão um salto muito importante na busca de se identificar e de buscar conhecimentos empíricos, cujo olhar torna o professor um dos condutores da aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a trajetória, Bastos (2017), ressalta que a formação deste educador fornecerá a ele maiores rendimentos, e que a consequência disto terá melhores resultados no que diz respeito a resposta ao sistema educacional. Desse modo, há uma grande necessidade de uma compreensão pedagógica do docente nas séries iniciais do ensino fundamental, visto que este educador é considerado por todos da sociedade um articulador de saberes profissionais, que possibilita a construção e reconstrução de seus conhecimentos oriundos de uma formação continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura em seu artigo 61, I, II e III que todos os professores devem ter a formação para a educação básica e ainda vai mais a fundo dizendo que esses educadores precisam ter formação específica em nível superior. O fato é que a dívida da formação é histórica, e muitas vezes a sociedade responsabiliza o professor pelo fracasso escolar, por isso, deve-se falar da formação de professores não apenas focando o desempenho dos alunos, mas, em um sentido mais amplo. Isso significa que devemos levar em consideração o contexto da escola e da sala de aula que este

educador está inserido, as possibilidades e recursos fornecidos a ele, a situação socioeconômica das famílias desses alunos e uma política educacional que esteja devidamente ligada aos aspectos citados anteriormente.

Desse modo, os resultados dos alunos brasileiros precisam ser discutidos não só visando as práticas dos professores, mas, a qualidade da educação brasileira e todos os problemas envolvendo a educação básica. Para tanto, a causa ou culpa da situação dos alunos brasileiros que leva ao fracasso escolar não é de total responsabilidade dos professores e nem mesmo das escolas, mas há um aglomerado de problemas históricos que levam ao ensino e nível educacional baixo.

Ter somente uma formação no ensino superior não assegura para estes profissionais a total preparação para lecionar na educação básica. Se por um lado, o currículo é mais que uma atividade dinâmica e se articula de acordo com as necessidades locais, o professor por sua vez, deve tornar sua metodologia e didática diversa e buscar sempre atualizar-se mediante a necessidade de seus alunos e da sua sala de aula.

METODOLOGIA

Em se tratando de uma abordagem metodológica, nos referenciamos em um trabalho bibliográfico e documental baseado em obras como a Base Nacional Comum Curricular, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Candau (2008 e 2012), Gadotti (1992), e Araújo (1998). Este artigo está dividido em duas partes. A primeira, que traz uma abordagem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a segunda que enfatiza a formação dos professores.

A pertinência desta discussão se dá pela necessidade pungente de se referenciar sobre a relevância dos debates da BNCC evidenciando a formação dos professores, que de uma análise crítica, não pode parar, sendo o professor, sem dúvida, um dos condutores da educação básica do país. O que encontramos no andamento do ambiente educacional de hoje são desafios que surgem todos os dias, por isso a escola e os docentes, têm de estarem preparados para ensinar grupos cada vez mais diversificados em todos os sentidos; étnicos, culturais, de gêneros, religião, social e econômico.

As questões que nortearam esta pesquisa tiveram como base: A

formação do professor e formação continuada, a nova base nacional comum e os desafios do professor frente ao currículo escolar. Como o professor, sendo um mediador de conhecimentos e sujeito cultural, pode guiar os educandos com práticas educativas que expressem o respeito e a participação de todos diante de um novo currículo escolar?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando falamos de BNCC, LDB, currículo escolar e da formação dos professores, falamos também do direito à educação previsto nos direitos humanos. Dessa maneira, a professora Vera Maria Ferrão Candau (2012. p. 716), ensina:

No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover.

Ou seja, para se ter uma educação de qualidade é imprescindível que seja passado como conteúdo em sala de aula a educação em direitos humanos levando em consideração que esta deve estar diretamente relacionada ao direito à educação. O educador, então, necessita de formações específicas para poder trabalhar com todas estas possibilidades. Continua Candau:

Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. (CANDAU. 2012. p. 716).

Por isso, a construção dos conhecimentos se relaciona com a

educação que trabalha a democracia, a justiça e o valor das diversidades em nossa sociedade. Sobre a construção da cultura, estabelece a autora:

A construção de uma cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal. No entanto, se no plano teórico esta articulação foi sendo conquistada, ainda é muito frágil no âmbito das políticas públicas, da formação de educadores e das práticas pedagógicas. (CANDAU. 2012. p. 716).

A problemática em questão faz com que pensemos sobre a articulação de um currículo novo. Ainda hoje, não se tem em um currículo, a cultura como um conteúdo importante e sim como parte dos conteúdos. Portanto, havendo mudanças nesse quesito, sem dúvida alguma, iremos repensar sobre nossas políticas públicas e práticas pedagógicas.

Sendo assim, finalizamos a citação de Candau dizendo que os direitos humanos:

Constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diferentes marcos teórico políticos. Defendemos a perspectiva que considera que a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma exigência do momento atual. Somos conscientes da tensão que existe entre estes dois movimentos. Contudo, é nesta tensão que é importante trabalhar e a consideramos como geradora de criatividade, de buscas e novos compromissos. (CANDAU. 2012. p. 716).

Desse modo, os direitos à igualdade e o direito às diferenças são conceitos que exercem funções um sobre o outro, não podendo assim haver dicotomia entre eles e estes devem ser um fator importantíssimo no currículo escolar.

Diante deste fato, como o professor, sendo um mediador de conhecimentos e sujeito cultural, pode guiar os educandos com práticas educativas que expressem o respeito e a participação de todos frente ao novo currículo? É de suma importância que este educador valorize atividades que permita lutar contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e que ele própria tenha uma formação continuada, expandindo possibilidades das práticas pedagógicas.

No que diz respeito à uma escola que irá incorporar a BNCC e trabalhar de acordo com o currículo escolar que ela propõe, é importante que de acordo com Araújo (1998, p.44) diz:

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

A verdade é que a resposta para todas estas questões está na conscientização internalizada de que a importância não é um sistema e uma base "perfeita", mas que, para se chegar ao objetivo desejado, todo o sistema educacional precisa estar voltado para aquilo que realmente interessa: os alunos. Porque será através deles que teremos os resultados satisfatórios, por meio de métodos dinâmicos e heterogêneos. Não basta apenas implementar uma base nacional comum, precisa-se questionar este processo nas escolas, e se, os professores que estão dentro da realidade educacional, apoiam e concordam com esta implementação. Fundamentando o que foi falado, nas palavras de Gadotti (1992, p. 70) é preciso saber e entender que, "Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino- aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do 'seu' conhecimento e não apenas "aprendendo" o conhecimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desta feita, a BNCC é uma proposta para a educação que busca

construir um sistema educacional homogêneo para todos do país. No entanto, a escola, como lugar de fala, contribui para que mesmo dentro de um contexto aparentemente "singular", um currículo possa ser moldado de acordo com as necessidades locais dos alunos que lá frequentam.

O desafio de transformar a escola em um ambiente mais inclusivo transcorre da necessidade de uma melhor formação, também de seus docentes, pois muitas das vezes o sistema quer homogeneizar o processo de ensino aprendizagem e não percebe que a educação depende de seu contexto, e o mesmo deve ser levado em consideração. A escola e os docentes precisam valorizar e reconhecer a diversidade e não padronizar os alunos dentro de estereótipo estabelecido por um sistema que de uma certa forma não vivencia a realidade de uma escola e de sua sala de aula. A educação é uma importante arma de conscientização, capaz de transformar todo o meio onde ela é disseminada, e ela é uma propulsora para a luta contra todas as formas de preconceitos, intolerâncias e exclusões sociais.

Considerando o atual cenário da implantação da BNCC, se pensa a partir de então como ficará organizada a educação escolar no Brasil. Há inúmeras pesquisas e estudos na área, que dentro deste se estabelece como fator primordial questões curriculares básicas, no qual se encaixa a formação superior e formação continuada do professor. Em contrapartida ao que define a BNCC acerca de padronizar de forma legal e idealizada o currículo escolar, afirmamos que é um equívoco, pois, o Brasil não possui somente uma classe social, há uma pluralidade de necessidades e é bastante complexo comandar a educação brasileira pela dinamicidade e diversidades existentes no Brasil, principalmente quando nos deparamos com novos ideários e olhares de escola, de homem, de mulher e de sociedade.

Ademais, é nesta perspectiva de resistir contra o engessamento do professor e de suas concepções de possibilidades limitadas em se tratando de práticas pedagógicas no qual reafirmamos, que o professor precisa ser valorizado por todos da sociedade, pelos poderes maiores e por ele mesmo. E sua formação continuada tem de ser algo desejado com prazer, afim de que haja uma compreensão do currículo como território diversificado e que a educação escolar deva produzir conhecimentos para a convivência harmônica e construtiva em espaços socioeducativos diversos.

Mesmo que as soluções dos problemas relacionados à educação no país nunca estarão reservadas ao bom trabalho pedagógico do professor, tido muitas vezes como o salvador de outros setores sociais como a economia, o que é um grande erro, a constante busca do docente por melhorias em sua forma de trabalho contribui para a condução de mais alunos a aprendizagens significativas, além de promover a inclusão dentro da sua sala de aula. Ademais, mesmo que se queira implantar uma Base Comum Curricular, ela ainda estará subjugada ao professor, uma vez que este estando na linha de frente do processo de ensino e aprendizagem, buscará a melhor maneira de mediação entre os conteúdos historicamente acumulados e os alunos, para que estes possam construir o seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.

BASTOS, Manoel de Jesus. **A Formação de Professores para a Educação Básica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 82-97 Janeiro de 2017 ISSN: 2448-0959.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2/2015. Disponível em: http://portalme.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-030720722017&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacional.mec.gov.br>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos**: questões pedagógicas. In BITTAR, Eduardo C. B. (Coord). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Colóquio: Qual real significado da Base Nacional Comum Curricular? **FÓRUM 2016**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM>. Acesso em: 02 nov. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal. 1992. p. 70.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PLURALISMO DE IDEIAS E AUTONOMIA DIDÁTICO CIENTÍFICA

Sandra Lima de Vasconcelos Ramos¹, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira², Jennyane Vasconcelos Ramos de Moura Rufino³, Pablo Henricky Moura Rufino⁴

INTRODUÇÃO

Na atualidade, os termos liberdade de expressão, autonomia, pluralismo de ideias e doutrinação têm feito parte de discussões acaloradas entre políticos, intelectuais, juristas e grupos dos mais diversos nas redes sociais. São temas polêmicos que precisam ser tratados à luz da legislação brasileira. No âmbito do Ensino Superior, a discussão se acirrou após as eleições presidenciais de 2018, diante dessa nova conjuntura política. O novo Governo trouxe mudanças sociais, econômicas e culturais significativas. A maior parte dessas mudanças foram impulsionadas por críticas ao *modus operandi* da velha política, que, segundo o novo Governo, era marcada, entre outras coisas, pela corrupção, desrespeito às tradições e costumes da sociedade e pelo caos econômico da Nação.

Nesse contexto, dentro das universidades públicas, intelectuais contrários ao Governo têm levantado suas bandeiras a favor da liberdade da expressão, da autonomia (tão propagada por Paulo Freire) e

¹ Universidade Federal do Piauí. Email: sandra.ufpi@yahoo.com

² Universidade Federal do Piauí. Email: tfjrknogueira@gmail.com

³ Universidade Federal do Piauí. Email: jennyane7@hotmail.com

⁴ Universidade Federal do Piauí. Email: pablohenricky@hotmail.com

da pluralidade de ideias, negando veementemente que exista algum tipo de doutrinação praticado pelos professores no espaço acadêmico universitário. Esses intelectuais sentem-se atacados politicamente pelo novo Governo acusando-o de fascismo e propagando que no Brasil vivemos a volta da ditadura.

Em contrapartida, um outro grupo de políticos, intelectuais e juristas, aliados a representantes da família, têm denunciado que as universidades públicas, ao longo dos últimos trinta anos, têm sido responsáveis pela doutrinação ideológica e política dos alunos, através da difusão de ideias comunistas e socialistas. Mas será que existe mesmo doutrinação nas universidades públicas? Foi nesse contexto histórico tão conturbado que inspirou nosso problema de pesquisa: Qual a concepção dos alunos universitários quanto à (in)existência de doutrinação teórico-científica, política ou ideológica nos cursos de Licenciatura?

Para tanto, realizamos uma pesquisa explicativa de abordagem qualitativa, em que usamos como instrumento de produção de dados o questionário. Organizamos o estudo em torno dos seguintes objetivos específicos: 1. Destacar a legislação vigente sobre a liberdade de pensamento, de expressão e de cátedra; 2. Identificar as concepções dos alunos de Licenciatura quanto à (in)existência de doutrinação na universidade; e 3. Destacar os argumentos que fundamentam a conclusão dos alunos acerca da (in)existência de doutrinação na universidade.

Entre os teóricos que fundamentaram cientificamente as análises realizadas, destacamos: Chomsky (1996), Cardoso (1982), Demo (1985; 2001), Freyre (2010), Matos (2015), entre outros. Os resultados revelaram que os alunos identificaram a presença de doutrinação na prática de alguns professores.

DESENVOLVIMENTO

Antes de discorrer sobre a pesquisa realizada, torna-se importante definir alguns termos relacionados à esta investigação. Propomos, então, a definição dos seguintes termos:

- Pluralismo: Pensamento, doutrina ou conjunto de ideias segundo as quais os sistemas políticos, sociais e culturais podem ser in-

terpretados como o resultado de uma multiplicidade de fatores ou concebidos como integrados por uma pluralidade de grupos autônomos, porém interdependentes.

- **Autonomia:** Segundo Kant (1724-1804), é capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante.

- **Liberdade:** Grau de independência legítimo que um cidadão, um povo ou uma nação elege como valor supremo, como ideal.

- **Doutrinação:** processo de inculcar ideias, atitudes, estratégias cognitivas ou uma metodologia profissional no cabeça de alguém. A doutrinação se distingue do processo educacional, pois quando se doutrina alguém se espera que a pessoa não questione ou analise criticamente a doutrina que está sendo ensinada.

A partir das definições apresentadas, torna-se mais fácil compreender a importância do problema de pesquisa que motivou a presente investigação. Não há como pensar a universidade sem autonomia e sem liberdade. Também não há como se pensar a universidade sem garantia ao pluralismo de ideias. Esse último é, inclusive, um dos princípios do ensino constantes na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), descrito no Art. 206, inciso III que garante o "[...] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, [...]".

Entretanto, quais são os limites da autonomia universitária? Até onde vai a liberdade individual dentro do espaço acadêmico? De que forma garantimos o pluralismo de ideias sem incorrer na doutrinação? Buscamos tratar dessas questões, inicialmente, refletindo sobre o que diz a Carta Magna sobre o assunto.

Nossa Constituição Federal (1988), quando trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, nos garante que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". Queremos destacar nos termos constitucionais, três incisos deste Art, 5º relacionados ao tema apresentado neste artigo:

IV - É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

VI - É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

IX - É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

Sobre o inciso IV, no campo da excelência científica que se almejamos para o ensino universitário, precisamos reconhecer que há determinados limites para o direito à liberdade de pensamento, como bem destaca Fernando de Azevedo:

A liberdade de pensamento não implica o direito de pensar como se queira: todos reconhecemos que o pensamento é livre (...) mas o trabalho científico só é fecundo com a condição de que os homens voluntariamente se submetam a um plano essencialmente o mesmo, ao investigar, e ao mesmo método, ao raciocinar: não se pode e não se deve reivindicar para o pensamento o direito de pensar como se queira, sem as austeridades de um método preciso, sem objetividade e sem probidade científica, porque isto seria reclamar o direito à libertinagem para a função mais augusta de que dispomos. No desempenho da sua missão a inteligência deve mover-se dentro das condições que pela própria natureza lhe foram prescritas (FERNANDO AZEVEDO apud CARDOSO, 1982, p. 182).

Concordamos com Azevedo (apud CARDOSO, 1982) no que se refere, principalmente, à produção e difusão da ciência. Os professores universitários representam parte dos cientistas pesquisadores que produzem novos conhecimentos, sendo responsáveis pela difusão da ciência. Entretanto, seus estudos e pesquisas podem ser respaldadas por determinadas correntes teóricas, mas isso não equivale dizer que outras correntes teóricas que tratam do mesmo tema, de forma antagônica, defendidas por outros estudiosos, não tenham o mesmo valor científico. Por esse motivo o autor reivindica o rigor de um método preciso ao pensamento científico, que não pode ser confundido com

o livre pensar como se queira.

Outro aspecto sobre o direito à liberdade encontra-se no inciso VI da Carta Magna. Esse inciso trata da liberdade de consciência e de crença. Ter liberdade de crença não é o mesmo que aproveitar-se da cátedra para induzir os alunos a professar a mesma fé. O professor universitário, ainda que seja ateu ou agnóstico, deve respeitar a crença e a fé de seus alunos, garantindo a eles que jamais reproduzirá rituais religiosos a pretexto de apresentar aspectos da cultura brasileira.

Por último, o inciso IX trata da livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação. Praticar a livre expressão não é o mesmo que usar da atividade intelectual, artística, científica ou de comunicação de modo ofensivo e desrespeitoso. O professor pode expressar-se livremente, desde que não abuse de sua liberdade de cátedra. Para tanto, basta que se atenha aos conhecimentos inerentes à sua disciplina curricular.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa explicativa de abordagem qualitativa, visando além do registro, da análise e da interpretação dos fenômenos em estudo. Nesse sentido, buscou-se o aprofundamento do conhecimento da realidade, indo em busca do porquê das coisas (PRESTES, 2003).

A pesquisa é fundamental para descobrir e criar. É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas. (DEMO, 2001, p. 34).

Foram selecionados 40 sujeitos de pesquisa entre alunos de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí, sendo: 20 de Pedagogia, 12 de Educação Física, 02 de Filosofia, 02 de História, 02 de Biologia e 02 de Matemática. A quantidade de alunos por curso deuse aleatoriamente, sendo considerados todos questionários devolvidos.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999) o questionário é constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito. No caso deste estudo, usamos uma ferramenta digital conhecida como Microsoft Forms, um criador de pesquisas online que faz parte do Office 365, lançado pela Microsoft em junho de 2016. O Forms permitiu que os sujeitos da pesquisa respondessem ao questionário com marcação automática, via computador ou celular. Os dados foram exportados para o Microsoft Excel, o que facilitou a organização dos dados produzidos em tabelas e gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram organizados em torno dos seguintes eixos de análise:

1. Legislação vigente sobre a liberdade de expressão e de cátedra do professor

Quando questionados sobre se conheciam a legislação vigente sobre liberdade de expressão e de cátedra do professor, 56,25% respondeu que não conhecia, 35,50% respondeu que conhecia em parte e apenas 6,25% respondeu que conhecia a legislação pertinente ao tema.

Sabemos que a liberdade de cátedra é um princípio que assegura a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e difundir o pensamento, a arte e o conhecimento. É a liberdade de cátedra que assegura o pluralismo de ideias e a autonomia didático-científica no âmbito da academia.

Recentemente, a expressão **liberdade de cátedra** cedeu espaço a expressão **liberdade de ensino e aprendizagem**. Essa mudança vai além da nomenclatura. O termo liberdade de ensino e aprendizagem amplia seu alcance, antes restrita ao professor, alcançando o aluno pelo reconhecimento de que ele é capaz de adquirir e construir o conhecimento por si, através da pesquisa.

Precisamos saber diferenciar a liberdade de ensino e aprendizagem da liberdade de expressão prevista na Constituição Federal (1988), assim expressa: "É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou li-

cença". Em sua prática pedagógica, o professor não pode impor um único critério metodológico ou didático, quando existem vários desses critérios reconhecidos cientificamente. Entretanto, sob a justificativa de exercer o direito à liberdade de expressão, alguns professores acabam impondo suas convicções políticas e ideológicas, inclusive no momento em que selecionam a bibliografia de suas disciplinas, não dando a chance aos alunos de conhecer o pensamento contraditório.

Até mesmo os defensores do socialismo libertário como, Noam Chomsky, sinalizam sobre os perigos da doutrinação: "Para aqueles que obstinadamente buscam a liberdade em todo o mundo, não pode haver nenhuma tarefa mais urgente do que vir a compreender os mecanismos e práticas da doutrinação. São fáceis de perceber nas sociedades totalitárias [...]" (1996, p. 311).

Nessa perspectiva, observamos que o desconhecimento da legislação pertinente deixa os alunos desprotegidos de seus direitos, muitas vezes, silenciando sua voz no que se refere a propor uma discussão acadêmica com uso de outros teóricos que tratem do mesmo conteúdo de aprendizagem.

2. Concepções dos alunos de Licenciatura quanto à (in)existência de doutrinação na universidade

Quando perguntados sobre o que eles entendem por "doutrinação teórico-científica", os alunos assim se pronunciaram: (destacamos aqui a fala de alguns dos alunos pesquisados)

O que você entende por "doutrinação teórico-científica"	
A7	É quando se é adotado apenas um pensamento teórico para as abordagens científicas, quando se é instigado a trilhar apenas aquele caminho ou utilizar aquela metodologia para discorrer um trabalho ou discussão.
A8	O ato de coagir terceiros a terem a sua mesma opinião, reprimindo os que são contrário a ela.
A9	Acho que instruir alguém a seguir uma teoria , uma ciência, como se só aquela fosse a correta
A10	Se dá por meio de uma imposição em relação ao conhecimento. Não valorizando o ponto de vista do sujeito

Podemos observar na fala dos alunos em destaque que eles demonstram saber definir bem o termo "doutrinação teórico-científica". Com exceção de um aluno, que afirmou não conhecer muito desse assunto, todos os outros alunos demonstraram ter consciência de que

a imposição de determinada corrente teórico-metodológica em detrimento de outras, constitui doutrinação.

Do mesmo modo, quando perguntados sobre o que entendiam sobre "autonomia didático- científica", os alunos disseram:

O que você entende por "autonomia didático-científica"?	
A1	É quando a pessoa tem a autonomia de poder pensar sobre certo assunto sem que ninguém interfira na sua opinião
A7	É quando se tem autonomia de escolher um autor de sua preferência, que defenda seus pensamentos, levando a escolha de maneira livre sem opressão ou imposição de terceiros na mediação de escolha.
A10	Você tem liberdade pra seguir suas produções sem um manual de regras.
A11	O aluno deve ter conhecimento de teorias diferentes e ser capaz de interpretá-las com fundamento subjetivo.

De acordo com a Constituição Federal (1988) em seu Art. 207, "As universidades gozam de **autonomia didático-científica**, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Observemos que a Lei é muito clara quando menciona que a autonomia se restringe ao âmbito didático-científico, ou seja, científico-metodológico, à administração e à gestão financeira e patrimonial. A Lei não prevê autonomia irrestrita, com tomadas de decisões sem nenhum limite.

Os alunos demonstraram, em suas falas, que a expectativa deles no meio acadêmico seria de exercer maior liberdade na escolha das teorias científicas existentes, de modo a que tivessem acesso a outras interpretações conceituais.

3. Argumentos que fundamentam a conclusão dos alunos acerca da (in)existência de doutrinação na universidade

Quando solicitados que marcassem os tipos de "doutrinação", por parte dos professores, que haviam presenciado na universidade, os sujeitos assim se pronunciaram:



18,75% informou não haver presenciado nenhuma prática de doutrinação em sala de aula por parte dos professores. Não houve evidência de doutrinação de gênero, que acontece quando professores discursam em defesa de teorias de gênero, ainda que não tenha nada a ver com a disciplina. Apenas um aluno informou que presenciou outro tipo de doutrinação diferente das elencadas no questionário, acrescentando a sua resposta: Há diversas respostas citadas acima que refletem práticas dentro dos centros de ensino.

Quando perguntados se eles acham que os professores universitários podem ser doutrinadores? 75% respondeu que sim, 25% respondeu que não. A doutrinação político-partidária também apareceu na resposta dos alunos.

Doutrinação político-partidária - quando o professor usa a cátedra para fazer discursos político-partidários ou a participação dos alunos em manifestações políticas	
A1	Professor fazendo doutrinação político-partidária e de ideologias.
A2	Uma nítida tentativa de conduzir os alunos a um pensamento de viés político, quando a aula não se associava em nada com suas ideias
A3	Um professor de legislação da educação que tem um discurso sobre como o PT é maravilhoso e passa aula nisso, além de não dar aula ainda fica só reforçando e defendendo o PT
A4	Professores levantar bandeiras de partidos e criticar quem é de partidos diferentes, e perseguir quando sabe que o aluno vota em partido contrário ao deles.
A5	Uma professora tentando convencer os alunos a votarem no PT
A8	Repressão à determinado grupo de aluno por conta de sua escolha política.
A13	O último pleito eleitoral, não se teve aulas específicas das disciplinas e sim conflitos partidários.

Temos assistido nas mídias sociais inúmeros casos de alunos que filma professores com discursos político-partidários desrespeitosos

e agressivos. Por esse motivo achamos pertinente perguntar aos alunos de Licenciatura se eles já teriam vivenciado ou assistido situações em que professores universitários usassem desse tipo de doutrinação com os alunos.

19% dos alunos apontaram a existência de doutrinação ideológica na universidade, que é quando o professor impõe suas ideias, sem respeitar o livre pensamento do aluno ou o pensamento contraditório. De acordo com os alunos isso acontece, por exemplo, quando um professor impõe sua opinião como a única certa, não aceitando a opinião ou crítica dos alunos. Segundo outro aluno, é uma experiência frustrante quando o professor comporta-se como o dono da verdade, afinal, na universidade esperamos que haja autonomia e liberdade para que os alunos possam expor seus pensamentos.

Quanto à doutrinação religiosa, que ocorre quando o professor tenta catequizar os alunos ou impor sua participação em ritos religiosos durante as aulas, 10% dos alunos afirmaram que existe esse tipo de doutrinação na universidade.

Recentemente uma professora na nossa sala de aula falou mal dos evangélicos e muitos deles não gostaram - A11

Ser obrigado a participar de ritual de culto a deuses, em quem não acredito, como se fosse apenas manifestação cultural. Enquanto somos impedidos de manifestar, nossas crenças ou pior quando falam do que cremos sempre é para ressaltar erros - A38

Temos observado através das emissoras de TV, rádio e mídias sociais que cresceram bastante as manifestações de intolerância religiosa no Brasil. Uma das religiões bastante atacadas nos últimos tempos tem sido a católica. De certa forma, devemos pensar na fé católica, assim como as religiões de matriz africana ou indígena, como parte da nossa história, devendo ser tratada com respeito, inclusive por força da Lei. Gilberto Freyre já dizia que, "[...] do ponto de vista sociológico, não se pode falar de civilização brasileira a parte de civilização cristã" (FREYRE, 2010, p. 52).

Embora apenas com 2% de menção pelos alunos, a doutrinação metodológica, que acontece quando são indicadas leituras e aborda-

dos textos com apenas um viés teórico ou metodológico, também apareceu nas respostas dos alunos. Isso implica em dizer que os alunos perceberam como verdade que alguns posicionamentos teórico-metodológicos são enfatizados em detrimento de outras correntes teóricas, igualmente consideradas científicas, sobre o mesmo tema.

Vi professores criticarem teorias em detrimento de outras. Mas percebi que a grande maioria dos alunos não mudou sua perspectiva teórica em função da opção apontada pelo professor. - A28

O Professor relatou o seu ponto de vista SOBRE um determinado assunto e não deu chance para o aluno discordar ou relatar o que ele achava sobre. - A30

Os dados produzidos deixam clara a presença de doutrinação dentro do espaço universitários, mais especificamente no âmbito das Licenciaturas, nosso universo de pesquisa. A presença maciça de teóricos marxistas, gramscistas e de viés comunista ou socialista nos textos selecionados pelos professores de Licenciatura é inegável.

Tomemos, por exemplo, um dos teóricos grandemente explorados pelos professores formadores de professores, Gramsci. Antonio Gramsci (1891-1937), pensador e político, foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano em 1921. Gramsci professava que a implantação do comunismo não deveria acontecer pela força, como aconteceu na Rússia, mas de forma pacífica e sorrateira, infiltrando, lenta e gradualmente, a ideia revolucionária. Ele afirmava que os revolucionários não deveriam tomar os quartéis, deveriam tomar as escolas e universidades. Não deveriam atacar os tanques de guerra blindados. Deveriam, sim, atacar as ideias gerando dúvidas, nunca apresentando certezas e propondo o diálogo permanente. Não deveriam assaltar bancos, e, sim, redações de jornais. Para ele os revolucionários deveriam se mostrar pacifistas e vítimas das violências da "direita" (GRAMSCI, 1937. Em um artigo publicado em 2018, Anatoli Oliynik descreve bem as intenções de Gramsci:

A estratégia é utilizar-se de diplomas legais e de ações políticas que sejam docilmente aceitas pelo povo, entorpecendo consciências e massificando a sociedade

com uma propaganda subliminar, imperceptível aos mais incautos que, a priori, representam a grande maioria da população, de modo que, entorpecidos pelo melífluo discurso gramsciano, as consciências já não possam mais perceber o engodo em que estão sendo envolvidas.

Observamos também que essa prática faz parte de uma estratégia política muito maior de tomada das universidades. Mas não é isso que se espera da formação de professores. "Pensamos em cursos que se orientem, na direção dos grandes desafios das pessoas e sociedades, tentando entendê-las e atendê-las de forma profunda e consistente" (MATOS, 2015 p. 39).

CONCLUSÕES

Após as análises dos resultados da pesquisa, que protagonizou o aluno, professor em formação nos cursos de Licenciatura, verificamos que, na concepção dos alunos universitários, existe doutrinação teórico-científica, política ou ideológica nos cursos de Licenciatura. É claro que essa prática não é generalizada, mas quando pedimos para que relatassem situações de doutrinação, todos os alunos pesquisados tinham o que relatar. O que se observa é que, nas últimas décadas, a liberdade de cátedra foi confundida com a liberdade de expressão, e alguns professores parecem ter se distanciado do objeto principal do ensino, ou seja, dos conteúdos, e se aproximado mais das discussões ideológicas e político-partidárias.

Esperamos que este estudo venha a contribuir para outras reflexões sobre esse tema tão polêmico, mas, ao mesmo tempo, tão relevante.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Irene. **A universidade da comunhão paulista**. São Paulo: Cortez, 1982.

CHOMSKY, Noam. **Novas e velhas ordens mundiais**. São Paulo: Scritta, 1996.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATOS, Junot Cornélio. **Formação de professores de filosofia**: proposições para o debate. EccoS - Rev. Cient., São Paulo, n. 38, p. 31-41, set./dez. 2015.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção de conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Rêspel, 2003.

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA

Érica Natasha Duarte Silva¹, Maria da Glória Duarte Ferro²

INTRODUÇÃO

O corpo docente dos cursos de Tecnologia em Radiologia é formado majoritariamente por Bacharéis e Tecnólogos, estes professores não têm em sua graduação, disciplinas voltadas à docência, portanto não são, teoricamente, preparados para atuarem como professor na sua formação inicial. Dessa forma, é comum que dificuldades surjam no processo ensino-aprendizagem, especialmente no início da atividade docente.

O conhecimento científico e técnico do professor é, sem dúvida, de extrema importância, pois este deverá ser repassado ao aluno, contudo o conhecimento pedagógico é o responsável, de fato, pelo processo ensino-aprendizagem. Parte deste conhecimento é construído na prática docente, sendo que o estudo e a pesquisa da prática didático-pedagógica são essenciais.

Até, aproximadamente, metade do século XX, não havia nenhuma forma de educação formal destinada a qualificar profissionais,

¹ Universidade Estadual do Piauí. Email: ericanatasha@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí. Email: gloria-ferro@hotmail.com

auxiliares ou tecnólogos da área de radiologia, talvez por serem categorias ainda pouco desenvolvidas. Com a expansão da categoria profissional do auxiliar médico radiologista, houve necessidade de formação destes profissionais e em 1968, foi criado o primeiro curso público para operadores de raios X, no Instituto Estadual de Radiologia e Medicina Nuclear Manoel de Abreu (IERMN), no Rio de Janeiro, onde os docentes eram predominantemente médicos (OLIVEIRA et al., 2013).

Mais recentemente surgiram os cursos superiores de tecnologia, inclusive na área da Radiologia, com o objetivo de atender uma demanda existente de profissionais de nível superior que atuassem nos meios produtivos. Isso talvez explique a tendência de se dar tanta importância a formação técnica dos professores que atuam nestes cursos, já que o conhecimento científico e prático é o principal resultado almejado. Esse conhecimento técnico tem por objetivo a solução de problemas existentes no universo profissional dos meios produtivos, ou seja, a aplicação prática dos conhecimentos no exercício da profissão (SIEWERDT; RAUSCH, 2018).

A ação educativa é complexa porque envolve aspectos culturais, sociais e históricos. O trabalho docente ocorre de forma sistematizada pela interação destes fatores. Portanto, é importante entender que mesmo os professores graduados em Radiologia, atuando, em sua maioria, na prática das técnicas radiológicas, também precisam de uma formação avançada e não somente uma perspectiva especializada que complemente o conhecimento. A formação do professor para a educação profissional, assim como para toda formação docente, deve priorizar o domínio do trabalho e desenvolvimento intelectuais favorecendo a capacidade de criação de novos conhecimentos e conceitos relacionados a uma determinada prática (SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Atualmente a formação de Tecnólogos em Radiologia é oferecida, em sua maioria, nas escolas privadas, e tem o corpo docente formado, quase que exclusivamente, por Bacharéis e Tecnólogos, e, geralmente, não há exigência de formação em Docência para atuação destes professores (OLIVEIRA et al., 2013). É nesta perspectiva que objetivamos avaliar quais as necessidades formativas para desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas de professores dos cursos de Tecnologia em Radiologia analisando e refletindo sobre o perfil destes docentes e de suas práticas didático-pedagógicas, caracteri-

zando-as, identificando as dificuldades na atuação do professor sem formação docente e relacionando esta formação com o processo ensino-aprendizagem emergente das práticas docentes.

A História da docência do Ensino Superior e dos cursos de Radiologia no Brasil

Os cursos superiores no Brasil tiveram início com a transferência do rei e da corte Portuguesa para este país, em 1808, pela necessidade de formação de profissionais. Em 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores, as de direito em Olinda - PE; a de medicina em São Salvador - BA; e a de engenharia, no Rio de Janeiro; posteriormente houve a criação de outros cursos. Estes formavam seus profissionais por um processo de ensino onde conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido de uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão. As Instituições procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Até a década de 1970, exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão (MASETTO, 1998).

O modelo universitário utilizado para organização curricular desses cursos foi o padrão francês napoleônico, caracterizado por escolas autárquicas com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas. Desta forma, as instituições de ensino superior criadas e instaladas no Brasil, desde o seu início, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Os currículos eram seriados, com programas fechados, que constavam somente as disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão (LUCCHESI, 2011).

Esta origem do ensino superior no Brasil explica em partes a crença ainda existente de que o professor que domina o conhecimento científico, necessariamente sabe ensinar. A docência, nem sempre é reconhecida pelo bacharel e/ou tecnólogo como profissão porque "apenas complementa a renda" e isso passa pela questão de status e pela desvalorização salarial do professor. As instituições não exigem

do professor uma formação pedagógica, bastando, na maioria das vezes, a quantidade de títulos não necessariamente voltados para a docência. Esse conjunto de fatores faz o modelo francês napoleônico aparecer no Ensino Superior atual, ainda que de forma bem mais discreta (ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

O trabalho em radiologia inicia-se, no Brasil, no final do século XIX, período marcado pela intensificação do desenvolvimento de diversas áreas científicas que contribuiu para inúmeras inovações tecnológicas que alteraram de forma significativa o cotidiano da sociedade. A rápida disseminação das práticas e estudos da radiologia não foi acompanhada por um processo de educação formal para os trabalhadores da área. Durante a primeira metade do século XX, os cursos de formação eram ofertados de forma pontual, predominando a formação em serviço (OLIVEIRA, 2013).

Os cursos técnicos expandiram-se com a regulamentação da lei n. 9.394/96 (LDB), que autorizou os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, regulamentando a Educação Profissional Técnica e Nível Médio (EPTMN), conseqüentemente permitindo a expansão das escolas-curso para formação técnica isolada, alcançando os egressos do ensino médio e os trabalhadores que necessitavam de requalificação para se adequarem ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a procura por docentes aumentou, os programas de licenciatura já não supriam a demanda e a experiência em serviço passa a ser um dos únicos requisitos à prática docente no âmbito da educação profissional (SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Desta forma, por falta de critérios de admissão, os professores que se inseriam nestes cursos não eram devidamente qualificados para a docência. Identifica-se, assim, na formação dos professores da educação superior, dentre outras questões, a dificuldade de se atualizarem em suas áreas profissionais, demonstrando uma necessidade de uma formação pedagógica continuada. Isso é bastante observado no campo da Radiologia, onde os professores são, em sua maioria, Tecnólogos e Bacharéis, e os cursos exigem, na maioria das vezes, apenas titulação que comprove o conhecimento específico do docente, não sendo exigida, necessariamente, comprovação de experiência na docência. Este fato torna a sala de aula um laboratório para que os docentes sem formação pedagógica desenvolvam, através da experiência em sala de aula, suas práticas didático-pedagógicas, sem uma

base teórica inicial (SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Somente recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência e o exercício de qualquer profissão exige formação específica. O trabalho docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão (MASETTO, 1998).

A formação dos professores de Cursos Superiores

De acordo com a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação do docente do ensino propedêutico de fundamento generalista, compreensivo das bases do conhecimento humano, é realizada por meio de cursos de licenciatura nas instituições de educação superior, universidades, centros universitários e faculdades isoladas. Os docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental são formados no curso de Pedagogia, os docentes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, após realizarem os estudos específicos do seu campo disciplinar, buscam os saberes da docência ou formação técnico-pedagógica no curso de Pedagogia por exigência curricular. Porém, a formação técnico-pedagógica é apenas recomendada na educação profissional, tecnológica e superior, ou seja, os estudos profissionais e tecnológicos dispensam os saberes da docência (CARVALHO; SOUZA, 2014).

A legislação exige que o professor que atua em cursos de graduação, tenha alguma especialização em nível *lato sensu* e mais 90 horas de complementação em disciplinas didático-pedagógicas e metodológicas, e sua graduação não precisa, necessariamente, ser da mesma área do ensino em que vai atuar. Assim, o direcionamento para a docência fica à critério das instituições de ensino onde estes professores atuam. Diferentemente dos outros níveis de ensino, os professores bacharéis e tecnólogos têm a docência como uma profissão paralela a que exercem ou exerciam no mundo do trabalho, a ideia de quem sabe fazer, sabe ensinar sustentou e sustenta a lógica do recrutamento dos docentes, portanto, dando-se maior importância a sua carreira profissional em detrimento da sua formação docente (SIEWERDT; RAUSCH, 2018).

Os professores do ensino superior geralmente não têm forma-

ção prévia e específica no que diz respeito à docência, o início da trajetória profissional destes docentes, por vezes, ocorre de forma precária à medida que assumem os encargos docentes respaldados nos modelos de mestres que fizeram parte de sua formação inicial, aliados a conhecimentos oriundos de determinado campo científico e da prática como profissionais de uma atividade que não a do magistério superior. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência é originada do domínio da área de conhecimento na qual atua (PEREIRA, 2015).

Necessidades formativas dos professores do Ensino Superior

As problemáticas que se referem à formação de professores universitários se aproximam das que envolvem a formação do docente do campo da Educação profissional, por existir características semelhantes no perfil formativo e profissional dos bacharéis que atuam como professores nesses campos. Esses professores não têm, em sua graduação, disciplinas voltadas à docência, portanto não são, teoricamente, preparados para atuarem como professor na sua formação inicial. Apesar disso, a atuação dos professores bacharéis e tecnólogos no Ensino Superior é significativa e é comum que dificuldades surjam no processo ensino-aprendizagem, especialmente no início atividade docente. Espera-se que esse profissional reflita sobre suas ações e busque inovar suas práticas, aprimorando seus conhecimentos e práticas pedagógicas para que possam proporcionar uma formação crítica. A constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a resolver dilemas e problemas (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

A reflexão torna-se um elemento importante para o processo de formação e atuação docente, sendo também relevante essa postura nos âmbitos acadêmicos, além de permitir ao docente, outras possibilidades de ação e de formação, visando atender à necessidade social de uma formação que não privilegia somente os aspectos técnicos para o mundo do trabalho, mas também se apresenta como humanística e integral incorporando ciência, trabalho, tecnologia e cultura como eixos indissociáveis. Desta forma, o docente deverá ser

capaz de ajustar suas práticas e seus conhecimentos às novas exigências da sociedade, do aluno, dos diversos universos culturais, das formas de comunicação presentes, pois são esses seus elementos de trabalho que também sofreram e estão em constantes modificações (ALARCÃO, 2003).

Os docentes de Ensino Superior necessitam entender que seu conhecimento deve estar em constante ressignificação, para que seja desenvolvida uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos, já que as transformações e mudanças afetam toda a comunidade, inclusive o meio acadêmico. Assim, fica claro a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessário a revisão das formas de admissão de novos professores nas universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica, onde procuramos analisar formação e práticas didático-pedagógicas de professores dos cursos de Tecnologia em Radiologia, assim como o perfil destes docentes e destas práticas, as dificuldades na atuação do professor sem formação docente e a relação desta formação com o processo ensino-aprendizagem emergente das práticas docentes.

Foi realizado um estudo a partir de artigos publicados nas bases de dados: Scielo, Lilacs e Pubmed no período 1998 a 2018, no idioma português, a partir da combinação dos descritores: Docente, Formação Inicial, Formação Pedagógica, Práticas Didático-pedagógicas, Processo Ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É atribuída ao professor do ensino superior a responsabilidade de formar profissionais competentes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. A este docente cabe saber o conteúdo, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar conhecimento ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos. O desafio é atender as

expectativas e responsabilidades incumbidas a este sujeito com as deficiências e precariedades existentes no processo de formação inicial dos professores universitários (PEREIRA, 2015).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho levaram a transformações nas relações sociais e conseqüentemente nas formas como se dá a prática docente, ou seja, exigem da educação um outro olhar para o ensinar e o aprender. Dessa forma, compete ao professor, criar alternativas para o conhecimento dos alunos em relação ao meio que os cerca. Se o mundo organizacional exige competência, é necessário que o professor encontre o equilíbrio entre teoria e prática, proporcionando ao aluno conhecer, compreender o mundo e o agir sobre ele (FOGAÇA, 2017).

Diante dessas mudanças, ficam cada vez mais aparentes a fragilidade do modelo de ensino tradicional ou de transmissão centrado na figura do professor como sujeito que detém e transmite o conhecimento. Percebe-se também a necessidade de modelos pedagógicos que possibilitem a construção ativa do conhecimento que deverá estar presente em toda a vida profissional. Tal contexto aponta novas perspectivas para o ensino, pois identificam-se na atualidade práticas educativas que assumem a construção do conhecimento como traço definidor da apropriação da informação e explicação da realidade.

Neste sentido, as metodologias problematizadoras surgem como alternativas já que o ensino tradicional parece ter atingido seu esgotamento diante das exigências dos profissionais de saúde e da sociedade. A pedagogia da problematização tem sido necessária e incorporada nas práticas pedagógicas da educação de forma geral, pois envolve um dos caminhos para construir situações de aprendizagem significativa e que a proposta trabalha intencionalmente com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender, enfatizando-se o *aprender fazendo* e a aprendizagem que decorre do trabalho em grupos e com a equipe multiprofissional, portanto se encaixa nas práticas reflexivas (LEÃO, 2009).

O corpo docente dos cursos de Tecnologia em Radiologia é composto, geralmente, por profissionais-professores, ou seja, profissionais recrutados do mercado para "ensinar a trabalhar", já que são dotados de conhecimento técnico e científico. Porém, diferente dos professores de formação, é evidente a falta de uma base teórica de conhecimentos pedagógicos, que se tornam empecilhos para uma prática

docente mais sólida, predominando a reprodução das práticas laborais nas salas de aula ou em oficinas-modelo, implantadas nas próprias escolas. Estes professores trazem como diferencial de sua formação a bagagem de experiência profissional, vivenciada na prática ou as experiências obtidas em seu curso inicial de formação para o trabalho. Assim, a ausência do caráter pedagógico e científico dificulta, por vezes, a construção de novos conhecimentos e sua problematização com as situações reais de trabalho (SANTOS, 2015).

Nos cursos de Radiologia existem, em geral, quatro tipos de professores, o recém-formado dos cursos técnicos ou superiores de tecnologia, o instrutor oriundo dos postos de trabalho, o bacharel/tecnólogo e os licenciados nas áreas da saúde e afins que atuam na Radiologia. Os profissionais recém-formados tem prática docente que tende a se pautar na transmissão de seus conhecimentos teóricos, por meio de aulas expositivas e preleção, objetivando articular o conteúdo apreendido em sua formação com o material técnico dentre livros e outras ferramentas, selecionado para as aulas; predominando o modelo que Paulo Freire denomina de bancário, no qual se transfere ou deposita os conteúdos na "conta" de seus alunos, para que sejam devolvidos nas avaliações e o método imitativo em que se reproduz a prática dos colegas mais experientes ou dos professores que carrega como referência de sua própria formação.

Todavia, esta forma de atuação não atende, efetivamente, as necessidades dos professores por duas razões. Primeiro porque aponta a ausência de fundamentos pedagógicos na formação desse professor e, nesse caso, a falta de uma formação docente limita a prática didático-pedagógica e o aprendizado dos alunos. Segundo porque a falta de experiência do professor com a prática em serviço prejudica a associação da teoria ensinada com a prática efetiva no campo profissional (SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Nas aulas de instrutores provenientes dos postos de trabalho costuma-se reproduzir os protocolos e rotinas desenvolvidas nos serviços de imagem, isso porque este técnico dispõe apenas de sua experiência acumulada ao longo dos anos. Essa lógica desencadeia em sala uma proposta pedagógica que pretende apenas "ensinar a trabalhar", limitando o conhecimento técnico-científico às necessidades do posto de trabalho e conformando o ensino ao processo produtivo. Essas práticas-pedagógicas poderão reduzir cada vez mais o que se

aprende para se adequar a educação às demandas do mercado, podendo desqualificar tanto o processo de formação quanto o próprio trabalhador.

O professor com formação para a pesquisa (bacharel) ou tecnológica se caracteriza pelo aprofundamento teórico dos conhecimentos em saúde e tecnologia; geralmente, são físicos, biomédicos, biólogos, enfermeiros ou tecnólogos em radiologia, com experiência no campo de saúde. Nesse perfil ainda não é possível identificar uma formação pedagógica para o ensino, pois são poucos os bacharéis que fazem complementação pedagógica, para obterem a segunda titulação de licenciado, justamente pelo fato de também se envolverem com pesquisa (SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Os professores bacharéis normalmente têm como fator complicador a ausência de conhecimentos específicos do campo da Radiologia, e entende-se que a falta destes conhecimentos dificulta o ensino em disciplinas gerais comuns ao campo da saúde e específicas como técnicas radiológicas (FERREIRA, 2010).

O profissional graduado com licenciatura em outro campo da saúde ou em outra área, parece desenvolver uma prática docente limitada pela falta de conhecimentos específicos, com dificuldades em conduzir suas aulas por falta de conhecimentos de ordem teórica e prática do trabalho com técnicas radiológicas, mesmo com todo o aporte de sua formação acadêmica. Portanto, a falta de uma formação básica em Radiologia, dificulta seu trabalho docente nos cursos da área, tanto em disciplinas gerais como em disciplinas específicas (SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Valoriza-se nos cursos de Tecnologia em Radiologia o currículo prático do professor, já que nas aulas há grande interesse por parte dos alunos pelos relatos de vivências dos profissionais já estabelecidos. As universidades apostam no ato da contratação de seus docentes na formação que trazem e, assim, as habilidades profissionais adquiridas em anos de prática não são entendidas da mesma forma que o título teórico alcançado, ainda que estas habilidades possam representar diferenciais positivos para a docência. Verifica-se neste meio acadêmico a prática de mercado como legitimadora da capacitação de professores para lecionar em cursos de Tecnologia em Radiologia. Grande parte das instituições, solicita que sua confirmação seja aliada apenas ao título e, dessa forma, a experimentação, tão enriquecedora

dos encontros de ensino, não é entendida como característica suficiente para a função.

O fluxo dos saberes, baseado nas suas diferenças e complementações deve ser tanto aceito quanto incentivado. O professor com experiência na área que leciona favorece um acesso mais fácil às questões que serão vivenciadas no exercício da profissão dinâmica dos cursos tecnólogos, mas o domínio das práticas pedagógicas faz com que o processo ensino- aprendizagem ocorra de fato (MOREIRA, 2015).

Nesse sentido, uma capacitação pedagógica que apenas complemente a formação do profissional das técnicas radiológicas e o habilite ao ensino, não é suficiente. É necessária uma nova concepção de formação docente, cujos princípios sejam a recontextualização de sua formação inicial e o aprofundamento teórico-metodológico dos conhecimentos em sua formação profissional além da aquisição de conhecimentos pedagógicos, abrangendo dimensões sociais e culturais (SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

CONCLUSÃO

Os professores do curso de Tecnologia em Radiologia, não têm em sua graduação disciplinas voltadas à docência e, dessa forma, não são preparados na sua formação inicial para atuarem como professor. Apesar disso, a atuação dos docentes bacharéis e tecnólogos no ensino superior é significativa e é comum que dificuldades surjam no processo ensino- aprendizagem, especialmente no início da atividade docente.

A capacidade do professor refletir sobre sua própria atuação é um fator de grande importância e esta postura depende da sua formação. A reflexividade gera ao professor a capacidade de flexibilidade diante de diversas situações que podem surgir em sala de aula. Assim, é importante entender que a falta de uma base pedagógica fundamentada pode limitar a extensão desta reflexão no âmbito educacional, especialmente sobre aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem.

Os docentes do curso de Tecnologia em Radiologia trazem como diferencial de sua formação a bagagem de experiência profissional, vivenciada na prática ou as experiências obtidas em seu curso inicial

de formação para o trabalho. Assim, a ausência do caráter pedagógico e científico dificulta, por vezes, a construção de novos conhecimentos e sua problematização com as situações reais de trabalho.

Muitos docentes são inseridos no quadro de funcionários como um ato de simples indicação ou aproveitamento imediato, depois de formados. Neste mesmo grupo de professores é comum ocorrer incompatibilidade entre formação acadêmica e disciplina ministrada, como também a intensa pluralidade de disciplinas em áreas diferentes a serem lecionadas. Essa prática pode acarretar dificuldades no processo de aprendizagem do corpo discente.

Diante disso, entende-se que a formação pedagógica para o trabalho docente é de extrema importância, ainda que o professor carregue consigo conhecimentos específicos adquiridos na formação inicial. Ao mesmo tempo em que o conhecimento pedagógico isoladamente não consegue tornar o processo ensino-aprendizado eficaz, uma vez que o domínio técnico e científico colabora ativamente com a construção das bases tecnológicas repassadas aos discentes. Portanto, o professor do curso de Tecnologia em Radiologia precisará unir conhecimento científico, técnico, prático e pedagógico para atingir excelência em seu trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: **Que sentido? Que formação?** In: B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, Vol. 1, pp. 21-31, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo.** Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo, Cortez: 2011.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães Souza. **Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014.

FERREIRA, José Luís Filho. **Formação do profissional de radiologia em nível técnico na Região metropolitana do rio de janeiro: Um estudo exploratório. (Educação Profissional em Saúde)**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2010.

FOGAÇA, Márcia Rosane Juppen. **Professores bacharéis, sem formação pedagógica formal e "bem sucedidos" na docência da educação profissional**. (Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

LEÃO, Laura Maria Pinheiro. **A prática pedagógica nos cursos de Educação profissional técnica de nível Médio em saúde: a percepção do professor**. (Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

LUCCHESI, Martha Abraão Saad (2011). **O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês**. In: Anais do XI Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul e II Congresso Internacional - IGLU. Florianópolis, 7 e 9 de dezembro de 2011.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MOREIRA, Lucy Deccache. **O profissional de mercado como docente nos cursos tecnológicos**. (Humanidades, Cultura e Artes) - Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Duque de Caxias, 2015.

OLIVEIRA, Sérgio Ricardo de; AZEVEDO, Alexandre Moreno; MOREL, Cristina Maria Toledo Massadar; COUTINHO, Isis Pereira; FEITOSA, André Elias Fidelis; FERREIRA, José Luis Filho. **Qualificação dos Técnicos em Radiologia: história e questões atuais**. Trabalhadores Técnicos da Saúde: aspectos da qualificação profissional do SUS. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2013.

OLIVEIRA, V.S., SILVA, R.F. **Ser bacharel e professor: dilemas na**

formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. vol. 2, 2012, p. 193-205. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2012.913> Acesso em: 16 nov. 2018.

PEREIRA, Letícia Rodrigues. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração.** (Educação) - Universidade Vale do Sapucaí, Pouso Alegre - MG, 2015.

SANTOS, Raphael de Oliveira. **Um Olhar sobre os Docentes dos Cursos Técnicos em Radiologia.** Anais do III Colóquio nacional / Eixo temático III - Formação de professores para a educação profissional. ISSN: 2358-1190. 2015.

SANTOS, Raphael de Oliveira; OLIVEIRA, Sérgio Ricardo de. **As práticas docentes nos cursos técnicos de Radiologia: uma análise empírica.** Rev Academus, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 2016.

SIEWERDT, R.; BUZZI RAUSCH, R. **Formação docente de professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia. Formação Docente** - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 4, n. 6, p. 98-114, 20 jun. 2018.

JOGOS DIDÁTICOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Aislla Maria de Almeida Gomes¹, Camilla Vieira Macedo Vale Rocha², Jayla Sinelle Nascimento de Vasconcelos³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva a compreensão sobre os benefícios dos jogos didáticos e das brincadeiras na etapa da Educação Infantil, que se constitui como uma das mais importantes deste ciclo durante a formação da criança, para este estudo, temos como objetivos específicos analisar concepções e práticas docente no que se refere à construção de conhecimento das crianças. Para tal, nos norteamos com a questão problema "Como ressignificar as metodologias na formação do professor envolvendo a ludicidade na rotina para ampliar as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem"?

Desse modo, este estudo é permeado por análises e reflexões das práticas docente articuladas com os teóricos que exploram os temas supracitados, bem como, as vivências e práticas de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, que teve como campo de estudo uma escola da rede municipal de Teresina, afim de, tornar compreensível a importância do debate que surge na medida em que são levantados questionamentos sobre a

¹ Universidade Federal do Piauí. Email: aisllamalmeida@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí. Email: camillarochoa982@gmail.com

³ Universidade Federal do Piauí. Email: jaylasinelle@hotmail.com

ludicidade presente nos jogos e brincadeiras como ferramenta de contribuição no desenvolvimento das aprendizagens.

Nesse sentido, procuramos destacar não somente as contribuições dos jogos didáticos e das brincadeiras, mas também sobre melhores formas de desenvolver tais estratégias metodológicas no dia a dia do contexto de sala de aula, com a intencionalidade de formar indivíduos críticos, autônomos, participativos e reflexivos. E dessa forma, analisar quais mudanças provoca na prática docente, tendo em vista que esta é comprometida com o ensino e possui caráter transformador.

Assim, com base nos aspectos já mencionados optamos por utilizar a abordagem qualitativa de pesquisa, a fim de, compreender os fenômenos por meio dos dados narrativos coletados em nossas observações, e que por meio desta seja possível descobrir novas tendências de pensamento e opiniões que contribuam para o estudo sobre a importância da ludicidade enquanto componente do processo de ensino aprendizagem tanto em relação aos alunos, quanto ao corpo docente.

Dessa maneira, adotaremos também o método da observação participante que se constitui como ferramenta de investigação social de contribuição em nosso trabalho como fundamentadora de nossas observações e interações com o grupo analisado. (CORREIA, 1999). Essa observação nasce mediante o contato direto dos sujeitos envolvidos, partindo da ideia de que o próprio investigador é o instrumento de pesquisa.

Diante dos aspectos já mencionados, iremos detalhar e discutir o percurso metodológico do nosso trabalho, descrevendo os participantes e o procedimento de realização da temática com o intuito de compreender os conhecimentos evidenciados, bem como, a relevância deste debate para a formação de professores.

METODOLOGIA

Como mencionado anteriormente, a alternativa metodológica utilizada para este estudo foi à pesquisa qualitativa. Esta, segundo Gil (2008, p.28.) "São aquelas pesquisas que têm como preocupação geral identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos". Como instrumento para obtenção de dados,

foi utilizado a observação participante, em que o pesquisador deve interagir diretamente com a realidade e com os sujeitos pesquisados, afim de, obter conhecimentos sobre a problemática em seu próprio contexto. Tem como vantagem o contato imediato às informações de como os integrantes estão envolvidos, e as desvantagens são as restrições que são atribuídas ao pesquisador na comunidade.

O trabalho pedagógico foi resultado de um projeto de intervenção desenvolvido em uma turma de primeiro período da educação infantil, turno manhã, atendendo 23 crianças, durante 15 dias de ação. Pela necessidade de atender a problemática da sala e trabalhar conforme objetivos deste estudo, as atividades foram direcionadas pela perspectiva lúdica e também baseadas na semana didática, visando o desenvolvimento no processo educativo.

Utilizando a proposta da ludicidade no ambiente escolar, ministramos em cada um dos nossos encontros atividades criativas, que levasse em consideração a realidade individual e coletiva das crianças. Como, contação de histórias, construção de materiais didáticos, jogos, caixas surpresas, dentre outros, diversificando o repertório de aprendizado das crianças e de ensino do professor. Objetivando assim, a consolidação dos conhecimentos exigidos para esta etapa da Educação Infantil e articulado a isso, estimular novas habilidades e competências às crianças e metodologias na prática do professor.

Percebemos com a análise dos dados coletados que todo o processo de realização de atividades lúdicas realizadas teve grande envolvimento das crianças, que contribuíram e participaram de forma significativa para cada descoberta de aprendizagem. Desenvolvendo capacidades cognitivas, trabalho coletivo, o aprender ao brincar, o saber como algo construtivo, que favorece o ensino e aprendizagem, além de, compor uma variedade de práticas docentes.

DESENVOLVIMENTO

Nos anos iniciais de vida da criança, observamos a importância do desenvolvimento, no que se refere à identidade da mesma, e seus aspectos físicos, cognitivos e sociais. Nesse processo, o educador necessita planejar estratégias que possam contribuir para a construção do conhecimento e assim, diminuir as dificuldades de aprendizagem, por meio de atividades intencionais, conforme Teixeira (1995)

As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23)

É na Educação Infantil que os professores devem proporcionar às crianças a oferta de atividades lúdicas, em razão do favorecimento do aprendizado. As atividades podem acontecer livremente ou com direcionamento previamente elaborado em atividades direcionadas. Diante disso, em nossos dias de Estágio Supervisionado procuramos em nossas atividades proporcionar conhecimento com os jogos em brincadeiras em cada uma de nossos dias de regência, trazendo recursos lúdicos e atrativos, articulando o ato de brincar ao aprender.

A título de exemplo, em determinado dia de docência vivenciado na escola municipal durante o estágio, realizamos uma aula de caráter de intervenção, tendo em vista a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita da turma em que estávamos; Para tal, ministramos uma aula em que a brincadeira e ludicidade estivessem presente, realizamos uma atividade que intitulamos "Ditado Doce", que consiste em colocar doces fixados no quadro e em cada um deles uma palavra diferente para que a criança tentasse ler.

Dessa forma, ressignificamos uma metodologia considerada tradicional transformando-a em uma atividade estimulante e criativa, trabalhando o que já vinha sendo ensinado como também realizando um diagnóstico relacionado sobre o que as crianças sabem por meio do ato de brincar. Além de contribuir no desenvolvimento da leitura e escrita, foi possível perceber que, uma atividade aparentemente simples pode auxiliar no aprimoramento de capacidade de concentração e agilidade mental.

Na culminância do Estágio Supervisionado, trouxemos uma diversidade de jogos didáticos que estimulavam múltiplas áreas do conhecimento, destacamos o "Tabuleiro Matemático" feito a partir de

materiais recicláveis, o jogo se constituía em jogar um dado representado por números e percorrer o caminho até a linha de chegada, cada jogador era representado por uma cor diferente. Também, jogos de formar palavras com sílabas anexadas em blocos de montar em formatos variados, dentre outros. Todos com a mesma finalidade, que a criança torne-se protagonista no processo de ensino e aprendizagem ao possibilitar para as mesmas uma educação com significado, trabalhado de forma ética e intencional.

Pode-se perceber que por meio de jogos e brincadeiras as crianças são estimuladas de diversas formas, promovendo o pleno desenvolvimento de aprendizagem nas múltiplas áreas de conhecimento, portanto, o brincar não se restringe a apenas à diversão, pois, quando os jogos didáticos e brincadeiras são trabalhados em sala de aula com o objetivo de despertar interação e curiosidade nas crianças, é possível alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O lúdico desenvolvido nas atividades escolares possui caráter fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da criança, torna o aprender mais prazeroso, pois, estimula os sujeitos a vivenciarem o conteúdo que está sendo trabalhado por meio de jogos e brincadeiras, através disso, observa-se que as atividades lúdicas se contrapõem as práticas de ensino tradicionais ao potencializar sentidos, significados e percepções no que se refere ao aprender-fazendo, ou seja, proporciona "uma aprendizagem mais prazerosa, pautada na interação aluno e professor para a construção do conhecimento" (SANTOS, et al, 2018, p. 83).

Dessa forma, a criança torna-se um sujeito ativo através das experiências construídas mediante participação efetiva no decorrer do processo de aprendizagem, nesse sentido, para que esta aconteça de maneira mais produtiva é preciso que o educando aprenda fazendo (MORAN, 2018) pois, devemos considerá-los capazes de "analisar, discutir, pesquisar, construir e reconstruir conceitos" (LEMOS; GOMES, et al, 2018, p. 521).

Mediante a isso, ao relacionar a ludicidade com os conteúdos programáticos das disciplinas, compreendemos que a atividade a ser desenvolvida precisa ter intencionalidade pedagógica para que con-

tribua com o processo formativo da criança, como por exemplo, através de jogos e brincadeiras as crianças podem apreender sobre o meio social e desenvolver sua compreensão a respeito de como conviver em sociedade e se autoconhecer, no que diz respeito a sua personalidade enquanto indivíduo. Nesse contexto, Santos (2010) afirma que

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações- problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas (SANTOS, 2010, p. 3).

Para Vygotsky (1991), através da brincadeira é possível desempenhar atividades que envolvam situações inspiradas no cotidiano, como, valores, regras e normas, construídas em função do aprender brincando. Trata-se, portanto, de uma atividade social que propicia compreensão de mundo, ou seja, com elementos e situações da realidade.

Dessa maneira, há na ação do brincar aprendizagens intrínsecas que abrangem o desenvolvimento infantil de forma pedagógica e educativa conforme faixa etária e necessidades de cada criança, deste modo, "ao brincar as crianças colocam seu imaginário em ação e é a partir daí que começa o desenvolvimento de novos e aperfeiçoamento de antigos conhecimentos" (FRITZ, 2013, p. 16).

No contexto entrevistado, é possível compreender que é de fundamental importância o papel do professor enquanto mediador de saberes e na brincadeira isto não se difere, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI aborda que

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do

tempo para brincar (RCNEI, 1998, p. 28).

Através das orientações do educador, a aprendizagem pode ocorrer de maneira mais didática e significativa ao buscar elaborar práticas inovadoras por meio de experiências que fomentem a compreensão de mundo da criança. Tendo em vista que, no brincar as crianças estabelecem comunicação e vínculo com o ambiente o que contribui para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais e culturais.

Assim, o professor deve propiciar atividades que envolvam diferentes capacidades motoras, físicas e sensoriais para que cada criança desenvolva diferentes movimentos conforme estímulos trabalhados por meio dos jogos e brincadeiras, desse modo, às habilidades destas podem ser observadas e acompanhadas em diferentes perspectivas, como por exemplo, autonomia, organização, criatividade, imaginação, dentre outros.

Vale ressaltar que a rotina escolar pode ser considerada o pilar do êxito das atividades diárias, pois quando é didática e significativa permite que o professor alcance os objetivos da aula com menos dificuldade. Tendo em vista que, contem a estruturação do que deve ser seguido no dia a dia, e assim, permite que a criança estabeleça relação entre tempo e espaço, mas sobretudo, a rotina objetiva que a criança compreenda o que lhe foi ensinado e que isso seja importante em seu pleno desenvolvimento.

A rotina escolar pode ser compreendida como uma categoria pedagógica para auxiliar no exercício da docência, bem como, proporcionar uma educação de qualidade para os educandos. Barbosa (2006) afirma que

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré- escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

A rotina facilmente se associa a algo repetitivo, porém, essa visão limita o olhar para o ambiente escolar da Educação Infantil, pois, facilmente as crianças se dispersam em sala de aula e por esse motivo as atividades devem objetivar capturar o foco das mesmas, em virtude disso, o professor deve desenvolver atividades com teor lúdico, criativo e educativo.

Sabendo disso, é possível entender que a rotina da Educação Infantil deve ser articulada pelo professor com os jogos e brincadeiras dentro do ambiente escolar, sua principal função se concentra na preparação de momentos em que a criança possa desenvolver aquilo que já sabem e também com os novos aprendizados a serem vivenciados.

CONCLUSÃO

Por meio das discussões abordadas e regência na escola mencionada compreendemos que as atividades lúdicas propiciam às crianças relação direta com a realidade, aprofundamento de conhecimentos através de resolução de problemas do cotidiano, aproximação entre teoria e prática e experiências que perpassam sua forma de pensar e agir.

Logo, no âmbito das intervenções, foi fundamental o uso de diferentes metodologias que dinamizaram a aula no sentido de propiciar relações de troca entre futuros professores e educandos. Dessa forma, foi possível compreender a importância e as contribuições para ambos os sujeitos da pesquisa a criança e o professor. Nas reflexões obtidas por meio da relação teórico-prática de melhorar nossa atuação enquanto futuro profissional da educação e refletir sobre que tipos de cidadãos desejamos formar.

Assim, podemos perceber a importância do conhecimento do educador em compreender que a atividade na Educação Infantil deve sempre ter um auxílio para o progresso do desenvolvimento da criança. É durante o momento de interação, de aprender brincando que a criança vai fazendo conexões entre o momento de brincadeira concomitante ao tempo que se aprende o conteúdo estudado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S. **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil**: dos binarismos à complexidade, Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>> . Acesso em: 21 de Novembro de 2019

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol1: Introdução.

CORREIA, M. C. 1996. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa. Acesso em: 17 de Novembro de 2019.

FRITZ, A. N. D. **Atividades Lúdicas no Processo de Ensino-Aprendizagem**: um olhar docente. 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4227/1/MD_EDUMTE_2014_2_4.pdf. Acesso em: 18 de Novembro de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2008.

LEMOS, J. A. A.; GOMES, A. M. A.; SANTOS, D. J. O. . **Práticas Pedagógicas e Metodologias Ativas**: experiências no âmbito do pet pedagogia. In: II seminário Nacional da AFIRSE, 2018, Parnaíba. Prática pedagógica e currículo: interface necessária com a pesquisa. Parnaíba: Garcia Editora, 2018. v. 1. p. 519-524

MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

SANTOS, T. B. S.; SANTOS, B. R. S. B. R. S. ; COSTA, M. L. . **Aprender com alegria**: o lúdico como facilitador para as práticas pedagógicas. In: II seminário Nacional da AFIRSE, 2018, Parnaíba. Prática pedagógica e

currículo: interface necessária com a pesquisa. Parnaíba: Garcia Editora, 2018. v. 1. p. 83-94

SANTOS, Élia. **O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Disponível em:< http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso em: 29 de Setembro de 2019.

TEIXEIRA, Carlos E.J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: ed. Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DOS ECOSISTEMAS DIGITAS DE APRENDIZAGEM

Jodielson da Silva Pereira¹, Leonora Nedia Neta Pinto², André Ricardo Magalhães³

INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, tecnológicas e sociais em movimento na sociedade presente, aguilhoam o surgimento de novas configurações no que tange o papel do professor diante da mediação pedagógica, tecnológica e os ecossistemas de aprendizagem em resposta às necessidades da dinâmica emergente de esquadrihar o paradigma educacional.

Dessa forma, é imperativo considerar as possibilidades tecnológicas que se abrem de maneira evolutiva para os processos educacionais, bem como a formação continuada do professor, desprendendo os indivíduos das restrições temporais e espaciais e promovendo uma aprendizagem cooperativa, capaz de preparar o docente para uma nova abordagem de trabalho promovendo uma aprendizagem de via dupla, são elementos fundamentais na relação

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: jodielson.silva@hotmail.com

² Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: leonora.nedia@hotmail.com

³ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: andrem@gmail.com

entre as tecnologias e ecossistemas de aprendizagem na área educacional.

Diante da conjuntura atual, onde os professores interagem socialmente de forma intensiva por meios digitais, configura-se o desafio de concatenar os objetivos educacionais epistemológicos com o intenso fluxo de informações não se permitindo a dissipação de esforços na direção do conhecimento pleno adquirido e como mensurar a efetividade deste diante de tamanha avalanche construtivista.

Compreender a importância dessa realidade, onde a informação e a comunicação que se fazem presentes no processo educativo, requerem dos professores, perfis multidisciplinares sabedores e conhecedores da indigência de aprendizagem constante de novos conhecimentos e aperfeiçoamento de suas aptidões específicas permeadas pela inserção da tecnologia em um mundo altamente mutável e célere no que concerne as novas estratégias de aprendizagem, enquanto indivíduos aptos a enxergar e responder as demandas atuais. Contudo, faz-se necessário o investimento social na formação do educador e o reconhecimento do papel ético desses mesmos profissionais.

Dessa forma, para melhor organização e compreensão do referido estudo, esta pesquisa de cunho bibliográfico de abordagem qualitativa se estrutura da seguinte maneira: A formação mediadora pedagógica e tecnológica na educação digital, que contempla os pressupostos qualitativos de aprendizagem, uma vez que sob uma mediação híbrida por intermédio das tecnologias digitais é possível potencializar a construção do conhecimento inerente a uma performance crítica do professor. O professor à luz da mediação pedagógica e tecnológica, que aborda a sua atuação para além de uma ótica passiva e sim, uma visão holística. Por último, os ecossistemas digitais de aprendizagem: entretecendo conceitos, que trata da fundamentação das comunidades de aprendizagem existente no ciberespaço com possibilidades potenciais para a aprendizagem.

A FORMAÇÃO MEDIADORA PEDAGÓGICA E TECNOLÓGIA NA EDUCAÇÃO DIGITAL

No contexto da sociedade contemporânea demarcada pelo advento das tecnologias digitais, já não é novidade apontar as mudan-

ças repentinas nas relações humanas. Para além dos verbos, aprender, ensinar, ler e escrever, outros verbos surgem, a saber; digitar, acessar, mixar dentre outros, que não deixam de ser diferentes formas de pensar e manifestar os pensamentos. De fato, as mudanças estão ocupando um acervo incessante nos espaços sociais. Diante disso, a educação digital ganha proporções significativas que acoplam estratégias pedagógicas inovadoras nos ecossistemas digitais de aprendizagem.

Existe, nessa conjuntura social e educacional, a necessidade em pensarmos nas pedagogias emergentes em que reflitam aprendizagens colocando o sujeito como autor do processo de construção do conhecimento e, o professor está intrinsecamente ligado a esse processo em que, intermediado por ecossistemas digitais de aprendizagem, o ensinar e aprender é horizontal, onde professores e estudantes caminham em trilhas compartilhadoras da difusão e profusão do conhecimento.

Por isso, a necessidade em discutir a formação do professor é singular, de forma que os espaços educacionais, digitais e analógicas compõe estudantes heterogêneos, por isso urge a demanda de novas competências para os professores conforme preconiza Lima (2005):

Articular vários saberes - desde os espontâneos até os científicos - seus e dos alunos visando a construção compartilhada de novos conhecimentos; Estimular processos intersubjetivos de construção do conhecimento que vão sendo elaboradas intrasubjetivamente. Promover o ensino-aprendizagem para um mundo em mudança, apesar das diversas situações da sua vida e da vida dos seus alunos, a quem deve ser proporcionadas experiências significativas para que possam *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser* (LIMA, 2005, p. 58). Grifo da autora.

É igualmente emergente refletir novos objetivos que permeiam uma pedagogia inovadora, visando a qualidade da aprendizagem baseado nos pressupostos interativos com intuito no desenvolvimento de competências necessárias para o século XXI, como afirma Moreira (2018):

Existe, portanto, uma necessidade de focar a discussão na pedagogia, nas pedagogias emergentes, e no impacto que estas podem ter no desenvolvimento de competências para o século 21. Assim, se neste contexto aceitarmos que as tecnologias (audiovisuais, multimídia...) são ferramentas inovadoras para a criação de ecossistemas digitais de aprendizagem dinâmicos, e que as ferramentas da web social configuram novos ambientes educativos, então é crucial reconhecer a necessidade do processo ser sustentado por modelos que permitam produzir as competências hoje necessárias ao sucesso das organizações. (MORERIA, 2018, p. 6).

O processo educacional pautado numa pedagogia que visa as competências, apropria-se de recursos tecnológicos audiovisuais como processos pedagógicos no sentido de criação de ecossistemas de aprendizagem atrativos, significativos e desafiadores. Se adequar a essas novas ferramentas para o processo dinâmico da aprendizagem parece importante pois, as tecnologias digitais são tratativas de mudanças na sociedade contemporânea. Há de se considerar que a vida da população está virtualizada, isto é, não se trata de uma dimensão fictícia, mas de ambientações com seus potenciais na relação humana, isto é parte do cotidiano das pessoas.

Nesse sentido, Lévy (1999), diz que:

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial - das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam [...]. (LEVY, 1999, p. 21).

O ser humano constitui-se numa vida virtualizada, tal como as tecnologias digitais são manifestações reais em que configura novas culturas no espaço das interconexões. Sabe-se que, essas revoluções provocadas pelos avanços tecnológicos impactaram,

consequentemente, nas variadas relações políticas, econômicas e sociais. Isso faz refletir uma nova perspectiva participativa da sociedade do conhecimento que se propaga, em especial no cenário educativo digital que conclama por atuação docente.

Nesse contexto, em busca de significados que reflita tamanha evolução da globalização, situa-se o cenário educacional digital, sendo esta, cuja a responsabilidade encarrega a formação de cidadãos capazes de conviver crítico e ativo frente as demandas apresentadas por esta nova era. Sabemos que várias questões rodeiam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mas a especificidade aqui é direcionada para o professor e a sua atuação paralelo às repentinas mudanças e o compromisso da educação, o processo de mediação toma a performance do professor em prol de uma práxis inovadora, dinâmica e significativa para o processo formativo dos futuros cidadãos (IMBERNÓN, 2009).

O PROFESSOR À LUZ DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA

A mediação tecnológica não se restringe pelo acesso à informação, mas como um modo de intervenção. Isso leva ao entendimento de que a educação aberta em rede está para além da utilização passiva dos recursos tecnológicos. Prevê uma mudança à promoção da inovação que considere o âmbito da interação social e cognitiva nos espaços, assim como o processo de construção do conhecimento na sociedade digital.

Para Imbernón (2009) o caminho para os profissionais da docência encontra-se cheio de crateras e areias movediças. Isso se dá pelo fato da desterritorialização do tempo e o espaço que reflete no teor educacional concernente a liquidez da informação e comunicação.

Destaca-se, nesse sentido, a natureza de organização, sendo um modelo educacional pioneiro das diluições de uma educação paralelo a proximidade, longe das ideias voltadas ao impasse por meio da localização geográfica, espaço e temporal, acaba sendo uma organização que realmente encarregue de novas interações em busca da construção do conhecimento. Obviamente, essa ruptura e desconstrução de sentido exige novas práticas interativas relativos a um objetivo que é a aprendizagem, por isso assiste-se um grande

impacto nas redes de conhecimentos.

De acordo com Lévy (2010):

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber. [...] ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com o suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecida pelo ciberespaço[...]. (LÉVY, 2010, p. 174).

Para Dias (2013) "as redes de aprendizagem transformaram-se em espaços de mediação social e cognitiva na experiência pessoal dos cenários e produção das narrativas que expandem as representações pessoais para a dimensão coletiva da comunidade na sociedade digital". Assim, as novas formas de interações que correspondem a uma rede de aprendizagem, contemplam eixos de extrema importância nos contextos da educação digital, a saber, a mediação social e cognitiva. Com esses eixos mediatizados por uma interação profícua e dinâmica, percebe-se uma extensão significativa das comunidades de cunho horizontal sustentada por uma intenção bem definida no arcabouço dessa educação.

As definições enfaticamente estabelecidas com base na construção do conhecimento, que corresponde a uma natureza aproximativa nas interações sociais e cognitivas, aponta para uma educação em que a distância perde sua aderência perante a sociedade digital. Isto é, as redes possibilitam novos espaços de interações, colaboração, partilha e uma educação diferenciada em que novos contextos de aprendizagem ganham significações. Por isso, o professor deve participar ativamente e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, com perspectivas voltadas para um processo dinâmico e flexível. (IMBERNÓN, 2009).

Assim, ao discutirmos essas novas possibilidades de conhecimento, a educação aberta se destaca no âmbito da horizontalização da informação mediatizada pelas facilidades das tecnologias e, para além

dessa premissa, a educação aberta valoriza "o desenvolvimento das capacidades de reflexões e construção do pensamento colaborativo na realização conjunta da aprendizagem e do conhecimento" (DIAS, 2013, p. 5). Dessa forma, inicia-se uma distinção em despontar os interesses da mediação e formação centrada na tecnologia, pois os referidos interesses são amplamente imateriais, voltados para o desenvolvimento de capacidades reflexivas e colaborativas com base numa pedagogia da colaboração, como diz (Lévy, 1999).

Clamamos pela atenção do professor para os desafios dos ambientes emergentes quem veem tomando rumos adversos. A questão assegura nas definições das interações nas redes que estabelecem uma comunicação, que nem sempre se resume numa interação da aprendizagem. É preciso cautela ao mencionar as redes como pressuposto, especificamente de aprendizagem. Para se configurar uma rede de aprendizagem, algumas questões que submetem às interações sociais e cognitivas devem ser levadas em consideração.

Para Dias (2013):

A rede constitui um espaço aberto para o acesso à e-informação e ao desenvolvimento dos contextos de interação social e cognitiva no âmbito dos processos relacionais dos atores da comunidade de aprendizagem e conhecimento. Um espaço que, para além do acesso aberto aos conteúdos, se desenvolve a partir das interações sociais e cognitivas entre os membros da comunidade, através das quais estes elaboram as interpretações individuais e coletivas, e as cenarizações do conhecimento distribuído. (DIAS, 2013, p. 7).

Nesse sentido, os espaços abertos em rede possibilitam um manancial de e-informação em que o principal teor construtivo é a interação social e cognitiva, isto, no sentido que viabiliza o sujeito que interage na comunidade de aprendizagem e conhecimento. De fato, esses ambientes exigem uma performance crítica e intercristica que se faz nas interpretações que são compartilhadas traduzindo, assim, as informações em conhecimento.

Esse fator que engloba as ações dos indivíduos nas relações de aprendizagem vai muito além de um mero processo de reprodução

das informações, é importante ressaltar a existência de uma espécie de resignificação das informações compartilhadas para que as sinopses mentais buscam rumos do conhecimento (VYGOTSKY, 2011).

Assim, é possível pensar nos novos modelos que a educação é classificada e faz refletir. Pautado no modelo da mediação tecnológica que corresponde à intermediação de informações e conteúdos, destacando-se o modelo social cognitivo, voltado para o desenvolvimento de capacidades de colaboração e interação com perspectivas à aprendizagem e o conhecimento (DIAS, 2013). O fator extremo da sociedade digital na perspectiva educacional é a partilha e participação crítica construtiva nas cenarizações de aprendizagem e conhecimentos entretecidas nas comunidades de redes digitais.

Ora, ao analisar essa realidade repentina e diversa faz-se necessário tratar sobre a inovação pedagógica, e daí, logo pensamos em implementações estratégicas com uso das tecnologias na educação. A questão, na verdade, está para além da usabilidade dos recursos tecnológicos considerando os pensamentos pedagógicos que envolvem atores, alunos e professores na importância dos modelos organizacionais das instituições em consonância com as práticas de mudança e inovação.

No contexto da construção do conhecimento e da aprendizagem na sociedade digital, a inovação pedagógica não enquadra na transmissão das informações, sim na colaboração, participação crítica, uma vez que "a qualidade das experiências de aprendizagem que deverá constituir o foco da nossa reflexão quando se procede à análise do impacto das tecnologias de informação e comunicação na perspectiva das pedagogias emergentes para as aprendizagens em rede. (DIAS, 2013, p. 8). Mesmo que a inovação corrobore com recursos inovadores, a integração das tecnologias da comunicação e informação não são sinônimos de qualidade quando o assunto é a aprendizagem e participação colaborativa, bem como, o conhecimento.

A natureza qualitativa do processo de inovação pedagógica não direciona apenas para o aluno, mas no processo de aprendizagem colaborativa dos professores, pois o professor precisa de novas aprendizagens para exercer a sua profissão (IMBERNÓN, 2009, p.45). Para esse efeito, caminhamos para uma lógica significativa da inovação pedagógica na formação do professor que viabilize as estruturas sociais e cognitivas, no contexto da construção do conhecimento nos

ecossistemas digitais de aprendizagem.

OS ECOSISTEMAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: ENTRETECENDO CONCEITOS

Estamos imersos a um mundo que abriga vários outros mundos. O interessante desses mundos é que a engenhosidade se configura em construções inacabáveis, ou seja, a criação de mais mundos está a todo vapor. Os ciberespaços, os quais habitamos, são constituídos pelas tecnologias digitais que, por inteira exigência de humanos interativos, agora passamos a manifestar nossos pensamentos, compartilhar ideias, ensinando e aprendendo sem locomoção, espaço e tempo definido. Portanto, é no mundo digital que competências digitais estão em processo de desenvolvimento e aprimoramento.

O ciber mundo em destaque nessa escrita são os ecossistemas digitais que se tornam fundamentais discutir nos contextos da construção qualitativa da aprendizagem coletiva. A princípio, é imprescindível entender a consistência existente no termo ecossistema digital. Segundo Moreira (2018), os ecossistemas digitais reúnem sistemas de comunidades digitais situadas em ambientes digitais que existem pelas suas conexões e relações interdependentes interativas, ações que fundamentam a comunicação e informação num todo processo de translações.

Moreira (2018), afirma ainda que:

Os ambientes digitais correspondem aos ambientes biológicos, onde vivem as espécies digitais, [...] um ecossistema digital captura, pois, a essência do ambiente ecológico clássico, onde os organismos formam um sistema dinâmico e relacional, sendo que a sua criação depende exclusivamente das interações entre os humanos e os sistemas digitais ((DIGITALECOSYSTEM, 2007 *apud* MOREIRA, 2018, p. 7).

Dessa forma, é possível entender que o significado atribuído ao termo ecossistema digital tem uma forte ligação com a gênese da primeira palavra na área da biologia. Para entender melhor, a nomenclatura ecossistema bebe na fonte biológica no sentido da existência dos

sistemas ecológicos, bem como a sua organização, interação e importância no todo processo natural. O digital, responsável por mudanças impactantes na contemporaneidade, contempla todo um sistema interativo, isto é, reconstrução de movimentos ligada à virtualidade das ações humanas.

Ficheman (2008), explica o motivo pelo qual essa palavra ecossistema é utilizada em outras áreas para contemplar um sentido paralelo ao composto atribuído:

Um ecossistema é um conceito ecológico fundamental, sutil e complexo muito utilizado tanto nas ciências biológicas como em outras disciplinas onde se faz um paralelo entre ecossistemas e ambientes cujas características são similares aos sistemas biológicos, como auto-organização e inter-relação entre componentes e o meio. (FICHEMAN, 2008, p. 75).

Há, portanto uma consonância dos sentidos atribuídos ao ecossistema digital posto todo um processo voltado para os ambientes digitais, as ações do humano e sua interação. É, justamente, esse feixe interativo que a aprendizagem ganha fundamentos no contexto das comunidades virtuais da educação. Para Moreira (2018), no que tange aos ecossistemas digitais de aprendizagem, são movimentados pelo manancial de informações que se transformam em conteúdos programáticos mediante as plataformas e sistemas de mídias com intuito potencializador da construção do conhecimento.

Por isso, a sociedade do conhecimento conclama por novas estratégias de ensino e aprendizagem que utilizem os instrumentos tecnológicos digitais para além de sua mera utilização passiva, mas uma atribuição voltada para o devir da participação ativa do sujeito enquanto autor do processo intermediado pelas tecnologias materiais. Assim, a primeira perspectiva que merece mudança é a forma de pensar o ato educativo. Uma ideia educacional que preze pelas competências do século XXI, a saber: a capacidade criativa, comunicativa, crítica e colaborativa, pois, o mundo digital gira em torno dessas atribuições.

Ora, a visão tradicional da educação eleva a atenção apenas ao professor como único detentor da informação ou conhecimento. As

mudanças contemporâneas inverteram totalmente esse quadro, colocando a informação de forma horizontal. A questão norteadora do ato educativo nesse contexto de mudança é, profundamente a conquista do conhecimento, uma vez que, não significa que ter muitas informações é ser munido de conhecimento.

Por isso, que as pesquisas apontam para um novo articular educacional, uma nova pedagogia que apropria estratégias para o desenvolvimento das competências acima descrita, na medida em que o sujeito necessita dominar uma postura crítica, comunicativa, ser criativo e colaborar. Diante disso, Moreira (2018, p. 8), evidencia que "o desafio é criar ambientes férteis, dinâmicos, vivos e diversificados onde as atividades de aprendizagem, o conhecimento e as ideias possam nascer, crescer e evoluir".

Os rumos das estratégias pedagógicas com aporte dos ecossistemas digitais, compreendem um perfil de professor coerente com os desafios da contemporaneidade. Analisar uma informação, ter uma iniciativa crítica, incrementá-la e partilhar, exige competência. Por isso, o fator primordial das comunidades digitais de aprendizagem traça linhas horizontais que perpassa professores, tutores, estudantes e os mecanismos digitais.

Moreira (2018) afirma que:

Nesses ecossistemas, os fatores bióticos são as comunidades de aprendizagem, que são os professores, os tutores, os estudantes, os conteúdos que representam a parte viva do sistema. Por sua vez, as tecnologias ou as ferramentas de aprendizagem representam os fatores abióticos, as partes não vivas do ecossistema. As fronteiras dos ambientes de aprendizagem, em analogia às fronteiras de um sistema biológico, definem os limites do ecossistema de aprendizagem, sendo que estes são determinados por influências internas, tais como a construção do conhecimento no seu seio, os objetivos educacionais, as atividades de aprendizagem e por influências externas, tais como aspectos sociais e culturais. Como num sistema biológico, os elementos da comunidade podem formar grupos espontaneamente, podendo interagir uns com os outros. (MOREIRA, 2018, p. 8).

Assim, diante desse pensamento acredita-se no estabelecimento dos pressupostos imprescindíveis no contexto da qualidade nas comunidades de aprendizagem digitais. Fatores que compõe a parte viva como os professores, tutores e estudantes e os fatores componentes da parte não viva, as ferramentas de aprendizagem e as tecnologias, estão representados em suas partes significantes que constrói um todo na natureza da aprendizagem. O alvo é o conhecimento que necessita das influências e objetivos pedagógicos com vistas nas dimensões sociais e culturais.

METODOLOGIA

A pesquisa se constituiu em uma constante busca do conhecimento em que se constrói e reconstrói nos pressupostos da inquietação. Na educação, ainda quando se trata do desenvolvimento do sujeito com vistas à sua atuação na sociedade, é fundamental priorizar o rigor da pesquisa como uma forma de estabelecer a qualidade (GALEFFI, 2009). Como diz (GATTI, 2007, p. 12), "porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo aos seres humanos ou com eles mesmos em seu próprio processo de vida.

Assim, a presente pesquisa é de natureza bibliográfica de abordagem qualitativa. De acordo com Pádua (2004, p. 55), a pesquisa bibliográfica "é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema". A partir desse contato, selecionar as bibliografias pertinentes à desenvoltura da pesquisa em prol da construção de significações.

Para Yin (2017, p. 5), a pesquisa qualitativa é realizada em uma ampla diversidade de estudiosos, pois esta é utilizada desde dos métodos mais antigos, com uma abordagem pragmática, fazendo uso das técnicas e ferramentas dos tempos atuais. O autor ainda afirma que, "a pesquisa qualitativa permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos incluindo seus favoritos em termos simples e cotidiano. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse". Segundo Galeffi (2009), a qualidade da pesquisa está intrinsecamente ligada à natureza humana, por isso, o rigor no ponto de vista justo e qualificável, exige que o indivíduo possa construir o conhecimento a partir de si mesmo, buscar a natureza do conhecimento em nós mes-

mos. E o que faz resplandecer o rigor da pesquisa é a maturidade humana em vista da qualidade da pesquisa.

Dessa forma, foi possível construir uma concisa compreensão acerca dos fundamentos que compõe a formação do professor diante da mediação pedagógica, tecnologia e os ecossistemas digitais de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como o cinema não substituiu o teatro, mas surge como uma espécie de complementaridade, a educação digital vem reafirmar a necessidade da mudança da performance do professor, dando-lhes possibilidades de integração dinâmica de aprendizagem e, não como uma ótica de substituição das proposições da educação, inclusive do educador.

Dessa forma, entende-se que os ecossistemas digitais de aprendizagem são movimentados pelo manancial de informações que se insere no processo de transformação em conteúdos programáticos mediante as plataformas e sistemas de mídias com intuito potencializador da construção do conhecimento. O fator preponderante nessa nomenclatura é a participação ativa de cada humano no devir das conexões nas comunidades virtuais, no composto da dinamicidade construtiva do conhecimento.

Está em ênfase um processo educacional "aberto" no sentido de integração construtiva da aprendizagem, que Lévy (2010) chama de inteligência coletiva. Apoiado em estratégias holísticas de educação em busca da potencialização do conhecimento com o uso personalizado das tecnologias digitais.

De igual modo, que não possamos esquecer o verdadeiro papel que dá vida a toda essa dinamicidade teatral que é o professor e a sua prática. Por isso, imaginemos que os ecossistemas digitais de aprendizagem conectam as possibilidades coerentes à construção do conhecimento, longe, enfaticamente, de espaços detentores bancários de conteúdos.

São ambiente promovedores de formação continuada com foco na aprendizagem coletiva que necessitam de ações arquitetônicas que se constrói dos próprios professores. Isto é, um processo formativo que fundamenta os ambientes digitais de aprendizagem fomentado

por redes docentes em prol de sua devida qualificação profissional inacabada.

REFERÊNCIAS

Dias, P. (2013). **Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta em rede**. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6 (2), 4-14 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 19/10/2019.

FICHEMAN, Irene Karaguilla. **ECOSSISTEMAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: AUTORIA, COLABORAÇÃO, IMERSÃO E MOBILIDADE**. 2008. 189 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia Elétrica, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, Bernadetti Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado**. Tese. Natal, 2002. 335 p. il.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999

_____. **Cibercultura**. 3º ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa: educação e ciência humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MOREIRA, J. A. **Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais**. Em Rede vol. 5, n.º 1, 5- 15, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/305>. Acesso em: 09/10/2019.

PÁDUA, Elizabeti Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância.** São Paulo: Ícone, 2011.

YIN. Robert K. **Compreendendo a pesquisa qualitativa.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/71931501-Parte-i-compreendendo-a-pesquisa-qualitativa.html>. Acesso em 20/10/19.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Lara Maysa Gerônimo Pessoa¹, Lia Altamir Barradas²

INTRODUÇÃO

O presente ensaio partiu do interesse sobre estudo da Psicopedagogia nas disciplinas direcionadas ao estudo dos fundamentos da Educação e Psicologia na formação do discente do curso de Pedagogia. Durante todo este processo de formação tomamos como embasamento nos teóricos da psicologia e da Educação, pois foram as discussões diante dos mesmos que causaram mais inquietação dentro do contexto da nossa formação docente, sendo que este breve estudo teve fundamento em recorte da autora BOSSA (2000) no contexto dos fundamentos da Psicopedagogia. A finalidade desta breve análise é demonstrar um pouco sobre universo que se abre para o acadêmico de Pedagogia quando se depara com a produção do conhecimento originado pela perspectiva teórica para compreender o processo de aprendizagem das crianças, o seu desenvolvimento cognitivo e como a Psicologia se apresenta no caráter interdisciplinar para formação do profissional de Educação.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFPI. Universidade Federal do Piauí1 - UFPI. Email: laramaysapessoa@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFPI, disciplina de Psicopedagogia. Universidade Federal do Piauí 2 - UFPI. Email: liaaltamir@yahoo.com.br

A Psicopedagogia segundo PASSERI (2003) demonstra que a importância do estudo da Psicopedagogia da formação do Pedagogo deve-se levar em consideração os fatores que levam as pessoas terem dificuldades no processo de aprendizagem, ao citar Scoz quando define um conceito para a Psicopedagogia com relação a área de atuação esta diretamente relacionada também com dificuldades das crianças. Assim, sendo universo amplo de pesquisa acadêmica e profissional para o discente do curso de Pedagogia por ser algo complexo devido a diversidade de comportamentos, características psicológicas, além do processo ensino aprendizagem que o acadêmico de Pedagogia deve está atento, devido a interdisciplinaridade que existe entre a Psicologia e a Pedagogia. Daí surge a necessidade de analisar e se apropriar da história de vida das crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, como também as dificuldades que surge no fazer docente. Outro ponto é como o futuro professor lidará com as dificuldades dos seus alunos dentro do processo de ensino e aprendizagem, quando depara com a diversidade psicológica de cada um deles.

O docente além de se ver envolvido nos conflitos apresentados e carregados de características pessoais dos alunos, que pode ser decorrentes das características inquietas, ativas e indisciplinadas, tendo como origem naquelas crianças mais inquietas ou problemáticas, fazendo com que o professor se depara com a desconstrução de conceitos predeterminados, e passar a investigar do comportamento das crianças na escola para melhor desenvolver metodologias para resolver as dificuldades que se depara na prática pedagógica e seu funcionamento dentro do universo escolar.

A metodologia considerada foi a pesquisa social qualitativa, segundo MINAYO (2011), tendo como referencial teórico contexto da Psicopedagogia no Brasil, os fundamentos teóricos segundo BOSSA (2000) e PASSERI (2003), para buscar compreender como se desenvolveu no país os estudos direcionados para embasar o trabalho do Psicopedagogo e a sua formação teórica, e como é importante ter esta disciplina na grade curricular dos cursos de Pedagogia.

O trabalho do psicopedagogo começa se expandir e se organizar a partir dos anos 60 segundo Bossa (2000), quando os professores buscam descobrir as causas do fracasso escolar, os aspectos do desenvolvimento físico e psicológico das crianças. Além de surgir então uma

relação do fazer do docente, as relações interdisciplinares para descobrir os motivos que leva as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as suas vivências do docente que vão além do fazer profissional dentro do estudo da psicopedagogia para ser aplicada para descobrir os motivos que a criança ter baixo rendimento escolar, dificuldades na escrita e na leitura.

DA PSICOPEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Este estudo é uma breve análise da relação da Psicopedagogia na construção educacional das pessoas e a relação da formação do discente do curso de Pedagogia no que diz respeito ao desenvolvimento na aquisição de conhecimento interdisciplinar visando conhecer as como as crianças se relacionam entre si, com professor e também relacionados com o que é um ser humano sente e suas características pessoais, a escola e o comportamento na relação coletiva. Sendo importante o desenvolvimento de um olhar apurado para os conflitos identificados pelo psicopedagogo em sala de aula e os problemas que se manifestam na condução dos discentes e suas relações socioeducativas.

A psicopedagogia segundo BOSSA (2000) define o olhar que o professor deve desenvolver por meio das teorias psicológicas e comportamentais na formação profissional. Que o docente deve ser sensível às dificuldades afetivas dos alunos, para que ao perceber alterações comportamentais busque saber o que motivou a mudança. Além das complexidades e estabelecendo relações afetivas, no ambiente de sala de aula a criança deve estabelecer as relações afetivas para compreender o aluno dentro do universo vivido pelos profissionais da Educação. Para Bossa entende que o docente deve inicialmente: "Conhecer os fundamentos da Psicopedagogia implica refletir sobre as suas origens teóricas, ou seja, revisar velhos impasses conceituais subjacentes à ação e à atuação da Pedagogia e da Psicologia no aprender do fenômeno educativo". (BOSSA, 2000, p. 38).

Para o discente da Pedagogia é importante conhecer as teorias que embasam o trabalho psicopedagógico e o docente é necessário observar o desenvolvimento comportamental do aluno considerado difícil que geralmente precisa de um acompanhamento

psicopedagógico desde momento em que chega a escola, como brinca no intervalo e sempre pensar em estratégias de ensino para trabalhar em sala de aula de forma a desterritorializar e tornar o ambiente da sala de aula algo acolhedor e trabalhar de forma diversa frente a cada aluno.

Segundo Passeri, ao citar alguns autores que produziram conhecimento sobre a Psicopedagogia que coloca como se deve compreender os vários campos do conhecimento que envolve o processo de aprendizagem e as dificuldades na ação profissional sendo definido a

Psicopedagogia tendo como referencial teórico de Scoz apresentado a seguir:

Para SCOZ (1991), a Psicopedagogia é a área que estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, deve integrar vários campos do conhecimento com o objetivo de compreender esse processo e os problemas resultantes dele. Segundo a autora, é uma área que aprofundou conhecimentos para contribuir também com a qualidade de ensino. (PASSERI, 2003, p. 167).

Assim, deve - se traçar estratégias pedagógicas aliadas ao conhecimento da psicologia para desenvolver um trabalho específico com cada aluno, o professor deve estar atento aos objetivos e metas partindo deste contexto do aluno em sala de aula e suas dificuldades educacionais e comportamentais, e assim dar os encaminhamentos para outras áreas multidisciplinares. O psicopedagogo deve estar atento ao perceber características de algum distúrbio ou dificuldade de aprendizagem orientar os pais a buscar o tratamento correto ou investigar para descobrir como fazer com que esses alunos superarem os fatores que prejudicam seu desenvolvimento educacional.

Quando se pensa na questão do currículo a psicopedagogia se direciona para as dificuldades da aprendizagem, as dificuldades de leitura, escrita, cálculo e dificuldade com relação à matemática, assim, promovendo a construção de experiências para trabalhar os problemas identificados nos alunos para buscar soluções viáveis para os processos de aprendizagem favorecendo as características de cada crian-

ça. O trabalho desenvolvido pelo psicopedagogo deve ser conversado também com o professor que lida diretamente com a criança em sala de aula, devendo os dois trabalharem para demonstrar a intencionalidade dos conteúdos aplicados, a partir daí devem desenvolverem estratégias a partir do estudo da psicopedagogia para levar a criança a superar suas dificuldades de aprendizagem dentro do processo educativo.

Deve-se ficar atento às teorias do desenvolvimento nas dimensões cognitivas para se fundamentar na abordagem que utiliza como deve ser o seu fazer como professor, para Piaget (1970) é importante sinaliza como deve fazer. Já quando citou Vygotsky (1989) colocou como reprodução de modelos, levando em consideração os aspectos psicológicos e biológicos. Além, disto analisar o poder do professor no universo da sala de aula que utiliza a psicopedagogia ao viver a prática educativa e as diferenças não podem ter um estágio fechado no processo de ensino - aprendizagem, de desenvolvimento das crianças, pois cada momento vivido pelo professor em sala de aula não é igual, sempre pode acontecer mudanças de comportamento dos alunos e ficar a tendo para as mudanças nas rotinas dos alunos.

Ao desenvolver o conhecimento científico para desenvolver o estudo da Psicopedagogia BOSSA (2000) apresentou um contexto das teorias que se entrelaçam com a Psicanálise, a Psicologia Social, a Epistemologia e a Psicologia Genética, a Linguística, Pedagogia e os fundamentos da Neuropsicologia, demonstrando que nenhuma das áreas citadas conseguiu responder sobre a problemática da aprendizagem humana. A autora tenta explicar o contexto científico do campo psicopedagógico dando o seguinte exemplo:

Vejamos um exemplo: uma criança nos é encaminhada por não aprender a ler e a escrever - situação, por sinal, bastante comum no dia a dia, seja no consultório, seja na instituição escolar. Recorremos, então, a um corpo teórico para que alguns elementos nos ajudem a iluminar o epicentro do problema. Começamos por analisar algumas questões que surgem no nosso trabalho de auxiliar esse sujeito a restabelecer o seu processo de aprendizagem ou, por outra, a entrar no curso de aprendizagem. Pois bem, será que a

metodologia utilizada no processo de alfabetização é adequada? Essa questão envolve aspectos do processo ensino - aprendizagem que devem ser vistos à luz das teorias pedagógicas. (BOSSA, 2000, p. 42).

É importante expandir a proposta preventiva segundo BOSSA, devido no Brasil a Psicopedagogia ter um histórico de ter nascido da necessidade de atender as patologias da aprendizagem. Já que não é saudável um ambiente hostil para as crianças devido poder agravar as dificuldades das crianças, pois pode causar traumas que prejudicam a orientação dos estudos. Assim, acontecendo este fato o profissional psicopedagogo deve desenvolver um trabalho voltado para o ato de aprender e pensar como promover o desenvolvimento cognitivo. Evitando que os fatores emocionais vivenciados devido à dificuldade de aprendizagem, com o intuito que sejam superados na sala de aula com ajuda do docente. (BOSSA, 2000).

Nos anos 80 tinha-se a concepção que o trabalho do psicopedagogo era somente a relação com um tipo de professor particular, sendo que sua tarefa de Pedagogo tinha também processo terapêutico na sua ação, criando elos para o desenvolvimento infantil que oferecia a criança uma relação melhor e diferente que poderia ter benefícios tanto por parte do professor como pelos alunos que precisavam de atendimento psicopedagógico. Neste entendimento BOSSA (2000), apresenta que não pode existir neutralidade por parte do professor e do aluno. Devendo existir algo que pode se tornar norma, mas é importante que o professor conheça a carga inconsciente emocional que pode ser pensada a partir da ação pedagógica podendo ampliar o conhecimento científico do psicopedagogo e dar sentido ao trabalho desenvolvido para contornar as dificuldades da criança no que diz respeito as suas dificuldades de aprendizagem.

Para BOSSA, é necessário ficar atendo ao desenvolvimento e como deve ser a relação de trabalho no exercício da psicopedagogia no contexto educacional, da seguinte forma:

Busca-se sempre desenvolver e expandir a personalidade do individuo favorecendo as suas iniciativas pessoais, suscitando os seus interesses, respeitando os seus gostos, propondo e não impondo

atividades, procurando sugerir pelo menos duas vias para as escolhas do rumo a ser tomado, permitido a opção. Assim, tanto no seu exercício na área educativa como na da saúde, pode-se considerar que o psicopedagogo tem uma atitude clínica diante do seu objeto de estudo. Isto não implica que o lugar de trabalho seja a clínica, mas se refere as atitudes do profissional ao longo da sua atuação. (BOSSA, 2000, p. 51).

O estudo realizado com base nos fundamentos da Psicopedagogia que lembrar sobre o que é proposto por Vygotsky (1989) quanto a teoria do desenvolvimento cognitivo das crianças, e identifica duas abordagens que podem ser usadas pelo Psicopedagogo como forma de direcionar o trabalho de investigação e através da experiência compreender o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Sendo importante ouvir a fala das crianças para saber como pode compreender - lá como aluno, os sentimentos que os atravessam suas vivências e daí realizar um diagnóstico para identificar meios de tratar os problemas de aprendizagem dos alunos no ambiente escolar, ou seja, descobrir o motivo da criança não conseguir acompanhar os conteúdos e não conseguir resolver problemas, ou trabalhar em determinadas situações na escola. (BOSSA, 2000,p. 26).

Outro ponto, a ser abordado sobre a Psicopedagogia é com a relação da criança e do meio que ela se relaciona, levando em conta a relação do professor, do psicopedagogo, do aluno e o acompanhamento na escola e no meio familiar, precisando observar e analisar o contexto da aprendizagem, relacionar as dificuldades educacionais. Porém o Psicopedagogo ainda pode ir indo além do universo da escola quando busca conhecer o limite sócio - interacionais nas questões do desenvolvimento cognitivo das crianças tanto no ambiente da escola, como também, no meio familiar, devido as dificuldades comportamentais e de se colocar regras de convivência entre as crianças, questões de respeito e as imposições colocadas pelos adultos devido serem crianças consideradas de difícil socialização.

Por outro lado é importante o acompanhamento dos pais para demonstrar como é a relação familiar e por não saber lidar com com-

portamento das crianças, querendo impor limites nas crianças devido à agitação acabam muitas vezes utilizando dos recursos tecnológicos com uso dos jogos, que seria uma forma de entretenimento sempre que as crianças estão muito agitadas em casa, deixando de lado os momentos de socialização com elas e não reservam momentos para sentar para brincar com as crianças, isto também pode ser prejudicial, pois pode agravar as dificuldades relacionais das crianças dentro do processo de ensino aprendizagem.

Outro ponto é o não se questionar com relação ao uso excessivo dos vídeos games, redes sociais como entretenimento para as crianças, com objetivo de não perturbarem no momento de descanso ou de trabalho dos adultos. Não pensam se aquela atividade de forma excessiva pode ser prejudicial, para então colocar limites nas crianças, já que a criança ao ficar muito tempo jogando, paradas e a relação à criação de laços de afeto ficam comprometidos. A psicopedagogia realiza conexões com relação ao saber e o saber fazer para poder trabalhar com os alunos e as crianças conversando com os pais e as crianças para desenvolver um trabalho que pode superar as dificuldades de aprendizagem, construir estratégias e conhecimentos epistemológicos para que a partir da fala dos alunos meios para atuar e construir o que pode ser a melhor forma de desenvolver um trabalho utilizando conhecimento psicológico e pedagógico de forma a potencializar estratégias que contorne as dificuldades das crianças para evitar metodologias equivocadas que prejudiquem o seu desenvolvimento educacional.

O psicopedagogo pode atuar de forma a criar situações que previnam aparecimento de sintomas quando perceber as dificuldades das crianças em situações de aprendizagem, realizando atividades que tenham cunho preventivo e terapêutico para melhorar as relações afetivas dos alunos em relação ao professor e conversar com professor como ele pode criar elos de afetividade para trabalhar o aluno e suas dificuldades para aprendizagem e melhorar o seu ensino. Segundo BOSSA (2000) o campo de atuação do Psicopedagogo na escola se constitui no espaço epistemológico de atuação podendo ter características específicas no campo teórico e prático, que define na seguinte colocação:

Ao delimitar o campo de atuação do trabalho

psicopedagógico, deve-se, no entanto, diferenciar essas modalidades de atuação, especificando as suas tarefas. Dessa forma, o trabalho psicopedagógico na área preventiva é de orientação no processo ensino - aprendizagem, visando favorecer a apropriação do conhecimento pelo ser humano, ao longo da sua evolução. Esse trabalho pode se dar na forma individual ou na grupal, na área da saúde mental e da educação. (BOSSA,2000,p. 47).

O profissional educacional se depara com vários transtornos de aprendizagem, relacionais e dificuldades de origens cognitivas sendo que seu trabalho será contorna-los buscando melhorias para a criança conquistar objetivos e metas utilizando de ferramentas pedagógicas e utilizar da psicologia para melhor aplicar de forma particular para cada caso apresentado ao longo do processo de sua atuação.

Portanto é importante o psicopedagogo levar o aluno a compreender como ele aprende, como o professor pode fazer para fazer o ensinar e buscar identificar os casos específicos no ambiente de sala de aula para entender como ele pode ser criativo para contornar o problema de aprendizagem do seu aluno, assim, compreender as diferenças e construir plataformas para a criança poder lidar de forma equilibrada. Dai a importância do psicopedagogo ao solicitar que o professor observe o aluno, para descobrir o que ele precisa saber é necessário para fazer o melhor com relação ao desenvolvimento do seu trabalho como educador.

METODOLOGIA

A partir da análise do contexto do trabalho do psicopedagogo a metodologia aplicada levou em consideração análise da pesquisa social qualitativa segundo MINAYO (2011), tendo como referencial teórico contexto da Psicopedagogia no Brasil, os fundamentos teóricos segundo BOSSA (2000) e PASSERI (2003), para buscar compreender como se desenvolveu no país os estudos direcionados para embasar o trabalho do Psicopedagogo e a sua formação teórica, e como é importante ter esta disciplina na base curricular desenvolvida

para os discentes do curso de Pedagogia.

Considerou-se a pesquisa social segundo MINAYO para realizar uma abordagem qualitativa, analisando a importância do estudo da psicopedagogia para formação do discente do curso de Pedagogia, partindo do seguinte princípio: "a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade. No entanto, continuamos a fazer perguntas e as buscas de soluções". Para se aprofundar no estudo da psicopedagogia é importante levar em consideração os aspectos do aspecto qualitativo das Ciências Sociais, neste caso devido o desenvolvimento do futuro docente da área da Educação com relação as realidades e a diversidade que irá se deparar de crianças e jovens com dificuldades sociais que poderá afetar seu desempenho escolar, que pode vir com dificuldades de aprendizagem e transtornos que necessitam de encaminhamento ou alguém com olhar mais pedagógico para conversar com os pais para buscar uma forma de contornar os problemas educacionais das crianças. (MINAYO, 2011, p. 09.).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os resultados deste estudo sobre a Psicopedagogia e a discussão levantada na formação acadêmica, sendo importante analisar a temática dentro do universo educacional que a disciplina está inserida que se ampliou com a diversidade presente no contexto educacional e as necessidades da sociedade em buscar entender e respeitar as diferenças.

Além que o trabalho psicopedagógico se expandiu devido envolver a questão interdisciplinar na formação do discente do curso de Pedagogia e que no caso da UFPI é uma disciplina oferecida como optativa. Por ser colocada desta forma na formação do discente da Pedagogia causou uma inquietação, pois tem se demonstrado ter um embasamento das teorias da Psicopedagogia quando vamos para o estágio supervisionado por nos depararmos com a complexidade e a diversidade das personalidades que os alunos se apresentam e daí veem vários questionamentos para os docentes em formação, pois se tem a sensação que não se tem preparação necessária para lidar com os alunos com algum tipo de transtorno de aprendizagem.

A discussão apresentada demonstra por BOSSA que é necessário o docente estar atento às necessidades educacionais dos alunos e desenvolver estratégias que possam ser usadas como procedimentos práticos com foco no aluno e como as crianças se comportam diante das atividades desenvolvidas em sala de aula e como as intervenções e os procedimentos psicopedagógicos podem solucionar as dificuldades de aprendizagem das crianças e como são necessárias para o desenvolvimento profissional do acadêmico do curso de Pedagogia em processo de formação profissional.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisar o contexto da Psicopedagogia necessário que o discente do curso de Pedagogia leve em consideração as relações sociais, familiares e como a criança se comporta na escola pode ser reflexo da sua história e das suas vivências, sendo necessário realizar conexões. Sendo que estas podem compreender a relação do desenvolvimento cognitivo das crianças, o saber e o como o professor desenvolve o saber fazer para poder trabalhar estratégias que busquem conhecer, e contornar as dificuldades dos alunos.

O discente do curso de Pedagogia dentro do processo de formação para se tornar professor deve buscar na Psicopedagogia como embasamento teórico e prático para aprimorar seus conhecimentos com relação ao estudo interdisciplinar que relaciona a Pedagogia e a Psicologia para desenvolver sua personalidade e suas características profissionais. Sendo necessário trabalhar formas que conquiste a confiança das crianças, buscando conhecer a história de vida através de conversas com os pais para desenvolver um trabalho consistente que desenvolva estratégias que podem ser usadas para superar as dificuldades de aprendizagem.

Assim, construindo conhecimento epistemológico para preparar o docente ao longo da sua carreira profissional saber como se preparar para a diversidade psicológica dos alunos ao longo da sua carreira profissional é de suma importância. A partir da fala dos alunos é possível encontrar meios para atuar e construir suporte psicopedagógicos que atendam as necessidades e as dificuldades de aprendizagem. E quando o caso for seguido por algum tipo de transtorno que tenham outras origens saber orientar os familiares como

proceder e dar encaminhamento para atendimento especializado. Sendo a melhor forma de desenvolver um trabalho que utiliza o conhecimento psicológico e pedagógico como meio de potencializar estratégias que contorne as dificuldades das crianças para evitar metodologias equivocadas que prejudiquem o seu desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádía A. Fundamentos da psicopedagogia. In: BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 25-53.

BOSSA, Nádía A. A Psicopedagogia Institucional. In: BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 89- 103.

BOSSA, Nádía A. Psicopedagogia: Breve histórico. In: BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 23-34.

SCOZ, C. et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011. p. 09-29.

PASSERI, Sílvia Maria R. Ronchim. **A Psicopedagogia nos distúrbios e dificuldades de aprendizagem**. IN: CIASCA, Sílvia Maria. (org.). **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 165-185.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar., 1970.

VYGOTSKY, L. A. **Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS COMO ELEMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM

*Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira¹, Sandra Lima de Vasconcelos Ramos²,
Jennyane Vasconcelos Ramos de Moura Rufino³, Pablo Henricky Moura Rufino⁴*

INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização nas diferentes esferas da sociedade possibilita a democratização do processo de informatização e de acesso aos recursos eletrônicos, promovendo significativas mudanças nas relações sociais - na esfera pessoal e de trabalho. As formas de interação entre as pessoas nesse mundo globalizado têm alterado os hábitos e exigido o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas diversas áreas sociais e de forma específica na educação.

No âmbito educacional destacam-se significativas mudanças, como a adoção de metodologias ativas, que rompem com práticas tradicionais de ensino, ao colocar o aluno na posição de protagonista do seu processo de aprendizagem, de maneira autônoma e participativa, com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Co-

¹ Universidade Federal do Piauí/Universidade de Brasília. Email: tjrknogueira@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí. Email: sandra.ufpi@yahoo.com

³ Universidade Federal do Piauí. Email: jennyane7@hotmail.com

⁴ Universidade Federal do Piauí. Email: pablohenricky@hotmail.com

municação (TDIC) em aulas presenciais. Nessa perspectiva, o presente estudo partiu da seguinte problemática: quais são as contribuições do uso de ferramentas digitais para a aprendizagem e para a formação de professores? De forma específica buscou-se o uso do QR Code, um código de resposta rápida consistindo num tipo de código de barras bidimensional, que possibilita aos alunos uma via rápida de informação.

Realizou-se uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, sendo aplicados questionários a trinta alunos de Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com o objetivo de se analisar o uso de metodologias ativas pelos professores, integradas às TDIC e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, quanto ao de QR Code. Buscou-se também, caracterizar algumas ferramentas digitais e seu uso nesse processo. Objetiva-se, neste estudo, analisar o uso, pelos professores, de metodologias ativas integradas às TIC e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, bem como, caracterizar algumas ferramentas digitais e seu uso para uma educação inovadora.

O percurso teórico metodológico tem por base a pesquisa qualitativa, tendo em vista que o investigador/observador é da mesma natureza (humana) do objeto, "o observador, ele mesmo é parte de sua observação" (MINAYO, 2001, p. 2015). Assim, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa possibilita conhecer o processo investigativo em suas singularidades, portanto requer um afastamento e imparcialidade do pesquisado. Logo, realizou-se uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário online, e aplicação de análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), cuja categorização oportunizou a construção de eixos temáticos.

Assim, o presente estudo desenvolveu-se tomando como universo cursos de licenciatura de uma universidade pública a partir da experiência de uma professora, doravante chamada de Professora A, e suas práticas educativas em aulas presenciais, destacando-se o uso do celular, ferramenta social altamente utilizada pelas pessoas no seu cotidiano e questionada em seu uso na sala de aula. Uma das dúvidas que o professor tem é sobre como usar o celular em aula. Para análise do uso do celular a partir da prática da Professora A, tomou-se a amostra de 36 alunos, aos quais foi aplicado um questionário online, com questões abertas e fechadas. Portanto, a pesquisa foi de documenta-

ção indireta e direta, com base em Lakatos e Marconi (2003).

Apresenta-se neste estudo a estrutura que segue, desenvolvendo-se inicialmente uma discussão sobre o cenário atual de inovação educacional e a exigência de novos caminhos que busquem o uso de tecnologias mediadas pelo professor com o uso de metodologias ativas.

OS NOVOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: O USO DE TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS

A sociedade mudou significativamente nas últimas décadas. O atual cenário mundial é de globalização do conhecimento. Hoje, qualquer um que tenha à sua disposição um dispositivo eletrônico com acesso à internet pode acessar facilmente a informação/global disponível na rede. Mas, o que essa sociedade requer dos professores e dos profissionais em geral? "A dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas, sobretudo, inovar" (TAKAHASHI, 2000, p. 7). Portanto, a inovação é uma temática relevante, que deve ser discutida no âmbito da sociedade global.

Os novos cenários não aceitam mais o profissional voltado para uma visão linear de sociedade, na percepção de uma única causa e efeito, do objeto em sua condição estática, passiva, principalmente, quando se trata sobre as questões educacionais, em que, tradicionalmente, o aluno foi percebido/compreendido nessa passividade, de alguém que nada sabe e que precisa de um professor para lhe passar o conteúdo e preencher sua mente de saberes educativos, alguém voltado para um ensino repetitivo de exposição de informações, na promoção de uma aprendizagem com base na memória e no cognitivo. Na perspectiva tradicional de ensino, o aluno é um ser passivo que faz parte de um ambiente educativo fora de seu contexto, isolado da realidade.

Kuhn (1997) descreve essa perspectiva como paradigma educacional conservador, quantitativo. Entretanto, esse modelo tem sofrido mudanças paradigmáticas. Nesse contexto, emergem novos paradigmas, que de certa forma surgem com a nova sociedade digital, aumentando as possibilidades de participação, em que as pessoas es-

tão presentes, mesmos compartilhando tempos e espaços diferenciados. Surge uma nova visão, proveniente do paradigma emergente apresentado por Behrens (2006), entre outros pesquisadores. É, portanto, neste contexto de mudanças paradigmáticas que surge a inovação educacional.

Segundo Fullan (2007), precisa-se compreender que a inovação não é um simples acontecimento, ou uma simples mudança, há muito mais por traz do que se denomina inovação educacional, inovar requer transformações que envolvem não só o pensar, mas o agir. Propõe-se uma mudança de postura por parte dos professores e alunos, intervenção e planejamento por parte de toda a comunidade educativa. Inovar requer, entre outros aspectos buscar as tecnologias como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem inovadores Moran (2017, p. 1) afirma ser necessário "[...] incorporar todas as possibilidades que as tecnologias digitais trazem: a flexibilidade, o compartilhamento, ver-nos e ouvir-nos com facilidade, desenvolvimento de projetos em grupo e individualmente, visualização do percurso de cada um [...]". É relevante que o professor perceba a necessidade de acompanhar o mundo globalizado e principalmente, perceba que seu aluno mudou. Inovar requer acompanhar as diferenças, as mudanças tecnológicas sociais e educativas que envolvem o ensino presencial e a distância - online, bem como o novo perfil dos estudantes enquanto "nativos digitais" (FULLAN, 2007).

Por conseguinte, são necessárias mudanças em relação ao papel de educador, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, que evidencie novas práticas pedagógicas que mexam e promovam inquietação, questionamentos, pesquisa, busquem desenvolver metodologias ativas. Mas o que se compreende por metodologias ativas? Para responder essa questão destacam-se os pensamentos de Oliveira e outros (2010, p. 3), ao afirmar que a metodologia ativa é aquela em que "o educando passa a representar papel importante no processo de ensino e aprendizagem, sob o ponto de vista ético, intelectual, metodológico e comunicacional para a produção do conhecimento". Nesse entendimento, é um caminho que o professor, enquanto mediador, vai buscar, para uma possível ação que promova um desenvolvimento mais autêntico, crítico e colaborativo entre os educandos e entre educador e educando.

Portanto, a metodologia ativa oportuniza ao aluno desenvolver sua autonomia. Considera-se que a tecnologia promove o desenvolvimento dos alunos e possibilita ao professor aplicar essa metodologia de forma mais prazerosa e eficaz, pois se pode dizer que os

[...] recursos tecnológicos, apresentam características que podem contribuir para uma aprendizagem baseada na construção de conhecimento, já que as facilidades de interação via Internet permitem um tipo de educação que é muito difícil de ser realizado presencialmente. [...] utilizar abordagens pedagógicas que exploram os verdadeiros potenciais que as TDICs oferecem, ao facilitar não somente o aprofundamento da interação professor-aprendiz, mas também entre aprendizes, o que propicia meios para Metodologias ativas aplicadas à educação [...] (VALENTE, 2014, p. 147).

O uso de tecnologias em sala de aula promove um espaço de aprendizagem colaborativa, possibilita o uso de novas metodologias, como a aula invertida, de forma que, dependendo da mediação pedagógica, há um maior protagonismo por parte do aluno. Sobre essa questão Pinto e outros (2013, p. 3), afirmam que "o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a construção de sua autonomia intelectual e social". Essa autonomia é vista no sentido de que o estudante promove sua aprendizagem, mas sempre mediada pelo professor, que por sua vez, irá fazer com que ocorra um real estímulo às dinâmicas de trabalho colaborativo, em grupos, favorecendo à discussão coletiva e às relações interpessoais, presentes na vida social dos educandos. (OLIVEIRA et al, 2015, p. 3).

Assim, é necessário o uso de metodologias ativas por parte dos professores. Observa-se que a necessidade de se ter o aluno como ser ativo, não é tão recente. Dewey (1959), desde a década de 60 já discutia sobre a necessidade do ser humano pensar por si mesmo. Dewey (1959) pode ser considerado um dos precursores das metodologias ativas. Considera-se que é a partir de Dewey que a educação passa a se voltar para o educando, considerando seus interesses, suas experiências passam a ter maior importância e valorização e o educando

passa também a ser visto como partícipe no processo de ensino-aprendizagem, com a preocupação de que os métodos de ensino jamais levem a mecanização do pensamento. Dewey (1959, p. 96) afirma que a verdadeira liberdade, é a intelectual. E essa liberdade perpassa/reside na possibilidade do educando poder pensar por si mesmo, no pensamento exercitado, "na capacidade de virar as coisas ao avesso, de examiná-las deliberadamente, de julgar [...] de saber onde e como encontrar tais evidências".

Considera-se que a instituição educativa, principalmente a universidade, enquanto instituição formadora, que busca ser emancipatória, precisa promover o desenvolvimento do que Dewey (1959, p. 60) denomina de "pensamento reflexivo e do espírito científico", em que a educação é uma prática social fundamentada na ação ou no que o autor chama de experiência, precisando, promover um espaço real de liberdade de pensamento do aluno, de forma que o professor não estabeleça e priorize só um olhar, ou só uma versão dos fatos, de acordo com o que deseja que o aluno pense e/ou construa. Neste sentido, observa-se que a metodologia ativa não é tão inovadora como se pensa, mas que os seus caminhos estão constantemente se renovando/reconstruindo e se redirecionando.

É esse movimento de ensino e aprendizagem que promove a autonomia do educando que o ensino híbrido se propõe a realizar. Essa forma de ensino oportuniza atividades presenciais e atividades realizadas por meio das TDIC, possibilitando que o estudante pesquise, estude os temas/conteúdos propostos em diferentes situações e ambientes, Por esse olhar a aula não é mais um espaço físico, mas o lugar de aprender ativamente, produzindo, desenvolvendo atividades de resolução de problemas ou projetos, por meio de discussões, debates, proposição de ideias, entre outros, por meio da mediação do professor e de forma coletiva entre os pares (VALENTE, 2014).

No ensino híbrido busca-se uma ressignificação dos papéis desempenhados pelos alunos e professores, em sala de aula. O professor, sempre em sua posição de facilitador/mediador do processo de aprendizagem, tem por foco a aprendizagem ativa e significativa do aluno e não mais a transmissão de conteúdo. O aluno enquanto um ser humano ativo estuda as temáticas/conteúdos nos diversos espaços que vão além da universidade, o que possibilita a enfrentar o desafio de aprender de forma ativa e colaborativa. Geralmente o ensino híbrido

apresenta-se como educação formal no qual um aluno aprende, também por meio do ensino online, de forma que essa abordagem permite ao aluno tornar-se responsável por sua aprendizagem, possibilitando assumir uma postura mais participativa, por oportunizar a construção do próprio conhecimento. A preocupação é que exige do estudante maior disciplina e esforço próprio.

Valente (2014), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), entre outros autores, afirmam também sobre a importância, sobre os diversos benefícios dessa metodologia/abordagem, forma de ensinar que é o ensino híbrido. Consideram que os estudantes, são levados a ter uma maior concentração nas formas mais complexas do trabalho cognitivo, uma vez que o acesso ao conteúdo é oportunizado antes de adentrar à sala de aula; incentiva a autonomia por meio da pesquisa, leitura e análise de textos, favorecendo aos alunos se prepararem para a aula, ao realizar atividades online. A partir de sua interação com o professor e os colegas, o aluno poderá interagir e ter o trabalho orientado/mediado pelo professor.

O uso das tecnologias, por si só, sem a mediação do professor não garante a aprendizagem discente. O ensino e aprendizagem são processos que dependem do modo como essas ferramentas estão sendo utilizadas/potencializadas/exploradas nesse processo. Portanto, precisa-se que o professor reconheça os novos perfis da geração contemporânea de estudantes. Bonilla e Preto (2011) destacam que os jovens nascidos após a década de 90 são mais conectados e mais integrados aos ambientes digitais, conseguem circular com seus dispositivos móveis, chegando às instituições educativas com mais conhecimento nessa área do que os próprios professores.

Portanto, as práticas pedagógicas não podem ficar à margem deste movimento atual da sociedade. O uso da tecnologia torna o ensino e aprendizagem tarefas mais flexível, prazerosa e significativa. No entanto, como vemos nas aulas com QR Code, o simples uso de informação na internet não contribui para a aprendizagem autônoma e significativa, se faz necessária uma mediação planejada pelo professor. Para tanto é necessário a inclusão digital de muitos professores.

Na análise das aulas aqui destacadas observa-se o uso da sala de aula invertida, que para Valente (2014), trata-se de uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo (temas, textos) e as instruções- aqui

consideradas de orientações/mediações são estudados pelos alunos de forma online, ou mesmo por meio de textos impressos, mas antes de o estudante estar na aula, que necessariamente não é mais o espaço da escola, passando a ser o local para trabalhar os conteúdos/temas já estudados, de forma prática, realizando atividades como resolução de problemas e projetos, discussão e debates em grupo, uso de laboratórios etc. Essa inversão ocorre no ensino tradicional, na sala de aula presencial servindo para o professor orientar o aluno a partir do que foi estudado anteriormente.

No ensino conservador o professor expõe/transmite informações que, após a aula, deve ser estudada pelo aluno por meio de material escolhido pelo professor. Após estudo é necessária uma atividade sobre o material que foi transmitido, para que o aluno seja testado sobre esse conteúdo do material indicado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a sala de aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, as pesquisas por eles realizadas e não apenas o que foi exposto pelo professor. Bacich e Moran (2015) consideram que o modelo de sala de aula invertida pode ser constantemente aprimorado, e tem como foco a descoberta, a experimentação, como proposta inicial para o aluno.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS (QR CODE): PROMOVENDO A SALA DE AULA INVERTIDA E O ENSINO HÍBRIDO NA UFPI

Ensinar e aprender com o uso de tecnologias telemáticas é segundo Moran (2017), ainda um desafio para os professores e que ainda não foi enfrentado com profundidade. Em geral as instituições e os professores têm buscado adaptações do que já é conhecido, sem, contudo, promover uma efetiva inovação educacional. Torna-se de fundamental importância buscar "As tecnologias telemáticas de banda larga, que permitirão ver-nos e ouvir-nos facilmente, colocam em xeque o conceito tradicional de sala de aula [...]" (MORAN, 2017, p. 11).

Nessa perspectiva de um ensino que busque atender aos anseios do aluno de uma aprendizagem mais autônoma, ativa e participativa, com a colaboração dos colegas e ao mesmo tempo que possibilite um desenvolvimento pessoal do aluno de forma efetiva buscou-se apresentar as experiências realizadas por uma professora, pedagoga e

doutora em educação da UFPI, em suas aulas presenciais. Assim, destaca-se neste estudo uma amostra de 36 alunos que participam de sala de aula invertida a partir de metodologias que se considera ativa e que proporcionam o ensino híbrido.

Por meio da categorização proposta por Bardin (2011), desenvolveu-se, para melhor apresentação das ideias desenvolvidas, duas categorias, sendo a primeira - **contribuição do acesso à informação por leitura de QR Code em aulas presenciais**; a segunda - **dificuldade em realizar a tarefa de acessar a informação via QR Code**. A seguir destacam-se essas categorias em quadros específicos, observando as respostas.

Categoria 01 - contribuição do acesso à informação por leitura de QR Code em aulas presenciais (37 alunos).

Respostas alunos
Essa ferramenta funciona como um facilitador para o processo ensino aprendizagem.
Mais acesso à informação
Acessibilidade
Deu uma dinâmica para aula, incentivando o uso da tecnologia para educação.
Tornar a aula mais atrativa.
Deixa a aula mais interativa e interessante
Nova método de ensino-aprendizagem utilizando um material novo.
O uso de tal ferramenta possibilita experiências que motivam o aluno a usar as novas ferramentas tecnológicas para acesso a novas informações.
Foi mais ágil, daí assim a começou com mais fluidez.
Contribuiu na rapidez ao acesso às perguntas, no estímulo da aula, por ser uma metodologia nova na sala de aula, além da economia, por não precisar tirar ou imprimir xerox.
Mais agilidade no conteúdo.
Contribui pra torna a aula mais dinâmica.
Interação com a tecnologia
Acesso rápido em busca de conhecimento.
Interação entre os membros do grupo.
Contribuiu para que nós, futuros professores, possamos atentar para a utilização da tecnologia com o objetivo de inovar e inserir novos métodos de busca e pesquisa por parte dos alunos, incentivando o uso das novas ferramentas para a educação.
Manuseio da ferramenta.
Torna a aula mais interativa e dinâmica.
A inovação tecnológica ao nosso alcance em todos os momentos.
Importante para o conhecimento da ferramenta para quem ainda não tinha usado. E mostrar a eficiência que traz o uso de tecnologias em sala de aula.
Para uma melhor dinâmica entre os alunos.
Uma nova forma de uso da tecnologia para auxiliar na aprendizagem.
O uso de tal ferramenta possibilita experiências que motivam o aluno a usar as novas ferramentas tecnológicas para acesso a novas informações.
Uma nova forma de uso da tecnologia para auxiliar na aprendizagem.
A aula ganhou mais dinâmica e ficou mais movimentada. Isso me estimulou a ir atrás dos conteúdos.

Fonte: as autoras a partir do questionário online aplicado pela professora, 2019.

A partir das respostas dos alunos, confirmam-se as ideias de Moran (2017, p. 11) sobre o fato de que há uma nova proposta "[...] de ensino e de organização dos procedimentos educacionais". Observa-se que o QR Code é muito usado em várias atividades fora da escola, mas para os alunos, objetos desse estudo, é uma inovação. Quanto a sua importância em sala de aula foram unânimes as respostas de que é uma forma interessante de trabalhar em sala de aula. Alguns confundem com método, mas todos consideram que é uma forma rápida de buscar informações. Das respostas pode-se tirar as seguintes características - torna a aula dinâmica, promove a interação, agilidade, praticidade e acesso ao conhecimento, estimula ao uso de tecnologias, facilita o ensino e a aprendizagem, aumenta a motivação do aluno, enfim foram 37 respostas, todas positivas, buscando aquelas comuns e excluindo as já contempladas.

A categoria 2 refere-se às dificuldades em realizar a tarefa de acessar a informação via QR Code. Alguns colocaram que tiveram dificuldade no primeiro acesso - "Só um pouco na primeira, por ser algo nunca utilizado por mim, mais depois fluiu, tive mais dificuldade em baixar o programa". Outros por ser a primeira vez que usou, "A falta de conhecimento". Destacam-se afirmações como "Tudo que é novo oferece dificuldades e o acesso a esse aplicativo não foi diferente", "Sim. Para abrir o aplicativo", entre outras respostas que demonstram certa dificuldade, mas todos com a mediação do professor conseguiram utilizar e desenvolveram a habilidade em aula. Assim, observa-se a importância da mediação pedagógica e essa se torna fundamental no uso da tecnologia. O professor precisa "[...] integrar as tecnologias de informação e comunicação - TIC porque elas estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social [...]" (BELLONI, 2005, p. 10). Apenas alguns alunos não utilizaram o QR Code e para todos esses alunos foi uma experiência nova em aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação em geral, precisa ser fortemente modificada e todos (organizações, professores e alunos) são também desafiados a encontrar novas perspectivas e modelos para atender as diversas situações. Destaca-se, neste estudo o uso do QR Code, que promoveu entre outros caminhos o desenvolvimento do ensino invertido - a sala de aula

invertida.

Nessa forma de ensinar, que aqui consideramos ser uma metodologia ativa, a professora ofereceu possibilidades de interação com os fenômenos da realidade, por meio do QR Code, antes de explicar, expor/transmitir a teoria. Os autores apresentam que muitas pesquisas demonstram a vantagem da metodologia ativa, em que os alunos constroem sua visão sobre o mundo, conseguem ativar conhecimentos prévios e integrá-los às informações com as estruturas cognitivas já existentes.

Com o uso de QR Code, observa-se a partir dos resultados demonstrados que tais ferramentas foram consideradas um elemento motivador da aprendizagem dos alunos, inclusive pela oportunidade de inserção no mundo informatizado de forma criativa e eficiente, maior dinâmica na aula, autonomia de buscar as informações, inclusão digital, entre outras características promovidas por uma metodologia ativa possibilitada pela mediação pedagógica.

Essas discussões que envolvem a inter-relação entre a prática de tecnologia em aulas dos futuros professores, e o retorno às escolas para realização dessas práticas, tem relevância ao possibilitar que essas práticas educativas com uso de TDIC possam se tornar instrumentos para a formação, quando iluminadas pela teoria, pela pesquisa e sua aplicação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: .

Acesso em: 09 jul. 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A. e TREVISANI, F. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BONILLA, Maria Helena; PRETO, Nelson (Org.). **Inclusão digital**:

polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. 3º. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FULLAN, M. **The NEW Meaning of Educational Change**. London: Routledge, 2007.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. **O que é educação a distância**. 2017. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Roberto et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e suas convergências com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. In: ENCUENTRO IBÉRICO EDICIC, 7., Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 16 y 17 de noviembre de 2010. Desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital: actas del VII Encuentro Ibérico EDICIC 2015. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2017.

OLIVEIRA, Luiz Roberto de; CAVALCANTE, Lidia Eugenia; SILVA, Andréa Soares Rocha da; ROLIM, Raquel de Melo. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e suas convergências com as tecnologias digitais de informação e comunicação. In: VÁZQUEZ, Jon Zabala; JIMÉNEZ, Rodrigo Sánchez; MORENO, María Antonia García (Coords.). (Org.). Desafios e oportunidades para a formação e atua-

ção do profissional da informação na era digital. 1ed. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 1, p. 1-13, 2015.

PINTO, Antonio Sávio da Silva; BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira; SILVA, Maria Aparecida Félix do Amaral e; MENEZES, Milena Zampieri Sellman de; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. Revista de Ciências da Educação, Americana, Ano XV, v. 02, n. 29, p. 67-79, jun./dez. 2013.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior**: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79- 97.

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROJETO FORMATIVO DO PARFOR NA PERSPECTIVA DOS ATORES SOCIAIS

Maria da Glória Duarte Ferro¹, Maria do Socorro Santos Leal Paixão²

INTRODUÇÃO

O advento da modernidade inaugurou uma forma simplificada de olhar a realidade que ao transmitir a noção de ordem, de organização, nos conduziu à armadilha de fragmentá-la com uma visão reducionista que rejeita a ideia de totalidade, de diversidade. Esse paradigma, advogando a necessidade de particularizar para aprofundar e especializar, chegou ao campo educacional impondo a lógica das disciplinas e, com ela, o isolamento e a fragmentação do conhecimento.

A compreensão que se inaugura atualmente a respeito da complexidade e da multiplicidade características da realidade social vem nos impondo a necessidade de questionamento e superação desse paradigma fragmentário e apontando para a necessidade de outro paradigma que nos permita olhar a realidade de forma interdisciplinar. Como afirma Andrade (2019, p. 44, grifo do autor), "[...] A interdisciplinaridade é urgente, e enquanto princípio, deve significar

¹ Universidade Federal do Piauí. Email: gloria-ferro@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí. Email: socorrolealpaixao@gmail.com

mais que articular conteúdos de diferentes áreas do conhecimento: deve ser o verdadeiro exercício da **consciência interdisciplinar** [...]". É nesse contexto que se insere o debate em torno da formação docente que à luz da legislação vigente deve adotar a interdisciplinaridade como fundamento e princípio.

Foi considerando essa urgência que o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) lança seu Projeto Formativo Interdisciplinar, atendendo às exigências da Resolução 02/2015, do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica, recomendando que a formação docente esteja fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade.

Desse modo, o Projeto Formativo Interdisciplinar do Parfor pode ser compreendido como uma tentativa de provocar mudança significativa na prática pedagógica desencadeadora de um novo processo formativo para docentes e discentes, a fim de responder adequadamente as exigências legais e acadêmicas postas aos que atuam no ensino superior.

O Projeto Formativo Interdisciplinar do Parfor se insere no esforço de qualificação dos profissionais que atuam na educação básica e visa promover de modo efetivo a integração dos componentes curriculares e a construção de um conhecimento interdisciplinar que possibilite ao aluno/professor (re)significar as experiências vivenciadas no tempo-universidade na sua prática pedagógica desenvolvida no espaço-tempo da escola de educação básica.

Diante dessa realidade, realizamos esta pesquisa visando responder ao seguinte problema: **Qual a visão dos atores sociais sobre o Projeto Formativo Interdisciplinar do Parfor/UFPI, no sentido da (re)significação das experiências formativas na sua prática docente?**

Desse modo, o estudo tem como objetivo geral investigar a visão dos atores sociais do Parfor/UFPI sobre a importância do Projeto Formativo Interdisciplinar na formação e prática docente. Os objetivos específicos são os seguintes: analisar as contribuições de experiências curriculares e práticas pedagógicas socializadas no Seminário Interdisciplinar do Parfor (SIMPARFOR) na consolidação da aprendizagem pautada na interdisciplinaridade; evidenciar a avaliação dos

cursistas sobre o potencial do SIMPARFOR como espaço de socialização de conhecimentos e aprendizado.

O artigo está organizado a seguir em cinco partes: na primeira, apresentamos breves considerações sobre a necessidade imperativa da interdisciplinaridade na formação docente, enfatizando a orientação legal acerca da necessidade da prática educativa escolar se desenvolver em uma perspectiva interdisciplinar; na segunda parte contextualizamos brevemente a experiência do Projeto Formativo Interdisciplinar que vem sendo desenvolvida no âmbito do Parfor da UFPI desde janeiro de 2016; na terceira sintetizamos a metodologia desenvolvida no estudo; em seguida discutimos os resultados obtidos através de depoimentos dos atores sociais e da análise de instrumento de avaliação do SIMPARFOR; por fim, apresentamos breves conclusões sobre a pesquisa realizada com ênfase na manifestação de atitude favorável dos atores sociais ao projeto, destacando a importância da sua consolidação para a ressignificação da prática dos docentes da educação básica.

A imperatividade da formação docente interdisciplinar

As mudanças ocorridas nos últimos tempos impactaram vários setores sociais, notadamente, a educação, colocando novos desafios para as políticas educacionais, especialmente, no campo da formação docente, com a exigência de uma prática educativa comprometida com as transformações sociais e que reivindica uma nova concepção de educador: profissional capaz de visualizar em sua prática as dimensões técnica, política e ética.

E qual a formação adequada para o professor que atua na educação básica, de maneira que ele possa responder a todas essas dimensões? Entendemos que somente uma proposta interdisciplinar é capaz de possibilitar a formação de um profissional que levanta problemas a partir de uma análise do contexto histórico e social, refletindo com profundidade e rigorosidade, em busca da compreensão crítica dos problemas educacionais em sua completude.

A imperatividade da interdisciplinaridade na produção e socialização do conhecimento no campo educativo tem sido discutida por diversos estudiosos e, de modo geral, a literatura especializada assinala pelo menos um posicionamento consensual no tocante ao senti-

do e à finalidade da prática interdisciplinar, qual seja: a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que se encaminha para um novo sistema de organização, produção e difusão do conhecimento, como sugerem Fazenda (2013), Frigotto (2008), Thiesen (2008) entre outros.

Para Frigotto (2008, p. 43), o caráter necessário do trabalho interdisciplinar emana "da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social". Na perspectiva do autor, a interdisciplinaridade funda-se no caráter dialético da realidade social, marcada por conflitos e contradições, e no modo intersubjetivo de apreensão do caráter uno e diverso da vida social, o que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los ou limitá-lo arbitrariamente.

Fazenda (2013) ressalta que a interdisciplinaridade na formação profissional exige competências atinentes aos tipos de intervenção solicitados e às condições que convergirem para a sua melhor execução, o que requer a conjugação de distintos saberes disciplinares. Portanto, a interdisciplinaridade não exclui a necessidade de uma formação disciplinar, indispensável no processo de teorização das práticas. Ao contrário, esses conceitos encontram-se diretamente ligados ao conceito de disciplina, tendo em vista que a evolução do conhecimento não deve ignorar a sua história. A interdisciplinaridade não elimina as disciplinas, uma vez que num projeto interdisciplinar é imprescindível determinar a importância de cada disciplina.

Outra observação necessária é que a interdisciplinaridade não diz respeito apenas à justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos e nem tão pouco pode ser confundida com integração, visto que apesar desses conceitos serem indissociáveis, são distintos. Conforme adverte novamente Fazenda (2013, p. 27):

[...] uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no

processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos.

Isso significa que é preciso superar o paradigma fragmentar instaurado desde o advento da modernidade para assumir um novo olhar para a realidade da qual o conhecimento nasce em sua totalidade, reconhecendo sua natureza multifacetada e a exigência de uma mentalidade condizente, o que requer outro tipo de profissional com novas características.

Se a interdisciplinaridade anseia a passagem de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária da produção do conhecimento, uma proposta de formação docente interdisciplinar deve promover o diálogo entre as diversas áreas e disciplinas, estabelecendo interconexões entre os saberes. Parafraseando Frigotto (2008), o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na formação docente decorre da própria exigência de discussões acerca dos novos desafios a serem enfrentados no contexto educacional em face das rápidas transformações sociais.

Nessa mesma direção Thiesen (2008) observa que a escola como lugar legítimo de produção e reconstrução de conhecimento precisa acompanhar o ritmo das mudanças que ocorrem em todos os segmentos sociais, tendo em vista que o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. Por essa lógica, a formação dos profissionais que atuam na escola precisa estar interconectada com as transformações da sociedade contemporânea, fundamentando-se em práticas interdisciplinares que se apoiando participam da construção de novos conhecimentos.

A nova dinâmica da prática educacional e os novos desafios socioeducativos presentes na atualidade estão respaldados por documentos importantes na área da educação, cabendo destacar pela relevância para a temática focalizada nesse texto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), definidos em 1997 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que foram recentemente instituídas por meio da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015.

Subjacente aos preceitos legais da LDB e às orientações dos PCNs está a propositura de uma nova educação escolar e, ao mesmo tempo, de um novo papel de professor que deve ser gestado a partir do desenvolvimento de novas práticas educacionais que, ao tempo em que incorporam diferentes saberes, articulam-nos às diferentes esferas da vida social e cultural.

As novas DCNs determinam que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Pelo exposto, o debate inicia-se na universidade com a elaboração de um projeto formativo que deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência e reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação. É nesse contexto que a coordenação do Parfor, a partir de estudos e discussões realizados por comissão constituída por professores oriundos de distintos campos disciplinares, sistematizou o projeto formativo interdisciplinar implementado no âmbito do Parfor/UFPI a partir do segundo semestre de 2015, numa tentativa de provocar mudança significativa na prática pedagógica desencadeadora de um novo processo formativo para docentes e discentes, a fim de responder adequadamente as exigências legais e acadêmicas postas aos que atuam no ensino superior.

A contextualização do projeto formativo interdisciplinar do Parfor /UFPI

A implementação do projeto interdisciplinar do Parfor / UFPI se orienta por um trabalho de campo, sendo desenvolvido por turma de cada curso e engloba todas as disciplinas ofertadas no semestre letivo. A atividade de campo é desenvolvida a partir de um tema gerador que norteia o trabalho de pesquisa ou extensão, conforme a especificidade de cada disciplina. A opção por um tema gerador fundamenta-se na compreensão de que a articulação de saberes e a refle-

xão das atuações docentes requer um fio condutor que, a um só tempo, aproxime as disciplinas e dialogue com o cotidiano dos cursistas.

Cada professor deverá lançar luz sobre o tema gerador a partir das especificidades da sua disciplina, inserindo o tema no planejamento de suas aulas. Os debates devem ocorrer em forma de discussão dialogada, ou seja, a sala de aula deve ser transformada em fórum de discussão e de socialização de saberes (TARDIF, 2010).

A operacionalização da proposta interdisciplinar contempla duas fases: planejamento e desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. A fase de planejamento acontece no semestre anterior ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, por ocasião da reunião de formação pedagógica com os bolsistas selecionados no processo seletivo de professor formador. Nesta fase é feita a definição e organização das atividades que serão desenvolvidas ao longo do semestre a partir das demandas do projeto interdisciplinar. Para tanto, são realizadas reuniões com os professores vinculados ao Parfor / UFPI, separadamente por curso, com o propósito de estabelecer normas gerais, objetivos, instrumentos de levantamento de dados, cronograma de atividades, regras para a composição dos grupos, modalidades de apresentação dos trabalhos (escrita e oral), entre outras ações necessárias para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

A fase de desenvolvimento constitui-se na realização das atividades interdisciplinares programadas e previstas nos Planos de Trabalho dos professores vinculados ao Programa, conforme previsto em edital do processo seletivo. A operacionalização do trabalho interdisciplinar compreende as seguintes ações: apresentação do tema gerador, definição do problema de pesquisa, elaboração de instrumentos de coleta de dados, revisão de literatura, trabalho de campo, análise dos dados, elaboração do trabalho final escrito e apresentação final. A experiência do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar é socializada no Seminário Interdisciplinar do Parfor / UFPI (SIMPARFOR) e ocorrerá em datas específicas para cada campus / polo, conforme previsto no calendário acadêmico do Programa. O SIMPARFOR é atividade avaliativa obrigatória e será desenvolvido com a participação de alunos, professores e coordenadores dos cursos do Parfor / UFPI e da comunidade acadêmica em geral, a partir de grandes temas interdisciplinares e compartilhados. Os professores devem apresentar proposições que permitam a discussão integral dos con-

teúdos ministrados em sala de aula que resultem na realização dos trabalhos apresentados no seminário.

Os trabalhos são apresentados pelos alunos analisando a ênfase dada e a contribuição de cada disciplina ao tema proposto e fazem a síntese apontando o caráter interdisciplinar do objeto de estudo (tema gerador) e a importância do aprofundamento para sua formação profissional e para o desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva e, sobretudo, atenta à complexidade dos fatos. Nessa perspectiva, o trabalho apresentado serve de diretriz para avaliação de como os alunos incorporam a multiplicidade de visões e como eles criam as conexões de conteúdos que são inerentes aos temas da vida real (LEITE; BENÍCIO, 2015).

Para a apresentação final do trabalho os grupos poderão optar por uma das seguintes modalidades: comunicação oral e pôster. A participação dos alunos e professores no SIMPARFOR é condicionada à inscrição e submissão de trabalhos, conforme critérios e cronograma disponibilizados na página do evento: <http://www.simparfor.ufpi.br>.

A experiência do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar deverá ser materializada em produção escrita a ser publicada na Form@re - Revista Eletrônica do Parfor / UFPI e na coletânea do Parfor / UFPI - Coleção Professores em Formação: Saberes e Práticas, com vistas à difusão da produção acadêmico-científica do Programa.

Os trabalhos apresentados no SIMPARFOR são avaliados numa escala de zero a dez, por professores examinadores, designados para essa tarefa, e a nota é encaminhada pelo coordenador do curso aos professores do Bloco para ser lançada na última avaliação do aluno. Os trabalhos são avaliados também para efeito de premiação simbólica e geram certificação de 10 (dez) horas complementares para integração da carga horária dos alunos. Os cursistas avaliam o seminário através de um instrumento escrito, aplicado durante o evento, que enfoca os aspectos: 1) Metodologia utilizada; 2) Distribuição da programação; 3) Adequação da carga horária; 4) Desempenho dos palestrantes; 5) Material audiovisual; 6) Envolvimento dos participantes (Professor Orientador); 7) Envolvimento dos participantes (Professor Articulador); 8) Envolvimento dos Coordenadores de Curso; 9) Envolvimento dos Coordenadores Locais; 10) Envolvimento da Coordenação Geral / Adjunta; 11) Participação dos alunos do Parfor; 12)

Equipe responsável pela realização do evento; 13) Infraestrutura do evento.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, do tipo descritivo. Participaram do estudo seis professores formadores, cinco cursistas, duas coordenadoras locais e dois coordenadores de curso. Entre os professores formadores tinha quatro mulheres e dois homens e no grupo dos cursistas havia quatro mulheres e um homem. No grupo de coordenadores de curso um homem e uma mulher e nos coordenadores locais foram duas mulheres.

Os participantes estão vinculados a diferentes cursos (Pedagogia, Letras Português, Educação Física, História e Geografia) e exerceram atividade docente nos municípios de Parnaíba, Uruçuí, Bom Jesus e Luzilândia. Com vistas a garantir o anonimato, os participantes serão identificados pela seguinte codificação: os professores formadores serão identificados pelas letras **PF seguidas do numeral de um a seis**; os cursistas serão nomeados pela letra **C** seguida do **numeral de um a cinco**; as coordenadoras locais serão chamadas de **CL acompanhada dos numerais 1 e 2** e os coordenadores de curso serão tratados pelas letras **CC acompanhadas dos numerais 1 e 2**. As informações foram obtidas através de depoimentos e de um roteiro de avaliação do SIMPARFOR.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações obtidas a respeito da visão dos atores sociais do Parfor/UFPI sobre a importância do Projeto Formativo Interdisciplinar na formação e prática docente foram organizadas nas seguintes categorias: **aprendizagem interdisciplinar; pesquisa como princípio formativo; unidade teoria e prática; ressignificação da prática docente; SIMPARFOR: socialização de conhecimentos e aprendizado.**

Os elementos que mais se destacaram na fala dos coordenadores e professores foram a **consolidação da aprendizagem pautada na interdisciplinaridade e o fomento à pesquisa** como podemos visualizar nos seguintes excertos: "O SIMPARFOR é um divisor de águas no processo formativo dos discentes do Parfor, porque fomenta a pes-

quisa, prática, muitas vezes, que esse evento inaugura na vida acadêmica dos alunos iniciantes e coroa na caminhada daqueles que finalizam um curso de graduação, na forma de TCC [...] (PF1); "É o processo de incentivo à construção da prática da pesquisa no decorrer da formação [...]" (PF2); "O SIMPARFOR tem essa característica de agregar pesquisa, extensão e conhecimento [...]" (PF3); "[...] é uma experiência muito enriquecedora tanto no plano pessoal quanto profissional. Coordenar o Curso de [...] foi muito interessante, pois pude perceber uma relação intrínseca entre teoria e prática" (CL1).

Na fala dos cursistas ficou mais evidente a percepção de que o Projeto Formativo Interdisciplinar contribui para a aproximação **do conhecimento acadêmico das práticas desenvolvidas nas salas de aula da educação básica**, conforme mostram os seguintes depoimentos: "O SIMPARFOR nos dá à oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que aprendemos na sala de aula" (C1); "As pessoas se desenvolvem bastante no fundamento do curso, a minha realidade não me permitia aprender o tanto que hoje eu sei. Eu acreditava que Educação física era apenas se exercitar e hoje com todas as aulas teóricas que tivemos, aperfeiçoando o conhecimento, apesar da minha idade com os problemas de saúde que tenho eu pude entender muito sobre a parte da saúde humana e assim cuidar melhor da minha própria saúde e dos que convivem ao meu redor" (C3).

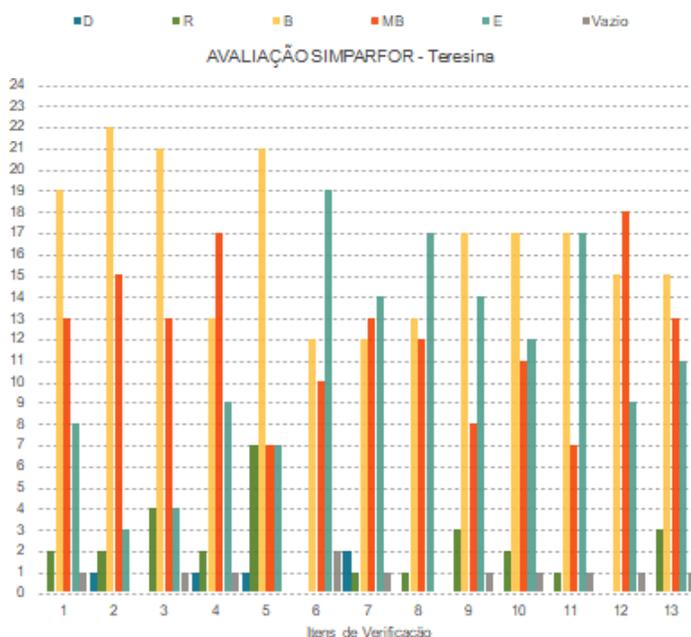
Alguns cursistas destacaram também **o potencial do SIMPARFOR como espaço de socialização de conhecimentos e aprendizado**, conforme mostram os seguintes comentários: "O evento do SIMPARFOR nos traz toda essa experiência maravilhosa, essa troca de conhecimentos que sempre me deixa nervosa, mas acima de tudo muito feliz em fazer parte" (C2); "O SIMPARFOR é uma oportunidade incrível de mostrar nossas ideias de ter uma avaliação mais crítica, oportunidade de ampliarmos nossos conhecimentos, de trocar ideias e de absorver novos conhecimentos" (C5).

Considerando-se que os cursistas do Parfor são professores da Educação Básica, a orientação é que ao final de cada período intensivo de aula eles retornem à sala de aula para promover intervenção em suas classes, à luz dos conhecimentos construídos. Assim, o eixo da formação oferecida é **ressignificação da prática docente**. É possível perceber nos depoimentos referência a essa categoria, conforme mostram os comentários a seguir: "A maioria dos alunos nunca tinha parti-

cipado de um evento científico, muito menos na condição de apresentador. Vê- los fazendo um esboço de projeto de pesquisa, executando o trabalho e publicando os resultados nos faz acreditar que é possível fazer ciência mesmo nos lugares mais isolados do país. Isso se torna ainda mais gratificante quando a sala de aula é o próprio laboratório de pesquisa" (CC2); "Reconheço o SIMPARFOR como lugar de potência do incentivo à pesquisa a partir do fazer da sala de aula e da docência, que deles se utiliza como tecido investigativo sem desconsiderar o cotidiano que é a vida. Desse modo, esse evento que vem se fortalecendo a cada edição, é um marco no território dessa formação quando fomenta a pesquisa e instiga, desde o primeiro período, a inserção das/os discentes a experimentá-la. Um evento com essa proposta não só é importante como indispensável para uma formação contemporânea que deseja refletir e agir considerando as demandas atuais e a resposta que se espera de uma educação inclusiva das diversidades e diferença" (PF6).

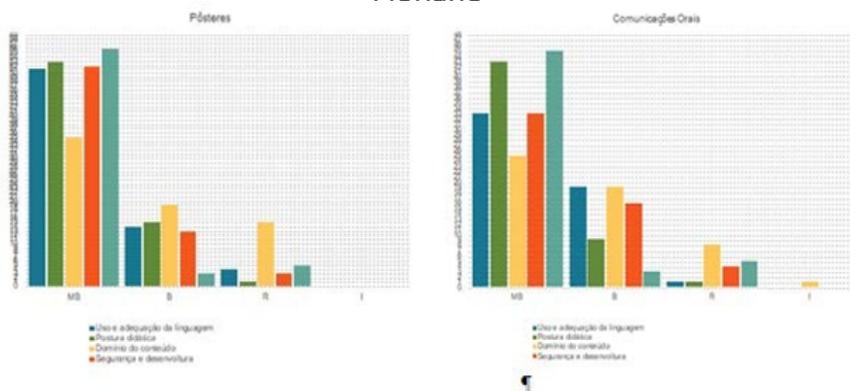
Os gráficos seguintes nos permitem visualizar a avaliação feita pelos cursistas do II SIMPARFOR, conforme itens descritos anteriormente.

Gráfico 1 - Avaliação do II SIMPARFOR - Teresina



Fonte: Dados institucionais.

Gráfico 2 - Qualidade dos trabalhos apresentados no II SIMPARFOR - Florianiano



Fonte: Dados institucionais.

Analisando os depoimentos apresentados e os dados ilustrados nos gráficos, podemos constatar que os atores sociais do Parfor/UFPI manifestam atitude favorável ao Projeto Formativo Interdisciplinar, ressaltando sua importância na formação e prática docente, expressa de forma diferenciada, pois enquanto professores formadores e coordenadores ressaltam a importância do aspecto na consolidação da aprendizagem fundamentada na interdisciplinaridade e no fomento à pesquisa, bem como a importância do projeto para a ressignificação da prática docente. Os estudantes vinculam essa importância à articulação teoria e prática, bem como à criação de um espaço de socialização de conhecimento e de rico aprendizado (FAZENDA, 2013; FRIGOTTO, 2008; THIESEN, 2008).

CONCLUSÃO

As mudanças verificadas na sociedade, impulsionadas em grande medida pelo avanço tecnológico estão a exigir uma nova educação escolar e, ao mesmo tempo, novo papel de professor que deve ser gestado a partir do desenvolvimento de novas práticas educacionais que, ao tempo em que incorporam diferentes saberes, articulam-nos às diferentes esferas da vida social e cultural.

Os dispositivos legais que orientam a formação docente apontam para a necessidade de se pensar e fazer uma formação interdisciplinar do professor e foi a partir dessa orientação que foi

gestado o Projeto Formativo Interdisciplinar do Parfor/UFPI. Com base nessa realidade, esse estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar a visão dos atores sociais do Parfor/UFPI sobre a importância desse projeto na formação e prática docente.

A análise das informações decorrentes da pesquisa revelou que o Projeto Formativo Interdisciplinar do Parfor/UFPI vem cumprindo seu objetivo na visão dos atores sociais envolvidos. Os atores sociais do Parfor/UFPI manifestam atitude favorável ao Projeto Formativo Interdisciplinar, ressaltando sua importância na formação e ressignificação da prática docente, expressa de forma diferenciada, pois enquanto professores formadores e coordenadores ressaltam a importância no aspecto na consolidação da aprendizagem fundamentada na interdisciplinaridade e no fomento à pesquisa, os estudantes vinculam essa importância à unidade teoria e prática, bem como à criação de um espaço de socialização de conhecimento e de rico aprendizado.

O estudo nos possibilitou a compreensão de que para efetivar o ensino na perspectiva interdisciplinar precisamos fortalecer a formação docente e nesse sentido, o Projeto Formativo Interdisciplinar do Parfor/UFPI deverá ser consolidado a fim de que os professores formados nessa nova orientação possam, ressignificar sua prática, adotando estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos.

Enfocamos aqui uma proposta em fase inicial de desenvolvimento e, portanto, não temos a pretensão de apresentar um modelo a ser seguido, mas tão somente de colocar em pauta um projeto em construção que, embora permeado por muitas dúvidas, tem como norte a busca da superação da formação segmentada, positivista e metafísica do educador que, segundo Frigotto (2008), é um dos limites para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar ao lado das condições de trabalho (divisão e organização) a que os profissionais da educação estão sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio Rovani de. O paradigma da complexidade de Edgar Morin: contribuições para a reflexão sobre a interdisciplinaridade na educação escolar. In: MOURA, João

Benvindo de; FERRO, Maria da Glória Duarte; VIANA, Bartira Araújo da Silva (Orgs.). **Professores em formação: saberes e práticas - interdisciplinaridade em foco**. Teresina: EDUFPI, 2019 (Coleção Professores em Formação: saberes e práticas).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm. Acesso em: 31 ago. 2016.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselhopeno-2015>. Acesso em: 31 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan.-jun./ 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/>

index.php/ideacao/article/view/4143. Acesso em: 8 mar. 2019.

LEITE, Fabiana da Silva; BENÍCIO, Juliana. Interdisciplinaridade no Ensino Superior: proposta de um novo método. Ampliando - **Revista Científica da Facerb**, v. 2. n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: www.cneerj.com.br/ojs/index.php/ampliando/article/download/160/118. Acesso em: 31 ago. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. RBE - **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 8 mar. 2019.

OS PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA E AS EXPECTATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs: DO MAR DE ROSAS À REALIDADE

Zilda Tizziana Santos Araújo¹, Antonia Dalva França-Carvalho²

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos na profissão docente caracterizam-se como uma fase de tateamento na qual os professores iniciantes percorrem um caminho entre o choque com a realidade e as descobertas profissionais, explicando o confronto interno entre suas expectativas e a realidade que encontram na escola.

A literatura sobre o assunto explica que a docência iniciante é um tema que passou a ser investigado internacionalmente, com uma ênfase maior principalmente a partir da década de 1990 (HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2000). No Brasil, ganhou destaque somente a partir da primeira década do século XXI, delineando-se como interesse de pesquisa dos programas de Pós-Graduação de instituições públicas e privadas. E, atualmente, pesquisadores como Nono (2011) trazem estudos relevantes para a compreensão da temática em questão.

Estudos realizados no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em

¹ Universidade Federal do Piauí – UFPI. Email: tizzime2019@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí – UFPI. Email: adalvac@uol.com.br

Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEP)³ - UFPI, sobre a aprendizagem da docência durante o ingresso na profissão demonstram que a docência é processo formativo de descobertas e (re)invenção profissional que ocorre de maneira sistemática e com maior intensidade, principalmente, durante a formação inicial e no início da docência, aprimorando-se ao longo da vida profissional do professor.

Assim, consideramos importante e pertinente desenvolver a presente pesquisa para investigarmos como os primeiros anos na docência influenciam nas expectativas de professores iniciantes, levando-os do mar de rosas à realidade. Logo, nosso objetivo foi compreender como os primeiros anos na docência influenciam nas expectativas de professores iniciantes, levando-os do mar de rosas à realidade.

Convém ressaltarmos que o presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado (ARAÚJO, 2019), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UFPI, que investigou a aprendizagem da docência de professores iniciantes egressos do curso de pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

A relevância desta investigação está na possibilidade de ampliar as discussões sobre a docência iniciantes, considerando-se que a partir do estado da questão realizado no banco de dados *on-line* do PPGEd - UFPI, analisando 95 resumos, entre teses e dissertações, publicados no período de 2013 a 2018, constatamos que 5 pesquisas abordam a docência iniciante, sendo 2 em nível de doutorado e 3 de mestrado, representando 5,2% do total dos estudos no âmbito do PPGEd. Isso demonstra que, apesar das pesquisas já concluídas sobre

³ O NIPEEP- UFPI foi criado em 2008 e está vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE) e ao PPGEd desta IES. É liderado pela professora pesquisadora Dr^a. Antonia Dalva França Carvalho. Dentre os eixos estudados neste grupo estão: a epistemologia da prática no contexto da educação a distância e a docência iniciante. Convém ressaltarmos que, desde de 2016, o NIPPEP, em parceria com o grupo de estudos da PUC liderado pela prof.^a Dr.^a Marli Eliza Damasio Afonso André, vem desenvolvendo estudos sobre o processo de inserção profissional e as aprendizagens que ocorrem no início da docência.

o início da docência, ainda há uma necessidade significativa neste campo investigativo. Esta constatação faz com que esse tema seja um objeto de investigação fértil. Por esta razão, optamos por investigá-lo e ampliarmos o arcabouço discursivo em seu entorno.

METODOLOGIA

Para compreendermos nosso objeto de estudo, traçamos o desenho metodológico da pesquisa, apontando nossa opção pela pesquisa qualitativa de caráter descritivo do tipo participante (MINAYO, 2001) com abordagem etnometodológica (COULON, 2017), pois um estudo desenvolvido à luz da etnometodologia mergulha em profundidade no contexto de atuação dos atores sociais envolvidos na pesquisa.

A escolha do campo empírico desta pesquisa aconteceu a partir das informações iniciais coletadas no Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí - CEAD/ UFPI, localizado à Rua Olavo Bilac, 1148 - Centro (SUL), Teresina-PI, CEP 64001-280. Haja vista que nosso interesse estava voltado para professores iniciantes egressos do Curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

A presente pesquisa foi desenvolvida em três municípios diferentes: Teresina, Demerval Lobão e Curalinhos. Em três escolas da rede pública municipal que ofertam o ensino fundamental regular, cada uma localizada na zona urbana dos municípios citados acima.

Os participantes foram três professores iniciantes, escolhidos com base nos seguintes critérios: ser egresso do curso de Pedagogia a distância da UFPI, polo de Monsenhor Gil, dentre os anos de 2013 e 2016; ser professor da rede pública municipal de ensino há, no máximo, 3 (três) anos; estar lotado na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; demonstrar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Os participantes que atendiam aos requisitos acima citados foram identificados por meio de pseudônimos: Mônica, João e Pedro, que atuam respectivamente em escolas da rede pública municipal de Teresina, Demerval Lobão e Curalinhos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e possuem menos de três anos de experiência profissional na docência.

Os procedimentos de coleta e produção dos dados utilizados

foram: o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Realizamos as entrevistas nos meses de maio e junho de 2018 e seguimos um roteiro de entrevista com perguntas organizadas em cinco eixos temáticos, dentre eles: O início da docência.

Os procedimentos de organização, análise e interpretação das informações foram alicerçados na Análise de Conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977) e interpretadas à luz da Hermêutica-Dialética de Minayo (1996).

Feitas essas considerações, discutiremos a seguir sobre as principais características da entrada na docência, suas classificações e, de maneira mais detalhada, sobre o tateamento docente causado pelo choque entre as expectativas dos professores neófitos e as dificuldades e desafios impostos pelo contexto de atuação profissional, demonstrando como isso pode influenciar na maneira de perceber a docência.

OS PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA E O TATEAR CONSTANTE

O início do exercício profissional na docência, ou período de iniciação, insere-se no âmbito dos estudos sobre desenvolvimento profissional e é compreendido como o momento de acesso à profissão. As pesquisas sobre as fases da vida do professor, ou ciclo de vida dos professores, tiveram início ainda no final da década de 1970 trazendo como questão principal, segundo Huberman (2000), que tomou como referência pesquisas sobre o ciclo de vida humana. O referido autor considera que a carreira profissional é "[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades" (HUBERMAN, 2000, p. 38). E isso demonstra que esse processo não é vivido e sentido da mesma forma por todas as pessoas que exercem uma dada profissão.

Gonçalves (2000) estudando o percurso profissional docente dividiu-o em duas categorias principais: os melhores anos da carreira e os piores anos. Para o autor esse percurso pode ser entendido como uma metamorfose docente tendo momentos de exploração, estabilização, crise e desestabilização do conhecimento profissional. E ressalta que essa metamorfose acontece de maneira mais perceptível na vida profissional de professores iniciantes.

Huberman (2000) propõe um ciclo profissional fundado em cinco fases, ou temas, para representar as etapas do ciclo de vida dos professores: Entrada ou Tacteamto; Estabilização; Diversificação; Serenidade ou Conservantismos; e Desinvestimento. Entretanto, o próprio autor salienta que essa divisão em etapas "[...] não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas" (HUBERMAN, 2000, p. 37). Logo, estes momentos não podem ser percebidos como dissociados entre si, ou, como uma sucessão de fatos isolados que acontecem ao longo da carreira docente.

Para Cavaco (1999) a evolução profissional é uma trajetória que sofre interferências provenientes das características individuais de cada pessoa e suas histórias de vida, bem como de fatores ligados à organização das instituições onde os professores atuam. Poderíamos, ainda, relacionar este momento com a etapa da preocupação sobre si mesmo, de percorrer caminhos em busca da (auto)descoberta do seu eu profissional e do como ensinar.

A seguir os resultados e discussões desta pesquisa que apontam como os professores iniciantes, participantes da investigação, estão conduzindo o processo de entrada na docência e de resignificação de suas percepções sobre a mesma a partir do choque com a realidade e jogo de conciliação entre suas expectativas e o contexto escolar real.

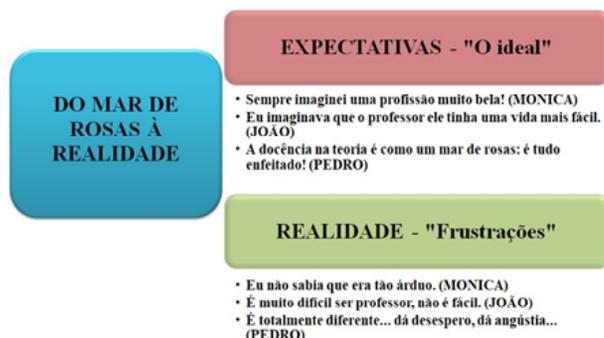
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes deste estudo revelaram que houve uma resignificação das representações do ser professor e do saber ensinar e isso aconteceu em virtude do contato com a realidade da sala de aula e por conta de algumas dificuldades que estão desafiando o desenvolvimento da ação docente.

Assim, quando indagamos aos participantes sobre o significado da docência, as respostas revelaram que existe um distanciamento entre aquilo que pensavam ser a profissão e o que é, realmente, o exercício da docência. Elencamos trechos das falas que representam essa resignificação e organizamos entre as expectativas e a realidade. Dessa forma ressaltamos que essa relação entre o ideal e as frustrações possibilitou aos três participantes o entendimento que haviam saído do mar de rosas e estavam adentrando em contextos difíceis e

complexos, conforme demonstramos a seguir (**Figura 1**).

Figura 1 - Subcategoria de análises: Do mar de rosas à realidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observando a Figura 1, podemos perceber que a maneira como os participantes concebiam a docência mudou após a entrada na profissão, pois, se antes acreditavam ser fácil agora sabem que é árdua e, por vezes, desgastante. Isto pode ser entendido quando Huberman (2000, p. 39) diz que durante a fase de entrada na profissão ocorre um estágio de sobrevivência ou "o "choque do real", a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho [...]." Assim, a necessidade de sobrevivência está relacionada ao choque que os professores iniciantes têm ao conhecerem o contexto escolar.

Este choque pode provocar uma quebra de expectativas no professor iniciante. As falas a seguir comprovam isto, com riqueza de detalhes, e demonstram em que sentido foi modificada a visão dos participantes em relação à docência:

É assim, mudou um pouco. Porque eu imaginava, sempre imaginei, na verdade, uma profissão muito bela! É que nem quando a gente tá estudando: a gente vê uma parte teórica e quando a gente vai pra prática a gente dá aquela parada pra pensar. Então, eu não sabia que era tão árduo, entendeu? É muito, muito longe. Assim, é muito bonito no papel, mas, quando a gente

chega lá eu tive um pouco de dificuldade. É essa parte assim que hoje mudou bastante! Hoje eu sei que pra você ser professor você tem que querer mesmo. (MONICA)

Como é possível analisarmos, o contato inicial com a escola e com a sala de aula desencadeou em Mônica um sentimento de decepção com a realidade encontrada, modificando sua visão sobre ser professor. Durante a graduação a participante enxergava, de maneira romântica e ingênua, uma beleza na docência, mas à medida que foi conhecendo seu campo de atuação, descobriu que era bem diferente, lembrando Huberman (2000). O autor diz que esta é a fase de transição de acadêmico à profissional e provoca espanto nos neófitos.

Segundo Nono (2011, p. 16) é com o "choque de realidade, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana [...]" que o professor vai constituindo e efetivando sua prática, em um movimento que vai da tentativa de sobrevivência enquanto professor até o prazer da descoberta do seu eu docente ao tempo em que ressignifica a maneira como entendia a profissão.

O processo de reelaboração das representações docentes foi vivenciado, também, por outro participante, que explica porque mudou sua maneira de entender a profissão:

Dois eixos distintos: quando a gente está na teoria gera uma expectativa de um mundo totalmente diferente do real que a gente vive. E hoje eu vejo que, depois de estar atuando, eu era embelezado na teoria. (PEDRO)

Esse mundo diferente idealizado por Pedro diz respeito às expectativas que tinha durante a formação inicial forjadas somente pelo embasamento teórico recebido e, por isso, esse participante acreditava que não enfrentaria dificuldades e conseguiria desenvolver sua prática profissional de forma tranquila. Sobre essa mudança de visão, Tardif (2014, p. 87) também explica que esse momento de "crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores provoca também um reajuste nas expectativas. É necessário rever a concepção anterior de "professor ideal". Por isso, atualmente, a compreensão que

Pedro e Mônica possuem é outra e fez com que percebessem os problemas que atravessam a docência, na perspectiva de harmonizar o seu ofício.

Esses relatos confirmam o que preconiza Cavaco (1999, p. 163), ou seja, que "[...] é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços." Por isso, o choque com o real pode ser entendido como uma balança que apresenta dois pesos distintos: o ideal e o real, o primeiro é representado por suas idealizações antes de ser inserido profissionalmente e o segundo pelo contexto que encontra nas escolas.

Continuando a discussão, trazemos uma terceira percepção sobre a docência. No relato a seguir o participante confirma que também mudou sua maneira de enxergar a docência:

Assim, enquanto aluno do curso de Pedagogia eu imaginava que o professor ele tinha uma vida mais fácil, mas quando a gente começa a atuar no dia a dia, a gente vê que é muito difícil ser professor, não é fácil. É uma profissão, não sei se das mais difíceis, porque a gente tem que lidar com várias pessoas, com pessoas diferentes. [...] Eu achava que era algo mais fácil de lidar, mas, quando a gente vai pra prática é algo muito complicado, muito difícil. (JOÃO)

Entendemos que João, assim como Pedro e Mônica, inicialmente significou a docência tomando por base apenas a teoria que aprendeu durante a graduação e, por isso, concebia que ser professor era algo tranquilo e sem muitas dificuldades. Contudo, ao perceber que por ser uma profissão entre humanos, a docência torna-se complexa, passou a considerá-la como uma das mais delicadas. Assim, o significado da docência é amplo e tem múltiplas faces, pois comporta tanto o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Este último é compreendido como a dimensão ética do trabalho docente e interliga as demais dimensões dando à profissão uma função tridimensional visando a formação humana e integral dos sujeitos.

Essa ressignificação justifica-se, ainda, pelo refinamento cons-

tante que ocorre neste período e traz uma amálgama de sentimentos, por vezes contraditórios e ambíguos. Tal questão foi mencionada pelos participantes, ratificando que os professores em início de carreira passam por um ajustamento ao contexto real da profissão, causando espanto e medo nos primeiros contatos. Isto é possível ser comprovado no trecho abaixo:

A docência, na teoria, ela reflete na gente como um mar de rosas é tudo enfeitado! Mas, quando a gente vai pra prática é totalmente diferente: dá desespero, dá angústia. (PEDRO)

Ao declarar que sentiu desespero e angústia no início da carreira, Pedro demonstra que a vida de um professor principiante é permeada pela tensão de ter que conciliar expectativas e frustrações em virtude dos problemas que surgem. É uma tentativa de equilibrar sonhos e realidade que, no entendimento de Larocca e Girardi (2011, p. 1934) acontece porque "as dificuldades dos professores no trabalho são agravadas também por uma formação inicial que fomenta uma visão idealizada do ensino, que destoa das situações concretas encontradas na prática diária das escolas." Assim, se este professor imaginava anteriormente que viveria a docência em meio a uma calma, um mar de rosas, agora já entendeu o peso e a responsabilidade da profissão.

Com isso, entendemos que Pedro concebe esse período inicial na docência como um momento contraditório, crítico, delicado, repleto de desafios e de distanciamento dos sonhos. Nesta direção, Cavaco (1999) esclarece que isso acontece devido duas etapas que ocorrem paralelamente neste período, tais etapas são: a sobrevivência e a descoberta, que trazem consigo uma mescla de sensações a serem ajustadas ao contexto real da escola e da sala de aula.

Contudo, mesmo depois de terem modificado a maneira como percebiam a docência, os participantes continuam reconhecendo o seu valor, como destaca o trecho abaixo:

Pra mim, assim, é um prazer! Primeiramente, porque foi uma profissão que eu sempre quis fazer: ser professora. Mas, não é fácil porque eu acredito que

qualquer atividade que você vá fazer sem você ter conhecimento, ou só superficial do que é aquilo ali, você vai ter dificuldade. Mas, pra mim, é bom! Eu gosto, não tenho nenhuma intenção de mudar de profissão, apesar de tá aprendendo muita coisa ainda. (MONICA)

Por esse relato percebemos que existe uma satisfação na realização da docência, apesar de ser considerada difícil. Acreditamos que isso ocorre em virtude de Mônica estar exercendo a profissão por escolha própria e, conseqüentemente, por haver uma forte identificação com essa atividade, pois, ao dizer que sempre quis ser professora, foi enfática, sorriu, demonstrou entusiasmo e convicção com o que falava deixando transparecer que a escolha pela docência foi resultado de um processo identitário que está se renovado com as descobertas e os desafios dos primeiros anos na profissão.

Em síntese, de acordo com o exposto nos achados apresentados, a ressignificação das representações sobre a docência foi motivada, principalmente, por dificuldades vivenciadas pelos participantes, dificuldades estas que, no entendimento de Huberman (2000), podem ser vividas com maior ou menor intensidade, de acordo com a percepção de cada professor, e, principalmente, pela forma como lidam com os problemas que vão surgindo.

Assim, entendemos que alguns aspectos da realidade escolar interferem de forma positiva ou negativa no trabalho dos professores iniciantes, conforme apontado pelos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado da docência é modificado ao longo da carreira, principalmente durante no seu momento inicial, no qual os neófitos vão percebendo as dificuldades e os percalços da profissão. Neste sentido, lembramos que o período de entrada na carreira docente refere-se aos três primeiros anos de experiência profissional e é dividido em dois estágios: sobrevivência e descoberta. O primeiro está relacionado ao choque inicial que os professores têm ao chegar à escola; e o segundo refere-se à exploração constante que o professor faz, tanto da sala de aula como da escola, reconhecendo os alunos, os seus colegas de profissão e a sua dinâmica de trabalho.

É característico, também, deste momento, justamente por conta do choque com a realidade, que o professor confronte seus ideais e expectativas com o contexto concreto do espaço escolar. É um equilibrar-se constante em uma balança de conciliação entre o ideal e o real. Por isso, os participantes desta pesquisa declararam que ser professor iniciante é prazeroso, mas ao mesmo tempo é difícil porque requer conhecimentos específicos e saber agir em diferentes situações, muitas delas conflitantes e desgastantes. Torna-se, portanto, um desafio porque o professor precisa demonstrar que sabe ensinar;

Os principais sentimentos desenvolvidos pelos professores iniciantes participantes desta pesquisa foram: medo; desapontamento com o que eles imaginavam ser a profissão; angústia; susto; frustração; desespero; insegurança; e preocupação com a aprendizagem dos alunos. Mas, também, demonstraram ter entusiasmo e determinação. Logo, consideramos que esses professores foram envolvidos em um jogo de sentimentos e emoções que reconfigurou suas percepções acerca da profissão.

Assim, podemos dizer que o significado da docência, para cada um dos participantes, foi modificado. Em primeiro lugar, porque perceberam que a profissão não é tão tranquila como acreditavam ser, ou o "mar de rosas" como definiram. E, em segundo lugar, porque passaram a entender a complexidade do fazer docente. Assim, inferimos que essa mudança é um processo de reelaboração da representação do ser professor e acontece por meio do confronto entre as expectativas geradas ao longo da formação inicial e as experiências e interações vivenciadas na carreira docente. Mas, mesmo tomados pela frustração inicial, os participantes não deixaram de acreditar no valor e na relevância que tem um professor, que lida com vidas em processo de humanização e, por esta razão, consideram que devem estar em uma aprendizagem constante. Portanto, é um processo contínuo de aprender a dar sentido à ação docente.

REFERÊNCIAS

ZILDA, Tizziana Santos Araújo. **Aprendizagem da Docência**: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Educação). 195 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro

de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. [Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Lisboa: edições 70, 1977.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor**: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. [Trad. Ana Teixeira]. São Paulo: Cortez, 2017.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

LAROCCA, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. X Congresso Nacional de Educação EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação SIRSSE. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópoli-RJ: Vozes, 2014.

PARTE 2
NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO

NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes¹, Maria da Glória Soares Barbosa Lima²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o movimento de pesquisa-formação com narrativas tem ganhado força nas ciências da educação devido ao seu caráter multidisciplinar, tendo em vista que, ao mesmo tempo, é utilizado como recurso metodológico para revelar aspectos inerentes à profissão docente e servir de instrumento favorecedor de reflexões acerca da trajetória formativa. O movimento de revisitar nossas experiências formativas, bem como de nossas experiências didático-pedagógicas nos leva a um aprofundamento de ações enquanto profissional da educação, favorecendo, oportunizando, portanto, formação docente.

O fato é que o interesse dos pesquisadores por essa proposta investigativa decorre da necessidade de trilhar pelos caminhos de renovação metodológica dos instrumentos clássicos das ciências sociais, de modo a rever aspectos gerais, mediando compreensão da vida cotidiana, traduzindo estruturas sociais em associação com aspectos microsociais (FERRAROTTI, 2010). No âmbito desta discussão, anunciamos o uso das narrativas como recurso metodológico, bem como

¹ UFPI. Email: lmarialeal@bol.com.br

² UFPI. Email: glorialima0210@gmail.com

realçamos acerca do seu potencial investigativo formativo.

Assim, registramos que este texto surge a partir de discussões empreendidas no curso de doutoramento em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPI, cujo objetivo primordial discute a pesquisa narrativa como investigação-formação, propondo como objetivos específicos refletir sobre a pesquisa narrativa na contemporaneidade, bem como sobre sua potencialidade no processo de formação docente.

Dispõe como referencial teórico ideias de autores que discutem a temática em questão, dentre os quais, destacamos Ferrarotti (2010), Souza (2006), Galvão (2005), Chiné (2010). Desse modo, comungando com as ideias dos citados autores, dizemos que a pesquisa narrativa é tanto um instrumento de pesquisa como um recurso de mediação da formação docente, tendo em vista que oportuniza o pesquisado reverberar sobre si e sobre seus processos formativos. Com este encaminhamento introdutório, registramos que este texto encontra-se organizado estruturalmente com o seguinte ordenamento: narrativa no processo de investigação; narrativa no processo de formação docente e tecendo algumas considerações finais.

Narrativa no processo de investigação

A narrativa tem sua origem na poética de Aristóteles, conquistando nova vida nas últimas décadas do século XX e, prosseguindo sua fertilidade teórico-metodológica neste século XXI, devido à consciência que se tem do contador de histórias na formação envolvendo fenômenos sociais. Assim, sua difusão nas ciências sociais ganhou expressivo destaque nesse âmbito, no que concerne à expansão de sua vertente teórico-científica.

Nessa consolidação, temos que o ato de narrar apresenta duas dimensões, a saber: a dimensão cronológica, que guarda na sua estrutura e desenvolvimento uma sequência de ações; e a não cronológica, dimensão que se configura na construção de um enredo a partir de uma sucessão de acontecimentos. É através do enredo que a narrativa se estrutura, na medida em que pequenas histórias vão se ampliando e ganhando mais sentido e expressividade.

Segundo a literatura que ilumina esse campo teórico, a contação de histórias, no sentido de narratividade, segue regras universais que

obedece um esquema que tem como principais características: textura detalhada, refere-se ao ato de dar informações detalhadas; fixação da relevância, que diz respeito ao ato de narrar aspectos relevantes; e fechamento da Gestalt, que diz respeito ao acontecimento principal, mostrando-se contido na sua totalidade.

A propósito, comporta citar Benjamin (2004) ao dizer que a arte de narrar está em vias de extinção, considerando a dificuldade que as pessoas têm de narrar, contar uma história. Para o autor, isso se deve ao fato de as pessoas não vivenciarem experiências, razão porque reforça que a figura do narrador se faz presente em dois grupos assim concretizados: a) o camponês sedentário, que tem muito a dizer de como construiu sua vida honestamente, que conhece sua cultura e tradições sem sair do seu país, e b) pelo marinheiro comerciante, pois quem viaja tem muito a dizer. Estes dois grupos são importantes e se complementam, pois "cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro" (BEJAMIN, 2004, p. 199), acrescentando, nesse sentido, que a narrativa tem em si uma dimensão utilitária, ou seja, consiste em um ensinamento moral, posto que o narrador é sempre uma pessoa que sabe dar conselhos e que a modernidade, aliada à evolução secular das forças produtivas, é responsável pela extinção da sabedoria - o lado épico da verdade.

Com o surgimento do romance, no início do período moderno evidencia-se a possibilidade de morte da narrativa, sendo fator decisivo para o declínio da narrativa foi o advento da informação, pois esta se apresenta pronta, acompanhada de explicações, ao contrário da narrativa, em que quase nada é imposto ao leitor, que é ele livre para interpretá-la como quiser. Outro aspecto que distingue a informação da narrativa é que a primeira só tem vida no momento em que é novidade, e a segunda consegue despertar interesse mesmo depois de muito tempo, condição que aponta que a atividade de narrar deixou de existir na cidade e está desaparecendo também no campo em virtude ao estilo de vida agitada que se leva, constatando-se com esse fato o risco de desaparecimento do exercício de "ouvir".

O romance se movimenta em torno da vida, sua palavra de ordem é o "sentido da vida", diferentemente da narrativa que tem como palavra de ordem "a moral da história". Quem escuta ou lê uma história está em companhia do narrador, enquanto que o mesmo não acontece na leitura de um romance, visto que essa leitura acontece de for-

ma solitária, viabilizando ao leitor dar sentido ao texto lido, aspecto que fascina o leitor por se tratar de descrição de vidas alheias, que servem de inspiração para uma dada realidade.

Em Benjamin, (2004), temos que a narrativa refere-se a uma forma artesanal de comunicação, não objetiva transmitir o "puro em si" da coisa narrada como vemos em um relatório. A narratividade da história concede ao seu narrador o privilégio de escolher o "tom" narrativo, o ritmo da história e de sua contação, ou seja, retrata seu ponto de vista. Quem narra história escolhe o que é real para si, o que foi experienciado ou o que gostaria que tivesse sido. O narrador tem suas raízes fincadas nas camadas populares e tem como dom contar sua história.

Nos dizeres de Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa postulam que a narrativa não necessita de julgamentos, posto que denota a verdade ou a falsidade dos fatos narrados, uma vez que ela veicula a visão de seu narrador, pessoa inserida em um contexto social mais amplo circunscrito no tempo e no espaço.

Mediante discussão, dizemos que a narrativa em educação é uma temática que se encontra em larga discussão, apresentando-se como apropriado meio de investigação e aprendizagem, por permitir uma visão ampliada dos aspectos sociais, dentre outros aspectos significativos nesse âmbito. Em razão dessa compreensão, a literatura aponta esse formato metodológico como relevante enquanto instrumento de investigação, notadamente em contextos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Para Galvão (2005), o processo de investigação veiculado por meio da narrativa permite ao professor exercer um processo de reflexão, uma vez que ao contar sua história é levado a entender causas e consequências de sua ação pedagógica, permitindo, ainda, um processo de interação ao observar o papel de cada um no inter-relacionamento com os outros. A narrativa é normalmente verificada como processo de formação, tendo em vista potencializar o confronto entre diversos saberes advindos de diferentes modos de viver, individualmente e coletivamente, bem como é concebida como processo de investigação, permitindo conhecer o pensamento do professor, o sentido que dá às suas vivências, condição que oportuniza conhecer os contextos nos quais se desenrolam suas ações pessoais. Esses processos são considerados pela autora como potencialidades da narrativa.

Trata-se, pois, de uma abordagem de investigação-formação, que se caracteriza como multidisciplinar, que provém de variados campos e disciplinas do saber humano e é utilizada em diferentes áreas das ciências. Esse formato investigativo proporciona o autoconhecimento e a autorreflexão do conhecimento de si e dos processos formativos nos quais estivemos/estamos envolvidos.

Assim, a emergência da abordagem narrativa decorre, segundo Nóvoa (2000), da insatisfação dos pesquisadores no que diz respeito aos conhecimentos produzidos no campo das ciências da educação, bem como da necessidade de renovação dos métodos de conhecimentos científicos para atendimento aos requisitos da contemporaneidade. Necessitamos de métodos investigativos que levem em conta o cotidiano das pessoas, seus problemas e dificuldades, que sejam capazes de traduzir o social por meio de comportamentos pessoais.

Encontramos em Freitas e Guedin (2015), que o surgimento das histórias de vida em formação ocorreu na Europa, no início da década de 1980, com a publicação de obras que colocavam a história de vida dos professores no centro das discussões. A partir desse período, a literatura pedagógica foi tomada por temas inerentes à vida dos professores, dentre os quais, destacamos o desenvolvimento profissional docente.

O trabalho com histórias de vida, conforme Pineau (2006), a rigor, é demarcado por três períodos: o primeiro denominado de período de eclosão (década de 1980), o segundo período intitulado de fundação (década de 1990) e o terceiro período denominado de diferenciador (década de 2000). Para esse autor, os citados períodos que demarcam o desenvolvimento dessa corrente de pesquisa são marcados por um quadro de expansão das histórias de vida, que compreende um período que se inicia nos idos de 1980 e se estende até 2005, decorrente da criação de associações e fundações nacionais e internacionais, publicação de obras, promoção de eventos, entre outras formas de desenvolvimento das histórias de vida.

Com essa retomada reflexiva sobre a emergência da narrativa como método investigativo nas ciências da educação, apontamos para o próximo tópico que alude sobre a representatividade que a pesquisa narrativa exerce no processo de formação docente.

Narrativa no processo de formação docente

O processo de formação docente, sob os auspícios da narrativa assume papel significativo no âmbito educacional, comprovadamente no que se refere ao espaço que faculta aos sujeitos refletirem sobre seus percursos de vida e formação. De acordo com Chiné (2010, p. 132), a narrativa de formação tem como prioridade falar acerca de experiências formativas "Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o sujeito esteve implicado num projeto de formação". Por meio de uma escrita, o sujeito dá contornos substanciais à constituição do seu ser no que se refere a sua formação. Por meio da contação de sua história de vida, o indivíduo se reapropria de suas experiências formativas.

Assim, a narrativa de formação ou narrativa (auto)biográfica, conforme utilizada por Josso (2002), que além de outros aspectos, viabiliza ao sujeito em formação o "contato" com suas memórias sobre cotidiano escolar, práticas educativas, discursos pedagógicos e outras vivências experienciadas no cenário escolar. Para Souza (2006), a experiência construída por meio da história da vida escolar assume representatividade junto ao campo educacional, especialmente no que se refere aos estudos e investigações sobre formação profissional docente, ensino e práticas pedagógicas.

A prática de narrativas em processos formativos ajuda na compreensão da experiência formativa. Segundo Chiné (2010, p. 138), ela "[...] engloba e ultrapassa o "vivido". Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita". A tessitura de uma narrativa é entrelaçada por fios que constituem a relação com o saber, com os outros e consigo mesmo.

Desse modo, trabalhar com narrativas autobiográficas em processos formativos corresponde a dar voz ao sujeito, fazendo com que seu discurso ocupe posição central no estudo, oportunizando conhecimento de diversas memórias ativadas na construção identitária do formando. Em Souza (2006), temos que eleger as narrativas no processo de formação docente assume relevância no que se refere à formação inicial de alunos futuros professores.

Trabalhar/empregar a narratividade como procedimento de pro-

dução de dados potencializa o processo formativo, tendo em vista facultar ao sujeito rever, reorganizar suas experiências vivenciadas ao longo de seu percurso de vida no qual esteve implicado em um processo formativo, de modo a construir seu discurso, podendo ser oral ou escrito, mas que, necessariamente se revele uma construção reflexiva crítica do vivido, seja enquanto professor, seja enquanto aluno.

Com essa compreensão, dizemos que a narrativa de formação apresenta dupla função, pois conforme Nóvoa (2010, p. 23), essa proposta investigativa "[...] veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação", aspecto que reforça a convicção de que esse método investigativo dá especial atenção aos processos formativos das pessoas, fato que o distingue dos demais métodos de investigação nas ciências sociais, permitindo um mergulho no entendimento da trajetória formativa dos investigados.

A narrativa de formação ou narrativa biográfica permite, por conseguinte, considerar maior quantidade de elementos, se comparada a pesquisas guiadas por outras abordagens, tendo em vista que faculta ao pesquisado revisitar sua trajetória formativa, identificando o que foi relevante no seu processo formador, oportunizando autoavaliação e, ao mesmo tempo, autoformação, uma vez que os dados vão sendo produzidos mediante reflexão acerca da sua própria formação.

Para Nóvoa e Finger (2010), a pessoa implicada em uma pesquisa narrativa, naturalmente está desenvolvendo um processo de autoformação, à medida que se esforça em rememorar uma determinada história pessoal na qual esteve presente um processo formativo, fato que exige da pessoa investigada tomada de consciência acerca de suas ações enquanto profissional docente, mediante compreensão de que a formação é um processo permanente, dialético, marcado pelo inacabamento.

Tecendo algumas considerações finais

A adoção ou mesmo a decisão de trabalhar com pesquisa narrativa configura o interesse de pesquisadores, notadamente na década de 1980 até os dias atuais. Prova disso é o representativo volume de investigações produzidas nesse gênero, para dar curso a pesquisas

nas ciências da educação, tanto em âmbito nacional como em âmbito internacional, o que justifica a necessidade de intensificarmos o debate acerca desse recurso investigativo nos seus matizes teórico-metodológicos.

O sentimento ora aflorado é que a discussão empreendida nesse texto parece ter sido suficiente para o alcance dos objetivos perspectivados, de modo que possa contribuir com o fomento da discussão, assim como servir de apoio para que novas pesquisas possam surgir, tendo esse viés metodológico como caminho revelador das histórias de vida de professores, oportunizando formação, tendo em vista sua natureza de favorecer aos pesquisados (professores) um mergulho em suas trajetórias formativas pregressas.

Os achados da investigação em tela dão mostras que a pesquisa narrativa assume papel relevante diante do processo de formação profissional do professor, tendo em vista seu potencial formador, pois não se trata de uma simples narração de vida, mas de um processo de reflexão acerca de uma história de vida na qual o sujeito esteve implicado em um processo formativo, levando-o a definir e a compreender sua trajetória formativa.

Nessa perspectiva, entendemos a impossibilidade de separar a pesquisa narrativa e a formação docente, devido o ibricamento no qual se encontram, considerando o potencial formador desse método de investigação, que, ao nosso ver, parece mais do que confirmada por levar o sujeito ao entendimento dos seus percursos formativos mediante reflexão, proporcionando momentos de formação e de autoformação como tem sido registrado por nós.

Ao discutir a pesquisa narrativa como abordagem metodológica, não tivemos a pretensão de esgotá-la, mas a intenção de contribuir com a divulgação e com o compartilhamento de elaborações científicas nesse campo, bem como concorrer com o debate nesse âmbito. Assim, dentro de seus propósitos, registra que seus objetivos saíram fortalecidos, assim como aparece o debate acerca da representatividade da narrativa como método de pesquisa sobre formação docente.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São

Paulo: Brasiliense, 2004.

CHINÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010. p. 129-142.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010. p. 31-58.

FREITAS, L. M.; GUEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19. p. 111- 131, janeiro/junho, 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências & Educação**, v. 11. N. 2. p. 327-345, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. A escrita narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 136-158.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação- formação existencial. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/agosto. 2006.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O PENSAR E O AGIR DOCENTE

Neide Naira Paz Lemos¹, Antonia Edna Brito²

INTRODUÇÃO

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Rubem Alves)

Refletir sobre avaliação na educação infantil, requer pensar que existem diversas formas de conceber e praticar esse processo. Para além de pensar acerca da ação do professor, precisamos revisitar as

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, pedagoga e especialista em educação pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

concepções de escola que temos e a que queremos, pois incide diretamente sobre os processos de avaliação das crianças que adotamos na prática. É feliz discutir, a exemplo da epígrafe que abre esta escrita, se estamos sendo escolas gaiolas ou escolas asas, se somos professores gaiolas ou se somos professores asas e ainda se pretendemos aprisionar crianças ou dá-lhes asas. Os professores tem concebido as ações avaliativas numa perspectiva classificatória ou tem buscado, por meio de suas ações, a emancipação das crianças na educação infantil? Como tem pensado e agido os professores acerca dos processos avaliativos?

Em face dessas reflexões, verificamos que a avaliação da aprendizagem na educação infantil tem se constituído em um amplo tema de estudos acadêmicos. Na prática, percebemos um conjunto de conhecimentos e de atitudes que permeiam essa ação de construção de acompanhamento do desenvolvimento da criança e da mediação do ensino e aprendizagem que colabora com a articulação quanto à efetivação dos saberes que os professores constroem de si e do desenvolvimento da criança. Imbricados a essa discussão, trazemos à luz dessa prática a reflexão sobre o agir e o pensar das professoras, uma vez que deliberada, sempre estamos avaliando as crianças e nossas ações, pois a avaliação é inerente à prática docente. Ao refletirmos, conseguimos ter clareza da direção efetiva que visa alcançar o desenvolvimento da criança.

Diante deste contexto da avaliação na educação infantil, permeado por ações que visam um entendimento sobre a criança e sua singularidade, delineamos como objetivo, neste estudo, analisar as práticas de avaliação da aprendizagem que emergem do pensar e do agir docente na educação infantil; direcionado pelas seguintes questões norteadoras: Quais as concepções de avaliação norteiam as práticas dos professores de educação infantil? Quais práticas avaliativas são desenvolvidas no agir docente na educação infantil? Como os professores utilizam os documentos legais na reelaboração de suas práticas de avaliação na educação infantil?

Para atender aos objetivos deste estudo, utilizamos como pressupostos para a investigação a abordagem qualitativa e como técnica de produção de dados a narrativa de vida. A pesquisa foi desenvolvida em escola pública municipal de Teresina, localizada na zona urbana de Teresina/PI, contamos com a colaboração de 03 professores que se encontram atuando em turmas de 2º período da educação infantil.

Na sistemática de organização do artigo, iremos tratar do pensar e agir das professoras, como elas refletem esses processos avaliativos, analisados a partir dos dados empíricos. Neste contexto da pesquisa, abordamos sobre a concepção de avaliação, as práticas avaliativas e sobre os documentos legais que norteiam esse agir. Descrevemos o desenvolvimento da empiria e apresentamos os resultados parciais da investigação, que mostram como as interlocutoras pensam e agem no exercício da sua atividade com as crianças.

Avaliação da aprendizagem na educação infantil: o que reflete esse processo

A avaliação na educação infantil é parte do processo educativo e permeia a ação do professor. Este tem a responsabilidade de planejar e criar situações que propicie as crianças avançarem no processo de desenvolvimento. Segundo Hoffmann (2005), avaliação da aprendizagem é um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, de caráter múltiplo, complexo tal como se delinea um processo. Na complexa trama do cotidiano educativo, o exercício da reflexão caracteriza o alicerce do fazer pedagógico, possibilita estabelecer um diálogo com as crianças e com os conhecimentos que são necessários a especificidade que cada uma necessita para se desenvolver.

Neste contexto do fazer pedagógico, trazemos a observação e o registro que são práticas que oferecem sentido na ação do professor da educação infantil e que são desafiadoras por demandarem tempo, organização e análise dos fatos observados e registrados. Neste entendimento, Ostetto (2004, p.22) nos faz refletir sobre a relevância deste registro:

[...] o ato de registrar poderá ajudar no exercício de "desabituar-se". Escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como a relação que vamos construindo.

À luz dessa reflexão, percebemos o registro como um ato de compromisso e responsabilidade do professor com o agir da criança no

momento em que a ação acontece, o ato de registrar, possibilitar ao professor uma compreensão dos acontecimentos que envolvem as crianças em suas múltiplas descobertas, construções e tentativas de explorarem o mundo, na interação com as demais crianças. Diante da riqueza que consideramos o registro, a observação se revela como uma ação significativa para esta ação, tendo em vista que não observamos momentos isolados do cotidiano e sim o conjunto de ações que as crianças vão revelando no decorrer dos espaços por elas explorados.

Desta forma, a observação não se constitui apenas como um instrumento descritivo, mas entendemos que seja um recurso de investigação e planejamento, sendo importante acompanhar o desenvolvimento da criança, valorizando o momento onde ela, ao manifestar-se espontaneamente ou não, vai revelando ou desvelando saberes, desejos e intenções sobre si mesma e sobre o mundo que a rodeia.

Observação e reflexão sobre os processos educativos na educação infantil não podem ser vistos como sinônimo de práticas destinadas a julgar o valor de resultados conquistados pela criança ao final de determinados períodos de trabalho com ela. Desta maneira, apesar de não comportar notas, avaliações realizadas com objetivos de julgar o final de processos, não respeita o desenvolvimento da criança, pois refere-se a um modelo definido pelo adulto acerca de comportamentos esperados. Nessa concepção avaliativa, "[...] as observações feitas resultam em registro e pareceres finais, e o cotidiano do educador parece não contemplar o significado da reflexão permanente sobre o agir das crianças (HOFFMANN, 1994, p. 72).

Por estas razões, compreendemos que a observação é o principal instrumento para avaliação de crianças da educação infantil tendo em vista que é um instrumento que possibilita ao professor conhecer seus alunos e as maneiras pelas quais eles recebem as propostas de atividades, elaboram/reelaboram possibilidades coletivas e observam os resultados individuais.

A observação é um instrumento fundamental de avaliação do desenvolvimento de crianças na Educação Infantil. Oliveira (2012, p.365) explicita que, ao professor, a observação "exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe".

Oliveira(2012) discute ainda que os processos avaliativo que usam o instrumento da observação permite aos educadores a compreensão de que a maneira como as crianças da educação infantil se expressam e comunicam suas ações e reações frente às mais diversas situações, como irritação ou satisfação, mesmo antes de começarem a falar, e esse conhecimento o auxilia a tomar decisões sobre como agir de forma adequada. Essa ideia, corrobora as concepções de Gandini e Goldhaber (2002), que também explicitam as maneiras pelas quais os professores também aprendem a partir das observações das crianças.

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxerga-las e conhece-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois ao observarmos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 152).

Desta maneira, a observação comporta possibilidades avaliativas sem que se faça julgamentos sobre os processos vivenciados pelas crianças, estabelecendo reflexões sobre o desenvolvimento infantil e favorecendo o agir e o pensar docente nas diversas formas do trabalho pedagógico na educação infantil. O ato de observar e registrar são processos interativos que vão além de buscar dados, permeiam, sobretudo, análise do que foi observado e a interpretação dos fatos registrados, subsídios que embasam a avaliação e possibilitam a reflexão, para orientar, ressignificar a prática docente, no sentido de contribuir com o desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

O modo como o professor desenvolve as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem em sala de aula, relaciona-se diretamente com a concepção de avaliação por ele empreendida. Nessa dinâmica, emergem a avaliação na visão formativa que se delinea na ação cotidiana do ambiente escolar, não se limita a momentos estanques, acompanha a criança em seu desenvolvimento, reconhecendo os limites e

avanços revelados na construção da sua aprendizagem.

Conjunto de procedimentos didáticos que tem as funções de controle, porque assegura o cumprimento das etapas e dos procedimentos previstos no processo, a nível de professores e de alunos, evitando desvios do que foi planificado e caminhos distintos do determinado. Tem também a função de diagnóstico, quando se identificam os pré-requisitos dos alunos, situando-os relativamente aos objetivos definidos e regular os caminhos da aprendizagem, perante o que se pretende ensinar e se deseja que aprendam. (FERNANDES, 2002, p. 35)

A autora nos remete a pensar acerca da importância da avaliação formativa no diagnóstico do que as crianças já sabem de forma a qualificar aquilo que se pretende ensinar e como ensinar. Desta forma, os conceitos explicitados pela autora caracterizam os procedimentos de avaliação desta natureza, cujo propósito visa informar o professor e o estudante sobre o momento inicial, os progressos obtidos ao longo do processo e localizar falhas com vistas a sua correção.

Portanto, compreendemos que o ato de avaliar, corroborando também as ideias de Luckesi (2005), deve estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, implica na disposição do professor em acolher a realidade como ela é, seja satisfatória ou insatisfatória, "o ato de avaliar é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)" Assim, a prática da observação, tomada na perspectiva da avaliação formativa, possibilita essa visão da realidade da criança e do seu desenvolvimento.

Revelando os percursos metodológicos

A presente investigação fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa da pesquisa. Optamos pela narrativa, pois consideramos que esta envolve a reflexão, autoformação e a produção do conhecimento. A pesquisa tem como parâmetro de investigação as práticas de avaliação da aprendizagem que emergem do pensar e do agir docente na educação infantil.

Nesse sentido, Connelly e Clandinin (1995), aponta que a narra-

tiva é considerada tanto um fenômeno a ser investigado, quanto método e técnica que embasam a investigação nos diversos contextos sociais. Segundo o autor, a educação é construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais, alunos e professores são contadores de suas histórias e histórias de outros personagens.

Realizamos a produção dos dados do estudo através da entrevista narrativa que possibilitou ouvirmos as professoras, fazendo com que elas rememorassem sobre suas práticas. Segundo Souza (2008), a entrevista narrativa se configura como uma técnica de recolha de dados sobre o itinerário de vida pessoal e profissional.

A investigação teve como contexto uma escola pública municipal da zona urbana de Teresina/PI. Contamos com a colaboração de três professores que atuam em turmas da educação infantil. As professoras serão identificadas, neste estudo, a partir dos seguintes codinomes: Jasmim, Bromélia, Dália.

Sou efetiva há 10 anos [...] sou professora do 2º período há 5 anos e os demais anos atuei no maternal e 1º período[...] sou graduada em licenciatura plena em pedagogia.(Jasmim)

Sou efetiva há 05 anos e atuo como professora do 2º período desde que entrei na rede pública municipal de Teresina [...] sou graduada em licenciatura plena em pedagogia. (Bromélia)

Sou efetiva há 03 anos [...] sou professora do 2º período há 2 anos[...] sou graduada em licenciatura plena em pedagogia (Dália)

As narrativas das interlocutoras da pesquisa revelam que todas possuem formação inicial em Pedagogia. Em que todas as participantes possuem um tempo de experiência como professora da educação infantil. Possuem experiência entre 03 a 10 anos que entenderemos no decorrer da investigação suas práticas nessa etapa da educação.

Agir e Pensar na educação infantil: como refletem as professoras sobre avaliação

Neste sentido, entendemos que avaliação ocorre através de diferentes meios que dão suporte para o professor acompanhar de for-

ma contínua o desenvolvimento da crianças e as relações que elas estabelecem com os demais envolvidos no interior da sala de aula e da escola. Hoffman (2012, p.17) aponta avaliação como:

[...] um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer educativo. Os princípios que embasam avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Eles se refletem, de forma rigorosa, em todo trabalho da escola. Sem uma reflexão séria sobre os as concepções e os procedimentos avaliativos de forma mais ampla, perdem-se os rumos da educação e a clareza das ações a efetivar em termos da melhoria da aprendizagem das crianças e da organização do cenário educativo.

À luz dessa reflexão, compreendemos que a avaliação é um processo sério que envolve o planejamento e as práticas pedagógicas, que norteiam e permeiam todos espaços e todos os envolvidos nesta ação intencional, planejada e reflexiva. Considerando estes aspectos, apresentamos nesta seção os dados da pesquisa que foram organizados a partir das seguintes unidades temáticas de análise.

Unidades temáticas de análise

Concepções de avaliação das professoras

Utilização dos documentos legais na prática avaliativa

Agir docente na práticas de avaliação educação infantil?

Fonte: Dados da entrevista narrativa (2017)

Concepções de avaliação: revelações docentes

Compreendemos que a avaliação, sobretudo, na educação infantil não é um processo isolado da prática, mas constitui-se parte importante do processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, é importante conhecer como os professores desta modalidade tem concebido esse processo uma vez que estas concepções incidem so-

bre o desenvolvimento da criança. As interlocutoras da pesquisa, por meio da entrevista narrativa, ao repostarem-se sobre suas concepções de avaliação, revelam o seguinte:

[...] Nesse caso a formativa, visto que a avaliação atua de forma a verificar o desenvolvimento e adaptando as práticas que ajudem no processo de aprendizagem. (Jasmim)

Primeiro lugar a observação, considerada o ponto de partida para o professor adquirir fundamentação que vai nortear o planejamento, pois a partir da observação o planejamento vai ser feito em cima da observação realizada dar-se então a avaliação é um processo que permeia durante todo o ano a evolução de cada criança. (Bromélia)

A avaliação é vista como um processo que visa o acompanhamento do desenvolvimento das crianças em todos os momentos, ancorada numa concepção diagnóstica e formativa (Dália)

As interlocutoras discutem em suas narrativas elementos importantes acerca das concepções que possuem sobre avaliação na educação infantil. Compreendem em suas falas a importância do uso da perspectiva formativa, baseada principalmente na observação e no diagnóstico. Suas compreensões apontam um olhar bastante inovador tendo em vista que ainda permeia a avaliação classificatória julgadora e de final de processo em muitos cenários educativos no Brasil. Sobre a avaliação formativa, Cardinet (1986, p. 14) define como sendo a avaliação que:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um

determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Verificamos as diferentes concepções das interlocutoras, porém é imprescindível questionar o seguinte: as professoras possuem estas concepções, mas praticam esses procedimentos avaliativos nestes moldes ou no processo diário realizam outras práticas a partir do que a gestão escolar ou a própria rede de ensino impõe? Será que os professores não estão envolvidos, proclamando ideias progressistas, mas são traídos por suas reais concepções do dia-a-dia da escola, caracterizado pela visão tradicional de ensino e, conseqüentemente, do processo avaliativo. Compreender, na prática, os processos de avaliação formativa é pensar e agir no mesmo sentido.

Utilização dos documentos legais na prática avaliativa

Os documentos legais lançam para a escola e para os professores a necessidade de qualificar os processos avaliativos na educação infantil para práticas que respeitem os direitos da criança, pensada como sujeito em formação. A partir da LDB 9394/96 e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e, por último, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) tem se discutido melhor sobre os processos de avaliação na educação infantil, porém com resultados muitos tímidos uma vez que muitos professores parecem não compreender muito como proceder nesta modalidade de ensino, seja por falta de reflexão seja porque estão muito envolvidos com as práticas de avaliação realizadas no ensino fundamental já consolidadas nas escolas. Em relação a esses processos na escola, as interlocutoras da pesquisa ressaltam que:

É preparada uma avaliação quantitativa, afim de verificar o aprendizado da criança, compreensão, aspectos cognitivos e motor. Nessa avaliação analisamos a interpretação e a escrita e seu desenvolvimento no processo. (Jasmim)

Depois da avaliação feita os professores tem em suas mãos documentos que vão nortear um novo

planejamento, a cada avaliação feita o professor tem um olhar amplo do que realmente a turma está precisando, porque que a criança ela necessita aprender, o que a criança já conseguiu aprender e isso faz com que o professor tem uma visão mais direcionada para o seu planejamento, o que ele vai necessitar, quais os recursos ele vão utilizar para está trabalhando com essas crianças em cima de cada peculiaridade ,cada necessidade demonstrada depois de ter feita a avaliação, depois de ter feito os registros para melhorar cada vez mais o avanço das crianças.(Bromélia)

Os documentos legais norteiam a prática docente, pois nesses documentos estão expressos, a avaliação para esta etapa, com suas concepções e princípios, tendo em vista que é uma criança de direito e precisa ter um direcionamento do agir de forma a contemplar as especificidades de cada criança dentro das instituições formais. (Dália)

Verifica-se certa disparidade entre o que pensam as professoras e aquilo que fazem quando avaliam as crianças na educação infantil. As professoras apresentam uma perspectiva formativa de avaliação como se verifica nas narrativas anteriormente apresentada, porém realizam avaliações quantitativas "a fim de verificar o aprendizado da criança" como cita Jasmim em sua narrativa. É possível também aprender que a avaliação realizada encaminhará nortes para o planejamento. Essa visão é muito comum no ensino fundamental e muitas práticas desenvolvidas tem base não nos documentos legais para a educação infantil, mas naquilo que observam que verificam nos outros níveis e modalidade de ensino. A fala da interlocutora Bromélia é interessante à medida que trata sobre a avaliação como redimensionamento da prática docente o que é muito importante. Porém, o que não se pode deixar de discutir é o momento que se realiza estes processos avaliativos e em base em que documentos legais se realiza essas avaliações. É o que justamente ressaltam os RCNEI (1997):

[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a

refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (pág. 59).

Na educação infantil, não se pode conceber como prática correta a avaliação em finais de processo, por exemplo, a fim de compreender o que as crianças sabem ou não sabem e angariar formas de mudar o planejamento do professor. Nesta modalidade, cabe uma avaliação processual, formativa por meios de diferentes instrumentos de produção de informações acerca do desenvolvimento de crianças, entre eles, a observação e o registro.

O Agir docente na prática de avaliação educação infantil

Como já discutido anteriormente, as práticas de avaliação na educação infantil ainda estão muito envolvidas com o que é desenvolvido nas demais modalidades de ensino, provocando uma tempestade de ideias e práticas nas ações dos professores. Quando o tema entrou nas discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já se verificou um embate de ideias e práticas opostas. Havia aqueles que defendiam que a educação infantil deveria os mesmos procedimentos usados nas etapas seguintes da educação básica, demarcados por provas, testes e trabalhos aos quais se atribuem conceitos e notas. Ao passo que outras ideias defendiam a observação e o registro dos comportamentos e atitudes, das expressões e produções das crianças.

As primeiras, pretendendo identificar progressos ou atrasos, deficiências ou a não realização das aprendizagens esperadas. As outras, almejando reunir um conjunto de indicadores capazes de produzir uma percepção sempre mais aproximada do processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de cada criança para exercer mais eficazmente sua mediação. Em relação a estas discussões, as professoras de nossa pesquisa, abordam:

Em minhas práticas, a avaliação atuava como diagnóstica, a fim de conhecer previamente a criança, e no decorrer do ano a avaliação é feita como acompanhamento diário. (Jasmim)

O Professor, ele deve agir na avaliação da educação infantil primeiro fazendo a observação é onde você vai iniciar a avaliação, os registros através de fichas, relatórios, dossiês, todo documento que mostra a evolução gradativa da criança,, mas esses documentos não necessariamente tem que ser só registro de escrita, mas também pode ser aqueles documentos de vídeo, pode ser, até as atividades que a gente faz na escola de apresentações artísticas ela também é uma avaliação porque a cada atividade, a cada apresentação que a criança faz ela mostra sim uma evolução, crianças mais tímidas com o decorrer da convivência, com a interação ela já mostra outros resultados, já vai evoluindo também nessa questão, na educação infantil a avaliação ela é bem ampla. (Bromélia)

A observação com um olhar atencioso sobre as crianças em todos os momentos da sua ação e nas relações que elas estabelecem, o registro de forma organizada e sistematizada que embasam a reflexão do professor para agir de forma justa e responsável, ao avaliar o desenvolvimento da criança. (Dália)

As interlocutoras mais uma vez contradizem suas ideias entre o agir e o pensar acerca do processo avaliativo. Em relação ao verificado, por exemplo, no questionamento anterior as professoras discutem a realização de testes quantitativos e classificatórios e em relação ao agir na avaliação, compreendem a importância de diversificar o processo por meio de observações, da avaliação como processo diário, realizando diagnóstico para compreender níveis de desenvolvimento infantil. Verifica-se mais uma vez a divergência entre o pensar e o agir docente no momento de avaliar. Sabemos que o trabalho docente é permeado pela amplitude da prática pedagógica que envolve toda a comunidade escolar e a rede geral de ensino a qual a escola está vinculada e que, portanto, muitas ideias dos professores

não se traduzem na prática devido às imposições institucionais.

Considerações conclusivas e outras possibilidades

A escrita desse texto, constituiu um grande desafio por tratar da realidade complexa da avaliação da aprendizagem na educação infantil. Para conhecimento dessa realidade, estabelecemos como objetivo geral da investigação: analisar as práticas de avaliação da aprendizagem que emergem do pensar e do agir docente na educação infantil.

As vozes das professoras estão registradas, neste artigo como expressão de suas crenças, de suas concepções e de seus conhecimentos. Essas vozes estão registradas para o desvelamento de uma realidade e para anunciar o que pode mudar nela. Nesta perspectiva, entendemos que a leitura deste artigo é uma oportunidade de abertura de diálogos, de reflexões e de discussões sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil.

Percebemos por meio das narrativas que a concepção de avaliação na educação infantil que foram reveladas pelas interlocutoras, estão ancoradas na perspectiva formativa, baseada na observação e no diagnóstico. As constatações desse estudo, mostram certa disparidade entre o que pensam os professores e aquilo que fazem quando avaliam as crianças na educação infantil.

De modo geral, as interlocutoras concebem a avaliação da aprendizagem na educação infantil, como um processo contínuo, que deve acontecer diariamente por meio do acompanhamento das aprendizagens, da avaliação diagnóstica a fim de que possam conhecer as aprendizagens, os avanços, as dificuldades e as possibilidades das crianças no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, as professoras compreendem a avaliação como redimensionamento da prática docente.

Nesse sentido, verificamos que, as professoras diante dos documentos avaliativos, refletem sobre o processo ensino-aprendizagem, direcionam o planejamento para os avanços e dificuldades das crianças, além de ampliar a forma de compressão das especificidades de cada criança. Pois, nos documentos legais estão explícitos, as avaliações adequadas para cada etapa, concepções e princípios como instrumento de suporte para à prática do professor.

Nosso propósito, com esse artigo, é de anunciar que todo contexto avaliativo é regido por uma intencionalidade e que seus resultados podem ser utilizados a favor de mudanças significativas na educação das crianças e nas práticas docentes na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, v. 1, v.3, 1998.

CONNELLY, D.J; CLANDININ, F.M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. 19(2). (pp. 21-50). 2006.CIEd - Universidade do Minho. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em: 20 Dezembro. 2017.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In:GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.150-169.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na Pré-Escola**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____, J. M. L. **Avaliação**: mito & desafio, uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação & realidade, 1994.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **Avaliar**: respeito primeiro, educar depois, 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, C. C, **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: aventura, experiência, conhecimento. 2004.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador (BA); UNEB, 2006.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA CADERNO DE ACOMPANHAMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA: RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO EM TEMPOS/ESPAÇOS DISTINTOS

Maria Raquel B. Lima¹, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral², Luana Vieira de Sousa³

INTRODUÇÃO

O campo como território de pluralidades experienciais sempre cumpriu com função relevante no cenário produtivo do desde a produção para exportação até os produtos da alimentação diária da população. Esta função por sua vez impõe determinadas posturas em relação à concepção de campo e conseqüentemente de camponês/camponesa. Posturas constituídas no bojo da história direcionada por discursos urbanocêntricos, que perspectivam o campo como lugar do atraso e sem condições de permanência. Essas posturas podem inclusive ter contribuído para o fenômeno do êxodo rural em épocas passadas. No contexto histórico do Brasil, no que diz respeito à educação, ao campo foram disponibilizados modelos formativos que não se consolidaram entre essas populações.

A dificuldade de consolidação destas propostas formativas direcionadas para o Campo situa-se, além da ausência de políticas públicas com essa finalidade, no modo descontextualizado e não

¹ *Universidade Federal do Piauí (UFPI)*. Email: raquelgandhi@yahoo.com.br

² *Universidade Federal do Piauí (UFPI)*. Email: carmensafira@bol.com.br

³ *Universidade Federal do Piauí (UFPI)*. Email: luana.v.sousa@hotmail.com

problematizador da realidade materializada no cotidiano dos camponeses, o que as descaracterizam como formação significativa.

Essas ausências e justificam enquanto denunciadoras dos interesses ideológicos hegemônicos presentes nos processos educativos direcionados às populações camponesas. Intenções que ainda se constata com a força de grupos que representam a política do agronegócio. Entretanto, na década de 1990, já presenciamos a atuação política dos movimentos da população do Campo em torno de um projeto educativo que contemple seus interesses, que respeite às especificidades da formação dos camponeses. Para que os processos educativos no território camponês tornem-se eficazes é necessário que os próprios sujeitos que vivem no campo construam e interfiram na organização de tais processos.

O modelo de escola situada no campo se referenciou e ainda se referência no modelo urbano, apesar das lutas assumidas pelos movimentos ligados às demandas camponesas. O modelo político da Educação do Campo permanece em constante disputa, ainda se percebe a prática da transferência desse modelo para o território camponês. Como contraponto a essa situação de descaso com a Educação do Campo, apresentamos a Pedagogia da Alternância.

Esta pedagogia apresenta viabilidade no processo de ensino aprendizagem junto às populações camponesas, haja vista seu caráter formativo voltado para problematização da realidade, bem como pela observância do aspecto da contextualização da ação educativa. Esses elementos inerentes à Pedagogia da Alternância se consubstanciam na utilização de suas mediações pedagógicas: Plano de Estudo (PE), Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Tutoria, Serões, Visita às Famílias, Visitas de Estudo, Atividade Retorno, Intervenção Externa e Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

As Mediações Pedagógicas conferem ao modelo pedagógico da alternância sua materialização como um dos princípios fundamentais dessa pedagogia. A inserção da realidade no ambiente escolar tem como objetivo problematizar o cotidiano dos estudantes com vistas a formar sujeitos comprometidos com as transformações sociais no Campo. Neste sentido, o trabalho aqui exposto faz um recorte para o estudo do Caderno de Acompanhamento, uma das mediações que articula tempos/espacos distintos, porém articulados.

Por ser o Caderno de Acompanhamento uma das mediações pedagógicas responsável na articulação dos processos de formação dos estudantes na sessão escolar e familiar, questiona-se: como o registro do cotidiano dos alternantes torna significativa a ação educativa dos estudantes nos tempos/espços diferenciados? Com essa questão problematizadora, a pesquisa objetiva analisar a relevância da Mediação Pedagógica Caderno de Acompanhamento da Pedagogia da Alternância para ação formativa dos alternantes. Os objetivos específicos se direcionam para contextualizar a Pedagogia da Alternância no contexto histórico de surgimento; Identificar no registro dos estudantes elementos que tornem os processos formativos em alternância significativos.

Este trabalho se justifica pela necessidade de investigação acerca das experiências nas EFAs, sendo instituições de educação distinta da modalidade regular de ensino, ainda conta com tímida produção científica no Estado do Piauí, encontrando relativa expressividade epistêmica a nível nacional.

A Pedagogia da Alternância vivenciada nas EFAs é resultado da problematização de alguns agricultores franceses interessados em instalar um projeto educativo diferenciado do modelo de formação institucionalizado na década de 1930, que contemplasse a contextualidade sociocultural e histórica do campo. A partir dessa problematização inaugura-se um jeito diferenciado de pautar processos educativos dirigidos à realidade dos jovens em suas propriedades e comunidades, o contexto sociocultural, político, econômico e histórico torna-se dimensão essencial na ação educativa comprometida com a população do Campo.

Pedagogia da Alternância, surgimento e expansão

No Brasil, o modelo pedagógico da alternância é introduzido pelo Padre Humberto Pietrogrande, na década de 1960, no Estado do Espírito Santo. Padre Humberto insere-se numa realidade de miséria e pobreza no interior do Estado Capixaba, situação motivada pela crise na cultura cafeeira que perdia terreno para industrialização, inicia-se a implementação de escolas com o objetivo de conter o fenômeno crescente do êxodo rural, na região camponesa desse Estado. Na compreensão do padre, segundo Silva (2012, p. 50) ao citar a fala do Padre

registrada nos documentos do (MEPES, 1996, p. 11-12), este ao referir-se às escolas que se encontram naquela época:

Descobri que a escola que havia não prestava [...], compreendi que se continuasse ensinando naquela escola, estaria [...] formando jovens incapazes de contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Era uma escola que transmitia conhecimentos, mas que não servia para uma ação transformadora. (MEPES, 1996, p. 11-12)

Padre Humberto retrata o descontentamento com sua experiência na Escola Apostólica Jesuíta situada em Anchieta na região capixaba. A estadia nos primeiros momentos de sua chegada ao Brasil objetivou a condução dos trabalhos educativos nessa instituição, quando notifica a frustração com os processos de educação nos quais se insere. Outro aspecto também relevante, é a perspectiva que Pe. Humberto possui acerca da educação, o aspecto da ação transformadora da realidade dos estudantes é crucial nos processos de formação.

As discussões tornaram-se cada vez mais intensas sobre a implantação de novos modelos de formação para a realidade camponesa no interior do Espírito Santo, culminando na inserção das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) efetivamente no território capixaba, na década de 60. A inserção da Pedagogia da Alternância aconteceu, fundamentalmente, a partir da experiência italiana, como informa Nosella (2014, p. 57, grifo nosso):

A primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu com a Itália, onde a *Maison Familiare* passou a se chamar *ScuoladellaFamigliaRurale*, abreviando, *Scuola-famiglia* [...]. Em termos de metodologia, adaptaram a metodologia italiana à metodologia da francesa [...].

O fato da aplicabilidade da metodologia utilizada nas *Maisons Familiares Rurales* MFR efetivar-se na ação educativa das *Scuolas-Famiglias* não significa afirmar que a trajetória de constituição desse modelo de escola tenha seguido a mesma dinâmica das experiências

francesas. Na França, o movimento das MFR se origina a partir da problematização de alguns jovens que não se adequavam aos modelos pedagógicos vigentes no início do século XX. Na Itália, segundo Nosella (2014), a implementação das *Scuolas-famiglie* contou com facilidades proporcionadas pelas relações com poder público. A chegada das EFAs no Brasil também contou com articulações italianas que promoveram com auxílio financeiro as primeiras iniciativas.

No Piauí a Pedagogia da Alternância aporta na década de 1980, motivada pela situação de descaso do poder público com as escolas e educação direcionadas para o meio rural. Padre Humberto, transferido do Espírito Santo, chega ao Piauí encontrando novamente situações gritantes de exclusão com as pessoas que vivem no campo. A primeira EFA a ser fundada foi a EFA de Montes Claros em 1989, no município de Aroazes.

A Pedagogia da Alternância das EFAs mobilizam atualmente 17 EFAs em todo território piauiense. A dinâmica dessas escolas é diferenciada, seguindo a contextualização regional em que se encontram inseridas. Contudo, mesmo em regiões diferentes, os princípios, como a inserção da realidade cotidiana das famílias no ambiente escolar, e os pilares basilares do movimento EFAs (formação integral, desenvolvimento do meio, a alternância e associação de pais), permanecem em constante motivação no contexto de cada uma dessas escolas. Acerca dessas constatações, Gimonet (2007) chama atenção para a necessidade de manter a unidade do movimento, observando os elementos da diversidade que se tornam relevantes ao processo de educação dessa Pedagogia.

Mediações Pedagógicas: perspectiva problematizadora da ação formativa

Para compreender a perspectiva da mediação utilizamos os estudos de Zanolla (2012) ao assinalar tal categoria na perspectiva de Adorno e Vigotski. Vale ressaltar que o objetivo dessa pesquisa não se prende às discussões intensas sobre confluências e distinções entre os pensadores sobre a categoria mediação, e sim pautar a categoria mediação na perspectiva da PA a fim de enriquecer e promover pesquisas futuras acerca das mediações pedagógicas.

Segundo Zanolla (2012) a mediação em Vigotski possibilita aqui-

sição de funções superiores, complexamente reelaboradas e recriadas no campo cognitivo, ocorrendo a partir da internalização que ocorre no processo de interação social. Neste sentido a linguagem assume destaque primordial.

Zanolla (2012) afirma que o pensamento Vigostkiano transparece significativa complexidade conceitual sobre mediação que a interação torna-se aspecto crucial para que os processos de desenvolvimento entre sujeitos aconteçam, neste sentido a linguagem e os elementos matérias tornam-se inerentes a esse processo. O aspecto da interação constrói a perspectiva de unicidade entre processos complexos de ensino e aprendizagem de forma dinâmica e intersubjetiva, para Zanolla (2012, P. 7) Vigostki afirma que a mediação se encontra "[...] entre o universo objetivo e o subjetivo".

A emancipação segundo a perspectiva de Adorno conforme assinala Zanolla (2012) apresenta a mediação como processo de esclarecimento para produzir consciência objetiva sobre os fenômenos. Podemos concluir que para Adorno (1986) a mediação como categoria de análise no que diz respeito à sociedade, encerra em si mesma o aspecto reflexivo que conduz à crítica consciente da realidade objetiva, possibilitando transformações da realidade.

Mediante as discussões que Zanolla (2012) nos fundamentamos para demarcar, que

"[...] as mediações pedagógicas da alternância não mediam processos formativos diferenciados dos modos tradicionais, ou tecnicistas, como assim preferir se referenciar [...] essas mediações nos evocam é a possibilidade de problematização acerca de um sistema de educação que precisa ser diferente do que se apresenta atualmente. Outro aspecto relevante no conceito de mediação apresentado é quebra da linearidade da ação formativa, as mediações pedagógicas da alternância, possibilitam esse rompimento". (LIMA, 2019, p. 108)

Além da superação da linearidade, as mediações pedagógicas, desconstruem a ruptura entre ação formativa e a realidade vivenciada no cotidiano dos sujeitos em formação. A função dessas mediações pedagógicas, segundo Jesus (2011) é estabelecer

[...] as mediações pedagógicas da alternância não mediam processos formativos diferenciados dos modos tradicionais, ou tecnicistas, como assim preferir se referenciar [...] essas mediações nos evocam é a possibilidade de problematização acerca de um sistema de educação que precisa ser diferente do que se apresenta atualmente. Outro aspecto relevante no conceito de mediação apresentado é quebra da linearidade da ação formativa, as mediações pedagógicas da alternância, possibilitam esse rompimento.

Além da superação da linearidade, as mediações pedagógicas, desconstruem a ruptura entre ação formativa e a realidade vivenciada no cotidiano dos sujeitos em formação. A função dessas mediações pedagógicas, segundo Jesus (2011), é estabelecer vínculo entre tempos e espaços de formação em alternância. O Quadro 1 demonstra a organização das mediações pedagógicas dinamizadas nas EFAs brasileiras.

Quadro 1 - Mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância

CLASSIFICAÇÃO	MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS
Instrumentos e atividades de pesquisa	¶ Plano de Estudo, Folha de Observação e Estágios.
Instrumentos e atividades de comunicação-relação	¶ Instrumentos e atividades de comunicação-relação
Instrumentos Didáticos	¶ Visitas e viagens de estudo, Serões, Intervenções externas, Atividades de Retorno, tutoria, Experiências, Projeto Profissional, Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento.
Instrumentos de Avaliação	¶ Avaliação Semanal e Avaliação Formativa

Fonte: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas - UNEFAB (2014)

Cada uma dessas mediações possui uma função específica, mas mantendo o caráter primordial de interação entre as mesmas. Funções que proporcionam momento de pesquisa na comunidade e na família, como é o caso do Plano de Estudo (PE), a Colocação em Comum que é a socialização no tempo escola do PE realizado pelos estudantes. A Folha de Observação e Estágios e os Cadernos Didáticos são mediações de registro e organização da desenvoltura dos estudantes durante o período educativo. As Visitas e viagens de estudos, bem

como as atividades retorno, Experiências, as Intervenções Externas representam momentos de significativa ação formativa através do contato com outros espaços educativos, diferentes da escola e da família. Os Serões promovem momento de formação cidadã mais livre, geralmente acontece no período noturno, tendo em vista que as EFAs funcionam em regime de internato.

O Projeto Profissional do Jovem significa a sistematização do desejo de produção na propriedade ou comunidade. É o produto final do curso de formação, que cumpre um período de 3 anos. Os Cadernos da Realidade e Acompanhamento são duas mediações que imprimem de forma contextualizada a vida dos jovens na família e na escola. O foco no presente trabalho é a análise do Caderno de Acompanhamento. No que diz respeito a Avaliação, media o processo de ensino aprendizagem e as relações de interação entre os sujeitos que articulam a ação educativa em alternância.

METODOLOGIA

O presente trabalho contou como campo de estudo a EFA Soinho situada a 13 km no povoado Soinho zona rural leste de Teresina. Conta no quadro de funcionários com 20 profissionais, 11 professores e 09 profissionais entre cozinheira, agentes de portaria, monitora da biblioteca, monitores noturnos e secretária. O curso ofertado pela EFA é técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Uma das especificidades da EFA Soinho, é que a maioria de seus estudantes, são oriundos do município de Miguel Alves.

A proposta da EFA é ofertar para o ano letivo de 2020 o curso técnico profissionalizante em agroindústria integrado ao ensino médio. A EFA Soinho foi fundada em 1991 sendo uma das 6 EFAs pertencentes juridicamente a Fundação Padre Antônio Dante Civiero, que completou 30 anos neste ano de 2019. A EFA está no processo de estadualização, atualmente possui matriculados 88 estudantes.

A EFA, como escola que trabalha com formação voltada para potencializar o desenvolvimento local do campo, conta em sua estrutura predial espaço disponibilizado para plantio, que denominam de módulo didático produtivo. Com objetivo de ampliar a produtividade no ano letivo de 2020, a escola realizou parceria com Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Empresa de Assistência Técnica e Extensão

Rural (EMATER) para implementação da energia solar, a fim de melhorar o módulo produtivo.

Para entrevista semi-estrutura foi utilizada as seguintes questões: Como o Caderno de Acompanhamento interfere nos processos formativos em alternância?; Qual a importância do Caderno de Acompanhamento para seu processo formativo em tempos e espaços distintos? Os participantes na produção do trabalho formam 05 estudantes do 3 ano de agropecuária. Optamos por entrevistar somente os estudantes, pois estes encontram-se em contato direto com a mediação Caderno de Acompanhamento, cabendo às famílias e aos professores atribuição da nota.

No que diz respeito a identificação dos mesmos, antes da entrevista a pesquisadora disponibilizou informações acerca do termo de confidencialidade, a fim de resguarda a identidade dos participantes. Contudo, 04 dos entrevistados optaram por permanecer com o nome próprio, e somente 01 dos participantes fez a escolha de nome fictício. As entrevistas ocorram no ambiente escolar pela manhã. A análise da produção dos dados enveredou pela a perspectiva da Análise do Discurso Crítica (ADC) com base na leitura de Batista Jr. *et al* (2018).

A ADC é uma perspectiva teórica que apresenta método voltado para visibilizar vínculos entre a linguagem e as relações de poder estabelecidas pelo modelo social (BATISTA JR. *et al.* 2018). Ainda segundo o autor Batista Jr. *et al.* (2018) as construções textuais, os discursos encontram-se marcadamente atravessadas pela ideologia, poder hegemônico presentes na sociedade, de forma que nesse sentido, direcionam a ação de sujeitos na coletividade e individual.

A dimensão ideológica é relevante neste estudo, na medida em que é através do estabelecimento do poder ideológico que a naturalização de postura e práticas que se materializam no cotidiano social, coletivo e individual. Ao analisar a desenvoltura da mediação pedagógica Caderno de Acompanhamento, podemos problematizar acerca da existência dessa mediação como uma representação ideológica de controle sobre a vida dos estudantes durante a estadia no tempo escola, bem como no tempo familiar. Assim, é necessário observar a compreensão dos sujeitos que se encontram em contato direto com essa mediação, os estudantes.

Mediação Pedagógica Caderno de Acompanhamento: perspectiva dos estudantes

Como mediação pedagógica, o Caderno de Acompanhamento, conforme pontua Lima (2019, p. 121) é responsável pelo

[...] registro do percurso formativo realizado pelos estudantes [...] funciona como documento de registro das atividades vivenciadas tanto na sessão escolar como na sessão familiar. O Caderno de Acompanhamento é disponibilizado para que a família possa realizar o acompanhamento durante o convívio familiar.

Na perspectiva do Caderno de Acompanhamento se configurar como documento de registro é possível que o torne limitado em função mediadora da ação educativa conforme o projeto de educação na Pedagogia da Alternância. No contato com os estudantes na EFA Soinho, na realização das entrevistas, o elemento da organização surge como uma das funções dessa mediação.

No caso de André, ao argumentar interferência do Caderno de Acompanhamento nos processos formativos em alternância e sua relevância para sua formação, nos revela ser:

"[...] muito importante..., como eu falei...é uma questão de organização, organiza as tarefas, tudo...o trabalho...a gente...na sessão que a gente tem em casa ...a gente está lá preenchendo o caderno e organizando as atividades, tudo que é [...] chegar e entregar tudo certinho...vale ponto". (ANDRÉ/ENTREVISTA)

As colocações de André deixam transparecer uma preocupação velada com o rendimento quantitativo no que diz respeito ao zelo em manter o Caderno de Acompanhamento sempre organizado. É possível que a compreensão de André possibilite uma discussão acerca da efetiva relevância do Caderno de Acompanhamento, como mediação pedagógica, tendo em vista que função do caderno pode se configurar como algo sem muita significação com relação ao que tange aos processos formativos do estudante problematizadores e significativos.

Andreolis corroborando com André, afirma que o Caderno de Acompanhamento,

[...] ajudou..., assim, uma organização do dia a dia que a gente tinha que anotar...sobre as aulas. As práticas que a gente estava tendo...era sobre o PE também que teve...enviado para casa, que é o Plano de Estudo...que estava exercendo e como estava sendo e tinha que anotar lá e depois o coordenador vir e corrigir. (ANDREOLIS/ENTREVISTA)

Na concepção de Andreolis já conseguimos desvelar a questão interação presente entre as mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, visto que o estudante pontua o registro no caderno a partir da realização de outra mediação pedagógica da alternância, o PE. A interação que deve ocorrer entre as mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, encontra-se imbricada ao processo de constituição da Pedagogia da Alternância, como modelo pedagógico diferenciados de outros paradigmas que conseguem fragmentar os processos de ensino aprendizagem. Notamos que dois aspectos que se tornam comum na fala de ambos os entrevistados é a preocupação com organização do caderno a fim de adquirir aprovação do professor coordenador.

O caderno também assume função de norteador da ação formativa, enquanto sujeito em processo de aquisição do conhecimento, Kerlany, como uma das entrevistadas assume que o Caderno de Acompanhamento foi de

[...] grande importância porque no momento que eu saia da escola e ia para o momento família...eu, às vezes, nem sabia o que eu fazia...a partir do caderno de acompanhamento eu soube o que fazia, também na escola quanto na...no meio familiar. (KERLANY/ENTREVISTA)

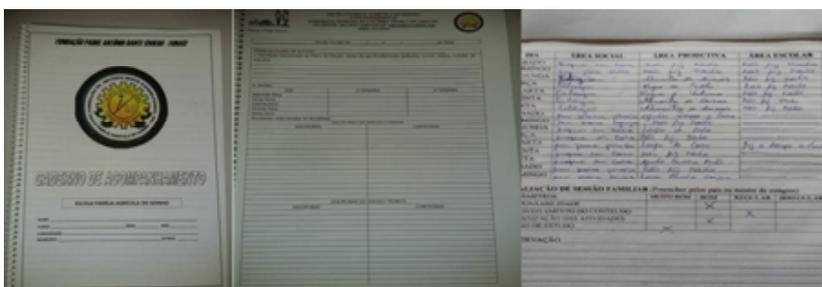
Também como dimensão inerente ao Caderno de Acompanhamento, a fala de para Kerlany o caderno se torna como uma bússula que possui a responsabilidade em orientar a direção certa a seguir. A ponte que o Caderno de Acompanhamento proporciona fica nítida

na fala da entrevista. Kerlany ainda pontua a dimensão da auto-avaliação que o Caderno de Acompanhamento evoca, para ela essa mediação

[...] trouxe até um meio assim de me próprio avaliar, tanto na escola quanto na família ..., porque ele proporcionou abrir até os olhos pra algumas coisas que eu fazia na escola e na família...que...tipo sair muito e deixar a escola de canto...foi um dos principais. (KERLANY/ENTREVISTADA)

A transformação em algumas posturas assumidas pela entrevistada em tempo e espaço de formação é atribuída ao caderno de forma significativa. Na perspectiva de Kerlany, o caderno também proporciona o redirecionamento de sua postura com relação à escola. Nesta compreensão Airton Senna, como um dos entrevistados, assinala que "[...] é uma forma de adquirir mais conhecimento, más...más também pra aprimorar...melhor, pra aprimorar a gente". (AIRTON SENNA/ENTREVISTADO) Com relação a aquisição de conhecimentos, é um pouco contraditório, pois de acordo com o preenchimento do Caderno de Acompanhamento pela maioria dos estudantes (FIG. 1).

Quadro 1 - Mediação Pedagógica Caderno de Acompanhamento EFA Soinho



Fonte: Escola Família Agrícola Soinho (2019).

Notamos que existe o recorrente registro dos acontecimentos triviais do cotidiano. Percebemos também, através de nossa experiência como educadora de EFA, desde 2012, que o registro da forma como é realizado se configura com uma prestação de contas do estudante

no tempo familiar principalmente.

Todavia, é preciso pontuar que o Caderno de Acompanhamento, mesmo apresentando alguns desafios no que se refere a sua condição mediadora, consegue servir de motivação para continuar no processo formativo, como bem atesta Joab ao afirmar que o Caderno de Acompanhamento "[...] ajuda numa ligação com a escola e a família, porque antes não tinha essa ligação [...] há uma aproximação [...] me ajuda, me dá mais...uma motivação [...]". (JOAB/ENTREVISTA). Para o estudante o caderno estabelece articulação entre e espaços de forma significativa e relevante para o estudante, pois esse vínculo o mantém motivado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mediação Pedagógica da alternância, o Caderno de Acompanhamento encontra-se voltado para articular processos formativos através do vínculo que estabelece entre espaços e tempos distintos onde ocorre a ação educativa. Porém, é precioso que ocorra uma avaliação e retomada da forma como essa mediação se encontra disposta aos estudantes, com vistas a desconstruir a cultura que se criou em torno da mesma, de registro acentuadamente burocrático cujo objetivo é a nota.

Atualmente pode-se perceber, mesmo com as falas dos estudantes entrevistados, haver um discurso elaborado com relação ao caderno, como também sobre as outras mediações. Discurso que coloca essas mediações, o Caderno encontra-se incluído, como caminho acertado para processos formativos efetivamente contextualizados e transformadores. Torna-se um discurso arriscado, pois pode configurar essas mediações pedagógicas, bem como o Caderno de Acompanhamento, marcadamente com um fim em si mesma.

Percebemos que existe ausência de problematização com relação aos registros que seguem regulamente no Caderno de Acompanhamento por parte dos estudantes ao retornarem para o ambiente escolar. O simples registro das atividades feitas, sem questionamentos, críticas, sugestões ou manifestação de contentamento pela contribuição do dispositivo formativo que deve ser o Caderno de Acompanhamento fica prejudicado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação após Auschwitz**. In: COHN, Gabriel. Theodor Adorno: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291600439_SOBRE_A_CATEGORIA_DA_MEDIACAO_EM_ADORNO. Acesso em: 06 nov. 2019

BATISTA JR., J. R. L. **Análise do discurso crítica para lingüistas e não lingüistas** / José Ribamar Batista Jr., Denise Tamaê Borges Sato, Iran Ferreira de Melo, organização. São Paulo: Parábola, 2018.

GIMONET, C. J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.

JESUS, J. G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011.

NOSELLA, P. **Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Ed. UFES, 2012

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternâncias ou alternância?** Curitiba, PR: CRV, 2012.

LIMA, M. R. B. **Instrumento Pedagógico Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância: experiência na escola família agrícola dos Cocais no município de São João do Arraial/PI** / Maria Raquel Barros Lima. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

ZANOLLA, S. R. da S. O conceito de mediação em Vigostki e Adorno. **Psicologia e Sociedade**, ano 24, n. 1, p. 5-4, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf>. Acesso: 11 dez. 2019

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E PRÁTICA EDUCATIVA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE

Ana Luiza Floriano de Moura Britto¹, Maria da Glória Soares Barbosa Lima²

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o início da carreira e as nuances que fazem parte desse processo tem sido empreendidas no contexto educacional. Tal fase é de fundamental importância para a consolidação da carreira docente, tendo em vista que as experiências vivenciadas nessa etapa contribuirão para a construção da identidade do professor. Dessa maneira, a partir da realidade vivenciada pela pesquisadora, como docente iniciante, dialogaremos, nesse estudo, acerca da iniciação nessa carreira tão complexa.

Nessa perspectiva, o artigo em questão apresenta como objetivo refletir sobre a iniciação à docência e a prática educativa, tomando como base a pesquisa narrativa. Nesse sentido, a partir de delimitação da proposta de estudo, refletiremos sobre a relação dialógica das narrativas com o início da carreira docente e a prática educativa.

Nesse contexto, na temática referente à iniciação à docência, observam-se os estudos de Guarnieri (2005), Mariano (2006), Garcia (1999), dentre outros, que debatem sobre o início da carreira, delineando sobre as principais fases da profissão, bem como as considera-

¹ *Universidade Federal do Piauí/analuzafioriano@hotmail.com*

² *Universidade Federal do Piauí/gllorisoares@yahoo.com.br*

ções acerca dos desafios desse processo de aprender a ensinar.

Os diálogos sobre a prática educativa são advindos de autores como Franco (2016), Freire (1999), entre outros teóricos que realizam os encaminhamentos teóricos. As discussões delineadas, tomando como base a prática educativa, fazem reflexões do papel do professor na sociedade atual e as (re) transformações dos conceitos das diferentes "práticas" para a obtenção de uma docência da melhor qualidade.

A partir disso, ressalta-se que as práticas são muitas, todavia, na sua individualidade e relacionalidade, cada uma apresenta suas características peculiares. No que se refere esse estudo, fala-se em prática educativa e as peculiaridades de seu termo. Diante de tal questão, estudiosos na área vêm pesquisando sobre o tema e modificando algumas práticas educativas, devido às transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas ao longo do tempo.

Ressaltam-se também as discussões sobre a pesquisa narrativa, uma vez que as duas categorias teóricas, isto é, iniciação à docência e prática educativa, entrelaçam-se com a dialogicidade das narrativas de vida. Nesse intento, autores como Souza (2004), Passeggi; Abrahão, Delory-Momberger (2012), dentre outros, discutem a narratividade como construção de um sujeito histórico, através do conhecimento de si.

Dessa maneira, a partir das considerações introdutórias, apresentando os diálogos que serão proferidos neste trabalho, é importante ressaltar sobre a importância das discussões propostas nesse artigo. Seus escritos proporcionarão uma apreciação em torno da importância do início da profissão, do debate sobre prática educativa e pesquisa narrativa. As ponderações impetradas neste estudo é resultado da pesquisa, em desenvolvimento, desenvolvida no Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Piauí. Assim, o texto que se segue apresenta a seguinte estruturação: considerações introdutórias, iniciação à docência e prática educativa; o cenário metodológico do estudo, resultados e discussão; encaminhamentos conclusivos e referências.

Iniciação à docência e prática educativa: entrelaçamento de conceitos

Iniciar em uma profissão. Tarefa fácil? Muitos afirmam que não.

Entretanto, as nuances que envolvem essa importante fase da carreira docente refletirá na continuidade ou não no ofício, já que o início da carreira é repleto de expectativas e descobertas. Em consonância com Guarnieri (2005, p. 5), "este estudo focaliza a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar".

Assim, a iniciação na docência refletirá consideravelmente nas práticas subsequentes. Durante o exercício cotidiano, os professores iniciantes mobilizam diferentes saberes no transcorrer de sua prática. Estes profissionais, no percorrer da sua trajetória formativa, conhecem vários docentes e vivenciam muitas experiências, no contexto da profissão que escolheram. Entretanto, a realidade, nessa perspectiva, é outra. Novas responsabilidades surgem, uma vez que assume o protagonismo.

Dessa maneira, para corroborar com as questões aqui empreendidas, trazemos Mariano (2006) que, ao falar sobre o início da docência, faz uma analogia com o teatro e suas peculiaridades intrínsecas. Dessa forma, classifica essa iniciação como uma peça de três atos. São elas: o choque da realidade; a sobrevivência e a descoberta. Mariano (2006), ao falar sobre o primeiro ato, nos remete a entrada na carreira. Ele nos diz:

Quando deixamos o estado de estudante e ingressamos nas oficinas de formação de atores, começamos a vivenciar o processo de transição de estudante para professor. Nosso primeiro papel não é o de protagonista e sim o de coadjuvante. Mesmo estando em uma posição diferente (nem plateia, nem protagonista), ainda não podemos nos responsabilizar por nossa atuação no espetáculo. E mais: nessa posição, sempre achamos que nossa atuação pode ser melhor que a do protagonista da cena da qual estamos participando. Vivemos o papel de críticos e de especialistas. É comum sermos tomados pelo seguinte pensamento: minha atuação será diferente: eu vou conseguir interpretar o meu texto e a plateia vai participar do jeitinho que eu planejei. (MARIANO, 2006, p.19)

A partir dessa citação, abre-se um parêntese para afirmar que a pesquisa em questão tem como objeto de estudo os professores iniciantes no ensino superior. Ressaltamos esse aspecto, uma vez que pode-se deixar lacunas na perspectiva de entender que, apesar de alguns de nossos interlocutores apresentarem algumas experiências como professores da educação básica, todos são iniciantes no ensino superior. Dessa maneira, consideramos em início de carreira, os docentes com até cinco anos de atuação profissional. (HUBERMAN, 1992; GARCIA, 1999).

Dando continuidade, observa-se que o início da carreira é onde se constrói a identidade do professor e suas representações. Através desse momento se desenhará como será constituída e caracterizada sua prática educativa. Garcia (1999) nos diz que os primeiros anos de profissão são marcados por medo e muita insegurança. A busca por uma prática que satisfaça a todos deixa o professor iniciante com medo de errar e temeroso em não agradar.

Em seguida, tem-se o momento da sobrevivência. Neste ato, delineiam-se as dificuldades encontradas no exercício da prática cotidiana. A atividade de assumir que não estamos conseguindo trilhar o caminho, juntamente com o receio de compartilhar com os pares esses desafios, tornam esse início conflituoso. Tal situação se torna ainda mais complicada, já que os cursos de licenciatura, nas quais os professores são graduados, não capacitam para atuar no ensino superior.

É importante salientar que, em alguns casos, o confronto com a prática gera uma frustração muito grande no professor recém-formado. Os ideais pedagógicos tão falados durante sua vida acadêmica, isto é, a escola perfeita, sem defeitos e problemas, não são encontrados na prática diária. Diante dessa realidade, o professor fica com as "mãos atadas" sem ter o que fazer. Começa assim suas dúvidas e questionamentos. A tentativa de colocar em prática o que foi visto em sala na universidade, em alguns momentos, não é eficaz, gerando muita frustração no professor iniciante. Nesse contexto, observa-se que há os professores que consideram essa fase bem simples, todavia, em outro lado, os que a tornam bastante complexa.

E, para finalizar, ou melhor, iniciar esse ato, a descoberta. "O que descobrimos, ao tempo em que "sobrevivemos"? Descobrimos o prazer de atuar, de nos sentirmos parte integrante de um elenco que faz o espetáculo acontecer". (MARIANO, 2006, p. 21). Nessa fase, muitos pen-

sam em desistir, se desencantam com a profissão e, em alguns casos, muitos, partir de uma determinada experiência frustrante, desistem da carreira docente. Nota-se, assim, um embaraço de sentimentos nessa inicialização, ou seja, um relacionar de indagações, surpresas e conturbações.

No contexto desta investigação, trabalhamos, também com a prática educativa. Todavia, o que podemos relacionar "o abrir das cortinas", com o conceito de prática educativa. O que esses "jovens" docentes pensam sobre prática educativa, quais suas concepções e conceitos? Tais indagações são necessárias, na medida em que o entendimento dessas discussões é fundamental nesse início de trabalho.

Nesse intento, as ponderações acerca do começo da docência mostram sua relacionalidade com a prática educativa. No caso deste estudo estamos considerando a prática educativa que se caracteriza por ser intencional e sistemática, embora reconhecendo que essa prática pode ocorrer dentro e fora da escola, constituindo-se como prática social. Entendemos que a prática educativa "[...] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo" (FREIRE, 1987, p. 66). Nessa perspectiva, Britto (2018, p. 1073) nos diz:

A docência constitui atividade central dos professores e tem como base um repertório de conhecimentos da profissão, seja em relação às teorias, seja no que se refere às questões de metodologias de ensino. A partir desses conhecimentos os professores organizam suas ações, podendo atender às demandas da atividade profissional em relação à socialização de conhecimento e à formação dos estudantes. A consciência sobre a responsabilidade de formar outros sujeitos requer dos professores, no exercício da docência, a compreensão de que a prática educativa "[...] é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento (FREIRE, 1999, p. 98). Esse fato requer dos professores abertura para uma prática profissional reflexiva, embasada em uma base sólida de conhecimentos e

requer, também, que tenham com capacidade para uma competente tomada de decisões diante dos desafios da prática educativa.

Embasados por essa citação, observa-se que no exercício da docência, seja ele na entrada da carreira ou no desinvestimento (HUBERMAN, 1995), faz-se necessário a compreensão, por parte do docente, das nuances que embasam o seu metier, uma vez que a docência está imbricada na prática educativa. Que prática é essa? Por que ela é tão citada? Quando eu falo de prática, a qual me refiro? É o trabalho do professor?

Esses questionamentos são oriundos do exercício profissional e carecem de reflexões sobre as concepções dos professores iniciantes. Nessa assertiva, entendemos nessa pesquisa as práticas educativas "[...] que ocorrem para a concretização de processos educacionais [...]". (FRANCO, 2016, p. 536). As discussões sobre a prática educativa destacam compreensões acerca da produção cultural, envolvendo a produção de conhecimentos, nos seus diferentes cenários de ocorrência, englobando os diversos ambientes onde ocorre o compartilhamento e a socialização das formas de conhecer o mundo e a realidade que nos cerca.

METODOLOGIA

Consideramos o cenário metodológico deste trabalho uma narratividade, posto que as narrativas rememoram as particularidades dos sujeitos pesquisados e apresentam um potencial indiscutível para conhecimento de si e dos pares. Através destas podemos conhecer os conceitos e as interpretações advindas das percepções oriundas da empiria. "A disposição do humano a se tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder de reflexão". (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 34).

A referida pesquisa está sendo desenvolvida com sete professores iniciantes no ensino superior, com até cinco anos de atuação profissional, de acordo com os estudos de Garcia (1999) e Huberman (1995).

O estudo encontra-se em desenvolvimento, na qual a produção dos dados tem como base a entrevista narrativa e o diário reflexivo.

Freitas e Medrado (2013), ao falar sobre os diários reflexivos cita algumas de suas características, como o aspecto longitudinal, uma vez que sua produção pode acontecer em momentos significativos de sua formação e prática, com o objetivo de conhecer suas vivências. Nesse sentido, observa-se que o referido dispositivo dialoga com nossa discussão e com o percurso metodológico delimitado neste estudo que se apresenta. Nesse sentido, a respeito dos diários reflexivos e sua relação com o objeto de estudo, os autores nos dizem:

Quanto à finalidade do diário, chamamos atenção para a sua importância como instrumento de pesquisa-ação, por acreditarmos que, no registro das buscas e das soluções para os problemas encontrados em sua prática pedagógica, o professor deixa de ser apenas reprodutor de conhecimentos para modificar sua prática e também produzir conhecimento (FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 93).

Evidenciamos, assim, a relacionalidade empreendida entre as categorias teóricas iniciação à docência e a prática educativa com a pesquisa narrativa. A narratividade dos interlocutores representa uma forma de produção de conhecimento e de revelação daquilo que são os narradores, pois a narrativa afeta quem a produz, embora os fatos narrados sejam selecionados por quem os narra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões empreendidas com o desenvolvimento deste estudo, até este capítulo, nos faz refletir acerca da importância de se discutir sobre o início da carreira. A construção de uma docência embasada no processo de aprendizagem do ensinar e de uma atuação comprometida com a profissão pode ter sua origem nessa inicialização. Nesse intento, pelos estudos realizados, até o momento, faz-se necessário afirmar que "[...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor". (GUARNIERI, 2005, p. 9).

Dessa maneira, contribuir para os estudos nessa temática é mobilizar conhecimentos para o diálogo da teoria e da prática, visto que são duas terminologias que geram conflitos no docente iniciante do ensino superior. A aplicação de técnicas oriundas da teoria embasa grande parte das práticas educativas dos iniciantes. A partir disso, o choque de realidade, a sobrevivência e a descoberta se articulam, com vistas a constituição da docência e da prática educativa no contexto do ensino superior.

Encaminhamentos conclusivos

Alguns encaminhamentos conclusivos podem emergir até aqui. Na verdade, estes são inconclusivos, pois mesmo que a pesquisa já tivesse sido publicada, o estudo não finda nas suas considerações finais. Finaliza como parte de elementos de uma tese, todavia, a continuidade deve fazer parte deste processo de investigação. Assim, como conclusão inicial até o presente momento da pesquisa, percebemos a narração de experiências enriquecedoras para a construção de determinadas concepções de práticas educativas.

Compreendemos que, a dialogicidade da pesquisa narrativa com a iniciação e a prática educativa contribui para uma aprendizagem reflexiva. Além disso, essa relação articula saberes necessários à prática docente. Em consonância com essas discussões, reitera-se acerca da importância de se conhecer as crenças, as subjetividades que embasam a prática educativa do professor iniciante, assim como os medos, os anseios, as indagações que são inerentes à esse contexto formativo.

REFERÊNCIAS

BRITTO, A. L. F de M. Docência e prática educativa na universidade: reflexões sobre o pensamento do professor. 1072-1078. In: IBIAPINA, M. L. de; ARAUJO, M. P. A; CARVALHO, W. R. L. (orgs.) **Prática pedagógica e currículo: interface necessária com a pesquisa**. São Paulo: Editora Garcia, 2018. pp. 1072-1078.

FRANCO, M. A. do R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.**

(on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, A. C. M.; MEDRADO, B, P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In.: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas: Pontes, 2013, pp. 87-111.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto / Portugal: Porto, 1999.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (org). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2.ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, pp. 31-61.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

PASSEGGI, M. C. ; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012b.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004.

DIMENSÃO FORMATIVA DA PESQUISA NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE HETERO E AUTOFORMAÇÃO

Juliana Brito de Araújo Cavalcante¹, Antonia Edna Brito²

INTRODUÇÃO

O nosso intuito nesse artigo é promover uma reflexão sobre a dimensão formativa da pesquisa narrativa, a autoformação, sem desconsiderar as influências da heteroformação e da ecoformação na formação profissional dos sujeitos. Nesse sentido, compreendemos a relevância dessa reflexão para aprofundarmos questões epistemológicas em relação à pesquisa narrativa, como uma abordagem que tem sido cada vez mais utilizada no âmbito da pesquisa educacional e em outras áreas do conhecimento. Esta opção metodológica auxilia na compreensão dos modos de ser do sujeito, suas ações e o auxilia no processo de conhecimento de si, das práticas e concepções que este constrói ao longo da sua vida pessoal e profissional, além de ser um instrumento que pode contribuir para a reelaboração da prática dos sujeitos investigados.

A pesquisa narrativa, conforme Souza (2006), baseia-se no método biográfico e valoriza as experiências de vida pessoal e profissional do sujeito, destacando as memórias e promovendo o conhecimento de si, das aprendizagens e desafios vividos pelos interlocutores ao

¹ UFPI. Email: juliana4584@hotmail.com

² UFPI. Email: antonedna@hotmail.com

longo de suas trajetórias de formação e atuação profissional. Portanto, esta abordagem tem a sua gênese na experiência pessoal e social, na sua relação com os outros, com o ambiente e do sujeito consigo mesmo. O autor baseia-se na aprendizagem experiencial definido por Jossó, para afirmar que as experiências e aprendizagens da profissão são construídas ao longo da vida.

Como campo de investigação, a pesquisa narrativa tem se consolidado ao longo dos últimos anos como possibilidade para compreensão dos fenômenos sociais, sendo cada vez mais difundida através de grupos de pesquisas em diversas áreas do conhecimento tais como na Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Enfermagem, a Pedagogia, dentre outras. Mesmo apesar das críticas recebidas em relação ao método, pelas fragilidades metodológicas e ambiguidades em relação aos conceitos, o método tem se consolidado ao longo dos anos, "[...] pois há uma heterogeneidade de modos de trabalho e técnicas de investigação", (NÓVOA, 1995, p. 23), porém, segundo o autor, isso se constitui uma das qualidades das abordagens (auto)biográficas e defende que as histórias de vida possibilitam a produção de um conhecimento sobre os professores que leve em consideração tanto as dimensões pessoais como as dimensões profissionais do ser professor, mobilizando novas propostas de formação de professores.

Este tem sido além de um campo de estudo que está em constante crescimento, que tem contribuído para a reflexão sobre as experiências de vida e formação dos sujeitos expressos em suas narrativas, chamadas de histórias de vida.

Trata-se de um campo polissêmico, com diferentes terminologias. A pesquisa narrativa ora é chamada de pesquisa biográfica, pesquisa (auto)biográfica, história oral. Para o desenvolvimento do nosso estudo optamos pela utilização do termo pesquisa narrativa, com base em Souza (2006), por ser esta uma abordagem de pesquisa que investiga os processos de formação dos sujeitos, respeitando sua constituição ao longo do tempo, valorizando as experiências individuais e coletivas, sendo este um instrumento de investigação-formação, pois ao mesmo tempo que investiga a sua história, o sujeito encontra espaço para pensar a sua formação e para o investigador ao mesmo tempo que este produz as narrativas, as utiliza como instrumento de formação.

Para este trabalho destacamos os seguintes pontos a serem apre-

sentados a dimensão formativa da pesquisa narrativa através das experiências de vida dos sujeitos e a hetero e autoformação como possibilidade de colaboração da pesquisa narrativa, num movimento de pesquisa-formação, além de enfatizar a relevância do processo de autoformação para a autonomia do sujeito em relação à sua trajetória formativa.

A dimensão formativa da pesquisa narrativa: a narração de si

As narrativas construídas evocam lembranças, sentimentos, subjetividades, sentidos e valores. A nossa intencionalidade, com o desenvolvimento da nossa pesquisa, é vislumbrar um projeto de formação com os alfabetizadores, em que estas possam se reconhecer como sujeitos de sua formação, a partir da reflexão advinda das narrativas de formação dos docentes, mediados pela pesquisa narrativa.

O trabalho com as narrativas de formação, segundo Souza (2006), assumem a função de investigação, contribuindo para a recolha das fontes sobre o itinerário de vida dos sujeitos, uma vez que as narrativas assumem também o papel de instrumento de formação e desenvolvimento profissional na formação de professoras, quer seja na formação inicial ou continuada.

Nesse sentido, as experiências reconstruídas pelas narrativas, segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 27), possuem um efeito educativo para todos os envolvidos, pois "[...] as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros[...]". A narrativa, segundo os autores, tornou-se uma maneira de como podemos entender a experiência, pautando-se principalmente no conceito de experiência de Dewey como algo pessoal e social. Afirmam que a compreensão do conceito de experiência é fundante para os pesquisadores narrativos.

Nesse sentido, percebemos a influência pragmática na visão dos autores, e a preocupação com a aplicabilidade da pesquisa narrativa para a vida prática dos sujeitos, diferentemente do que pensam outros teóricos que utilizam a pesquisa narrativa para construir uma teoria epistemológica da formação.

A socialização das narrativas promove a colaboração para a compreensão das experiências de si e do outro, num ambiente de partilha, nisso concentra-se a dimensão colaborativa da pesquisa narrativa. Não trata-se apenas de um processo de recolha de dados, mas de um exer-

cício de reflexão e reconstrução das experiências com uma intencionalidade formativa, por isso, pesquisa-formação.

É analisando o professor que nos tornamos que podemos projetar que professor poderemos nos tornar, ressignificando conhecimentos e práticas, num processo dialético e levando em conta o passado, o presente e o futuro do sujeito.

Atualmente tem-se utilizado diferentes dispositivos de pesquisa como possibilidades formativas mediadas pela pesquisa narrativa. Nesse sentido, ressaltamos que a utilização desses dispositivos tem contribuído para reflexões sobre as histórias de vida dos professores, pois permitem o compartilhamento de experiências e a valorização dos saberes individuais e do outro, da escuta sensível que viabiliza a troca e da reelaboração de experiências narradas pelos colaboradores da pesquisa.

O processo de narrar as experiências formativas realizadas através das escolhas tanto do pesquisador quanto dos colaboradores que partilham suas experiência, tomam como referência os objetivos da investigação, o tempo disponível e a disponibilidade dos sujeitos para a construção das narrativas. Por parte dos narradores, há escolhas sobre o que deve ser narrado e o que deve ser ocultado na socialização das experiências. São escolhas que podem expressar marcas de sentimentos diversos e de acontecimentos que marcaram suas vidas.

Desde dificuldades, interesses, influências, atitudes, relacionamentos, sonhos, frustrações, entre outros aspectos marcantes para nossa vida e que nos leva a compreender quem somos e porque somos o que somos. Sendo assim, os questionamentos que surgem na oportunidade da investigação podem gerar tomadas de decisões e redirecionamento sobre suas práticas profissionais.

A relação entre autoformação, heteroformação e ecoformação

Segundo Pineau (2010), através da reconstrução das suas histórias de vida, há uma tomada de consciência das experiências que marcaram o itinerário dos sujeitos, e que mediados por um processo dialético, poderá refletir sobre a condução dos seu percurso formativo de forma mais autônoma.

Para tanto, é necessário considerarmos os objetivos pessoais e profissionais dos interlocutores, no nosso caso, os docentes

alfabetizadores, pois sendo o sujeito responsabilizado pelo seu percurso formativo, este poderá projetar-se para o futuro numa perspectiva autoformativa.

Através da conscientização por parte dos docentes sobre a necessidade de superação dos modelos impostos na formação profissional, que tem como base o paradigma positivista, que não levam em consideração suas histórias de vida, surge a possibilidade de novos projetos que podem refletir na busca por uma maior autonomia por parte dos docentes e de maior participação nos projetos de formação desenvolvidos nas organizações escolares, e tendo essa consciência o sujeito tem maiores condições de emancipar-se e alcançar seus objetivos profissionais e pessoais.

A formação do sujeito depende de outros (heteroformação) e do meio ambiente (ecoformação), porém o que tem se buscado através da prática da pesquisa de narrativa, das histórias de vida, é possibilitar aos sujeitos é conscientizar os sujeitos colaborados, de que é possível que estes tomarem posse de uma força formadora que pode contribuir para uma maior emancipação destes. Trata-se de força está relacionada ao seu próprio poder de formação, Pneau (2010).

Como afirma o autor supracitado, a autoformação impulsiona o sujeito a agir e refletir sobre a sua vida em relação aos seus desejos e necessidades formativas. Para este autor, a formação é a "[...] a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação[...]", (PNEAU, 2010, p. 99).

O que nos mobiliza para a autoformação pode ser impulsionado pela reflexão sobre o que trazemos em nossas histórias de vida e o que decidimos compartilhar com os outros, auxiliando-nos em nosso processo formativo mediados pelo grupo ou na relação entre pesquisador e sujeito da investigação.

Em nossa proposta de pesquisa-formação, levamos em conta o caráter formativo, colaborativo e interventivo da pesquisa narrativa, através da escuta sensível dos colaboradores e de suas participações no compartilhamento das aprendizagens das experiências de si e do outro, num movimento de autoformação e heteroformação, além da ecoformação, cujos processos estão interligados, segundo (PNEAU, 2010).

Compreendemos que tais processos são discutidos à medida que tomamos consciência como nos formamos ao longo do tempo a par-

tir das propostas trazidas externamente por instituições formadoras, das pessoas que nos influenciaram a tornarmos quem somos e as contextos que atuamos como o meio profissional que nos envolvemos e que também contribui para nossas experiências formativas. Pensar sobre essa tríade é pensar a formação como um todo, pois reconhecemos que o processo de autonomização ocorre ao longo de toda a vida profissional e requer ação e reflexão por parte dos professores.

Nóvoa (1995, p. 25), afirma baseado no pensamento de Sartre que "[...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele". Não podemos negar que os professores são envolvidos em processo formativos que estão imbricados por concepções e paradigmas que estão a serviço dos interesses das classes dominantes, dos sistemas neoliberais e de instituições que prezam pelo caráter técnico da formação e da prática docentes.

Baseado no paradigma tradicional de ensino, em que o professor é preparado para ensinar a partir das metodologias que são repassadas nas formações, ainda há modelos propostos de formação até os nossos dias que não dão espaço para se pensar acerca dos saberes que os professores construíram a partir de sua prática e de suas experiências de vida.

Como vimos, o uso das histórias de vida direciona para uma nova epistemologia da formação em que o professor deve ser visto em suas dimensões pessoais e profissionais e reconhece que a auto e a heteroformação são dificilmente separáveis, Nóvoa (1995). Ou seja, a identidade docente construída a partir de processos distintos de auto e heteroformação, além da ecoformação, diz muito acerca das ações que são permeadas de sentidos que estes dão ao seu trabalho.

Pensando nas diferentes dimensões que devem estar implicadas no processo formativo, no desenvolvimento da nossa investigação será realizada uma oficina de autobiografização, com base em Lechner (2012) e Delory-Momberger (2010). As oficinas formativas são como um espaço de formação e colaboração para reflexão sobre as narrativas das professoras alfabetizadoras sobre suas experiências em relação à formação continuada, de valorização das experiências através do espaço de *formabilité*, definido como a capacidade de mudança, possibilitada pela intervenção formativa das histórias de vida (DELORY-MOMBERGER, 2010).

Também utilizaremos o memorial de formação, conforme

Passegi (2010), como dispositivo para a produção das narrativas a serem construídas ao longo das oficinas. Nesses encontros ocorrerá a socialização de experiências que podem favor para a compreensão de si e do outro, o que configura o aspecto colaborativo da pesquisa narrativa, pois há a possibilidade de aprendizagens coletivas através das experiências e das intervenções no processo de discussão.

A construção de um projeto pessoal ou profissional apresenta-se como uma grande contribuição desse dispositivo de pesquisa, contribuindo para transformação dos projetos de vida dos sujeitos. Busca-se através desse exercício valorizar a autoformação, através do conhecimento sobre as experiências autoformativas dos participantes e conscientização dos processos de heteroformação. A partir das experiências trazidas pelos professores em seus processos de formação continuada, refletiremos acerca da forma de como estes conceberam o seu processo formativo, ao mesmo tempo que são influenciado pelas experiências externas e pelo meio ambiente no qual vivenciaram suas experiências.

A Heteroformação caracteriza-se pelas formações realizadas geralmente em grupo, cujos modelos de formação são pensados e planejados externamente como práticas institucionais, sem a participação dos sujeitos em formação. Com o objetivo de superar a lógica da formação externa ao sujeito, baseada num modelo escolar de formação é que surgiram, a partir dos estudos sobre formação de adultos, propostas de individualizar a formação, sem dar a ela um enfoque individualista, Souza (2006). Pensando nos processos individuais de formação, é que trabalha a abordagem biográfica.

Ainda sobre a heteroformação, no processo de constituição do ser professor há variáveis externas que influenciam até mesmo nossas escolhas em relação à profissão que vamos exercer ao longo da nossa vida. A escolha pela profissão docente muitas vezes é influenciada pela família ou pelos professores que consagramos como modelo no decurso de nossa escolarização, ou seja, instituições como a família e a escola exercem influências sobre a nossa trajetória profissional, seria também o que Pneau (2010) e Bolívar (2002), chamam de heteroformação, por isso compreendemos que a construção da identidade profissional é resultante dos nossos percursos formativos e das práticas educativas que vivenciamos como alunos ou como professores.

Em relação à autonomia proposta pela autoformação, podemos dizer que é um processo contínuo e desafiador para os professores, visto ser necessária uma ação emancipatória de tomar para si as decisões em relação à formação que se deseja para se tornar o professor que se almeja.

Nesse sentido, trata-se de um processo de conscientização, que requer reflexões sobre a identidade docente, sobre os modos de ser e estar na profissão, pois "[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho [...]" (Nóvoa, 1995, p. 17).

Pensar a formação nessa perspectiva contribui para compreendermos a relevância da profissionalização docente, da valorização dos saberes e do papel da experiência dos professores para a ampliação de ações inovadoras que promovam a autonomia dos professores e de ações emancipatórias em relação à sua formação e à prática profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomamos então os objetivos propostos neste trabalho de refletir sobre a dimensão formativa da pesquisa narrativa, a autoformação, sem desconsiderar as influências da heteroformação e da ecoformação na formação profissional dos sujeitos. Compreendemos que a pesquisa narrativa, também chamada de história de vida, assume tanto a função investigativa quanto formativa e este caráter educativo constitui-se, no nosso entendimento, como uma das maiores contribuições do método (auto)biográfico.

Enfatizamos que o trabalho com as narrativas de formação podem conscientizar o sujeito da necessidade de processos autoformativos e de que estes podem ser autores de projetos pessoais e profissionais. Compreendemos que a heteroformação é parte integrante da formação geral dos sujeitos, uma vez que ao longo da vida participam por vezes de maneira passiva de projetos formativos.

Pensar a formação de professores valorizando suas experiências singulares pode promover a autonálise e a reflexão dos docentes, vislumbrando o que cada almeja como acerca dos seus projetos de vida pessoal e profissional, sobre a constituição da identidade profes-

sional que influencia no desenvolvimento da prática docente, cujos processos podem ser mediados pela pesquisa narrativa.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, Maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Oficina Biográfica. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

LECHNER, Elsa. Oficinas de Trabalho Biográfico: pesquisa, pedagogia e ecologia de sabers. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 71-85, jan/abr., 2012.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio(Org.). **Vida de professores**. Porto Editora, 1995.

PASSEGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

PNEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

O DITO E O NÃO DITO NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORES A PARTIR DAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Baltazar Campos Cortez¹, Lailson da Silva Sousa²

INTRODUÇÃO

Esta discussão trata do uso e adequação do conceito de práticas educativas a com base em histórias de vida de professores rurais bem como seus aspectos de formação ao longo das suas carreiras docentes. A sistematização e organização do estudo proposto, está sedimentado em pesquisadores que se dedicam à investigação sobre a educação.

A discussão aqui proposta toma como norte inicial os conceitos de prática e práxis para, em seguida, introduzir as práticas educativas dentro do contexto específico, no caso, o contexto rural. Como suporte teórico nos apoiamos em estudos de Elizeu Clementino de Souza (2007), que contribuiu sobremaneira nas discussões referentes às histórias de vida, autobiografias e relatos de formação sobre a escola, a sala de aula, o fazer docente, ilustrando o texto com fragmentos de histórias de vida e relatos de professores que se fizeram docentes, em seguida, compuseram suas memórias, suas experiências de formação e suas práticas educativas.

¹ Universidade Federal do Piauí-UFPI. Email: baltazarafirmativo@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí-UFPI. Email: lailsonmassara@gmail.com

REVISÃO DA LITERATURA

O que caracteriza uma atividade humana como uma ação educativa ou não? Será a forma como é realizada ou o fim que pretende alcançar? Tanto a forma como é desenvolvida, como o objetivo que pretende alcançar está presente na ação educativa, pois o fim determina a metodologia adotada.

Se uma determinada prática de formação tende a formar um sujeito crítico, comprometido com a transformação do mundo e autônomo, a sua metodologia tem que ser democrática, conscientizadora e favorecedora de análise crítica da realidade. Não se ensina a ser livre sem a prática da liberdade. Não se ensina a ser crítico sem o exercício da criticidade. E não se constrói a democracia com ações autoritárias.

Vamos pensar e analisar o significado do termo "educar". Educar (*educare*, em Latim) significa "instruir" e "criar". Durante muito tempo, a escola se limitou a simples função de transmitir o saber já produzido pela humanidade e controlar o comportamento dos alunos. Educar é muito mais abrangente e complexo que instruir. Trata-se de um processo de comunicação cultural e socialização por meio do qual a humanidade transmite seu saber e possibilita a ressignificação do saber transmitidos e a construção de novos conhecimentos pelas novas gerações.

A educação não se limita somente ao espaço escolar, mas como atividade inerente e humana que nos acompanha em todos os espaços. É um equívoco pensar que a educação é uma prática apenas escolar. A escola é um dos lugares onde ela acontece.

É comum a distinção entre educação formal, educação não formal e educação informal. A primeira refere-se à educação escolar, onde o ensino é sistematizado. A segunda, alude à educação extraescolar, também intencional, mas que acontece em outros espaços de formação como ONG's, casas de recuperação, etc. Por fim, a terceira diz respeito à educação que acontece no cotidiano, sem planejamento, sem intencionalidade, sem conteúdo programático, mas que também educa.

A prática educativa é comum ao ser humano sendo intencional ou não, toda prática humana educa. Enquanto ação, a prática educativa não pode se restringir ao espaço escolar. A família, a religião, a sociedade e a escola, também são responsáveis pela educação.

A escola educa, mas, sua prioridade é ensinar ao aluno o conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história. Juntamente ao ensino, está o papel de educar o sujeito para a autonomia epistemológica, para que, sendo capaz de fazer a leitura das palavras possa fazê-la de forma crítica. Fazendo a leitura do mundo, possa reescrevê-lo através da escrita das palavras e através da história.

A essência da ação educativa, segundo Freire (2011), é o diálogo, pois é no diálogo que existe um compartilhamento de visões de mundo, entendendo o partilhar com o outro a nossa visão de mundo não na tentativa de impor nossas crenças a ele, mas buscando a construção de uma consciência coletiva fundada no diálogo e na reflexão crítica que é o verdadeiro sentido da educação.

A prática educativa enquanto ação humana carece de amor. Isso porque se a educação é uma prática social fundada no diálogo, sua viabilização exige a presença do amor. Para Freire (2011), "Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens (e mulheres) não me é possível dialogar". (p.111. grifo nosso).

O passo mais importante na luta pela libertação do oprimido é conscientizá-lo de que é oprimido e que precisa tomar a direção de sua história. Do contrário, abriremos as porteiças das "senzalas" e o condenaremos a ser escravo da miséria nas ruas. O caminho para a libertação passa pela conscientização. Neste sentido, a ação educativa humana carece ser também pedagógica.

Em "Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo", Silva (1999), ao refletir sobre as concepções que atuam na elaboração dos currículos escolares, identifica três teorias que servem de base à educação. São elas: Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós-crítica.

Para o autor em tela, as concepções definidoras do que se deve ensinar sala de aula e, conseqüentemente, a metodologia a ser empregada, em determinado momento/espço histórico foi pautado por um paradigma Tradicional-Humanístico, noutro, pelo paradigma Crítico e noutro por um paradigma Pós-Crítico. Contudo, isso não significa que os três não coexistam.

Saviani (2001), seguindo uma linha de raciocínio semelhante à de Silva (1999), faz uma caracterização que identifica também três abordagens que orientaram e em alguns casos ainda orientam as práticas de professores e educadores de modo geral. São elas: Teorias Não-

Críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Teoria Histórico-Crítica.

Para o autor, dentro do quadro das abordagens e práticas Não-Críticas estão: a) Pedagogia Tradicional; b) Pedagogia Nova; c) Pedagogia Tecnicista. A característica comum a estas três concepções é a crença ingênua de que a educação sozinha é a saída para a erradicação de todas as contradições sociais, inclusive a marginalização. Por ser a escola uma instituição social organizada segundo a lógica dominante, a educação ofertada por ela quase sempre se transforma em um instrumento de marginalização e não de superação da marginalidade.

A concepção Crítico-Reprodutivistas, na qual o autor enquadra as Teorias do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e a Teoria da Escola Dualista, traz consigo a ideia de que a escola não elimina, mas, ao contrário, reproduz as contradições existentes na sociedade. A marginalização social é legitimada pela escola, uma vez que esta última não aborda em seus conteúdos assuntos que constituem o contexto real e simbólico das classes marginalizadas.

Por outro lado, para não se pregar o fim da escola, Saviani propõe uma teoria Histórico-Crítica. De acordo com esta concepção, a educação passa a ser entendida como algo determinado historicamente, pois uma vez que foi institucionalizada através da escola, ela passa a representar o modelo vigente de sociedade. Porém, mesmo determinada e atendendo a lógica do sistema capitalista, a educação também exerce uma interferência sobre a sociedade. Portanto, numa relação dialética, a sociedade determina a educação e esta última, sendo crítica, transforma a sociedade. Uma vez transformada a sociedade continua a determinar a educação, só de acordo com uma nova lógica e nova estrutura.

Behrens (2010) faz uma discussão na qual constrói dois eixos que lhe permite caracterizar e enquadrar as abordagens que, segundo ela, tem orientado as práticas educativas, são eles: "os Paradigmas Conservadores: a reprodução do conhecimento" e "os Paradigmas Inovadores: a produção do conhecimento".

No quadro dos Paradigmas Conservadores, a autora coloca a abordagem Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. A característica comum às três abordagens que compõe o Paradigma Conservador é o esvaziamento político. Soma-se a isso a ausência de reflexão crítica sobre o papel da escola e do ensino.

Por outro lado, no quadro dos Paradigmas Inovadores, Behrens (2010), destaca a abordagem Holística ou Sistêmica, a Progressista e do Ensino com Pesquisa. Ao contrário das abordagens que constituem o Paradigma Conservador, as do Paradigma Inovador propõe um modelo de educação capaz de levar o sujeito a refletir criticamente sobre a realidade da qual faz parte e, sobretudo, sobre as relações de poder e interesses que garantem a manutenção da referida realidade.

Se se pretende superar as insuficiências do modelo Conservador, o Paradigma Emergente deve evitar a separação das três abordagens que o constituem. Primeiro, porque sua visão de educação, de homem e de sociedade é holística, concebendo o mundo como um todo integrado. Segundo, porque a fragmentação compromete a compreensão global permitindo ao sujeito o conhecimento, apenas, de algum aspecto da realidade e nunca do todo. Terceiro, porque a reflexão sobre a realidade total, suas características, suas lógicas e suas crenças é que permitirá a mudança consciente e crítica criadora de conhecimento. Portanto, a prática pedagógica do Paradigma Inovador deve ser uma prática de pesquisa do todo integral e progressista.

Segundo o pensamento de Behrens (2010), e partindo da análise da ilustração em pauta, compreendemos que o Paradigma Emergente é, ao mesmo tempo, holístico, de ensino com pesquisa e progressista. Assim, decidimos por analisar apenas a prática educativa do educador progressista que, para nós, é um pesquisador holístico e, por isso, também progressista. Mas, afinal, o que é uma prática educativa progressista?

Segundo Behrens (2010),

O termo progressista, utilizado inicialmente por Sniders (1974) para propor uma postura pedagógica, que, partindo de uma análise crítica das realidades social, afirmasse o compromisso e as finalidades sociopolíticas da educação, foi absorvido pelos educadores, de maneira geral, para designar um paradigma inovador na educação. (p. 79)

Tanto o sentido inicial do termo quanto aquele dado posteriormente pelos professores refere-se a necessidade de mudança, de transformação. Porém, a mudança só é possível mediante a tomada de

consciência de sua necessidade. Esta última prescinde da análise crítica da realidade, portanto, o ponto de partida é uma prática pedagógica progressista e a análise crítico-social da realidade para a superação da consciência ingênua.

A prática pedagógica manifestada como atividade humana poderá passar a ser uma atividade utilitarista ou orientada por ações conscientes. Aqui, consideramos prática pedagógica repetitiva ou reflexiva. No primeiro caso, a prática repetitiva, a unidade teoria/prática se rompe, os conhecimentos são fragmentados, não existe espaço para a criatividade e a ação. No segundo caso, a prática reflexiva, segundo Freire (1979, p. 9) anuncia que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Este tipo de prática está associado ao desenvolvimento da consciência crítica (conscientização) a partir das relações que as pessoas mantêm umas com as outras, analisam os problemas e o que possibilita a resolução deles.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é resultado de estudos e discussões em núcleo de pesquisa. Optou-se pela pesquisa qualitativa, considerando o universo social e histórico onde foi realizada, bem como para entender o fenômeno específico em sentido mais elaborado, pois ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, buscou-se trabalhar com descrições, comparações e interpretações.

O estudo foi realizado, em escolas do eixo rural de um determinado município piauiense. Contou-se com a participação de 10(dez) professores que atuam no referido contexto, porém, utilizamos aqui, apenas quatro memoriais dos dez produzidos.

A fim de ilustrar e fundamenta a discussão, utilizamos fragmentos dos memoriais de alguns sujeitos pesquisados. A partir do contato inicial pesquisador e pesquisados tiveram a oportunidade de colher novos depoimentos e assim, observar as "novas" práticas no espaço sala de aula onde estes sujeitos atuam. Os nomes dos sujeitos participantes são fictícios, mediante acordo firmado com para manter sigilo e privacidade das suas diversidades.

PRIMEIRO MEMORIAL

Falando sobre minha prática em sala de aula antes, nós podemos ver hoje a diferença porque, mostrar assim um quadro do antes e do hoje... Antes, a gente vê que era uma questão só tradicional, era o professor com aquele medo ainda de trabalhar, com aquela vergonha, com aquela timidez, e hoje não. Hoje a gente vê aquele professor que busca que não tem mais vergonha. Aquele professor que sempre está atrás, ele sempre trabalha com métodos que estão sendo avaliados no cotidiano dos nossos alunos [...] então hoje a gente trabalha com as experiências. Trabalha com pesquisas. São trabalhos onde a gente faz relatório, faz visitas [...] a gente vê que ele está preparado mesmo. Não faz vergonha de forma alguma... (Professora Sara Lia)

Na fala da professora citada, percebemos o nível de evolução que ela adquire, rompendo da prática dita "tradicional" para a prática dita "inovadora". Há uma satisfação no discurso destes docentes, quando da aplicação de novas técnicas de ensino. O saber-fazer, mediatizado pelo saber-ser demonstrando o grau de amadurecimento a partir da consecução das novas práticas pedagógicas evidenciadas em sala de aula.

Tardif (2002), alerta que os saberes oriundos da experiência no trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Para ele, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, apenas um espaço de aplicação de saberes do professor, sendo ele mesmo saber do trabalho sobre saberes, em suma, reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Assim define de modo geral o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O fato da formação dos professores leigos no eixo rural ter ocorrido num processo aligeirado, constatamos na

pesquisa realizada que, de fato, mudanças significativas foram percebidas nas suas novas práticas educativas. Vejamos, a seguir, o depoimento nº 02 da professora Léa:

SEGUNDO MEMORIAL

[...] Era um trabalho tradicional, que a gente levava mais questão professor autoritário dentro da sala de aula [...] Hoje eu trabalho consciente. Vou para dentro da sala de aula por que sei que vou dar conta do recado. Faço planejamento todos os meses. Antes, estudo cada momento em que eu vou para dentro da sala de aula. Eu vou sabendo o que é que eu vou fazer dentro da sala de aula. Caso não dê pra mim atingir o meu objetivo, da forma como eu repassei para meus alunos, no dia seguinte, eu vou procurar outra forma para que eles entendam. A minha maneira de avaliar é através de cada conteúdo repassado ou então cada atividade a cada dia [...] (Professora Léa)

Observamos, no depoimento da professora citada que a inovação na prática escolar se dá a partir do planejamento das aulas como elemento possibilitador para se traçar um mapa ou mesmo um roteiro do que se vai fazer em sala de aula. Percebemos a preocupação da professora no que diz respeito à sua atenção focada na aprendizagem dos alunos.

A superação de práticas alienadoras, conseqüências de uma formação deficitária ou até mesmo incoerente, para práticas de formação reflexiva dá-se não pela simples substituição do conhecimento espontâneo pelo conhecimento científico, no entanto, com a assimilação da formação reflexiva, desde um primeiro momento poderemos construir histórias de práticas de formação onde o professor reflita sobre sua prática e a partir da tomada de consciência reconstrua seu conhecimento não só na aplicação de teorias para explicar realidades, mas elaborando sua própria teoria e desenvolvendo por ela um processo científico de autonomia didático-pedagógica e é neste sentido que nos aproximamos do conceito reflexivo de Donald Schön (1992).

Desse modo, a prática pode tornar-se repetitiva e o 'conhecimento na ação', mecânico, originando-se a reprodução automática

de sua aparente competência prática. Para Schön (1992), se o professor reflete na ação e sobre a ação, 'converte-se num investigador na sala de aula. "Afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior da escola pela administração" (SCHÖN, 1992, p.105-106).

As histórias de vida ou as histórias das práticas de formação docente dão também outro colorido a esta nossa discussão, porque, de um modo geral, ela está incrustada nas relações sociais estabelecidas pelos docentes. Objetivando enriquecer a mesma, evidenciamos aqui duas histórias de vida de professores, também sujeitos da pesquisa a qual nos referimos anteriormente. A análise da trajetória de vida educativa dos professores revela aspectos humanos existentes que interferem no lado profissional, importantes para a compreensão do assunto principal aqui abordado, um exemplo disso é a história de vida do Professor Francisco de Assis, que revela o quanto os aspectos das relações sociais e de vida determinam as práticas educativas em sala de aula, como podemos conferir a seguir:

TERCEIRO MEMORIAL

Comecei a vida escolar um pouco atrasado, com 12 anos de idade. Minha família não conhecia a importância da escola. Sendo elas analfabetas. Não davam importância ao conhecimento formal. Assim, comecei a frequentar a escola por minha própria vontade. Não havia o interesse dos maiores para me incentivar a um futuro melhor [...] Meus professores de ensino fundamental eram ótimos como pessoas, mas como profissionais, usavam muito o tradicionalismo [...] Dessa forma, causou-me a deficiência de não ter muita coragem de me expressar. [...] A escola não tinha estrutura. Cadeiras não existiam. Os alunos sentavam-se em pedaços de madeiras [...] Tudo era feito aleatoriamente [...] eu morava a 3 km da escola [...] As professoras pouco ensinavam conteúdos, era mais brincadeiras, comemorar as datas cívicas, tudo era razão de feriado ou dia santo [...].
(Professor Francisco de Assis)

Percebemos na fala do professor Francisco de Assis como aconteciam as atividades curriculares, confundindo-se com costumes e festividades locais, sendo esta uma prática evidente de muitos professores leigos, que, sem a devida formação, incorporam as tradições da cultura local em suas práticas educativas cotidianas. Tais práticas educativas refletem a força do currículo oculto na atividade de sala de aula ou mesmo como atividade para preencher o tempo em virtude do despreparo profissional do professor, que até mesmo pela força das tradições de identidade cultural local que prevalece sobre o currículo oficial. Tal ênfase poder-se-ia constituir como um elemento indispensável para a aprendizagem dos alunos, porém, torna-se um escamoteamento de conteúdo do currículo oficial em razão dos poucos conhecimentos pedagógicos do professor leigo, conforme o período a que se reportou o nosso personagem na sua história de vida.

A história seguinte, da professora Carmosa, revela-nos como uma história de vida se funde com uma história de práticas de formação e vice-versa.

Reconhecemos que em muitas situações, o professor rural não só percebe sua exclusão profissional, bem como sua exclusão social. Porém, o exercício do magistério, mesmo em condições de professor leigo, ajuda a recuperar sua autoestima em relação às experiências vividas. A história de vida da Professora Carmosa nos esclarece isso:

QUARTO MEMORIAL

Em 1961 eu vim para a cidade, estudar numa casa onde minha mãe era amiga dessa senhora [...] Os meus pais não tinham condições de me colocar em casa própria [...] Era uma vida sofrida [...] era um trabalho, como se fosse um trabalho que você tivesse responsabilidade de tomar de conta daquela casa [...] As duas donas da casa saíam para a escola: uma era professora e a outra era secretária [...] Eu tinha 11 anos na época: carregava água, porque não tinha água encanada [...] estudava à tarde. Quando elas chegavam, eu já estava com o almoço pronto, e tudo arrumado e já esperando para a gente almoçar [...]. (Professora Carmosa)

A história da professora Carmosa, ressalta a luta de grande par-

cela da população por acesso aos benefícios sociais, a luta contra a exclusão, pela democracia, no sentido da igualdade dos direitos e, por conseguinte, a luta pela conquista da cidadania. A mesma professora prossegue no seu relato:

Eu comecei a trabalhar lá no interior em 1970. Foi assim, foi um período muito sofrido [...] eu comecei lecionando sem ganhar, assim como eu estou lhe dizendo, porque naquela vontade de ensinar aquelas crianças, a saber, alguma coisa. Depois quando foi em 1970, isso foram mais ou menos em 1968, 1969, que eu fiquei lecionando assim, quase mesmo só para ajudar [...] Eu já estava com 20 anos quando comecei a trabalhar pela prefeitura [...] A escola era a casa do meu pai [...] era simplesmente a mesa com bancos [...] porque naquela época não se tinha móveis [...].

Do imprevisto ao improvisado, o professor leigo rural vai desenvolvendo sua prática não só pedagógica como social. Ambas caracterizadas pela experiência assistemática, pela imitação, incorporada na trajetória das relações cotidianas. As práticas pedagógicas do professor leigo rural desenvolvem-se no ensaio-erro, tendo como referência a sua história estudantil e como modelo, seus antigos professores.

CONCLUSÃO

Ressaltamos que a proposta aqui apresentada foi no sentido de mostrar como as histórias de vida se confundem com as nossas histórias de formação, com as nossas práticas educativas.

Sendo assim, concluímos que as histórias de vida permitem-nos adentrar num emaranhado de situações, de conflitos, de confissões, de crenças e de oportunidade ao estabelecermos um campo que sempre está em movimento.

As práticas educativas estão, na verdade, em constante movimento. Os depoimentos colhidos, as histórias contadas pelos professores-sujeitos da pesquisa muito nos disseram e muito ainda irão nos dizer quando estabelecermos o vínculo pesquisador-pesquisados.

Aqui não concluímos, aqui não colocamos um ponto final neste trabalho, mas, porque não dizer, colocamos reticências, somos

inconclusos neste momento, pois ainda há muito o que se observar, ainda há muito o que se analisar a partir de cada história de cada prática educativa executada nos diversos espaços da escola, da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda e outros. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Márcia Ondina V. et al (Orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico- metodológicos e experiências de investigação**. São Paulo. Oikos, Brasília: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

JAPIASSU, Hilton, MARCONDES. **Dicionário básico de filosofia**. 3. Ed. Ver. e amp. - Rio de Janeiro: Jorge Zahur, 1996.

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

PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gêneses e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. Ed. Rev. Campinas, Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 7. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SCHON, Donald. Professores como profissionais reflexivos, in: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice, GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores**. Fundamentos e epistemologia. Seminário de Pesquisa sobre Saberes Docentes. UFC/FACED. Fortaleza-CE: 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: 1997.

EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTE DO PROFESSOR BACHAREL

Rosimeyre Vieira da Silva¹, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral²

INTRODUÇÃO

O presente texto sistematiza parte das reflexões e ideias do planejamento das categorias teóricas e conceituais que fundamentam a tese produzida a partir da pesquisa doutoral sobre as experiências docentes do professor bacharel que atua nas licenciaturas do IFPI.

Sistematizou-se a discussão apresentando de início considerações sobre práticas educativas como processo de construção dos saberes docentes, e na sequência da discussão expõem-se duas visões sobre experiências idealizadas em contextos distintos, que apresentam significados diferentes, sobre os sentidos de experiência para a formação do homem, considerando que "[...] o processo de formação põe a tônica dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias." (JOSSO, 2002, p. 31).

Tais transformações, neste caso, implicam compreender quem são os professores bacharéis partícipes da investigação e o que são, que imagens têm de si próprios e que significados as pessoas lhe atribuem.

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, E-mail: rosimeyrevieira@ifpi.edu.br

² Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, carmensafira@bol.com.br

buen sabendo-se que as percepções estão estritamente relacionadas com sua área de atuação docente pois compreende-se que a identidade e o fazer docente podem ser afetados tanto positiva como negativamente pelas experiências.

Defende-se a tese de que o professor se constrói e se fortalece a partir das experiências e dos saberes da experiência num processo permanente em que "[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando." (NÓVOA, 1997, p. 26).

Assim, a organização desse texto apresenta inicialmente a prática educativa como processo de construção de saberes docentes e em um outro tópico a docência no ensino superior; somente no terceiro tópico de discussão pretende-se explorar o que poderia ser a experiência e o autor/ator da experiência, analisando também as contingências que dificultam a experiência para, somente depois, refletir sobre a elaboração e reelaboração dos saberes da experiência no contexto da formação docente.

O quadro teórico que subsidiou este estudo bibliográfico mapeou os trabalhos de Dewey (1971), Heidegger (1987) e Larrosa (2004, 2016,) para discussão sobre experiência. A reflexão sobre prática educativa fundamentou-se em Alencar (2015), Bandeira; Ibiapina (2014), Charlot (2005), Franco (2002, 2012), Saviani (2015). Sobre os saberes docentes e saberes da experiência, a produção do texto estruturou-se a partir da teorização de Gauthier (2006); Josso (2002); Pimenta (2012) e Tardif (2002).

Para compreender a experiência no campo da educação e mais precisamente na formação docente, analisou-se o significado de experiência a partir de visões produzidas e interpretadas em contextos diversos e singulares, que possibilitam produção de sentidos diferentes sobre experiência, como se vê a partir das ideias de Dewey (1971), Heidegger (1987) e Larrosa (2016).

Falar do conceito de experiência, é recordar o olhar de um dos filósofos que muito se utilizaram do termo para discutir suas ideias sobre educação. O livro *Experiência e educação* foi publicado quando Dewey já havia escrito grande parte de sua obra, em 1938. Nela o autor apresenta pontos essenciais de sua proposta para educação, toda ela fundamentada na noção de "experiência".

Interessa aqui fazer uma discussão sobre a relação entre as práticas e os saberes da docência, a experiência e os saberes da experiência, já que a inserção desses elementos na formação docente faz parte do pensamento em educação desde o início do século XX e são discussões necessárias no âmbito da atuação do professor bacharel. De acordo com Nóvoa (1997), as abordagens teórico-metodológicas que analisam o trabalho docente a partir de processos reflexivos de trajetórias e histórias de vida encontram-se em oposição a estudos e análises que acabam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, pois consideram uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Quanto à dimensão da prática educativa, estuda-se a possibilidade de um maior aprofundamento dessa como categoria conceitual, que é possível de revelar as bases da ação pedagógica dos professores bacharéis que atuam nas licenciaturas. Assim, compreende-se a prática educativa como práxis mediada por aspectos pedagógicos, filosóficos, sociais e históricos, que é exercida através da prática pedagógica e da prática docente.

Nesta perspectiva, "uma educação pautada no atendimento das necessidades individuais ou mesmo na resolução de problemas imediatos não pode contribuir para o desenvolvimento histórico e social dos homens" (ALENCAR, 2015, p. 51). No contexto contemporâneo, a velocidade e intensidade das mudanças provocou na sociedade uma necessidade que direciona a reflexão sobre essa realidade desafiadora, tentando compreender este contexto, considerando-se especificamente a educação. Assim, requer analisar as novas demandas formativas e os impactos sobre a prática educativa e descobrir que necessidades formativas são necessárias aos docentes para atuar nesta realidade.

Nesta perspectiva, propõe-se discutir a experiência e os saberes da experiência na docência como processo formativo que propicie transformações na realidade educacional, na atuação docente dos professores bacharéis investigados a partir de uma concepção de educação emancipadora.

Prática Educativa como processo de construção de saberes docentes

A educação é ação decorrente das relações entre os seres humanos por ser "um fenômeno próprio dos seres humanos" (SAVIANI, 2015, p.286). Compreender a prática educativa implica refletir sobre a natureza humana, as transformações e as produções decorrentes do trabalho do homem sobre a realidade. Nesta relação o homem constrói e se re(constrói), mediatizado pelo meio no qual está inserido. Sobre esta relação, Charlot explica que:

O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido. (CHARLOT, 2005, p. 38)

É, portanto, a prática educativa necessária ao homem como condição humanizadora, parte integrante da educação e da sociedade por se constituir "forma de prover as pessoas dos conhecimentos e das experiências culturais conforme o meio social e em razão de suas necessidades, num determinado tempo e lugar" (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014, p.109).

Importa entender que cada sociedade tem sua concepção de homem e de educação, tem sua prática educativa voltada aos interesses da ação dos homens e os prepara conforme determinada finalidade formativa. "A prática educativa é ação social intencional, é parte integrante da vida, do crescimento da sociedade. Todos nós desenvolvemos prática educativa, independentemente do contexto, da concepção filosófica e pedagógica" (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014, p.111).

São várias as modalidades de prática educativa: formal, informal, escolar, extraescolar, intencional, não intencional, mas todas são referenciadas por um modelo de sociedade que determina sua finalidade. Para discussão neste trabalho, a prática educativa delimita-se ao universo intencional, formalizada através das ações escolares que articulam práticas pedagógicas e práticas docentes num projeto de formação humana e emancipador.

Nas circunstâncias de um projeto educativo para o século XXI, se confirma a necessidade de práticas educativas emancipadoras, concebidas na perspectiva de formar o homem com capacidade para o exercício da autonomia a partir da reflexão e do senso crítico diante da realidade humana, social, política, cultural e econômica, como possibilidade de intervir de modo consciente sobre esta realidade.

Considerando a ação docente para este ideal educativo, interessa problematizar sobre a formação docente e, mais precisamente, sobre os saberes docentes construídos e (re) construídos a partir das práticas educativas desenvolvidas num exercício de reflexão crítica contínua. Então, conforme o exposto, Franco (2012, p, 21) expressa que:

Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente que produz saberes precisa ser epistemologicamente assumida e isso se faz pelo seu exercício enquanto práxis, permeada por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo de tais práticos.

É necessário assumir a intencionalidade pedagógica da ação docente que requer o desenvolvimento de práticas educativas planejadas e organizadas e que sejam articuladoras de experiências e conhecimentos humanos a serem contextualizados permanentemente.

Neste sentido, é condição necessária às problematizações implementadas nas últimas décadas saber que conteúdos, conhecimentos e saberes são necessários para que se obtenha um bom desempenho profissional. Sabe-se da necessidade do professor ter um profundo conhecimento da área de formação. Assim, sem entrar em um discurso conteudista, é necessário ao exercício da docência o conhecimento aprofundado do professor que se caracteriza pela habilidade de fazer uso do conhecimento para tomar decisões apropriadas em sua prática de ensino.

A mobilização de diversos saberes e não apenas dos saberes relacionados à área de conhecimento específico, passa ser objeto de investigação e reflexão porque não se trata de ter um conhecimento operacional sobre o fazer docente, mas de saber as relações e processos de comunicação entre os conteúdos específicos de sua área de

formação com as outras áreas de conhecimento, de ouvir e dialogar com o aluno, dentre outros saberes, como ser capaz de produzir e (re)significar seu fazer a partir da prática.

Nesse processo formativo da docência e aprendizagem profissional, a formação:

É conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações e afectos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais (FORMOSINHO, 2009, p. 09)

Do exposto até o momento, implica dizer que o processo de formação docente é constituído por: 1) saberes adquiridos anteriores ao seu ingresso no curso de formação inicial; 2) saberes e conhecimentos construídos durante a formação inicial, na qual a proposta curricular tem a tarefa de articular áreas e elementos necessários para o desenvolvimento de habilidades e competências que atendam ao perfil de formação idealizado; e, 3) saberes mobilizados e adquiridos no contexto da prática profissional, nas experiências de vivências com seus pares e alunos durante a atividade profissional.

Conforme ideias de Tardif (2002), o professor tem a necessidade de mobilizar esses saberes na prática docente ao explicar que:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39)

É possível compreender que o processo de aprendizagem do magistério passa por uma escolarização longa, na qual os professores adquirem, através dos anos, os conhecimentos necessários à prática docente; e que é importante destacar que a maior parte dessa forma-

ção é composta por influências anteriores ao momento da atuação docente.

O professor, no decorrer de sua vida, interioriza certo número de conhecimentos, chamados preconcepções, competências, crenças, valores, entre outros adquiridos também a partir da estrutura familiar e que serão atualizados quando estiver em exercício da docência. Em síntese, Tardif (2002, p. 64) expressa:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

Conclui-se que, dentre os desafios postos aos cursos de formação inicial no contexto atual, encontra-se o de possibilitar um ensino integrado em que esses saberes (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) não sejam trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Nesta perspectiva, Pimenta (2012) defende a concepção de que o professor deve tornar-se capaz de investigar sua prática e saber mobilizar esses saberes no processo de construção da identidade do professor.

Na intenção de analisar os posicionamentos teóricos referentes aos saberes da experiência como contributos, a formação docente, propõe-se analisar nos tópicos seguintes o termo experiência, o sujeito e os saberes da experiência como subsídios para compreender como os docentes elaboram e reelaboram seus saberes diante dos desafios da prática educativa no contexto atual.

A docência no ensino superior: saberes necessários

Propõe-se refletir sobre os saberes necessários à docência do ensino superior porque o objeto de pesquisa, as experiências do professor bacharel, encontram-se delimitados ao contexto da atuação desse profissional na educação superior, mais precisamente à formação de professores que irão atuar na educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, n. 9.394/96, esta-

belece que: "[...] a preparação do professor para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996), porém, sabe-se que esta preparação, em diversas situações, não dá conta de atender às demandas do exercício da docência do ensino superior.

A docência no ensino superior, mantendo suas singularidades, exige conhecimentos específicos como o desenvolvimento do planejamento das atividades, o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação de grupos heterogêneos de alunos e outros, que nem sempre se consolidam nos programas de pós-graduação.

Dentre as especificidades de competências e habilidades que o docente do ensino superior deve desenvolver, está a de construção do processo formativo, considerando as dimensões de ensino, pesquisa e extensão de forma articulada. Apesar de vários autores evidenciarem reflexões sobre os processos formativos do docente do ensino superior (CUNHA, 1998, 2006a, 2006b; LEITE, 1999; VEIGA; CASTANHO, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004; dentre outros), apontando lacunas, limites e possibilidades, ainda é evidente que "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino" (CUNHA, 2006a, p. 258).

A constatação presente na citação de Cunha (2006a) permite compreender que falta ao professor universitário a formação voltada para os saberes e conhecimentos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem pelos quais ele é responsável.

Apesar da legislação e da tradição restringirem as necessidades formativas para atuação docente no ensino superior a conhecimentos específicos dos saberes dos conteúdos, o docente do ensino superior assume responsabilidades que vão além da construção do conhecimento científico, e que estão relacionadas diretamente ao campo social e político.

Almeida (2012, p.67) destaca dentre os elementos constitutivos da atuação docente do professor universitário conhecimentos científicos sobre "planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes".

Sob essa ótica, é necessário repensar as práticas educativas de-

envolvidas no contexto da educação superior e, mais precisamente, considerando nosso objeto de pesquisa, das práticas desenvolvidas pelos professores bacharéis.

Assim, reforçando a discussão acerca das habilidades e competências articuladas à formação para atuação docente no ensino superior, Masetto (2002, p. 48) destaca:

As práticas do docente universitário se vêem afetadas também pelos mesmos paradigmas que, em essência, estão mudando a produção do conhecimento e recontextualizando o discurso pedagógico que [...] estão produzindo a universidade atenuada, enfraquecida. Cabe perguntar se também estamos, como elas, produzindo o docente atenuado, enfraquecido, cuja "formação" pedagógica se sustenta na alienação não só na "missão" das universidades contemporâneas como também do conhecimento e de seus paradigmas.

Diante dessa realidade, o docente do ensino superior deve buscar empreender práticas que problematizem o contexto social de maneira que o conhecimento produzido se torne mais significativo ao estimular o senso crítico e possibilitar respostas efetivas às demandas e problemas pedagógico-sociais ao longo do exercício profissional docente.

Garcia (1999, p. 33), ao contextualizar a formação de professores destaca que "[...] o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objetivo fundamental na formação de professores o domínio do conteúdo" ainda é marcado por uma perspectiva de formação que conduz à transmissão de conteúdos específicos de determinada matéria, viabilizando a abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem, em que o professor deve ter o domínio da disciplina que ministra.

Em relação aos professores bacharéis que atuam no ensino superior, é relevante considerar as lacunas e limitações que permeiam sua formação e que implicam, em muitos casos, uma atuação numa abordagem tradicional, em função do próprio processo formativo. Um vasto conjunto de saberes adquiridos na e pela prática docente, saberes que emergem de experiências acumuladas, em sua trajetória, ao

longo dos anos, nem sempre são suficientes para ultrapassar concepções docentes que impedem uma prática educativa emancipadora.

Sobre os saberes da experiência na pesquisa de Furtado (2007, p.07), ao analisar como os professores constroem os saberes da docência, ficou evidenciado que o saber da experiência é "emergente na prática de ensinar". Desse modo, investigar os professores bacharéis do IFPI que atuam nas licenciaturas, leva à compreensão do modo como se vão construindo e consolidando os processos de tornar-se professor do ensino superior, a partir do desempenho de suas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A docência exige a mobilização de diversos saberes e não apenas dos saberes relacionados à área de conhecimento específico, porque não se trata de ter um conhecimento operacional, é bem mais complexo do que isso: é saber as relações e comunicações entre os conteúdos de uma área com as outras áreas de conhecimento, é saber ouvir e dialogar com o aluno, dentre outros saberes.

Desvela-se pelas ideias expostas que valorizar e saber mobilizar os saberes da reflexão, das teorias, os saberes didático-pedagógicos e confrontá-los com suas experiências, em uma postura crítico-reflexiva sobre as práticas que realiza, possibilitam a ressignificação das ações docentes.

Assim, defende-se a necessidade de fundamentação teórica constante e sistemática, reflexão contínua sobre e na ação, mobilização de diferentes saberes e formação permanente por entender que a complexidade que assume o fazer docente implica conhecimento sobre si mesmo e articulação dessas múltiplas experiências significativas.

Explorar o potencial formativo da experiência e dos saberes da experiência ser mediatizados pela reflexividade permite compreender as novas perspectivas formativas da docência e estas como recursos necessários para (re) significação das ações docentes. A discussão de temas como prática educativa e saberes docentes, experiência e saberes da experiência é relevante por evidenciar como professores constituem-se profissionalmente e, principalmente, como elaboram e reelaboram suas experiências e saberes diante dos desafios da prática educativa no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2019

BANDEIRA, H. M. M. IBIAPINA, I. M. L.M. Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis. In: **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.23, n.42, p.107 - 117, jul./dez. 2014.

CHARLOT, B.. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, M. I. da. **Pedagogia universitária: energias emancipadoras em tempos liberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a.

CUNHA, M. I. da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Anped, v.11, n.32, p. 258 -271, 2006a.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**.1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora, 1999.

FOMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FURTADO, J. A. P. X. A construção de saberes docentes no cotidiano

das práticas de ensinar: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

JOSSO, C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LEITE, D. (Org.). Pedagogia universitária. Porto Alegre: UFRGS, 1999. MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MARQUES, E. de S. A. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014, 324 f.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p.286 - 293, jun.2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, SP: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E DESAFIOS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ALTO DA RESSURREIÇÃO

Michelle Morgana Gomes Fonseca Alcântara¹, Karini Viana Resende², Vanusa Gomes Soares³

INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade hoje um dos maiores desafios é a abertura de espaço para crianças com dificuldades de aprendizagem. Os desafios são muitos, em especial da família, pela falta de acesso e estrutura social destas pessoas. Essas dificuldades afetam toda a vida do indivíduo, mas nada impede de desenvolver e progredir de acordo com suas limitações. O que necessita é ser dados a devida atenção e tratamento para essas dificuldades.

De acordo com Gómez e Terán (2010) as dificuldades de aprendizagem são causadas por diferenças no funcionamento cerebral e na forma pela qual o cérebro processa a informação. Assim, as pessoas com dificuldades de aprendizagem possuem algumas limitações que o acompanharão por toda a vida. Mas, nada impede de uma criança que possui necessidades especiais específicas de ter uma vida social, escolar e familiar.

¹ (Universidade Federal do Piauí – UFPI). Email: mimihistoria@hotmail.com

² (Secretaria Municipal de Educação – SEMEC). Email: kariniresende2008@hotmail.com

³ (Secretaria Municipal de Educação – SEMEC). Email: vansoares2@hotmail.com

Desta forma, analisando o Projeto Político Pedagógico pôde-se constatar que uma das limitações apresentadas no Centro Municipal de Educação Infantil Alto da Ressurreição foi ações voltadas e que contemplem as dificuldades de aprendizagem e as crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Com isso, nos propomos a solucionar a seguinte questão: o que se pode ser feito para melhorar o atendimento às crianças com necessidades especiais dentro do CMEI Alto da Ressurreição?

Assim, faz-se necessário o processo de intervenção pedagógica, pois será de grande valia realizar um estudo com os profissionais e funcionários do CMEI para que juntos possamos encontrar soluções e estratégias de como realizar um trabalho eficiente com o público alvo que são as crianças PAEE. Portanto pretende-se com este plano interventivo contribuir de forma significativa para o acesso e permanência na escola para essas crianças. Utilizou-se como aporte teórico autores como: Mazzota (2005), Mantoan (1994), Facion (2008) e Sasaki (1997), foram de suma relevância para os estudos sobre a educação inclusiva e sua história no Brasil, seus aspectos legais. Utilizou-se ainda livros, textos, revistas, artigos, etc. que contribuíram para a construção teórica e metodológica deste estudo.

O trabalho tem como objetivo geral reduzir as dificuldades apresentadas no projeto político pedagógico que contemplam a educação inclusiva. Tem como objetivos específicos identificar as dificuldades de aprendizagem e as necessidades especiais que são atendidas na escola; realizar atividades diferenciadas para cada tipo de dificuldade; formar os professores para lidar com cada tipo de situação; incluir a proposta de educação inclusiva que consta no PPP.

A primeira etapa consta com o levantamento das dificuldades de aprendizagem que os alunos do CMEI apresentam. A segunda etapa consta com o estudo de textos que tratem sobre essas dificuldades, bem como a elaboração de atividades direcionadas para cada aluno com necessidade especial. Assim, com a elaboração de estratégias de ensino direcionadas para cada aluno as professoras terão um suporte para trabalhar com essas crianças. E por fim, será realizada uma revisão no PPP da escola fazendo uma complementação da parte que trata sobre a Educação Inclusiva, além ainda de uma avaliação final do Projeto Interventivo que será feita por todos os envolvidos.

Portanto, com o projeto interventivo pretendemos melhorar sig-

nificativamente a proposta pedagógica da escola, bem como atender o público diversificado da comunidade escolar, oferecendo uma educação de qualidade e acima de tudo que todos possam usufruir dela, tornando-a inclusiva.

A ESTRUTURAÇÃO E REALIDADE DO CMEI ALTO DA RESSURREIÇÃO

Diante das necessidades apresentadas e discutidas entre professores e gestão da escola, optou-se por realizar um plano interventivo dentro das necessidades apresentadas pela escola e por todos que a compõe. Desta forma, realizou-se uma intervenção visando inicialmente discutir e sanar os desafios que a escola enfrenta: os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que apresentam necessidades especiais.

As dificuldades de aprendizagem tornaram-se hoje muito comuns. As discussões em torno delas são cada vez maiores e mais estudadas. Autores como Almeida (2007) discutem sobre o processo de inclusão feito no Brasil, bem como o percurso histórico das políticas de apoio à inclusão. Quando o assunto é inclusão na escola, é o direito que todos têm à educação e principalmente condições favoráveis, para que as crianças tenham um bom desempenho. Mas a educação brasileira passou por inúmeras discussões e propostas sobre inclusão escolar, contribuindo para que a educação de alunos considerados com necessidades educativas especiais seja efetivada.

O termo "inclusão" é muito recente, começou a ser usado no século XX, antes a inclusão não existia, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade, não tinham direito a uma vida digna, a escola, a saúde. A luta pelos direitos de igualdade, toda uma história de conquista são fatos muito importantes para a inclusão escolar e para a vida das pessoas com necessidades especiais. (ALMEIDA, 2007)

Para entendermos como está atualmente o processo de inclusão escolar, é importante fazermos uma reflexão histórica, para entender todo o processo que vai da exclusão à inclusão. A "exclusão", foi uma fase cujas pessoas com deficiência e em outras condições, não participavam da sociedade, sendo vistas como defeituosas.

Na fase da exclusão, período anterior ao século XX, a sociedade como um todo discriminava as pessoas portadoras de necessidades especiais. Elas eram repudiadas e perseguidas em razão da crença de que possuíam maus espíritos e faziam parte de feitiçarias. Portanto, eram consideradas indignas de participar da sociedade. (SASSAKI, 1997, p.16)

Nesse período como a população não era esclarecida, as ciências não eram bastante desenvolvidas, tinha-se muito preconceito, visão errônea dos fatos, sendo que a "exclusão" deixou muitos prejuízos para a história dos portadores de necessidades especiais.

No Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto Imperial de Meninos Surdos, ambos no Rio de Janeiro.

Sob a influência europeia propagaram o modelo de escola residencial em todo o país. (ALMEIDA, 2007).

A Educação Especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para as crianças com deficiência mental, criado pela médica italiana Maria Montessori, no início do século XX. O método Montessori, inspirado na rotina diária e na ação funcional, fundamenta-se na estimulação sensorio - perceptiva e auto- aprendizagem. (ALMEIDA, 20077).

No Brasil, foram criados estabelecimentos que pelo seu funcionamento vieram a adquirir um papel de evolução na educação especial como: O Instituto Benjamin Constant para atendimento aos deficientes visuais, o Instituto Santa Terezinha ao atendimento de deficientes auditivos, a AACD (Associação da Criança Defeituosa) como centro de reabilitação, Instituto Pestalozzi em vários estados do Brasil e as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) destinadas ao atendimento de deficientes mentais e à implantação de programas de reabilitação e educação especial. Sobre o Instituto Pestalozzi, Mazzota nos diz:

Caracteriza-se como instituição particular de caráter filantrópico e destina-se ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor. Pioneira na orientação pré - profissionalizante de jovens deficientes

mentais, foi responsável pela instalação das primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes mentais no Brasil. (MAZZOTA, 2005, p.43 e 44)

Neste mesmo século, começam a surgir as chamadas "**escolas especiais**" e posteriormente as **classes especiais** dentro das "**escolas comuns**". O surgimento dessa modalidade de **ensino** dividiu a **educação** em duas modalidades, indo na contramão das **propostas inclusivas**.

As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisados cerebrais, etc. Esses centros especiais e especializados, separados dos regulares, com seus programas próprios, técnicos e especialistas, constituíram um subsistema de educação especial diferenciado dentro do sistema educativo geral. (FACION, 2008, p.188 e 189)

Na década de 70, as **escolas comuns** começam a aceitar alguns **alunos especiais** em salas comuns, contanto que esse aluno conseguisse adaptar-se aos métodos de **ensino** impostos. Essa adaptação do aluno raramente acontecia, pois era de incumbência do mesmo, o que seria um processo apenas de integração.

Na política educacional brasileira na década de 80 teve como meta a democratização mediante a expansão ensino com oportunidade de acesso das minorias à escola pública. A educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou força no movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que pregava a passagem do modelo educacional segregada para a integração de pessoas com deficiências na escola, no trabalho, na comunidade, tendo em vista a igualdade e justiça social. (FERREIRA, 2004).

Na década de 90, aumentou as discussões sobre integração das crianças especiais, começou uma aceitação abstrata de igualdade e o avanço sobre as políticas educacionais, pela primeira vez foi explicitado que o atendimento especializado aos alunos com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, começaram a manifestar vontade política, ampliando o horizonte para pesquisas sobre a temática da inclusão escolar. (ALMEIDA, 2007).

A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno.

A inclusão implica mudança de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional, ainda fortemente calcadas na linearidade do pensamento, no primado do racional e da instrução, na transmissão dos conteúdos curriculares, na seriação dos níveis de ensino. (MANTOAN, 1994, p. 50)

A inclusão proporciona um momento para repensar o currículo, o planejamento, as práticas pedagógicas, perceberem que cada criança tem sua particularidade e que a educação tem grande importância na sua formação, se esta for realmente incluída.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p.34)

A inclusão escolar é mais que inserir uma criança especial em uma escola regular, tem que permitir a adaptação, não limitando apenas a física, sim as relações pessoais existentes, dar subsídios para que haja de fato uma inclusão, não ocasionando uma "exclusão" dentro do ambiente escolar.

O ato de inserir o aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, por si só, seria uma pseudo-inclusão, o que nos soa, no mínimo, como irresponsabilidade. A inclusão, por mais justa que seja, requer muita reflexão e preparo do contexto escolar. A singularidade de cada indivíduo no mínimo suscita a

observância de cada situação em particular. (FACION, 2008, p.186)

Para que haja a inclusão, é necessário que os profissionais nela envolvidos, como: professores, gestores, pais, veja a realidade de cada criança, o meio que está inserido, suas dificuldades, contar com o apoio da família, pois a escola não trabalha sozinha, para assim conhecer o aluno e tornar sua aprendizagem significativa.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. E esse é o maior desafio para escola hoje - modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.

As crianças com qualquer tipo de deficiência necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e explorar o meio, adquirindo experiências, com o uso do corpo, do brincar e da ação espontânea como instrumentos para a compreensão do mundo.

Elementos que necessitam da mediação de um professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-os se comunicarem, interagem e participem de atividades em grupos. Segundo Facion (2008, p.203) "Insistimos que incluir não é simplesmente levar uma criança especial a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para as crianças e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão".

Com um histórico de uma cultura educacional excludente, as políticas públicas devem dar segurança às famílias, as crianças com necessidades especiais, para que seus direitos sejam assegurados e que a inclusão escolar de fato aconteça.

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO PESQUISADO

O CMEI Alto da Ressurreição localiza-se na zona sudeste de Teresina, bairro Gurupi, atendendo uma clientela de 180 pais. Estes vivenciam vários problemas de ordem social: baixo nível de escolaridade, tais problemas sociais despertam nessa comunidade escolar

expectativas por dias melhores. Para que se concretize um futuro promissor a estas famílias faz - se necessário a sistematização eficaz de um ensino de qualidade envolvendo a participação coletiva dos pais, e dessa equipe escolar.

O CMEI Alto da Ressurreição objetiva desenvolver uma prática pedagógica capaz de formar cidadãos éticos, críticos e transformador integrando comunidade escolar à comunidade local. Para tanto, focará como tema central a aprendizagem do aluno, monitorando as atividades pedagógicas e elaborando intervenções pedagógicas que subsidiem a recuperação da aprendizagem do alunado.

No ano de 1998 foi fundada a Creche Comunitária Alto da Ressurreição, localizada na Rua das Almas s/n, no Alto da Ressurreição bairro Gurupi, zona Sudeste de Teresina, devido a necessidade da comunidade em atender as crianças do bairro na faixa etária de 3 a 6 anos.

O presidente do bairro juntamente com a comunidade solicitaram à prefeitura uma creche para prestar serviços educacionais as nossas crianças. Atendendo em média 100 crianças na modalidade de ensino da educação infantil, sendo dividido em dois turnos, 50 no período matutino e 50 no vespertino distribuídos nas turmas de: maternal, 1º período e 2º período.

Quanto a estrutura física, constituída por 2 salas de aula, 1 diretoria, 1 banheiro masculino, 1 banheiro feminino, 1 cozinha, 1 depósito para merenda escolar e 1 pátio. O quadro administrativo é composto por 1 diretora, 4 professoras, 1 agente de portaria, 1 cozinheira, 2 zeladoras, sendo no total 8 funcionários.

No ano de 2007, a instituição passou por uma reforma na sua estrutura física ampliando- a para:1 banheiro para adultos, 2 banheiros para crianças, 1 cozinha, 1 depósito para merenda escolar, 1 pátio coberto e mais 2 salas de aula.

Houve mudança também no nome da instituição que passou a ser chamada de CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil. No período de 1998 a2001 a direção ficou na responsabilidade da professora Maria do Socorro. De 2002 a2010 a professora Sílvia Ramos da Costa.

Em 2011, sob a gestão da professora Noélia Damas Ferreira. A primeira pedagoga desta instituição, com desvio de função, foi a professora Teresa Rachel Santos Evelin que atuou no período de março a

dezembro de 2011. Em 2012, assumiu a pedagoga concursada Michelle Morgana Gomes Fonseca Alcântara. Em 2012, aconteceu a primeira eleição para diretores, foram eleitas as gestoras: Noélia Damas Ferreira como diretora e Teresa Rachel Santos Evelin como diretora adjunta.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é considerado, basicamente, um referencial orientador ilimitado no tempo e na abrangência de sua significação. A proposta pedagógica do CMEI Alto da Ressurreição foi elaborada a partir de encontros para discussões e debates que envolveram o corpo docente, a direção, coordenação pedagógica e orientação educacional da instituição, conforme previsto na Legislação Nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB número 9394/96.

O PPP foi elaborado no ano de 2012 e em seguida sua implementação. Durante o ano de 2013 algumas das ações foram realizadas, foi um processo lento, mas que durante esse período obteve resultados significativos. Porém, uma das necessidades observadas foi em relação à educação inclusiva que ainda deixou muito a desejar. Tem-se propostas definidas, mas a estrutura física da escola não permite uma maior abrangência e atendimento a essas crianças. O Conselho Municipal de Educação propôs uma revisão deste item, propondo mudanças e direcionamentos para este público.

Assim, como necessidade identificada temos a realização de uma proposta interventiva em relação à educação inclusiva, com direcionamentos e realização de atividades diferenciadas, bem como formação continuada para os professores para lidar com este tipo de situação.

PROCESSO INTERVENTIVO: INICIANDO AS ATIVIDADES

O Plano de Ação a ser executado contou em três etapas. A primeira a ser realizada foi um levantamento das dificuldades de aprendizagem atendidas na escola, bem como estudo acerca dessas dificuldades. O estudo bibliográfico, realizado com os professores foi de grande valia para que essas crianças sejam atendidas de forma eficaz e eles conhecem de forma mais aprofundada as dificuldades de aprendizagem que possuem em suas salas de aula.

Posteriormente, foram feitas conjuntamente estratégias de ensino para que essas crianças sejam atendidas em sua totalidade. As-

sim, com a realização de atividades direcionadas a cada tipo de dificuldade o trabalho será mais direcionado. Além de ser realizado o estudo e complementação sobre a educação inclusiva do Projeto Político Pedagógico da escola. E por fim, realizaremos uma avaliação de cada etapa do plano de intervenção.

A primeira etapa constou com o levantamento das dificuldades de aprendizagem que os alunos da escola apresentam. Temos 3 crianças com diferentes necessidades especiais: temos o aluno Sol (nome fictício para preservar a identidade dos alunos pesquisados), que apresenta dificuldades, mas não tem um laudo médico que comprove sua deficiência. Este aluno é acompanhado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme relatório em anexo. Outro aluno que apresenta dificuldade é Júpiter, este aluno apresenta atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor e de fala. Este é o caso mais grave que apresentamos na escola, pois este aluno possui uma dificuldade motora que necessita de estarmos sempre o acompanhando, pois corre o risco do aluno cair e se machucar. E por fim, temos a aluna Lua que apresenta retardo mental e cognitivo, tendo dificuldades na aprendizagem e na linguagem.

Nesta etapa realizou-se um estudo acerca dessas dificuldades apresentadas pelos alunos, as professoras que trabalham diretamente com eles receberam textos e orientações de como lidar com as limitações de seus alunos. Apesar de apenas dois alunos apresentarem laudo médico na escola, a creche e todos que nela estão são capazes de lidar com tais deficiências, pois com o início do Projeto de Intervenção pôde-se refletir sobre o assunto e discutir de forma mais ampla e sem preconceitos. Os textos discutidos foram: A escola das crianças com dificuldades de aprendizagem; O papel dos profissionais, presentes no livro: Dificuldade de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda (Ana Maria Salgado e Nora Espinosa: autoras). Outro texto que contribuiu significativamente para os estudos foi: 'O desafio das diferenças na escola', que traz um compilado de textos relatando as diferenças e como lidar com as mesmas dentro do âmbito escolar. Teve-se ainda, além do momento de estudo, a elaboração de materiais concretos para trabalhar com alunos especiais.

Diante do exposto, e de todas as dificuldades de aprendizagem dos alunos conhecidas por todos partiu-se para a segunda etapa.

DIFERENTES FORMAS DE ENSINAR

Foram realizadas atividades no sentido de diminuir as dificuldades das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola. Desta forma, além das atividades diferenciadas para o nível cognitivo que essas crianças apresentam atividades de coordenação motora foram realizadas para melhorar o desempenho delas.

Atividades como: boliche, encaixe, circuito lúdico motor, etc. serviram para que as crianças com dificuldades e até mesmo as outras pudessem melhorar seu desempenho e realizar suas atividades diárias.

Além da leitura de textos, os cartazes proporcionam uma leitura de imagens, que podem ser inseridas no contexto, facilitando a compreensão dos educandos, principalmente para as turmas de maternal e maternalzinho, pois auxiliam na aprendizagem de cores, formas, etc.

Para as turmas de primeiro e segundo períodos o professor fará uma exploração mais abrangente, explora palavras chaves fazendo a análise grafo fônica das sílabas e letras, compondo e decompondo as palavras a partir da exploração das famílias silábicas afixadas no mural. A professora envolverá a participação efetiva dos alunos, organizando por amostragem nos dias combinados para o desenvolvimento dessa atividade.

O brincar torna-se mais que uma atividade rotineira e de apenas entretenimento, mas como uma forma de aprendizagem dentro do contexto escolar e social. Como Kishimoto (p. 21, 2003) afirma "Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil". Desta forma:

Se o professor souber observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, descobrirá explorações possíveis, para se obter melhor aproveitamento do brinquedo como mediador das brincadeiras e dos trabalhos mais "escolares", que podem se utilizar dos mesmos materiais. (RIBEIRO, 2003, p. 138).

As atividades lúdicas irão influenciar muito no processo de aquisição do conhecimento pela criança. O professor deve estar atento às formas de ensinar e de lidar de forma correta com os instrumentos lúdicos, pois eles podem acabar influenciando de forma negativa se não for utilizada de maneira responsável e correta.

Trabalhar com textos explorando a capacidade lúdica das crianças é essencial para o desenvolvimento psíquico. Desta forma trabalhar com cartazes explorando-os de forma a chamar a atenção das crianças foi uma proposta que as professoras receberam com entusiasmo. A atividade escrita será planejada em consonância com as palavras estudadas no texto do cartaz. Assim, desenvolverá no aluno oportunidade de reflexão e síntese sobre o que fora estudado. Este é o momento de validação para o professor verificar a aprendizagem do aluno e redimensionar atividades posteriores.

Abaixo temos uma atividade de leitura para ser realizada com as crianças em sala.

METODOLOGIA

Confeccionar as sílabas das palavras que serão trabalhadas e afixá-las ao lado do quadro ao alcance das crianças. Desenhar os objetos significativos para as crianças e afixá-los no quadro, iniciando a formação da palavra. Em seguida leria com a criança a palavra formada passando o dedo na sílaba escrita até o espaço traçado da sílaba seguinte, levando - a à refletir a ausência da mesma através de desafios demonstrando e lendo as sílabas afixadas ao lado do quadro. Refletindo com as crianças a relação grafema/fonema, fazendo a análise grafônica, sempre recorrendo a ambiência alfabética produzida na sala. É importante salientar que essa atividade deve ser realizada coletivamente, em dupla e individualmente.

Além disso tudo que relatamos as professoras ainda junto com a pesquisadora realizaram a pesquisa de atividades em livros e na internet sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças e sobre outros tipos de dificuldades de aprendizagem também.

A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico do CMEI Alto da Ressurreição constitui-se em uma proposta sistemática de ações pedagógicas e administrativas, definidas mediante a realidade local, e tem como objetivo a sistematização eficaz de um ensino de qualidade envolvendo a participação coletiva dos pais e toda a equipe escolar.

O projeto está fundamentado na Constituição Federal (1988), que dispõe sobre o dever do Estado com a Educação; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - LEI 8.069/90), que considera a criança como sujeito de direitos e na LDB N° 9.394/96, que apresenta as diretrizes e normas para a Educação Infantil.

As bases construtivas e sócio-construtivas apontam importantes compreensões psicológicas e epistemologias sobre como se desenvolve o processo de aprendizagem. Nesse sentido, construtores teóricos de Piaget, Vygotsky e Ausubel alicerçam a concepção de aprendizagem assumida neste CMEI.

O CMEI Alto da Ressurreição oferece a Educação Infantil (Maternal I e II/1° e 2° períodos), no horários manhã e tarde, divididas as crianças nas turmas de acordo com sua faixa etária. Tem-se como finalidade ainda promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e contrária a qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Como nesta etapa do processo interventivo era a de acrescentar no PPP as normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, realizou-se uma pesquisa e um levantamento da resolução que trata sobre o tema a resolução é a seguinte: CME/THE 003/2010, apresento seu artigo 1° abaixo.

Art. 1° -A Educação Especial, modalidade da educação escolar, é entendida como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar em todas as etapas e modalidades da Educação

Básica, bem como promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Tem-se ainda em seu artigo 2º:

Art. 2º - Consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais, os que durante o processo educacional apresentarem:

I- Impedimentos de longo prazo de natureza física, mental (intelectual) ou sensorial.

II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuro-psicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Assim, com a resolução em mãos fez-se o estudo de seus artigos e capítulos orientando para o trabalho de reelaboração do PPP. É notório que se precisa dar mais ênfase à Educação Especial, estudar mais as leis vigentes que tratam sobre o tema, bem como incluir diariamente na escola atividades que possam estar de acordo com nível cognitivo e psicomotor das crianças atendidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Alto da Ressurreição foi de suma importância para o desenvolvimento das atividades seguintes. Conhecer inicialmente a realidade e contexto em que nossa comunidade está inserida, foi de grande relevância para o trabalho das professoras e sua atuação em sala de aula.

Além disso, os estudos realizados para conhecimento das dificuldades de aprendizagem que atende-se no CMEI deu subsídio para atuar de forma mais eficaz no trabalho docente.

Com a realização do processo interventivo pôde-se perceber uma mudança de atitude das professoras em relação ao trato com os alunos especiais na escola. Procurando conhecer e estudar mais sobre as dificuldades que vivenciavam tornou-se cada vez melhor a relação com os pais e com as crianças. Estudar atividades diferenciadas para cada necessidade especial dos alunos foi muito importante, não somente para as crianças, mas para professoras que agora davam sentido ao seu trabalho, para os pais que percebiam que as crianças não estavam ociosas em sala e para a escola como um todo que mudou sua forma de pensar e agir com a Educação Especial.

Cada etapa do processo interventivo foi realizada de forma a garantir que a pesquisa tivesse o melhor resultado possível. Na segunda etapa, que objetivou a realização de atividades diferenciadas de acordo com o nível cognitivo dos alunos e respeitando suas limitações foi muito importante, pois além de melhorar o trabalho do docente em sala, propiciou a estes alunos a verdadeira inclusão, pois realizavam atividades de acordo com seu nível de cognição, não os deixando acanhados ou envergonhados por não saberem a atividade proposta. As professoras tiveram orientações e suportes pedagógicos para a realização do trabalho.

A última etapa do processo de intervenção foi concluída com êxito também. Foram realizadas pesquisas no sentido de se conhecer um pouco mais sobre a legislação municipal vigente sobre na Educação Especial e como o Conselho Municipal de Educação propõe que ela seja trabalhada em cada instituição de ensino. Desta forma, conhecendo as leis as alterações no PPP da escola foram realizadas em conjunto por toda a equipe escolar.

Assim, foi um trabalho muito prazeroso e com resultados positivos para o andamento das atividades no CMEI. A partir disso, foi possível repensarmos a prática pedagógica, a formação continuada e até mesmo nosso dia a dia como seres humanos e com limitações. O projeto interventivo trouxe uma nova forma de se ver e atuar na educação, refletir que nem todas as pessoas são iguais, que é preciso se dar uma atenção maior à Educação Especial, começando primeiro pela nossa escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amelia. *Da segregação à inclusão: o percurso feito pelo Brasil em relação a outros países*. In. Ensaios Pedagógicos: IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____, *Estatuto da criança e do adolescente*. SEMCAD. Teresina-Pi, 2000.

_____, *Declaração de Salamanca e Linhas sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: 1994.

BORGES, Idê; MONTE, Francisca Roseneide Furtado do. (Coord). *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

FACION, José Raimundo et al. *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. *Sobre inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas*. In. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Frizman de Laplane (orgs.) Campinas-SP, 2004.

GOMEZ, Ana Maria Salgado. TERÁN, Nora Espinosa. *Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda*. Editora Cultural, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *O verde não é azul listrado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação / reabilitação de pessoas com deficiência*. Disponível em: <[HTTP/ www.bancodaescola.com](http://www.bancodaescola.com)> Acesso em: 05.10.2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). *O desafio das diferenças na escola*. 2006. Disponível em <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/>>

[series/175610Desafio.pdf](#)> Acesso em: 06.09.2014.

MAZZOTA, Marcos José. Silveira. *Educação Especial no Brasil: histórias políticas públicas*. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Ministério da Educação. *Inclusão: Revista da Educação especial / Secretaria de Educação Especial*. v.4, n.2(outubro/2005).- Brasília: Secretaria de Educação especial, 2008.

SASSAKI, Romeu K. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

ABORDAGEM BIOGRÁFICA E ENTREVISTA NARRATIVA: BIOGRAFIAS DE APRENDIZAGEM DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA

Luana Maria Gomes de Alencar¹, Antonia Edna Brito²

INTRODUÇÃO

Esse artigo parte da compreensão de que a abordagem biográfica se apresenta adequada ao estudo dos fenômenos humanos, através da produção de dados (narrativas), as quais possibilitam o desenvolvimento de reflexões sobre as ações e as concepções e a organização do pensamento que reorienta a prática, as quais são necessárias na formação, aprendizagem e prática docente. O aprofundamento teórico sobre a abordagem biográfica se dá no contexto da produção de uma tese que tem como objeto de estudo a aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da UFPI. Em nossa trajetória enquanto pesquisadora, buscávamos uma metodologia que fosse além do conhecido esquema de perguntas e respostas.

Mediante essa expectativa, a abordagem biográfica se apresentou adequada, devido à sua expansão e consolidação no contexto da pesquisa em educação, bem como as suas especificidades e

¹ UFPI. Email: luanagalencar@ufpi.edu.br

² UFPI. Email: antonedna@hotmail.com

potencialidades, dentre as quais se sobressaem alguns: em primeiro lugar, o fato de que as narrativas tem um duplo caráter formativo: para quem narra (pode desenvolver reflexões e organizar o pensamento) e para quem está implicado de algum modo com o fenômeno em estudo e tem a oportunidade de escutar e/ou ler as narrativas, essas que se constituem os dados da pesquisa na abordagem biográfica, podendo ser, desse modo, pesquisa-formação.

As narrativas nos aproximam, algumas vezes com detalhes, da realidade estudada, sendo narrados os aspectos que tem sentido na vida do narrador, nos mostrando a singularidade de cada trajetória e, ao mesmo tempo, como elas se aproximam, no sentido de serem representativas da realidade estudada, pois a constituição de cada um se dá em um contexto, com mútuas implicações entre os envolvidos e destes com a cultura institucional/comunitária, os valores, as práticas, as concepções, enfim. As narrativas mostram-nos como os fenômenos assumem um sentido muito particular para cada um, porque depende da história de vida, da identidade, das experiências particulares.

A pesquisa que ora desenvolvemos tem como objeto uma realidade que vivenciamos atualmente, que é a iniciação à carreira, fato que consideramos potencializar o trabalho com narrativas de professores iniciantes, porque traz mais sensibilidade e mais motivação ao pesquisador, ao mesmo tempo em que nos formamos e nos constituímos na escuta e leitura das falas. Para a produção de narrativas, optamos pela entrevista narrativa e pelo memorial de formação, como técnicas de produção de dados, a qual, nesse artigo, enfocamos a primeira, destacando o modo como se deu a sua realização, bem como indicando as suas potencialidades.

Mediante o exposto, a proposta desse artigo e a pesquisa que ora desenvolvemos e que tem como metodologia a abordagem biográfica, se justifica pela consolidação e cientificidade do trabalho com narrativas, bem como a sua expansão e importância na pesquisa em educação. Destacamos também o seu caráter de pesquisa-formação, ou seja, permite a produção de dados e a possibilidade de colaborar para o processo formativo de quem narra e de quem as lê/escuta.

A fundamentação da abordagem biográfica se dá em Josso (2004) com o destaque para os conceitos de aprendizagem experiencial, experiências formadoras e recordações-referência, no estudo da aprendizagem docente em início de carreira no ensino su-

perior. Sobre a entrevista narrativa, as referências são Schütze (2013) e Bauer e Jovchelovitch (2002), onde relatamos como se deu a sua realização na pesquisa que estamos desenvolvendo, sendo objetivo desse artigo indicar a importância da abordagem biográfica e da entrevista narrativa como técnica de produção de dados. Além de "dar voz aos professores", o trabalho com narrativas leva em consideração que eles são também protagonistas da pesquisa e são produtores de conhecimentos, os quais buscamos apreender no trabalho com essa abordagem.

METODOLOGIA

A produção desse artigo se dá a partir de pesquisa bibliográfica (2008) que é desenvolvida a partir de material já elaborado, que nesse caso se circunscreve à literatura referente à abordagem biográfica e à entrevista narrativa. Contamos como a referida técnica foi desenvolvida na pesquisa que ora desenvolvemos, indicando a sua potencialidade na produção de narrativas.

A ABORDAGEM BIOGRÁFICA E ENTREVISTA NARRATIVA NA PESQUISA SOBRE A APRENDIZAGEM NO INÍCIO DE CARREIRA

Nesse tópico, tratamos da abordagem biográfica (JOSSO, 2004) e indicamos a sua adequação ao estudo da aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior, que estamos desenvolvendo em uma pesquisa de Doutorado. A abordagem biográfica é a forma como nos aproximamos do objeto de estudo, ou seja, através de (auto)biografias de professores iniciantes, a partir das quais levamos em conta o sentido que os fatos narrados têm para cada um, para sua história de vida pessoal e profissional, bem como o que essas narrativas nos dizem sobre a realidade estudada. Algumas biografias produzidas na pesquisa que estamos desenvolvendo abordaram as experiências de iniciação à carreira com riqueza de detalhes e trouxeram subjetivações que se constituem elementos importantes no trabalho com narrativas. Antes de tudo, vale lembrar que:

As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as

formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social, contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 81)

Ou seja, para além de uma metodologia de pesquisa, as narrativas são uma experiência humana cotidiana, pois estamos sempre contando algo para alguém e relembrando o vivido. Na pesquisa, nos fundamentando em Josso (2004), indicamos a abordagem biográfica como um meio para observar aspectos centrais das situações educativas porque ela permite uma interrogação das representações do saber fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras.

Ou seja, no ato de narrar são feitas interrogações sobre as nossas experiências, a partir de um olhar retrospectivo para as ações, possibilitando um repensar, uma atribuição de sentido e uma reorientação do fazer. Na narrativa, podemos delimitar as experiências que foram formadoras, ou seja, aquelas que possibilitaram aprendizagens, que se constituíram basilares no processo formativo e, "[...] de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido'" (JOSSO, 2004, p. 48).

Além disso, a abordagem biográfica tem o caráter de pesquisa-formação, ou seja, permite a produção de dados e pode colaborar com o processo formativo de quem narra. Bragança (2011) reitera esse pensamento, usando o termo "potencial formador" para se referir à abordagem biográfica, indicando que ela tem como eixo central a

formação. Assim, mesmo que a perspectiva com o seu uso se coloque centrada na investigação, na produção de dados, o fato de rememorar a vida traz para os/as participantes um sentido formador. Por formação, a autora entende o seguinte:

A formação como movimento de transformação pessoal, ou seja, enquanto os processos educativos constituem práticas sociais, a formação é interior e liga-se à experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. O estar no mundo, com as pessoas e a natureza, vai abrindo caminho para uma transformação e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito, numa dialética entre o "eu" e o "nós" (BRAGANÇA, 2011, p. 161).

Sendo a formação um eixo central da abordagem biográfica e um processo que se dá na inter-relação entre o "eu" e o "nós", ao narrar sobre algo, há um movimento formativo, que se liga à experiência de cada um, que envolve subjetivações e sentidos, os quais a narrativa permite revisitá-los e ressignificá-los. Para isso, o narrador apresentará na narrativa as suas recordações-referência (JOSSO, 2004), que são simbólicas (lembranças) do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. Elas têm uma dimensão concreta e visível, com percepções e imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores.

As recordações-referência podem ser qualificadas de formadoras porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimento) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. Na nossa pesquisa, os professores iniciantes apresentaram recordações-referência de suas trajetórias de iniciação, demonstrando a importância da aprendizagem que se consolida através da experiência, pois foram situações vividas no percurso desde a graduação, as que se constituíram simbólicas no seu processo de aprender a ser professor.

Partindo disso, Josso (2004) fala da aprendizagem experiencial, que se refere à capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização. São aquelas experiências consideradas formadoras na trajetória de cada um, que adquiriam um sentido e se constituíram basilares, através de uma aprendizagem que se deu na prática. É assim que os colaboradores da pesquisa vêm construindo sua trajetória: aprendendo a serem professores na prática, a partir de tentativas e erros e da construção de suas próprias teorias de atuação docente, tendo como base experiências formadoras da formação inicial. Assim, "[...] a utilização da abordagem biográfica tem ainda como fundamento a revalorização da experiência como processo formador, elemento fundamental de construção do conhecimento profissional" (BRAGANÇA, 2011, p. 160).

Destacamos ainda alguns aspectos do projeto epistemológico da pesquisa biográfica, indicados por Delory-momberger (2012): o indivíduo como ser social singular, a temporalidade da experiência e a biografização da experiência. O primeiro, o do indivíduo como ser social singular, diz respeito ao objeto da pesquisa biográfica, que é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma à sua experiência, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência e, conjuntamente, como os indivíduos contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social, que, no caso da pesquisa que desenvolvemos, são os professores iniciantes, os quais nos interessa o sentido de suas experiências e como eles, em conjunto, representam a realidade do início da carreira docente e como contribuem para esse processo.

O segundo aspecto, o da temporalidade da experiência, introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência, sendo a postura da pesquisa biográfica a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social. Ao narrar, os indivíduos inscrevem seus relatos em um tempo maior, que é o de seu processo de aprender a ser professor. Nesse sentido, alguns colaboradores da pesquisa lembraram experiências formadoras da formação inicial, como experiências de iniciação, ao tempo em que outros circunscreveram seu relato contando a partir do seu ingresso já

como professor em efetivo exercício, o que mostra que esse tempo biográfico é singular.

O terceiro aspecto, o da biografização da experiência, nos faz lembrar o seu aspecto propriamente biográfico, o de "escrita de vida", de elaboração da experiência. A pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante da sua vida como o momento de uma história. No desenvolvimento de uma narrativa, o narrador elege os principais personagens, as principais tramas, elege um eixo central da narrativa e escolhe os fatos a serem narrados. É nisso que se dá a riqueza da abordagem biográfica. Ao escrever sobre si se biografiza sua experiência, ao mesmo tempo em que essa experiência é também elaborada a partir da escrita e do falar de si.

Levando em conta esses aspectos concernentes à abordagem biográfica, elegemos a entrevista narrativa como uma das técnicas de produção de dados, e, a partir de sua realização na pesquisa que estamos desenvolvendo, foi possível perceber a sua potencialidade na produção de narrativas. Para isso, nos fundamentamos em Schütze (2013) e Bauer e Jovchelovitch (2002), sendo o primeiro o precursor da técnica, e os segundos nos dão orientações mais detalhadas acerca da sua realização.

A entrevista narrativa é desenvolvida a partir de uma questão narrativa, que leva o narrador a falar sobre o tema, sem interrupção por parte do entrevistador. Essa questão deve ser abrangente do tema em estudo, justamente para possibilitar ao entrevistado escolher o que falar e a forma como desenvolverá a sua narrativa (se mais detalhada, se mais genérica, se em torno de um eixo central, se pontuando várias situações simbólicas do tema). Após o entrevistado indicar a finalização da sua fala, o entrevistador pode estimulá-lo a falar mais sobre algum aspecto mencionado, mas não tão bem desenvolvido na narração. Em um terceiro momento, podem ser feitas perguntas mais diretas, possibilitando a argumentação. Essas duas últimas fases vão depender da narrativa inicial, ao qual o entrevistador precisa estar bem atento aos ditos e aos não ditos.

De modo sistematizado, a técnica se realiza em três etapas (SCHUTZE, 2013): a primeira parte é a *narrativa autobiográfica inicial*,

com a proposição de uma questão narrativa que, no caso da nossa pesquisa, enfocou dois dos seus quatro objetivos específicos. Esse momento em que o informante desenvolve a narrativa após a proposição da questão não deve ser interrompido pelo pesquisador-entrevistador, mas somente após a indicação da coda narrativa (indicação de interrupção da narrativa pelo informante). Somente a partir desse momento é que o investigador pode propor outras perguntas em cima da narrativa já desenvolvida, momento esse que viabiliza a *segunda parte central da entrevista*.

Nessa segunda parte, o pesquisador-entrevistador explora o potencial narrativo tangencial de fios temáticos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido pelo informante, supondo-se não serem de importância, ou por serem fragmentos pouco plausíveis e de uma vaguidade abstrata, ou por se tratarem de situações dolorosas, estigmatizadoras ou de legitimação problemática para o narrador, bem como fragmentos nos quais o próprio informante demonstra não ter clareza sobre a situação. É necessário ressaltar que essas perguntas precisam ser necessariamente narrativas, levantadas em cima de fragmentos com possibilidades de narrativas adicionais.

A *terceira parte da entrevista* consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do informante; por outro, no estímulo às perguntas teóricas do tipo "por quê?" e suas respostas argumentativas. Trata-se de explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico do seu "eu". O objetivo dessa terceira parte é que as perguntas do pesquisador-entrevistador incentivem o potencial de descrição e teorização, que devem ser expressos nas narrativas, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinadas experiências e aprendizagens docentes construídas no início da carreira, assim como questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.

A aprendizagem é um processo não linear, multireferencial e complexo, assumindo contornos específicos para cada aprendiz porque tem a ver com a constituição identitária à história de vida e profissional de cada um. Por essas especificidades, a abordagem biográfica, sendo a forma como nos aproximamos do objeto de estudo, ou seja,

através de biografias de professores iniciantes, se adequa ao estudo da aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior porque valoriza as subjetivações inerentes aos processos de aprender a ser professor. Com a produção de (auto)biografias se produz dados para a pesquisa, bem como se pode colaborar para o processo formativo de quem narra, a partir do escrever e do falar sobre si, e, assim, reelaborar concepções e elaborar prospecções para a prática docente.

Dentro da abordagem biográfica, elegemos a entrevista narrativa como técnica de produção de dados, onde elaboramos a seguinte questão narrativa, e que foi proposta aos colaboradores da pesquisa: "O início da carreira, particularmente no Ensino Superior, tem sido analisado como importante etapa de descobertas e aprendizagens sobre a docência universitária, sobre ser professor nessa etapa de ensino e suas especificidades. Ou seja, ao ingressarmos como docentes nas IES, vivenciamos um processo de aprendizagens sobre diversos aspectos relativos à docência. Considerando o exposto, fale sobre sua iniciação na carreira no Ensino Superior, enfatizando como tem vivenciado essa iniciação profissional, bem como sobre as aprendizagens construídas acerca da docência no Ensino Superior".

Colaboram com a pesquisa sete professores iniciantes no ensino superior, dentre esses, alguns desenvolveram a narrativa a partir de um eixo central (como, por exemplo, um aspecto marcante da trajetória de iniciação e aprendizagem), outros pontuaram diferentes situações vivenciadas, detalhando cada uma delas, outros expandiram a temática proposta na questão narrativa relatando sua história de vida que a trouxe até a docência universitária, uns falaram pouco e sucinatamente, outros se estenderam mais.

Cada um desenvolveu a sua narrativa a seu modo, mas o mais importante é que foram produzidas ricas narrativas sobre a aprendizagem docente construída no início da carreira no ensino superior, onde apenas uma delas não respondeu a contento o proposto. Desse modo, consideramos que a utilização da entrevista narrativa na pesquisa foi positiva e, a partir disso, indicamo-la como potencial técnica de produção de narrativas.

Pontuamos que a sua potencialidade aumenta quando complementada por uma técnica de produção de narrativa escrita. Isso porque, na narrativa oral, o narrador é impulsionado a falar, sem

tempo para uma formulação mais organizada do pensamento, expressando então o que lhe vem à cabeça, constituindo-se dados valorosos na abordagem biográfica, porque consideramos a questão da memória, os esquecimentos, e a memória coletiva, aspectos importantes os quais nos fundamentamos em Ramos e Thompson (2017), mas que não conseguiremos ampliar mais reflexões nesse artigo. Quando, em outro momento, lhe é solicitado que narre a partir da escrita, ele tem a oportunidade de organizar o pensamento, suas concepções e prospecções, a partir do que havia falado oralmente e do que está sendo instado a escrever. Desse modo, falar e escrever sobre si torna-se uma atividade formativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem biográfica na pesquisa em educação possibilita a produção de ricos dados, ao tempo em que pode colaborar para a formação de quem narra suas trajetórias de vida ou seus itinerários formativos, ou seja, tem uma importância para os participantes da pesquisa, que não somente produzem dados, mas podem reelaborar sua experiência bem como produzi-la no ato de narrar, de atribuir sentido ao vivido. É uma abordagem metodológica consolidada e em contínua extensão no cenário educacional, na qual se dispõem de inúmeras técnicas de produção de narrativas orais e escritas.

A partir da trajetória que percorremos na pesquisa com a abordagem biográfica, indicamo-la no estudo dos fenômenos humanos, dada a sua abrangência e adequação nesse âmbito, bem como por considerar e, sobretudo, valorizar a subjetividade contida nos processos de aprendizagem e formação, bem como as experiências e a forma como as mesmas são significadas. Além do mais, as narrativas trazem amostras da realidade estudada, muitas vezes com riqueza de detalhes, porque elas são individuais, mas ao mesmo tempo coletivas e culturais, dizem sobre o contexto estudado, como foram as entrevistas narrativas realizadas na pesquisa que estamos desenvolvendo. Por isso mesmo, indicamos também a utilização da entrevista narrativa como técnica potencial e viável de produção de dados.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Pereira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RAMOS, Rogeria Ferreira; THOMPSON, Atouguia. Memória e esquecimento, experiência e tempo. **Revista UNIABEU**, v. 10, n. 25, maio-agosto de 2017.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-221.

