

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA

Mediações pelos saberes da pesquisa

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Maria Lemos da Costa
Rosimeyre Vieira da Silva
Organização



**A FORMAÇÃO DOCENTE
E A PRÁTICA EDUCATIVA:
mediações pelos
saberes da pesquisa**

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Maria Lemos da Costa
Rosimeyre Vieira da Silva
Organização

**A FORMAÇÃO DOCENTE
E A PRÁTICA EDUCATIVA:
mediações pelos
saberes da pesquisa**



2018



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^ª. Dr^ª. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Lima Dourado

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA:
mediações pelos saberes da pesquisa

© Carmen Lúcia de Oliveira Cabral • Maria Lemos da Costa
Rosimeyre Vieira da Silva

1ª edição: 2018

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

F723 A formação docente e a prática educativa: mediações pelos saberes da pesquisa /
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Maria Lemos da Costa, Rosimeyre Vieira da Silva,
organizadoras. – Teresina: EDUFPI, 2018.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0407-8

1. Educação. 2. Pesquisa em Educação. 3. Formação Docente. I. Cabral,
Carmen Lúcia de Oliveira. II. Costa, Maria Lemos da. III. Silva, Rosimeyre Vieira
da. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

	PREFÁCIO	9
	FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE	
	FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: INTERFERÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA	19
	<i>Carmen Lúcia de Oliveira Cabral</i>	
	FORMAÇÃO, PESQUISA E A PROFISSIONALIZAÇÃO: IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA	45
	<i>Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha Luana Rodrigues de Sousa</i>	
	IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO CAMPO COMO MONITOR: ARTICULAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA)	71
	<i>Maria Lemos da Costa Carmen Lúcia de Oliveira Cabral</i>	
	DINÂMICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR DOS CENTROS DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA	95
	<i>Reijane Maria de Freitas Soares</i>	
	A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE	123
	<i>Nadja Regina Sousa Magalhães Andressa Grazielle Brandt</i>	

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DO BACHAREL-PROFESSOR DE DIREITO	145
<i>Eliana Freire do Nascimento</i>	
ENSINO E SABERES DA DOCÊNCIA	
SABERES ORIUNDOS DAS FORMAÇÕES NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	167
<i>Keyla Cristina da Silva Machado Carmen Lúcia de Oliveira Cabral</i>	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	185
<i>Maria Goreti da Silva Sousa Carmen Lúcia de Oliveira Cabral Antonia Maria dos Santos Silva</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	203
<i>Luana Maria Gomes de Alencar Carmen Lúcia de Oliveira Cabral</i>	
ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: MEDIÇÃO PELOS SABERES DA PESQUISA	219
<i>Rosimeyre Vieira da Silva Carmen Lúcia de Oliveira Cabral Sandra Regina de Sousa Moraes</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	243
<i>Maria Oneide Lino da Silva José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho</i>	
INCLUSÃO DE ALUNO CEGO NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES	263
<i>Jéssica Oliveira Chaves Waldirene Pereira Araujo Cecília Regina Galdino Soares</i>	

PESQUISA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO
ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA SUPERIOR** **285**

Mariangela Santana Guimarães Santos

Marcos Aurélio de Araújo Alves

**AS CONVERSAS COMO INSTRUMENTO
DE INVESTIGAÇÃO NO COTIDIANO DE
PROFESSORAS INICIANTES** **299**

Joelson de Sousa Morais

**DO CÍRCULO DE CULTURA AO CÍRCULO DE
PESQUISA: EVOLUÇÃO NA CONSTRUÇÃO
COMPARTILHADA DO CONHECIMENTO** **321**

Marttem Costa de Santana

Faimara do Rocio Strauhs

**PESQUISA COLETIVA INTERDISCIPLINAR EM
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA DO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TRABALHO,
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (GETET) NA FORMAÇÃO
DE PESQUISADORES** **339**

Domingos Leite Lima Filho

Soraya Oka Lôbo

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
PESQUISADOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL** **367**

Simone de Jesus Sena da Silva Sousa

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO
DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA** **383**

Marina Marcos Costa

SOBRE OS AUTORES **393**

PREFÁCIO

Ao apresentarmos a coletânea intitulada “A formação docente e a prática educativa: mediações pelos saberes da pesquisa”, preliminarmente, fazemos dois significativos registros: um que consigna agradecimentos pelo convite e pela confiança em nós depositada para dar conta de tão importante empreendimento; outro para anunciar que estamos diante de um esforço coletivo de pesquisadores em educação que, com a produção, organização e publicação desta obra, disponibilizam à comunidade acadêmica e demais estudiosos voltados para o campo da educação, uma ampla e diversificada fonte de informações acerca de estudos investigativos desenvolvidos com foco no profissional pesquisador. Concentram-se discussões, descrições, relatos e reflexões em torno das seguintes temáticas: formação, saberes, pesquisa em educação, prática educativa, prática pedagógica, prática docente e cultura escolar do professor no exercício da docência, mediante o propósito de ampliar questões relativas aos limites e possibilidades do tornar-se pesquisador.

A obra em referência reúne dezoito capítulos produzidos por professores de instituições públicas (Universidades e Institutos Federais) e privadas do Piauí e Maranhão, discentes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal do Piauí. Apresenta-se dividida em três seções, com os temas, respectivamente: Formação

e Identidade Docente; Ensino e Saberes da Docência; Pesquisa e Práticas Educativas, articulados em torno das práticas da docência e da pesquisa, atividades centrais problematizadas nesta coletânea.

Com esses registros apresentamos o conjunto de textos que integram a primeira seção: Formação e Identidade Docente, iniciando com o artigo “Formação e prática profissional do pedagogo: interferências das concepções da pedagogia” de Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, que apresenta uma problematização conceitual da pedagogia e sua interferência na formação de pedagogo. A discussão, feita em uma perspectiva teórico-analítica, questiona sua constituição, expõe condições epistemológicas, políticas e históricas deste campo de conhecimento e área de formação. Entre as conclusões, enfatiza a constituição do ser pedagógico como uma racionalidade complexa, seja em relação aos referenciais científico-instrumentais, seja em relação aos aspectos argumentativos, reflexivos e críticos.

No artigo “Formação, pesquisa e profissionalização: identidade profissional do egresso do curso de pedagogia”, as autoras Francilane Sousa Carvalho do Nascimento, Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha e Luana Rodrigues de Sousa registram os resultados de uma pesquisa descritiva na concepção qualitativa, em que partem de questionamentos acerca da identidade profissional do pedagogo egresso do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, objetivando analisar a construção de seu processo identitário, na perspectiva da formação, profissionalização e desenvolvimento profissional. Sugerem, dentre os resultados, modificações na matriz curricular, incluindo as inovações metodológicas, pesquisa e problematizações da prática docente e pedagógica no trato dos conteúdos programáticos dos campos de conhecimento que subsidiam o Estágio Supervisionado.

A identidade como uma construção social, mediante os papéis que o sujeito desenvolve, revela modos de ser e de fazer na profissão. Discussão que Maria Lemos da Costa e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral apresentam no artigo “Identidade profissional de professores do Campo como monitor: articulação na prática pedagógica em Escola Família Agrícola (EFA)” a partir do recorte da tese de doutorado, indaga como se constitui a identidade profissional do

professor como monitor diante das funções que desenvolve no âmbito da prática pedagógica de EFA. Nos resultados do estudo colocam em realce que é na prática pedagógica que a identidade profissional se consolida, desde o espaço escolar até vivências sociais, religiosas, culturais, familiares e econômicas do cotidiano camponês, que se revelam como espaço de formação.

Dando continuidade, o texto “Dinâmica da formação continuada do professor dos Centros de Ensino de Tempo Integral no desenvolvimento da prática educativa”, elaborado por Reijane Maria de Freitas Soares, discorre sobre pesquisa narrativa fundamentada no método autobiográfico, tendo como cenário um Centro de Ensino de Tempo Integral, em que analisa a dinâmica de formação continuada de no cotidiano da prática docente no referido CETI, em Teresina – PI. A autora, nas conclusões, infere sobre a inconsistência dos investimentos formativos do professor no sentido de favorecimento da educação integral do alunado, evidenciando a importância de uma formação pautada nas reais necessidades da prática docente.

A formação inicial e continuada, foco da discussão apresentada no trabalho intitulado “A pesquisa no processo de formação e profissionalidade docente”, das autoras Nadja Regina Sousa Magalhães e Andressa Grazielle Brandt, estudo desenvolvido por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, questiona a influência da pesquisa no processo de desenvolvimento profissional do professor, apresentando discussões que contemplam em seus currículos a pesquisa como princípio educativo, tendo em vista a constituição do desenvolvimento profissional docente.

O artigo “Construção identitária docente do bacharel-professor de Direito”, cuja autoria é de Eliana Freire do Nascimento, tece reflexões sobre a formação docente no ensino superior, vislumbrando acessar à compreensão da trajetória de bacharéis-professores do curso de Direito na constituição de sua identidade profissional docente. Conclui defendendo a necessidade de inclusão de um componente didático e pedagógico nos cursos de bacharelado.

Iniciando a apresentação do conjunto de textos que integra a segunda seção: Ensino e Saberes da Docência, temos o artigo de

Keyla Cristina da Silva Machado e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, intitulado “Saberes oriundos das formações no contexto das práticas pedagógicas”, decorrente de pesquisa qualitativa, que adota a narrativa como método, discute os saberes oriundos de percursos formativos que viabilizam o exercício da reflexão e ação na prática pedagógica. Revela dentre as principais conclusões, a indicação da necessidade do exercício reflexivo em torno dos processos formativos vivenciados, inclusive no espaço escolar, sobre o saber pedagógico e a formação continuada de professores.

Discussão apresentada por Maria Goreti da Silva Sousa, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Antônia Maria dos Santos Silva, autoras do artigo “Formação inicial de professores: saberes da profissão docente construídos no contexto do Estágio Supervisionado”, no qual apresentam reflexões com o propósito de acessarem à compreensão de como são constituídos os saberes na formação inicial e mais particularmente, na disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Registram dentre as conclusões que as trajetórias de vida pessoal e profissional se envolvem e implicam no processo de construção dos saberes da docência em diferentes momentos.

Em “Estágio supervisionado na formação docente: um espaço de produção de conhecimento”, Luana Maria Gomes de Alencar e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, partindo de pesquisa bibliográfica, sistematizam uma discussão questionando o componente curricular Estágio Supervisionado como disciplina teórico-prática que oportuniza aos professores em formação vivências na produção de conhecimentos, e de experiências na prática docente no Ensino Superior, bem como traz inquietações quanto aos diversificados formatos para incentivar e realizar um trabalho pedagógico com pesquisa.

A discussão das autoras Rosimeyre Vieira da Silva, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Sandra Regina de Sousa Morais, no texto “Estágio na Formação Docente: mediação pelos saberes da pesquisa”, traz dentre as afirmações a premissa de que a pesquisa constitui-se elemento essencial para mediação da formação docente, propiciando saberes necessários à prática educativa. Resultado de uma pesquisa

desenvolvida junto ao Estágio Supervisionado na Licenciatura de Matemática, empregando como suporte metodológico a abordagem qualitativa do tipo narrativa autobiográfica e análise documental. Registra a representatividade do estágio com pesquisa por favorecer ao licenciando a produção do conhecimento, bem como a oportunidade de reflexão sobre a realidade escolar e sobre o processo formativo.

Continuando, os autores Maria Oneide Lino da Silva e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, contribuem com o artigo “Práticas pedagógicas inovadoras para o ensino de Ciências Naturais”, que dispõe como propósito principal analisar a contribuição de metodologias inovadoras na perspectiva de melhoria do ensino-aprendizagem de Ciências Naturais, ressaltando dentre alternativas metodológicas voltadas para esse campo de ensino e como inovação da prática pedagógica a cultura de trabalhar com projetos didáticos e interdisciplinares, notadamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concluindo a apresentação de textos da segunda seção, temos o texto “Inclusão de aluno cego no Ensino Fundamental: percepções de professores”, em que as autoras Jéssica Oliveira Chaves, Waldirene Pereira Araújo e Cecília Regina Galdino Soares investigam como os professores de escolas municipais da cidade de Caxias – Maranhão revelam suas percepções acerca de alunos cegos nas referidas escolas. Em relação aos resultados do estudo, sistematizam como principais pontuações conclusivas: evidências de que uma série de percalços impedem os professores de alcançarem o padrão totalmente inclusivo; carência de sala de AEE padronizadas para a efetivação de acompanhamento bem sucedido; e ausência de acompanhamento familiar como apoio aos alunos cegos.

O conjunto de textos que compõe a terceira seção sob a denominação “Pesquisa e Práticas Educativas” inicia-se com o artigo “Pesquisa como instrumento de mediação no ensino e aprendizagem na Docência Superior”, das autoras Mariangela Santana Guimarães Santos e Marcos Aurélio de Araújo Alves, decorre de uma pesquisa narrativa, pondo em realce afirmações de que, pela ciência, pode-se melhorar a humanidade; o processo de aprender vincula-se à

construção de conhecimento; e que o professor, especialmente no ensino superior, precise revelar-se como um pesquisador. Concluem reiterando sobre a pesquisa como eixo permanente de reflexão e discussão na docência superior, o que compreendemos possibilitar a produção do conhecimento.

Em seu artigo “As conversas como instrumento de investigação no cotidiano de professoras iniciantes”, Joelson de Sousa Morais traz como tema central experiências narradas por professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, decorrentes de pesquisa de abordagem qualitativa, com emprego de entrevista narrativa, evidenciando como principais resultados a potencialidade das conversas, seja como instrumento de pesquisa, seja como mecanismo que colabora com a constituição de identidades que vão tecendo os currículos nos processos de ensinar e aprender.

No texto “Do currículo de cultura ao círculo de pesquisa: evolução na construção compartilhada do conhecimento”, decorrente de estudo exploratório de análise documental e interpretativo, Marttem Costa de Santana e Faimara do Rocio Strauhs propõem uma metodologia qualitativa de pesquisa com inspiração no conceito de Círculo de Cultura de Paulo Freire, que prevê a mobilização e a construção compartilhada de conhecimentos, concluindo com a proposição de construção de círculo de pesquisa como uma evolução do círculo de cultura à luz da análise da própria realidade, em que problematiza conhecimentos por meio de pesquisa.

Os autores Domingos Leite Lima Filho e Soraya Oka Lôbo apresentam o texto “Pesquisa coletiva interdisciplinar em Políticas Educacionais: a experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET) na formação de pesquisadores”, em que analisam a experiência do referido grupo no desenvolvimento de pesquisa, que tem como foco a formação humana e integral no Ensino Médio, bem como a ampliação das condições de acesso, permanência e conclusão da formação nesse nível educacional.

Na modalidade revisão de literatura, o artigo “Prática pedagógica do professor pesquisador: perspectivas e desafios no

ensino fundamental”, de autoria de Simone de Jesus Sena da Silva Sousa e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, visa acessar à compreensão de desafios próprios da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no sentido de se tornar pesquisador. Conclui referendando acerca da relevância da reflexão em torno dos aspectos centrais em discussão, quais sejam professor pesquisador e prática pedagógica no ensino fundamental.

O artigo que encerra este terceiro conjunto de textos e que, igualmente, encerra esta coletânea, escrito por Marina Marcos Costa, sob a denominação “A pesquisa bibliográfica como instrumento de aprendizagem no Curso de Pedagogia: relato de experiência” integra reflexões acerca da produção de pesquisa bibliográfica e da inserção desse dispositivo científico junto aos alunos desde o início da graduação, como forma de enfatizar o ensino com pesquisa e a produção do conhecimento na formação do professor.

Concluindo esta apresentação, a percepção que temos pela produção e publicação desta coletânea é que seus organizadores e autores percorreram o desejável e prazeroso caminho do professor-pesquisador voltado para a produção e a socialização do conhecimento científico, colocando em pauta três significativas linhas de discussões, seja para os campos da formação do professor e de prática pedagógica seja para o cenário educacional desafiador do século XXI, comprometidas em apoiar a escola, o professor e a sua formação, na incessante busca científico-pedagógico de conhecimentos, que não deixa de ser, paradoxalmente, a razão primeira e a razão última que move esse “novo milênio” a caminhar em defesa da humanização pela educação, pela pesquisa, referendada nos dizeres de Brandão (2008) que postula a formação de pessoas livres, tendo em vista a concepção de educação enquanto um peculiar e significativo espaço que singulariza e universaliza o acontecimento da humanização.

Resta-nos convidar os virtuais leitores a mergulharem nesta discussão, cuidadosamente coligida por seus organizadores, favorecendo um olhar analítico sobre o conteúdo da obra, assim como sua divulgação junto a comunidade acadêmica.

Referências

BRANDÃO, C. R. **Humanizar é educar**: o desafio de formar pessoas através da educação. Escritos abreviados. Série Cultura/ Educação, n. 3, 2008.

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Teresina (PI), 06 de novembro de 2018.

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: INTERFERÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

O estudo em pauta aborda a pedagogia a partir de sua especificidade como campo de conhecimento e base de formação do pedagogo. Enfoca a constituição teórica da pedagogia, em sua intencionalidade de subsidiar a formação e a prática do pedagogo na construção de sua profissionalização, ao fornecer referenciais teóricos, metodológicos e instrumentais para elaborar e reelaborar o fenômeno educativo e conduzir a efetivação desse fenômeno em espaços e circunstâncias diversas e específicas.

Com essa perspectiva, desenvolve-se uma revisão dos deslocamentos/movimentos que procuram instituir a pedagogia em sua construção conceptual e de formalização institucional de modo que explicita o(s) sentido(s) que lhe imprimem dentro de um processo de conformidade e negação de sua especificidade como campo de formação. O desenvolvimento descritivo do estudo oscila com as articulações do sentido e significado atribuídos à pedagogia como resultante do confronto de ideias convergentes e divergentes na construção dessas concepções.

Esses movimentos simultâneos e sucessivos de aproximação e distanciamento das ideias, construindo e reconstruindo os momentos históricos da produção do fenômeno pedagógico, são tomados a partir das diretrizes epistemológicas, filosóficas e políticas que norteiam a teorização do campo da pedagogia e sua formalização como base estruturante da profissionalização docente do pedagogo.

A apreensão polissêmica do ser da pedagogia, vista como resultante dos referenciais teóricos usados na abstração de seu sentido e significado, neste estudo, orienta-se pela periodização com que se relaciona e correlacionam os fatos, situações e outros fatores pertinentes ao movimento de (re)construção das concepções de pedagogia.

Com esse procedimento, toma-se a pedagogia como um campo em processo de sistematização a partir do século XVII, o qual pode ser distinguido em três grandes momentos: a protopedagogia, de bases metafísicas; a pedagogia dura/metodológica, de bases racionalista-positivistas; e a metapedagogia, cujas bases insurgem dos movimentos irracionalistas, subjetivistas e da cientificidade pós-moderna.

Ao se propor a sistematização da pedagogia em momentos de amplitudes históricas, afirma-se a concomitância de sua ocorrência com as transformações das concepções filosóficas e científicas do fenômeno educacional. Conforme Gauthier (1993, 1996) e Tardif (1996), a interferência das transformações provocadas pelos movimentos do conhecimento científico e do conhecimento filosófico no campo da educação formal provoca mudanças na organização da escola, nos conceitos básicos do processo de ensino e aprendizagem e na própria finalidade da educação escolar.

Entende-se, dessa forma, que a pedagogia, enquanto uma das bases estruturante da formação profissional docente, em sua institucionalização como área de conhecimento, acompanha, de forma direta, os movimentos históricos da produção das bases científicas e filosóficas nas quais se subsidiam os referenciais teóricos e metodológicos de análises e interpretação da realidade.

Essa articulação entre a pedagogia e os movimentos de produção do conhecimento mais amplo se faz sentir tanto no estilo e orientações teóricas do conhecimento pedagógico como nos procedimentos de estruturação e organização das diretrizes políticas norteadoras das propostas de formação e profissionalização docente do pedagogo. Diante disso, concorda-se com o argumento de Sacristán (apud SERRA; JÓDAR, 2001) de que a pedagogia deve acompanhar tanto os acontecimentos internos da organização e o funcionamento das situações e espaços educativos quanto os movimentos ocorridos na realidade externa da ocorrência do fenômeno educativo formal nos âmbitos social, político e cultural.

Tal proposição reporta essa discussão à problemática conceptual da pedagogia expondo a indefinição estrutural das propostas formativas do pedagogo, conseqüentemente, à dificuldade de instituir a pedagogia como um campo de investigação e formação de um profissional com condições de atuar a partir de princípios teóricos consistentes, com vistas a pensar, sistematizar e conduzir a prática de forma crítica, reflexiva e criativa.

Assim, ao se tomar a pedagogia como a realidade a ser problematizada, aponta-se para certos aspectos, concepções e situações que contribuem para a elaboração da abordagem com a qual se investiga a estruturação do campo da pedagogia e sua institucionalização como formação profissionalizante. O conteúdo deste artigo divide-se em cinco momentos: O primeiro, a Introdução, trata da problematização da realidade da pedagogia como orientadora da formação do profissional pedagogo; No “Percurso metodológico do estudo”, indica-se o tipo de abordagem dada para o desenvolvimento do estudo e as fontes pesquisadas para a discussão argumentativa da análise conceitual de pedagogia e da trajetória teórica ideológica norteadora da formação do pedagogo. As discussões referentes às “Definições epistemológicas e conceituais da pedagogia” expõem os confrontos teóricos do tipo de conhecimento complexo que se constitui a pedagogia. A discussão tem dois momentos, um de caracterização da “Pedagogia como campo de conhecimento” e outro que trata da “Pedagogia

como área de formação do pedagogo” a fim de se delinear uma configuração teórica de pedagogia e uma tipologia de pedagogo dentro das concepções pedagógicas e educacionais de Giroux (1997) e Kincheloe (1997). Com esse delineamento, apresenta-se o momento das Conclusões do estudo.

O percurso metodológico do estudo

O procedimento desta investigação de natureza teórico-descritiva utilizou os recursos da pesquisa bibliográfica no aspecto de que o objeto de estudo é revisto através dos registros escritos das discussões conceituais de pedagogia e das configurações diversas das propostas formativas do profissional pedagogo, em diferentes momentos históricos, com o desenvolvimento de uma revisão do acontecimento. Ao atingir a atualidade do fenômeno pedagogia, nos aspectos conceituais e área de formação, analisaram-se as perspectivas epistemológicas e políticas que norteiam as discussões em torno da constituição da pedagogia.

Com esta orientação e na intenção de um desenvolvimento sistemático do estudo, foram elaboradas algumas questões norteadoras para um encaminhamento objetivo na busca e seleção das informações que contribuíssem para a aquisição de dados esclarecedores das condições epistemológicas, políticas e históricas da pedagogia através das produções científicas (acadêmicas e não acadêmicas) que tenham como problematização e objeto de análise a pedagogia:

- Como a pedagogia é questionada e analisada nas produções científicas? Em sua estrutura epistemológica conceitual? Como área disciplinar de formação? Ou considerada em ambas as possibilidades?
- Quais os norteamientos político, epistemológico e histórico dado à pedagogia para que se torne um campo de formação acadêmica?
- Com qual/is finalidade/s a pedagogia se instituiu como um saber disciplinar do pedagogo?

O procedimento da investigação se configura na modalidade bibliográfica tendo como objetivo obter elementos significativos à compreensão do processo de construção da pedagogia e das concepções com que é aplicada na formação e profissionalização do pedagogo, presentes nos registros escritos.

A investigação bibliográfica parte das fontes compostas:

- por documentos finais dos eventos que discutem a problemática da natureza da pedagogia, da formação e profissionalização do pedagogo; e
- pela produção científica dos teóricos da educação que analisam a especificidade da pedagogia como campo de conhecimento e a realidade dos cursos de pedagogia expondo suas condições de estrutura, funcionamento e modalidades de formação oferecida ao profissional pedagogo.

Com a investigação bibliográfica, objetiva-se fatos, dados e situações que informam acontecimentos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a introdução, rupturas e continuidade da implantação da pedagogia como um campo de conhecimento e de formação específica. Na análise e interpretação das produções, objetiva-se notificar os limites, os avanços e as rupturas das concepções elaboradas pelos teóricos da educação e presentes nas diretrizes que as políticas educacionais elaboraram, especificamente, para a institucionalização da pedagogia.

Para esta análise, ressalta-se a contribuição de Foucault (2000, p. 5-6, grifo do autor) ao discutir as inovações das análises históricas:

Redistribuições recorrentes que fazem aparecer vários passados, várias redes de determinações, várias teleologias, para uma única e mesma ciência, à medida que seu presente se modifica: assim, as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias.

E, em outro momento, ao colocar os novos problemas da história, o autor afirma que “[...] o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.” (FOUCAULT, 2000, p. 5-6). Com esse norteamto, a leitura das fontes se volta para a compreensão das interferências dos campos científico e filosófico no movimento de elaboração e reelaboração da concepção de pedagogia de forma que indiquem o grau de consistência ou inconsistência teórica segundo as perspectiva no campo da produção do conhecimento sistematizado.

Com esse propósito, diversas fontes são analisadas nas modalidades de artigos, teses, livros, artigos on-line e documentos oficiais que oferecem informações ampliando e aprofundando as discussões em torno da pedagogia situando as configurações e domínios dos movimentos de definição e redefinição conceitual que regulam sua operacionalização.

Essas fontes foram incluídas mais por contribuírem para uma compreensão subsidiada por dados mais preciso das questões do campo do conhecimento da pedagogia e sua estruturação como base de formação e profissionalização do pedagogo do que pela questão de fornecer um suporte quantitativo às discussões em foco.

As definições epistemológicas e conceituais da Pedagogia

Ao definir a concepção de pedagogia como campo de conhecimento e de formação do pedagogo de forma sistemática, buscando descrever as situações complexas nas quais se articulam, como a realidade problemática deste estudo, torna-se necessário esclarecer os sentidos instituídos e suas reelaborações. Começa-se com a especificação da concepção de pedagogia objetivando explicitar como a compreensão do que seja a pedagogia vem sendo sistematizada e sistematicamente aplicada enquanto uma das bases de saber estruturante da formação do pedagogo e de sua prática profissional.

O termo concepção aqui trabalhado, conforme o entendimento dado por Abbagnano (1982), Durozi e Roussel (1993) e Japiassu e Marcondes (1993), implica a construção ou mesmo a operação racional de conceitualizar a realidade de forma que expresse o sentido e o significado abstraídos a partir das circunstâncias históricas que solicitam novos referenciais significativos para a definição e redefinição da realidade.

Dessa forma, a realidade se torna objeto de apreensão e inteligibilidade através das atividades cognitivas e práticas sociais do sujeito pensante, momento em que constrói seu imaginário e tece sua rede de interferência e relações com a realidade, com o que expressa suas concepções, ideias, sentimentos, crenças, em suma, suas visões de mundo, de sociedade e de realidade em geral.

Compreende-se, com esse processo de construção de sentido e significado, que as concepções de pedagogia fundadas em referenciais teóricos científicos e filosóficos definem sentidos e significados divergentes e, até mesmo, contraditórios do que seja a pedagogia acompanhando as mudanças que impulsionam as transformações dos processos de produção do conhecimento.

Com essa compreensão, apreende-se a concepção de pedagogia com o sentido e significado definidos segundo a contextualidade histórica, que torna a concepção significativa ou não para expressar a especificidade da pedagogia ao referenciar a teorização dos processos educativos formais. As diferenças de significados com que a pedagogia se apresenta demonstram que a construção conceptual do sentido resulta de um conjunto de operações que articulam um

[...] conjunto de noções, deslocam sentidos estabelecidos, criam novas expressões, graças a um trabalho complexo de definições, de observações sobre o sentido, até mesmo de análises completas, que fazem da explicitação semântica um dos meios de investigação filosófica. (COSSUTA, 1998, p. 52)

Em consonância com a explicitação do autor, o processo de conceber um sentido denotativo ou explicativo à realidade constitui uma atividade complexa que envolve as ideias ou

noções primárias previamente elaboradas, momento em que se evidenciam características próprias dessa realidade possibilitando a expressividade do sujeito pensante acerca da situação vivenciada partindo dos referenciais assimilados tanto no nível do senso comum quanto no nível do conhecimento mais elaborado.

Com o entendimento da concepção como um processo de inferir sentido às situações vivenciadas, toma-se sua elaboração como decorrente de um quadro teórico específico, que se instaura sempre subordinado ao conjunto de significações, sentidos e referências restrito a um modelo explicativo. Atingir esse modelo, não só em seu sentido semântico de relações entre significados e significantes, mas, principalmente, no sentido de conhecimento paradigmático enquanto um conjunto de enunciados que constituem um conhecimento coerente da realidade, é o que de fato fornece a base de compreensão das implicações intrínsecas entre a concepção elaborada e a situação vivenciada que se busca expressar.

A elaboração das concepções, enquanto fixada em modelo explicativo, apresenta-se sob a condição histórica da produção teórica do conhecimento e das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Ou seja, o sentido dado por uma concepção a certa realidade pode ter sua abrangência e consistência alteradas por novas invenções, descobertas e/ou reinterpretações das estruturas simbólicas da realidade.

A concepção como processo instaurador de sentido da realidade se realiza como uma atividade do sujeito pensante, que vai conferindo-lhe um grau de sistematização com maior complexidade a partir das informações apreendidas diretamente em sua vivência no mundo e no processo educativo formal com a aquisição dos conhecimentos mais elaborados.

Giordan e Vecchi (1996) explicam o processo de elaboração da concepção pela interação orgânica de seis elementos: problema, quadro de referência, invariantes operatórios, operações mentais, rede semântica, e significante. Esses autores descrevem a articulação e a participação desses elementos na constituição do conceito da seguinte forma: partindo de uma situação problema, o sujeito

pensante articula os cinco elementos de forma que defina uma relação de interdependência entre eles instituindo um parâmetro interpretativo usado na compreensão e instauração do(s) sentido(s) da realidade.

Dessa forma, ao inserir o entendimento do processo conceptual no contexto das discussões epistemológicas acerca da produção do conhecimento, enquanto um processo que sofre mudanças com a introdução de novas informações da realidade, infere-se que os questionamentos e a sistematização de orientações teóricas e metodológicas nos campos dos conhecimentos filosóficos e científicos interferem nos procedimentos de pensar e repensar as concepções seguindo as discussões dos processos históricos de construção dos conceitos.

No caso particular da concepção da pedagogia, percebe-se que o surgimento de diversos e, até mesmo, contraditórios sentidos enunciativos do que seja propriamente a pedagogia demonstra o movimento de elaboração e reelaboração do sentido e significado do termo pedagogia diante das novas informações providas do avanço do conhecimento educacional a partir de sua constituição complexa, que envolve os níveis teórico-prático (crítico reflexivo) e praxeológico (instrumental), nas concepções de Marques (1996) e de Carvalho (1988), bem como as interferências das abordagens filosóficas e científicas.

Essa diversidade na concepção da pedagogia também expressa o grau de complexidade de sua constituição como um discurso e prática de intervenção no processo educativo. A pedagogia, ao se defrontar com a pluralidade de dimensões que constituem o ato cognitivo (psicológico, sociológico, ético, político, histórico etc.) e a diversidade de condições dos sujeitos pensantes (étnicas, gêneros, etárias, culturais, econômicas etc.), conduz-nos à complexidade da realidade na qual desenvolve sua aplicabilidade e à necessidade de articulação com esses diversos campos de conhecimento.

Para desenvolver a investigação referente à concepção da pedagogia, em sua especificidade como um campo do conhecimento articulado com os demais campos de conhecimentos humanos

e sociais na perspectiva de apreender, pensar e propor a prática educativa com maior sistematização e objetividade, buscaram-se subsídios, primeiramente, nas constatações feitas pelas revisões filosóficas e científicas que discutem a questão epistemológica do conhecimento, conforme os estudos de Lyotard (2000), Maffesoli (1998), Morin (1996), entre outros.

Em um segundo momento, busca-se a articulação da questão epistemológica mais ampla com as questões específicas do campo da pedagogia. A proposta acompanha estudos elaborados por Carvalho (1988), Estrela (1992), Gauthier (1993, 1996) e Pimenta (1997), que estendem essa questão à condição epistêmica da pedagogia enquanto um dos campos de investigação da educação e base estruturante da formação e profissionalização do/a pedagogo/a.

A Pedagogia como campo de conhecimento

A abordagem dada à discussão referente ao campo da pedagogia centra-se nas revisões epistemológicas do campo das ciências humanas e sociais, quando são questionadas, entre outros princípios e postulados, a objetividade do conhecimento e a neutralidade do sujeito na construção do conhecimento que orientam a perspectiva dominante da cientificidade. Na leitura feita por Bourdieu (1994), a questão situa-se na interação conflituosa entre os interesses específicos dos campos de conhecimento enfatizando as relações de poder dentro do espaço mais amplo da sociedade.

Esses princípios e postulados, tradicionalmente consolidados como próprios da apreensão da realidade e da legitimidade do conhecimento nas revisões epistemológicas denominadas de pós-modernas, são tomados como transcendentais - a priori e a-históricos - e expostos em suas limitações enquanto critérios de legitimação do conhecimento produzido.

Com esse questionamento das bases do modelo epistemológico tradicional, procura-se expressar o esgotamento dos seus procedimentos de pensar a natureza e a produção humana a partir de uma crítica que busca desmontar, radicalmente, o discurso moderno

do conhecimento em sua fundamentação metafísica, generalizante, centrado na concepção de objetividade como critério de legitimidade do conhecimento.

Segundo a concepção de saber na perspectiva de Lyotard (2000), outras exigências devem ser consideradas no momento de se conferir legitimidade ao conhecimento envolvendo as diversas dimensões constitutivas da existencialidade humana em sua subjetividade e interação ambiental, o que oportuna o confronto da validade do saber científico com a validade dos demais saberes produzidos, que não seguem as exigências do estatuto de cientificidade tradicional.

Lyotard (2000, p. 36, grifo do autor), ao falar sobre os saberes humanos, argumenta:

Mas pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se as idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc. trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc, [...]. Ao contrário, permite “boas” performances a respeito de vários objetos de discursos: a se conhecer, decidir, avaliar, transformar [...]. Daí resulta uma de suas principais características: coincide com uma “formação” considerável de competências, é a forma única encarnada em um sujeito constituído pelas diversas espécies de competências que o compõem.

Essas argumentações sobre a diversidade e interação entre os saberes com a intenção de expor a autenticidade dos mesmos situam a origem dos saberes no imaginário do sujeito, na cotidianidade como um processo de construção e reconstrução pela convivencialidade dos indivíduos com o mundo e suas revelações e transformações com os outros indivíduos.

De certa forma, essas argumentações sintetizam uma perspectiva que se aproxima da visão de Maffesoli (1998) quanto à concepção dos saberes com condições de abarcar a complexidade paradoxal do momento no aspecto da confluência da diversidade dos

sentidos e significados discutidos como característica da pedagogia. O autor discute a questão das abrangências dos saberes sondando a possibilidade de

[...] um saber que seja capaz de integrar o caos ou que, pelo menos, conceda a este o lugar que lhe é próprio. Um saber, por mais paradoxal que isso possa parecer, estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional. Coisas incontroláveis, imprevisíveis, mas não menos humanas coisas que, em graus diversos, atravessam as histórias individuais e coletivas. Coisas, portanto, que constituem a *via crucis* do ato de conhecimento. (MAFFESOLI, 1998, p. 12-13, grifo do autor)

Essa concepção de saber mais complexo da realidade se distancia das preocupações da neutralidade do sujeito e da legitimidade segundo os procedimentos da racionalidade científica moderna, nos moldes das orientações positivistas, que, enquanto produtores de um saber estabelecido, legitimam-se pela (im)positividade, que mais representa em sua forma de metadiscurso do que apresenta a realidade. Essa complexidade do real pode ser interpretada segundo a explicitação dada por Maffesoli (1998, p. 14, grifo nosso) ao usar a seguinte metáfora: “[...] o **paradoxo**, em seu sentido mais estrito, é o próprio da vida comum. Repousando na empiria, esta última é, estruturalmente, polissêmica. Não possui um sentido determinado, mas sentidos que são postos à prova e vividos à medida que vão surgindo”.

Para uma compreensão da complexidade polissêmica da realidade pelo sujeito pensante, a qual implica situações de diversas condições de inteligibilidade, tais como: a lógica, a pragmática, a simbólica, a biológica, a política, as afetivas pulsionais, as sociais, as culturais e a ética, convém instituir procedimentos teóricos e metódicos que tornem possível um entendimento mais completo da rede de fatores que compõe o ser humano.

A ênfase dada à discussão epistemológica do conhecimento a partir de orientações que não se caracterizam pela objetividade e a transparência com que a ciência clássica/moderna subsidia seu

estatuto de legitimidade clarifica que todo conhecimento resulta da organização de ideias que seguem certos princípios lógicos, os quais só se tornam paradigmáticos dentro de um determinado contexto sócio histórico e cultural, o que não legitima o predomínio impositivo do modelo epistemológico tradicional.

A discussão das exigências de legitimidade epistemológica da cientificidade clássica/moderna vista pelas ideias de Morin (1996) em relação a não existência da objetividade absoluta na produção científica, defendida pelas tendências e vertentes positivistas, considera que: primeiro, a teorização científica se funda em princípios e postulados *indemonstráveis*, ou seja: “[...] há postulados metafísicos e preconceitos no seio das teorias científicas - o postulado do determinismo universal, o princípio da causalidade etc. -, isto é, um indemonstrável necessário à demonstração”; em segundo lugar, o sujeito pensante, que a partir da atividade de observador e conceituador resulta a produção científica, não só mescla o processo de produção do conhecimento com “[...] os interesses no sentido habermasiano, mas também de: atitudes psicológicas de curiosidade, de perplexidade, de questionamento do real, há a imaginação.” (MORIN, 1996, p. 18).

Essas ideias sistematizadas constituem as teorias sobre a realidade. Todavia, o processo de produção de conhecimento necessita de um modelo epistemológico mais complexo que articule as condições antropológicas socioculturais do conhecimento distanciando-se dos modelos disciplinares isolados, que simplificam e fragmentam o conhecimento dificultando a comunicação entre os campos de saberes.

Portanto, entender o conhecimento em sua constituição complexa envolve desde as questões primeiras dos limites e possibilidades da apreensão da realidade pelo sujeito pensante, em suas condições mentais e psíquicas de percepção e elaboração das ideias, da linguagem e da consciência, até as questões exteriores ao sujeito, próprias das relações socioculturais temporizadas e marcadas pelos sistemas político-ideológicos.

Esses sistemas político-ideológicos devem ser vistos não como *corpus* doutrinário, centrados numa estrutura lógica e valorativa fechada que não possibilita a dinamicidade do conhecimento, mas para situar a problemática da organização e reorganização das ideias a partir das contradições e superações típicas da produção humana extrapolando, assim, a confiabilidade da lógica formal, especulativa que nos fixa no discursivo. Segundo Morin (1996, p. 31), “[...] no momento em que há invenção no pensamento, criação, há transgressão em relação à lógica. A lógica é verificadora, está ao serviço do pensamento, não é o pensamento que está a serviço da lógica.”.

Assim, direcionar essa intervenção analítica e crítica para a pedagogia requer a construção de procedimentos multirreferenciais, conceito aplicado, neste estudo, a partir da perspectiva desenvolvida por Ardoino (1985, 1998), que facilita a aproximação da constituição complexa das realidades humana e social do processo educativo enquanto realidade de teorização e aplicação da pedagogia.

A pedagogia, enquanto um espaço formalizado, historicamente instituído com a finalidade de pensar a prática educativa, apropria-se dos conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e sociais não para constituir um campo de estudo ou mesmo definir seu objeto e métodos de produção do conhecimento, pois isso a tornaria uma mera nomenclatura de um campo de estudo de visões diversas do fenômeno educativo.

A articulação entre a pedagogia e as ciências humanas e sociais se justifica pela necessidade de construirmos, com mais precisão, o significado e os sentidos do fenômeno educativo em sua positividade complexa assimilando, dessas ciências, subsídios lógicos e factuais consistentes para elaborar e reelaborar modos mais eficientes e eficazes para a transmissão e assimilação dos saberes processados na prática educativa.

O campo da pedagogia - que pensa, organiza e conduz o educativo - e seu relacionamento com os campos de conhecimentos das ciências humanas e sociais adquirem maior clareza desde que os parâmetros definidores dos campos desses saberes não se

caracterizem como simplificadores da realidade, o que levaria à fragmentação do fenômeno educativo no estilo dos paradigmas tradicionais da cientificidade, que são fundados na racionalidade cartesiana do conhecimento.

A interação entre os campos de conhecimento possibilita à pedagogia apreender a realidade educativa em uma perspectiva pluridimensional - não pela fragmentação das ciências positivas, pois o educativo se faz na contingência das relações humanas em situação programada - que a torna singular, “irrepetível” e demonstra a diversidade de fatores que contribuem para a concretização da ação educativa.

Com a necessidade de aproximar saberes positivos, comuns, reflexivos, profissionais, a configuração epistêmica da pedagogia não se limita ao contorno da cientificidade clássica com base na objetividade empírica dos dados. Isso porque, como argumentado anteriormente, para o surgimento da situação pedagógica, concorrem fatores sistemáticos e fatores não sistematicamente elaborados, imprevistos e paradoxos. A pedagogia se constitui, também, por saberes circunstanciais e pragmáticos de acordo com a perspectiva discutida, anteriormente, em Lyotard (2000) e Maffesoli (1998).

Dessa forma, podemos propor a existência de uma racionalidade pedagógica diante das condições básicas para o surgimento dessa modalidade de conhecimento, que não se identifica com os modelos das ciências positivas, com os saberes puramente reflexivos da filosofia, e nem se reduz a um conjunto de normas e regras operacionalizáveis que caracterizam o saber técnico. A pedagogia, tampouco, identifica-se com as práticas assistemáticas, pragmatistas e indutivistas do conhecimento comum.

Com essa crítica ao estatuto de legitimidade da cientificidade clássica/moderna, busca-se apoio na teorização em construção que possibilite sistematizar a complexidade da pedagogia a partir de referenciais que não se fecham em uma racionalidade científico-instrumental, mas que procuram aplicar os princípios argumentativos centrados na prática, na comunicação, no imaginário e na sedução.

A Pedagogia como área de formação do pedagogo

Na tentativa de ampliar a clarificação dos termos básicos desta construção conceptual da pedagogia, trabalha-se com o entendimento de que a formação e a profissionalização do profissional pedagogo abarcam os aspectos semânticos, pragmáticos e político-ideológicos, ou seja, apontando os seus sentidos/significados e como, historicamente, eles vêm efetivando-se no campo da educação.

Dentro de uma perspectiva conotativa, um dos sentidos que, comumente, o termo “formação” recebe é o de formar, proporcionar uma configuração de traços que especifica a condição de ser algo diferenciado de outros, como é o caso de constituir a singularidade, o modo próprio de cada ser. Com esse sentido, encontra-se o termo “formação” aplicado por teóricos adeptos da concepção histórico-crítica, que se referem à educação como o processo de proporcionar ou desenvolver os estilos psicossociais, socioculturais e político-ideológicos nos educandos, conduzindo-nos à afirmação de que a formação corresponderia à própria produção do ser em sua subjetividade e socialidade pela educação.

Dessa forma, a educação passa a ser vista ou como uma possibilidade de emancipação sócio-política e cultural humana, tendo em vista os entraves socioeconômicos e políticos presentes nas relações sociais, ou como uma unidade necessária para o desenvolvimento da formação humana como ser social.

Para além dessa ambiguidade relacional entre educação e formação, ao se considerar a formação nesse primeiro aspecto, afirma-se que há uma aproximação da finalidade dada à formação com o significado de práxis na concepção histórico-crítica, que é compreendida da seguinte forma:

Práxis significa aqui o processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história, que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas, com cuja utilização consciente o homem pode chegar a um planejamento e domínio científico das forças naturais e da convivência social. Enquanto reflexo da realidade material, a teoria é, há um tempo, uma parte desta

realidade, determinada imediatamente para a práxis humana. Assim a prática se torna e a teoria se converte em órgão de representação e instrumento de orientação da práxis [...]. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 21)

Entretanto, sabe-se que a formação do ser social, ao constituir uma relação subjetiva-objetiva entre o sujeito e a realidade social, necessariamente, não se efetiva como uma formação emancipatória devido ao tipo de orientação político-ideológica imposta pelos interesses hegemônicos das relações sociais. Segundo o ponto de vista de Maar (1995, p. 15-16), a crise da formação, instigada pela lógica capitalista, tem a seguinte característica:

O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas.

Na perspectiva de formação do ser social, centrada na autonomia do sujeito, tem-se o desvelamento dos discursos ideológicos presentes nas práticas de dominação típicas das relações sociais mistificadoras, como a reificação que coisifica o processo produtivo e dissimula o predomínio da razão instrumental que sempre esteve a serviço da dominação.

Giroux (1986, p. 31, grifo do autor), ao comentar a aplicabilidade da racionalidade instrumental na perspectiva da teoria crítica, afirma:

[...] o resultado da racionalidade positivista e sua concepção tecnocrática da ciência representa uma ameaça à noção de subjetividade e ao pensamento crítico. Funcionando dentro de um contexto operacional livre de compromisso ético, o positivismo aliava-se ao imediato e ‘celebrava’ o mundo dos ‘fatos’. A questão da essência - a diferença entre o mundo como ele é e como poderia ser - é reduzida à tarefa meramente metodológica de coletar e classificar fatos.

Por outro lado, com a racionalidade instrumental fundamentando a produção teórica e redefinindo as propostas de organização do trabalho com maior controle do trabalhador, a partir dos princípios da cientificidade dos saberes sobre a condição humana, das abordagens psicológicas behavioristas e da visão de mundo cartesiana, confirma-se a simplificação do processo de formação, retirando-se da complexidade sociopolítica e cultural para uma perspectiva técnica e de medição, o que afasta o processo de formação das questões subjetivas e intersubjetivas ao se centrar nos meios instrucionais. Com essa formação, a prática dos profissionais apresenta as seguintes características, conforme Kincheloe (1997, p. 24).

Os professores de educadores orientados de forma tecnicista tendem a não apreciar estes tradicionais valores acadêmicos [questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual]. [...] O seu terreno é comumente o horário comercial, horas marcadas pelo relógio, pouca leitura profissional, ingenuidade ideológica, práticas interpretativas limitadas e mínimas análise do mundo profissional. A lógica de tais condições de trabalho enfatiza algo que é muito diferente do pensamento interpretativo. Existe uma força subterrânea em tais ambientes - uma tendência invisível a se render ao dado, a ver os arranjos institucionais existentes como realidades objetivas. [...]. Sem uma visão analítica da vida cotidiana e das exigências institucionais e atividades, o pensamento é fragmentado e a síntese conceitual bloqueada.

Como um dos enfoques que expressa essa razão instrumental no campo da educação, tem-se as políticas neoliberais, e suas imposições ao processo educativo, buscando atingir os novos objetivos voltados para a globalização e a competitividade de mercado.

Com essa perspectiva de formação flexível - dirigida para um mercado instável que se reorganiza sob a orientação de uma política globalizante competitiva, onde as funções produtivas adquirem uma natureza de maior complexidade operacional, e com o avanço tecnológico nos diversos setores da produção - a sociedade ganha uma nova concepção ideológica passando a ser vista como “sociedade

do conhecimento”, visto que o setor de serviços que exigem certa especificidade formativa se torna emergente diante do declínio dos setores primários e secundários.

Com esse projeto da “sociedade do conhecimento” e do princípio da flexibilidade na fabricação do profissional, as políticas educacionais requerem um suporte teórico-metodológico crítico para atingirem o objetivo de formar o profissional diante da tendência alienante e despolitizada das diretrizes educativas que retiram da formação a dimensão crítico-teórica, problematizadora, visando consolidar e fortalecer as concepções hegemônicas. Giroux (1987) chama a atenção para o seguinte aspecto da racionalidade instrumental enquanto base teórica das políticas de formação do professor:

É preciso enfatizar que o primado da racionalidade técnica e econômica fez mais do que desvalorizar a importância da razão religiosa e moral na vida diária. Tal primado fortaleceu também as relações de dependência e subordinação para grupos cada vez maiores, por meio das práticas sociais de uma psicologia e uma ideologia industrial, que atingiram a fundo a indústria cultural e outras esferas da vida social [...]. Subjacente a esta racionalidade técnica e para uma padronização do conhecimento, que facilitasse seu gerenciamento e controle, em benefício de considerações de ordem prática. (GIROUX, 1987, p. 12-13)

Essa discussão quanto à formação situada no campo da formação dos profissionais da educação caracteriza a perspectiva educacional fundada na racionalidade instrumental que, vista na contemporaneidade da política neoliberal e das inovações introduzidas pelo avanço tecnológico, pode ser reconhecida como uma racionalidade neotecnicista (FREITAS, 1992). O termo, aqui, é o usado segundo o entendimento de Freitas que, assim, explicita-o:

[...] Entendemos por profissional da educação aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação. Não há que se identificar, aqui, trabalho

pedagógico com docência - esta é apenas uma das formas de se desenvolver o trabalho pedagógico e um dos aspectos da atuação do profissional da educação (há outros, p. ex., a atuação em nível de planejamento nos sistemas de ensino). (FREITAS, 1992, p. 8)

A prática do profissional se torna uma atividade supervisionada, padronizada e elaborada de forma instrumental, definindo as modalidades de operacionalização e de avaliação dos programas e currículos, dando ênfase a dimensão do “saber fazer” das práticas educativas desvinculadas das relações sociais e políticas concretas. Os profissionais da educação, nessa perspectiva, tornam-se um operacionalizador de instruções pré-programadas preocupado com a eficiência e a produtividade do modelo formativo hegemônico.

O processo formativo tomado no parâmetro instrumental nega, segundo Costa (1988, p. 57), a dimensão histórica e a diversidade cultural do ser social, isso porque:

[...] nossas relações com o mundo comportam diversos níveis que passam por sensações, percepções, compreensões, organizações mentais, temporais e espaciais, que de uma ou outra forma forjam sempre a ação humana. Esta ação, seja em que direção for, é sempre uma tentativa de construção de si mesmo pelo próprio homem e se dá numa totalidade de experiências, sentimentos, intelecções, intuições, racionalizações, produções, que constituem o vir-a-ser perpétuo concebido por Heráclito, e retomado, posteriormente por Hegel e Marx, terminando este último por colocar, definitivamente, tudo isto na história.

Outra perspectiva da formação dos profissionais da educação, confrontando seus princípios e concepções educacionais e formativas com a abordagem instrumentalista da formação anunciada anteriormente, considera que formar o profissional da educação é produzir intelectuais transformadores, reflexivos e críticos capazes de pensar e construir uma prática responsável com autonomia.

Para a efetivação dessa proposta formativa, nas condições de formar profissionais da educação como intelectual transformador, reflexivo e crítico, discutida por Giroux (1997), torna-se necessário

esclarecer a natureza política e normativa das funções sociais desses profissionais, que extrapolam a dimensão da docência em sala de aula, assumindo os processos de planificação, organização e acompanhamento (condução e avaliação) das políticas educacionais, que orientam a construção dos projetos político-pedagógicos em diversos ambientes da sociedade como um todo e nas aplicações em múltiplos contextos socioculturais.

Com essas funções definindo sua prática, a formação desses profissionais pode ser vista como direcionada a definir dois padrões de atuação – professor e pedagogo – que, mesmo não se excluindo, exigem propostas formativas distintas tendo em vista as finalidades e campos de atuação de cada um.

Diante dessas duas possibilidades de lidar com as questões relativas às situações e práticas educativas, surgem algumas questões que buscam esclarecer a distinção/identificação desses profissionais, como: ser professor e ser pedagogo expressam uma mesma representação ontológica? A função de professor e a função do pedagogo se processam a partir de um mesmo conjunto de procedimentos teórico-metodológicos e operacionais? Como se justifica a institucionalização dos cursos de licenciaturas e de pedagogia, distintamente?

Entretanto, essa perspectiva de formação dos profissionais da educação como intelectuais reflexivos e críticos não se restringe a nenhum dos dois padrões profissionais fazendo-se presente como uma fundamentação básica das práticas de ambos e instituindo relações sociais discursivas a partir de uma postura ética-política dos profissionais. Na argumentação de Giroux (1997, p. 163),

[...] o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

A formação reflexivo-crítica dos profissionais da educação não exclui as exigências de apropriação de um saber instrumental

com o qual sistematiza suas intervenções/articulações com as situações sociais concretas. Assim, pode-se inferir que a formação desses profissionais é um fazer mais complexo que exige, para sua compreensão, um olhar não dicotômico, simplificador, de sua natureza epistêmica. Deduz-se, assim, que a função desses profissionais não é unidimensional, mas sim construída, conforme Pacheco e Flores (1999), numa situação tri-facetária envolvendo aspectos práticos, teóricos e técnicos, organicamente interligados, tendo sua concretização como uma práxis.

Considerações Finais

Com essa discussão conceitual de pedagogia e a perspectiva de formação do pedagogo, afirma-se que os profissionais da educação são profissionais da prática, não um praticista ou ativista, mas autores de uma práxis, epistemologicamente fundamentada, que se desenvolve sob a orientação de princípios e diretrizes curriculares e de uma base de conhecimento que não é intrínseca à prática, mas adquirida no processo de formação específica para atuar no campo da educação.

Nessa concepção, a pedagogia configura um campo de investigação do fenômeno educativo em sua complexidade de prática social, dentro de uma perspectiva de racionalidade própria constituída pelos conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais enquanto ciência da educação e, conseqüentemente, base estruturante da formação do pedagogo.

Com a compreensão de que a atuação do pedagogo deve atingir certos objetivos exigidos pela sociedade em suas dimensões sociopolíticas, econômicas e culturais, que interferem em seu desenvolvimento e afirmação profissional, procurou-se, ao longo deste estudo, discutir o próprio sentido e significado do processo de formação do pedagogo enquanto um dos fatores constitutivos do processo de profissionalização.

Essa discussão da relação entre formação e profissionalização se justifica diante das colocações divergentes acerca dos modos

como o processo formativo interfere na concretização da prática do pedagogo como um profissional da educação.

Dessas divergências, surgem as indagações sobre o compromisso que esse profissional deve apresentar para a efetivação dos objetivos e finalidades de suas funções sociais, ou seja, busca-se conhecer quais os saberes e competências que devem ser apropriados para construir uma prática profissional sólida, que possibilite, de fato, a interferência na constituição, consolidação e transformação dos processos educativos.

O pedagogo, como profissional da educação, deve demonstrar, além da competência, o compromisso na produção e aplicabilidade dos saberes, que não se reduzem aos conhecimentos específicos das disciplinas e dos procedimentos didático-metodológicos, envolvem, também, os saberes da experiência, curriculares, da tradição e ação pedagógica.

As limitações encontradas na aplicabilidade dessa perspectiva de formação se instalaram com a consolidação da racionalidade instrumental nas instituições de nível superior, que se funda na convicção de que a investigação científica desenvolvida nas academias produz um conhecimento seguro e pragmático para a prática profissional.

A formação centrada nos princípios reflexivos e críticos da formação dos profissionais da educação ressalta a dialeticidade entre o ato educativo e sua concreticidade que, ao absorver as contradições próprias das relações sociais definidas na contingencialidade do cotidiano das atividades educativas, instaura o processo de pensar e reconduzir a prática profissional do pedagogo.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ARDOINO, J. **Das evidências pedagógicas à conscientização crítica: a articulação problemática entre as ciências e as práticas sociais**. Vigneux: Matrice, 1985. (Digitado)

_____. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.).

Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Ed. USFCar, 1998. p. 24-41.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

CARVALHO, A. D. de. **A epistemologia das ciências da educação.** Porto, PT: Afrontamento, 1988.

COSSUTTA, F. **Didáctica da filosofia.** Porto, PT: ASA, 1998.

COSTA, M. C. A dissociação entre teoria e prática na formação do professor: examinando seu significado. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 83/84, p. 54-61, jul./out. 1998.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

ESTRELA, A. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto, PT: Porto, 1992.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 3-22, abr./jan. 1992.

GAUTHIER, C. (Org.) **Tranches de savoir: l'insoutenable légèreté de la pédagogie.** Québec: Logiques, 1993.

GAUTHIER, C. Le XVII^e siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **La pédagogie: théories et pratiques de l'antiquité à nos jours.** Paris: Gaëtan Morin, 1996. p. 87-108.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. de. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

KINCHELOE, J. E. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARQUES, M. O. **Pedagogia**: a ciência do educador. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

MORIN, E. Problemas de uma epistemologia complexa. In: _____. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa, PT: Europa-América, 1996. p.13-34.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto, PT: Porto, 1999.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SERRA, S.; JÓDAR, F. **Pedagogías inestables**. Entrevista a José de Gimeno Sacristán. Disponível em: <<http://members.nbci.com/XMCM/pedagogia/-cuadernos/agimeno.html>>. Acesso em: 27 maio 2001.

TARDIF, M. Le projet de création d'une science de l'éducation au xxe siècle: analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **La pédagogie**: théories et pratiques de l'antiquité à nos jours. Paris: Gaëtan Morin, 1996. p. 211-238.

FORMAÇÃO, PESQUISA E A PROFISSIONALIZAÇÃO: IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha

Luana Rodrigues de Sousa

Este trabalho, intitulado “Formação, pesquisa e a profissionalização: identidade profissional do egresso do curso de Pedagogia¹”, analisa a identidade dos profissionais/professores egressos do curso de Pedagogia em vista das percepções sobre a formação, desenvolvimento profissional e a

¹ O estudo é parte integrante de um projeto de pesquisa aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão - PPG-UEMA em conjunto com a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, em conformidade com a Resolução n. 527/2005 CONSUN/UEMA do Programa de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq/UEMA/FAPEMA, Edital n. 12/2017. O referido projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado através da CAAE: 74303117.6.0000.5554 e do Comprovante: 097263/2017.

profissionalização, discussão que tangencia as condições de efetivação da formação do profissional que atuará mais diversos contextos sociais, ou seja, nos escolares e não-escolares. Apresentamos questões relevantes do campo da formação, que exigem melhores orientações e definições da formação inicial oferecida ao pedagogo que também atuará no ensino na Educação Básica. Desse modo, as considerações tecidas sobre os resultados da pesquisa destacam a complexidade das condições de constituição da formação desse professor e a importância de novos estudos sobre o desenvolvimento profissional na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor não deve ser efetivado somente baseado em uma formação teórica pontual para simplesmente ensinar, considerado, assim, as motivações e esforços individualizados. A formação do professor deve estar embasada na perspectiva prática-teoria-prática para vivenciar as contradições social e educativa, inspirada em uma visão emancipatória da relação pedagógica. Com base nesses princípios, delimitamos como questão norteadora: qual a identidade profissional do pedagogo egresso do Curso de Pedagogia em vista de sua formação e da construção da profissionalização?

As instituições responsáveis pela formação do professor devem melhor organizar suas propostas formativas, tendo em vista que o exercício do ofício docente só é possível com a vivência institucional na Educação Básica, como intermediação teórica e prática de formação das novas gerações. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios, problemáticas e contradições das relações vivenciadas no contexto escolar e da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, uma proposta de formação de professores deve ter um sentido de investigação e busca por uma educação emancipatória, pois os problemas educacionais não se justificam e nem se resolvem por meios de ensaios e tentativas. Nas instituições formativas, não há respostas teóricas e/ou práticas que possam orientar, com segurança, a reorganização de currículos e metodologias que sejam eficientes para formar o professor. Para entender essas dimensões, delimitamos como objetivo geral: analisar a formação e

o desenvolvimento profissional em vista da identidade do egresso do Curso de Pedagogia.

A profissionalização do professor perpassa pela vivência de algumas atividades, como: desenvolvimento de um trabalho qualificado, domínio de conteúdo, aquisição de conhecimentos, aplicação de metodologias bem articuladas e realização de pesquisas e habilidades interdisciplinares para ensinar e aprender. Tal profissionalização é baseada nas características de uma profissão classificada como um ofício, a qual são associadas representações definidas como processo de reconhecimento social de um trabalho que deve ser planejado e organizado na produção intelectual, sendo intermediado por componentes centrais da educação para a formação do cidadão.

Este trabalho analisa a formação, pesquisa e a profissionalização de egressos do Curso de Pedagogia, entendendo a profissão do pedagogo como uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho, definida pela necessidade de um profissional com formação específica e uma instrumentalização própria para o ofício docente. Para essa compreensão, dialogamos com autores, como Imbernóm (2001), Nascimento (2015), Nóvoa (1995), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), dentre outros. Para a discussão da identidade como um processo de construção do sujeito social e profissional, marcado pela experiência da profissão de forma pessoal e social, destacamos as ideias de Dubar (2005).

O professor deve ser um profissional bem formado para simbolizar, representar, analisar e socializar significados das situações com as quais interage, pois o profissional define-se a partir de como se reconhece no desenvolvimento de funções sociais e de como é reconhecido pelos outros socialmente.

A identidade do professor é interpretada como um processo dinâmico, evolutivo e processual, que depende de fatores internos e externos e que faz parte de um determinado contexto, isto é, um processo interativo, não dispensando a prática da comunicação, interação, reflexão e análise crítica e sendo reconhecido como um movimento de interpretação de experiências compartilhadas.

No entanto, pelas dificuldades da sociedade globalizada, os professores devem criar propostas educativas fundamentadas no conhecimento científico, na pesquisa e em estratégias pedagógicas inovadoras, baseando-se nos compromissos social e político para reconstruir a identidade individual e coletiva em vista de seu reconhecimento. Além disso, precisam valorizar o desenvolvimento profissional colaborativo com os colegas, estudantes, famílias e comunidade, sendo que tal dinâmica exige profissionalismo, conhecimento e envolvimento.

Formação, pesquisa e desenvolvimento profissional em vista da profissionalização

Com relação a essa temática, é necessária uma análise crítica sobre a formação de professores, compreendendo diversos aspectos, a saber: a pesquisa deve ser percebida como intermediadora do diálogo com o ensino, considerando sua condição questionadora, contribuindo para os processos educativos e formativos emancipatórios na perspectiva da profissionalização. O conhecimento científico é aparato de resistência a regulação imposta, podendo ou não servir de manipulação de poder num contexto histórico e economicamente determinado.

A ciência moderna, inspiradora das ciências exatas e naturais, possibilitou a trajetória das ciências sociais e humanas e sua legitimidade. A formação de professores foi tratada como mecanismo neutro, na perspectiva pedagógica e/ou nos pressupostos sociais e psicológicos. Nessa perspectiva, se o conhecimento científico tem como objetivo entender as

[...] determinações que produzem os fenômenos da natureza e os sociais, em sociedades cindidas em classes sociais com interesses conflitantes e antagônicos, as concepções de naturezas e sociedade e de ser humano, os métodos de aprendê-las e os resultados que daí advém não são neutros e, portanto, são políticos. [...] que afirmam ou se contrapõem aos interesses de determinadas classes ou grupo social. (FRIGOTTO, 2017, p. 29)

Com essa citação, entendemos que as políticas direcionadas à formação do professor não são neutras, pois reforçam e reorientam concepções pedagógicas voltadas para o mercado de trabalho e uma formação com princípio civil “democrático” de educação, orientada pela ressignificação de sua “qualidade” para atender às problemáticas da educação. Para Frigotto (2009), é uma visão produtivista, pois a formação e a qualificação do professor não podem ser entendidas de modo fragmentado, sem contextualizar a trama das relações sociais e os confrontos que se travam na estrutura e conjuntura da sociedade.

Para entender a política de formação do professor na atualidade no Brasil, é fundamental compreender a política neoliberal e os fundamentos da concepção multicultural de educação enquanto perspectivas que orientam a educação e a sociedade. Assim, devemos partir da visão “economicista/mercantilista” da educação para entendermos o processo de profissionalização do professor como uma das dimensões de melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Como professor(a) e pesquisador(a), devemos analisar a teoria epistemológica e a prática das políticas oficiais direcionadas à formação do professor como perspectivas centrais que envolvem o ofício docente nos diferentes níveis e modalidades da educação e do ensino do sistema público brasileiro, sendo oportuna a vivência do professor na definição e na prática do processo de ensino e aprendizagem. A análise desse processo está articulando as concepções, percepções e o momento histórico de formação em que se encontram as discussões e reflexões no campo das interrelações sociais.

Nas dimensões teórica e epistemológica, a dependência do sistema educacional e da construção do conhecimento associada às perspectivas da produção e do mercado possibilita práticas dualistas, fragmentárias, truncadas e, em algumas situações, preconceituosas. É vivenciada uma crise com desafios a serem enfrentados no contexto educacional das instituições formativas, sendo fundamental reestruturar a política e a prática de formação do professor para melhor ressignificar as teorias, concepções e

conceitos educacionais que, ao longo da história, foi apropriando-se do modelo reducionista, sendo vista como produtivista, opondo-se a uma perspectiva socialmente democrática e interdisciplinar.

A formação de professores apresenta problemas que diminuem a sua qualidade, tornando impossível conseguir o que Frigotto (1996) entende como uma formação teórica e epistemológica que, nos processos de ensino e aprendizagens, possa construir e socializar saberes partindo do senso comum do estudante e de sua realidade a fim de sistematizar estratégias metodológicas diversificadas, valorizando os conhecimentos científicos para os vivenciar na prática.

A construção da identidade profissional perpassa por uma boa formação de professores. No entanto, na atualidade, é praticamente impossível adquirir a chamada sólida formação profissional, haja vista as condições organizacionais, físicas e até sociais instituições, bem como as relações de trabalho, as exigências para atingir metas e a organização do mercado de trabalho. Assim,

[...] as circunstâncias históricas permanecem sob o jugo da cisão do gênero humano em classes sociais. As relações sociais dominantes buscam reduzir o trabalho humano de atividade vital a mercadoria força de trabalho. Uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego - compra e venda de força de trabalho. No interior destas relações sociais a educação, de direito social e subjetivo, tende a se reduzir a uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil. (FRIGOTTO, 2009, p. 72)

Seguindo tal concepção, de acordo com a qual as relações sociais de trabalho implicam uma busca de superação, dentro das contradições e do contexto da sociedade de classes, produzindo o descontentamento, teorismo e o imobilismo, devemos entender o trabalho como princípio educativo, pois é por meio dele que o ser humano se constrói, buscando atender às suas necessidades, condições sociais básicas e explicações para as contradições e implicações de se expressar socialmente (com bases culturais, intelectuais, artísticas e afetivas).

Dessa forma, as perspectivas históricas continuam sob a submissão do ser humano por meio da divisão de classes sociais, sendo importante ser ciente de que as relações sociais da classe dominante buscam reduzir e conduzir o trabalho humano de atividade vital à força de trabalho que, segundo Frigotto (2009), é vista como mercadoria, cujo valor se define no mercado do emprego, ou seja, no processo de compra e venda da força de trabalho. Assim, no campo das relações sociais, a educação, como um direito social e subjetivo, possibilita a redução a uma preparação psicofísica, intelectual, estética, cultural e afetiva subordinada às necessidades ideológicas e técnicas da produção do mercado.

A formação do professor deve ter como princípio a emancipação, considerando as contradições sociais, sendo efetiva quando esse profissional consegue desenvolver-se mesmo diante das contradições que estão presentes na sociedade e na existência humana. O fato é que a consolidação de uma formação para um professor crítico e emancipado perpassa pelo questionamento, a dúvida e o estranhamento da realidade vivenciada; uma formação enquanto reivindicação do individual diante das generalizações e a vigência dos conflitos contra a adaptação e o conformismo.

Para trabalhar na dimensão de uma consciência crítica, reflexiva e autônoma, possibilitando as vivências sociais e políticas de uma formação com base interdisciplinar como parte do processo de emancipação do professor, a formação vai além da transmissão de conteúdos prontos e acabados. A formação de professores deve ser planejada e organizada para contribuir com o desenvolvimento profissional e a profissionalização.

É necessária uma formação que considere o trabalho como atividade fundamental da vida humana, que se transformará ao longo da história, pois o que tende a mudar é a natureza do trabalho, o modo de trabalhar, os instrumentos e técnicas de trabalho, as formas de apropriação do produto do trabalho e as relações de trabalho e de produção. Tudo isso se constitui de forma diversa ao longo da história da humanidade (CIAVATTA, 2005). Dessa maneira, a formação de professores deve ser mais bem estruturada para atender às especificidades da profissão.

No entanto, a maior preocupação é que os cursos de licenciatura possam formar profissionais somente com conhecimentos teórico, técnico e prático para atuar de modo qualificado no campo de trabalho. Quando o professor não se limita em responder às necessidades e demandas do mercado de trabalho, pode garantir unidade, integração entre as disciplinas e assegurar a efetivação da prática-teoria-prática como possibilidade de reelaboração do conhecimento científico, o que não reduz tal prática ao pragmatismo e nem a teoria simplesmente ao intelectualismo.

[...] percebemos que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. Do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 128, grifo do autor)

Nessa perspectiva, a formação de professor deve ser entendida como um espaço dinâmico de efetivação do conhecimento científico e da construção de saberes para a prática pedagógica, sendo oportuno entender a problematização da prática para a transformação do conhecimento científico em saber escolar. A prática precisa ser intencional e fundamentada, para o desenvolvido do trabalho do professor, desenvolver um trabalho intelectual, refletir sobre as ciências, recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, selecionar e aprimorar seu material. A formação deve expressar um projeto interdisciplinar com os pares e formar esse professor de forma significativa e dinâmica.

Durante a formação e o desenvolvimento profissional do professor, é fundamental a vivência na pesquisa, a qual pressupõe alguns componentes para a sua efetivação, a citar: criatividade, inovação, elaboração de projetos, problematização da realidade, reflexão, análise e descoberta. A pesquisa, durante a formação, pode ajudar o professor a compreender a prática de modo a construir

conhecimentos pessoal e coletivo, pois a produção dos saberes científico e escolar tem como função compreender a realidade e intervir de forma consciente e crítica.

A pesquisa no desenvolvimento profissional do professor é destaque entre os temas da área da educação estudados por pesquisadores internacionais e nacionais. O professor precisa, também, ter compromisso social e político, pois a produção do conhecimento está associada aos interesses de grupo específicos, mas o conhecimento científico não pode ser visto como um bem exclusivo do âmbito acadêmico ou individual de um pesquisador, pois deve ser socializado.

Lüdke (2001) esclarece que a produção de conhecimento pelo professor ainda é um tabu devido às condições de trabalho no Brasil, que tornam improvável inserir a pesquisa no perfil profissional dos professores da Educação Básica. Para essa modalidade de ensino, a pesquisa é um fardo difícil de carregar, apesar de haver resistências entre os acadêmicos e professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; por outro lado, se parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica.

Entretanto, a pesquisa é uma atividade fundamental para o ofício do professor e não pode ser um privilégio exclusivo dos professores do ensino superior, precisa ser entendida como parte integrante do desenvolvimento profissional e da profissionalização docente. A pesquisa deve ser vista como estratégia metodológica de reflexão crítica, relacionada com a prática pedagógica, dimensão que deve estar relacionada com o objetivo e com a busca de problematização das experiências em sala de aula, tornando os conteúdos mais significativos para os estudantes. Igualmente, a pesquisa pode tornar-se uma atividade necessária para uma prática reflexiva, pois a informação criativa gera o conhecimento, o que pode contribuir com a emancipação humana.

A pesquisa não pode ser vista como uma relação hegemônica da classe dominante ou de grupos fechados, mas como um princípio educativo e científico que compõe o processo emancipatório e

contribui para a formação do estudante, devendo ser realizada no cotidiano, sendo um componente importante na formação do indivíduo, preparando-o para atuar na sociedade com todos os seus problemas associados ao capitalismo e ao neoliberalismo. A pesquisa é a busca de novas informações, conhecimentos e saberes.

Por outro lado, sabemos que toda relação de hegemonia é uma ação pedagógica, processo pelo qual é socializada a ideologia da classe dominante, que se realiza e se transforma em senso comum, naturalizada sem se questionar, mas, como perspectiva política, poderá transmitir um saber prático. Para Gramsci (1979), na formação, as pessoas precisam ter acesso à cultura dominante, à educação socialmente construída, apropriada de maneira privada, que possibilite as condições de todos serem dirigentes.

Essas ações permitiriam o acesso das pessoas às possibilidades que, historicamente, lhes foram negadas, como o conhecimento construído coletivamente, transformado em propriedade. O conhecimento deve ser trabalhado de forma dialética como parte de um processo político de reconstrução de outra hegemonia ou de contra hegemonia. A formação do professor deve extrapolar a interpretação e as práticas que a associam à história e às concepções pré-determinadas.

A formação de professor se faz de forma contínua e processual, tendo como princípio as bases culturais, familiares, suas trajetórias escolar e acadêmica, intermediando-se nos contextos e situações de aprendizagens, pessoas e profissionais. Um processo formativo engloba o desenvolvimento pessoal e profissional, contemplando as relações de produção e socialização do conhecimento, tendo em vista a profissionalização do professor.

Tal profissionalização é constituída através dos processos e significados que teve ao longo da história da educação no Brasil. Em alguns momentos, cultivaram-se as perspectivas tradicionais; em outros, alimentaram os interesses de ascensão da elite/burguesia; depois, teve a divulgação da “democratização” para atender aos interesses do capitalismo industrial; e, agora, a vigência do neoliberalismo, com uma economia globalizada regulada

pelo mercado, em que o profissional é tratado como objeto, e o trabalho como um fim em si mesmo ou uma mercadoria. Assim, marcadamente,

[...] saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Tal situação pode conduzir ao desenvolvimento de uma lógica de consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos aos consumidores saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro ‘posicionamento’ no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social. (TARDIF, 2002, p. 47)

Nesse contexto, o professor, historicamente, está em constante luta por melhores condições de trabalho, salário digno, reconhecimento social e autonomia. A profissão de professor tem passado por um processo de “proletarização”, pois, com a expansão escolar, o mercado precisou de muitos profissionais, momento em que alguns assumiram tal função sem as necessárias habilitações acadêmicas, científicas e pedagógicas.

Observamos a degradação da carreira, do reconhecimento social e da autonomia, além da deterioração pelas políticas, que separam os profissionais que planejam os currículos e programas dos que os executam. Muitas vezes, a qualidade do trabalho do professor é substituída pela quantidade devido à intensificação de tarefas administrativas, perdendo o sentido de atuações coletivas mais significativas, as quais poderiam contribuir com a produção e socialização de novos saberes.

A profissionalidade do professor deve ser construída pela vivência das formações inicial e continuada, pela pesquisa e pelo desenvolvimento profissional em vista da efetivação dos saberes na prática a fim de que os professores sejam reconhecidos por outros grupos de profissionais como produtores de saber, reivindicando um controle social legítimo da profissão. A profissionalização do professor exige parceria entre professores, instituições, formadores

e responsáveis pelo sistema educacional, além da intermediação do conhecimento científico interdisciplinar.

Construção da identidade profissional do egresso do Curso de Pedagogia

Neste tópico, refletimos sobre a construção da identidade profissional do egresso do curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Analisar a identidade do professor é perceber que as políticas de representação determinam os discursos e sentidos difundidos e propagados por grupos e sujeitos que integram o campo acadêmico e o escolar, a gestão do Estado e/ou as instituições educativas e formativas. Além disso, não se pode deixar de considerar as opiniões dadas através das mídias, que ajudam na consolidação da identidade desse profissional.

Entre as diferentes identidades que um indivíduo possui, a profissional tem se tornado mais importante, pois as profissões e os empregos são fruto de construções sociais que permeiam o cotidiano dos indivíduos e têm função singular na sociedade (DUBAR, 2005). A identidade é construída pelo indivíduo na ação contínua que é vivida num tempo e espaço caracterizados por um processo complexo e que tem como base a experiência.

A identidade do professor é construída e reconstruída entre diversas representações, tais como: políticas estabelecidas pelo discurso educacional oficial (políticas públicas), que socializa percepções sobre gestão pedagógica; organização dos sistemas escolares; objetivos; metas; e discursos propagados, pelos quais os professores se percebem relacionando-se com os que vivenciam outras experiências, reconstruindo a identidade profissional.

Na concepção de Libâneo (2004), o processo de construção da identidade parte do contexto em que o professor está inserido, em resposta às necessidades impostas pela sociedade e as que surgem no contexto educacional. Nesse processo, os professores devem associar as disciplinas com os diferentes saberes, mesmo não havendo clareza sobre identidade, tipos de saberes e amplitude. A construção de identidade pode ser consolidada na formação continuada, no

trabalho em sala de aula e em situações relacionadas ao que o professor deve conhecer, saber e dominar para se desenvolver na escola. Dubar (2005) indica que a identidade profissional não se caracteriza apenas como aquela ligada ao trabalho, mas é uma projeção futura que o indivíduo faz de si, antecipando uma possível trajetória de emprego e/ou buscando a aprendizagem específica de algum campo de trabalho.

A identidade profissional do professor é evidenciada em função das posições atribuídas pelos indivíduos, grupos e os próprios professores na formação e no desenvolvimento profissional para a profissionalização docente. As representações são evidenciadas por meio da circulação dos discursos relativos às formas de ser e agir dos professores no ofício de suas funções, às suas complexidades, à diversidade e à burocracia. É um processo em que o indivíduo usa de suas percepções, mas a constrói e reconstrói através das experiências. Assim, a formação, a pesquisa e o desenvolvimento profissional são fundamentais.

A identidade é construída pelo indivíduo em um processo experienciado durante um tempo, possui como característica a complexidade e tem no desenvolvimento profissional o viés fundamental, considerando a construção dos saberes pela experiência coletiva e individual. Na formação, ocorre um trabalho coletivo e a aquisição de saberes para a construção da identidade, momento em que o indivíduo usa de suas percepções e se reconstrói no cotidiano. Das diversas identidades que uma pessoa possui, a profissional tem se tornado a mais importante, pois as profissões e o mercado de trabalho, instituídos socialmente, permeiam o cotidiano dos indivíduos e têm papel singular na sociedade (DUBAR, 2005).

No entanto, a profissão de professor tem um valor social carregado por sentimentos pejorativos e negativos, pelas perspectivas subjetivas (representações da sociedade sobre o professor que, para alguns, nem é considerado como profissional) e objetivas, associadas aos baixos salários, pouca qualificação, desvalorizações social e profissional. E tudo isso reflete na representação social do professor, se comparado a outras profissões que têm mais prestígio

social, objetivos de carreira e melhores salários. Infelizmente, essa representação social negativa sobre a profissão, construída historicamente, tem sido reforçada pelo baixo nível de formação dos professores (AZEVEDO, 2013).

A identidade do professor como processo construído socialmente ainda é uma polêmica, pois o mesmo deve ser reconhecido e valorizado como parte integrante de uma categoria profissional, perpassando pela profissionalidade, formação e se fundamentando nos conhecimentos práticos-teóricos-práticos e no engajamento político/sindical para lutar por melhorias salariais e pela construção da profissionalização. Consoante Arce (2001), para a valorização da profissão docente, a formação não pode eximir-se de uma concepção

[...] filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade, [...] refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação. (ARCE, 2001, p. 9)

O processo de profissionalização requer dos professores conhecimentos ampliados sobre os diferentes aspectos que compõem a formação de professores, não se restringindo apenas aos conhecimentos específicos de áreas ou disciplinas. De acordo com García (2009), o desenvolvimento profissional é um processo construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional. Assim, é necessária a formação de bons professores, que lancem mão de uma prática pedagógica adequada e tornem possíveis as mudanças no sistema educacional, incluindo, por exemplo, a ação de pessoas que ajudem nos processos educativos na escola.

Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

A investigação foi realizada por meio da pesquisa interpretativa/descritiva, com abordagem qualitativa sobre a formação, o desenvolvimento profissional e a profissionalização de 200 pedagogos

egressos do curso de Pedagogia do CESC/UEMA de 1997 a 2017, os quais trabalham em Caxias - MA. Esse recorte histórico de 20 anos permitiu analisar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, elaborado após a aprovação das DCNC Pedagogia (BRASIL, 2006). Neste trabalho, socializaremos os fragmentos de 10 egressos.

A pesquisa bibliográfica apoiou-se na literatura especializada da área e nas produções nacionais e internacionais, configurando-se no primeiro passo da constituição de um conjunto de investigação. Essa técnica favoreceu a delimitação do objeto de estudo, redefinindo concepções e reconstruindo a pesquisa. A análise documental possibilitou o acesso aos registros dos fatos, das opiniões e das tendências, bem como ao exame qualitativo dos dados, necessário à apreciação dos acontecimentos para indagar com flexibilidade e elaborar descrições e abstrações dos dados provisórios.

A investigação de natureza qualitativa é uma das maneiras de realizar pesquisa em Ciências Humanas, pois enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa empírica foi realizada nas escolas públicas do município de Caxias - MA, onde trabalha grande parte dos pedagogos egressos do curso de Pedagogia. Os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa foram definidos pela identificação dos egressos do curso de pedagogia do CESC/UEMA que colaram grau de 1997 a 2017. Tais egressos foram submetidos à aplicação de questionários que objetivaram coletar informações baseando-se na inquirição de um grupo representativo da população em estudo.

O tratamento dos dados, feito através da análise de conteúdo, possibilitou verificar as percepções dos interlocutores sobre sua trajetória de formação e seu desenvolvimento profissional. A análise de conteúdo desenvolvida segue as orientações de Bardin (2009), sistematizada nas etapas: pré-análise, descrição e interpretação inferencial, conforme se apresenta em seguida.

Análise da percepção dos egressos do Curso de Pedagogia e a identidade profissional

Os resultados da pesquisa apontam que as pedagogas egressas do CESC/UEMA estão trabalhando em variadas funções, tais como: professor na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Superior e na Educação de Jovens e Adultos.

Muitas dessas pedagogas (07) afirmaram que optaram pela docência por se identificarem com a profissão e as demais (03), por “falta” de oportunidades. Elas enfatizaram a importância de uma formação consolidada com a prática pedagógica, pois notam a falta de integração entre teoria e prática. Além disso, entendem que colaboram com a aprendizagem das crianças e consideram importantes suas mediações pedagógicas.

As egressas evidenciam que o trabalho do professor está condicionado ao sistema educativo e às organizações escolares definidas pelo momento histórico e social. Para Sacristán (1995), a profissão de professor pode ser considerada uma “semiprofissão”, em comparação com as outras, pois se trata de uma profissão cuja prática está imbricada a diversos condicionantes, visto que os contextos pedagógico, profissional e sociocultural determinam a prática profissional do professor, e sua função se define pelas implicações sociais. Como professores, devemos nos organizar em associações/sindicatos para tornar nossa profissão reconhecida de fato e de direito a fim de que as pessoas possam perceber sua importância.

Quanto aos motivos que levaram as egressas a escolher o curso de Pedagogia como formação inicial, várias foram as posições: PECP 01 - Gosto de trabalhar com pessoas; PECP 02 - Pelo mercado de trabalho, que é amplo aqui na cidade e também me identifiquei; PECP 03 - Afinidade e o prazer de trabalhar com crianças da educação infantil; PECP 04 - Já trabalhava na área; PECP 05 - Ter afinidade com o curso e já trabalhar com educação infantil; PECP 06 - Por já trabalhar com criança na alfabetização e ter vivenciado o profissionalismo nos anos iniciais; PECP 07 - Minha mãe me fez

ter esse amor pela Pedagogia; PECP 08 - Por já exercer a função de professora; PECP 09 - Amor a profissão e trabalhar com crianças; e PECP 10 - A possibilidade de fazer com que pessoas tenham oportunidade de serem livres e críticas.

Percebemos que os motivos da escolha da profissão de professor vão desde o fato de gostar de trabalhar com pessoas e ter afinidade com a profissão até a interferência familiar. Entendemos que é um momento importante o da escolha da profissão. Não podemos optar em ser professor simplesmente pelo mercado de trabalho ou pelo dinheiro que poderá chegar mais “rápido”, já que essa escolha é uma decisão que pode ser definitiva e, dessa forma, interferirá diretamente na nossa vida. Frigotto (2009) faz uma reflexão sobre a mercantilização do ensino e comenta sobre as atuais exigências postas ao professor e à escola, que recebem a incumbência de responder pela questão cultural dos alunos, pelos problemas sociais e pela boa preparação deles para o mercado de trabalho (ou, ainda, pela falta de preparo, gerando casos de desemprego).

Ao especificarem os aspectos que julgam mais relevantes e os que consideram menos importantes quanto à formação no curso de Pedagogia, as egressas colocaram:

PECP 01 - Não considero menos ou mais relevantes, [...] cada aspecto tem sua importância.

PECP 02 - Mais relevante: Contribuir para o aprendizado das crianças. Menos relevante: Pouco acompanhamento na formação docente.

PECP 03 - Proporcionar conhecer as fases da infância e todo o seu desenvolvimento.

PECP 04 - O curso é desvalorizado pelos governantes. É ideal para seguir o magistério.

PECP 05 - Mais relevante: É um curso que nos proporciona um conhecimento teórico e prático tanto no interior da escola como em outras instituições. Menos relevante: O fato de que há um índice muito baixo de profissionais da área que trabalham em empresas em vez de escola.

PECP 06 - Permitir ao profissional atuar com conhecimentos teóricos e práticos e trabalhar.

PECP 07 - Mais relevante: Qualificação profissional, reconhecimento, autonomia no ambiente de trabalho etc. Menos relevante: A não valorização da profissional diante das demais.

PECP 08 - Porque é a profissão mãe de todas as profissões, desenvolvemos a aprendizagem.

PECP 09 - O ponto mais relevante é trabalhar com a criança dentro do ensino-aprendizagem.

PECP 10 - Formação que dê suporte para se engajar na educação e suportar os desafios.

Três egressas especificam preocupações relacionadas à falta de valorização do profissional de Pedagogia. Parte das respostas evidencia que o curso ajuda o professor a encontrar respostas para os problemas de sala de aula e que a formação é fundamental para a profissionalização do docente. Para as participantes da pesquisa, os aspectos mais importantes no momento da formação acadêmica desse profissional são o conhecimento dos fundamentos da educação, das concepções pedagógicas e de como trabalhar com as crianças abordando as fases de desenvolvimento. A escola é um local que emprega muitas pessoas por um grande espaço de tempo e que, embora não produza, diretamente, mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista, sendo, nesse sentido, um trabalho produtivo (FRIGOTTO, 1996).

As egressas também discorreram sobre a percepção acerca da formação inicial/continuada e do desenvolvimento profissional para a construção do processo de profissionalização docente.

PECP 01 - É preciso uma formação continuada para uma sólida profissionalização.

PECP 02 - O profissional deve buscar novos horizontes e conhecimentos para sua formação.

PECP 03 - Depois da formação inicial, é necessário estar atualizando-se. A formação continuada faz-se necessária enquanto profissional.

PECP 04 - É a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando à diversificação das atividades pedagógicas em várias esferas da prática social.

PECP 05 - Foram essenciais os conhecimentos que adquiri nos meus estudos da formação inicial e continuada. Serviram de alicerce na minha preparação e formação profissional.

PECP 06 - É muito importante tanto a inicial e a continuada, pois as duas nos dão suporte para desenvolvermos um bom trabalho, já que precisamos estar sempre estudando.

PECP 07 - De suma importância, pois faz com que o profissional se sinta realizado.

PECP 08 - Depende dos conhecimentos dos formadores. Nem todos estão aptos para tais funções.

PECP 09 - Eu acho importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em sala.

PECP 10 - A preparação para entrar no mundo do trabalho exige a maior das obras: Educar.

Para as egressas do curso de Pedagogia, a construção da identidade profissional depende das competências que o professor deve construir na formação. Esse posicionamento evidencia a falta de consistência teórica e prática sobre a identidade profissional, emergindo de uma dimensão baseada no senso comum, sem respaldo teórico. As egressas enfatizam que a identidade profissional é construída apenas pela formação inicial e a partir dela, o que se distancia da concepção de García (2009) quando defende que os estudantes, ao chegarem à instituição formadora, já construíram uma crença sobre o ensino e de como ser docente, resultado das vivências na escola como estudante, o que lhes dá uma base do que o professor deve saber e fazer, ou seja, sua identidade.

Ao serem questionadas se tiveram, durante a formação inicial, contato com os princípios e métodos da investigação em educação e se se sentiam preparadas para se envolverem em futuras atividades investigativas na escola, responderam:

PECP 01 - Em parte, como afirmei acima a necessidade dessa formação.

PECP 02 - Não, não foi muito explorado e nem estudado em sala de aula.

PECP 03 - Depois de 11 anos de experiências, sinto-me preparada para encarar qualquer desafio. Estou sempre pronta para aprender e repassar aprendizado.

PECP 04 - Como diz Libâneo, estando atrelada à formação dos indivíduos e suas intenções, preparar para a vida social e cumprindo seu papel para a melhoria da educação.

PECP 05 - Sim, porque, ao longo de minha formação, adquiri conhecimentos que me deram embasamento para realizar qualquer atividade investigatória no interior escolar.

PECP 06 - Sim, porque, para solucionar qualquer problema investigatório, devemos partir do conhecimento ou fato que está acontecendo para, juntos, resolvermos o acontecimento.

PECP 07 - Sempre me propondo a fazer cursos justamente nessa área para que, quando me deparar com algo assim, esteja possibilitada a resolvê-lo.

PECP 08 - Não trabalha a perspectiva da pesquisa. Não saímos preparados para pesquisar.

PECP 09 - Sim. Nosso trabalho era desenvolvido pelo PPP e outros desenvolvidos na escola.

PECP 10 - O certo é estar, mas, durante toda a vida de estudo, nunca se está preparado e contente!

A formação centra-se nas representações sobre o que é ser professor, na reflexão sobre o desenvolvimento profissional, na pesquisa e na profissionalização para a construção da identidade. Lüdke (2001) chama a atenção para a importância da formação do professor como pesquisador, advertindo que os professores precisam receber formação adequada para que possam sentir-se motivados a se envolverem com pesquisas realizadas na Educação Básica. Os egressos queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa e as inovações. Desse modo, “[...] é inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar” (LÜDKE, 2001, p. 42).

Na pesquisa, tratamos da coerência do currículo do curso de Pedagogia em relação às diretrizes curriculares nacionais e às teorias da área da Pedagogia. Quando questionamos se esses fundamentos ajudaram-nas em suas formações, as respostas foram as seguintes: PECP 01 - Falta melhorar; PECP 02 - Sim, ajudaram muito, pois, agora, estou colocando em prática o que aprendi; PECP 03 - É coerente sim. Só precisa de alguns ajustes em relação à educação especial; PECP 04 - Sim, a formação de docente tem contribuído para que os profissionais atuem em áreas de conhecimento; PECP 05 - Sim, pois tanto o curso como as diretrizes e teorias da Pedagogia foram essenciais para minha formação acadêmica. Portanto, esses conhecimentos adquiridos serviram para minha formação profissional; PECP 06 - Sim, aplica-se à formação inicial para exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e cursos que ensino; PECP 07 - Sim, mas creio que deveríamos iniciar nosso estágio bem antes, pois, quanto mais contato com a realidade, mais preparados; PECP 08 - Sim; PECP 09 - Sim, está ajudando. O currículo ofereceu formação para ser professora, coordenadora e psicopedagoga; e PECP 10 - [...] muito proveitoso. Teoria e prática devem andar lado a lado.

As egressas avaliam que a formação no curso de Pedagogia do CESC/UEMA atende às DCNC Pedagogia (BRASIL, 2006) e avaliam as possibilidades e limitações de sua formação para a pesquisa. Observamos a importância do aprofundamento e a consolidação dos conceitos e das relações prática-teoria-prática com a pesquisa. O estudo explicitou que não estão muito claros os critérios que definem a pesquisa e orientam a relação desta com o ensino.

As profissionais que colaboraram com este estudo não demonstraram as razões que justificam a necessidade de socializar, com os colegas da escola, os resultados obtidos pelas pesquisas desenvolvidas com os estudantes. Não foram detectadas iniciativas de pesquisa e inovações metodológicas. No entanto, as pedagogas egressas sabem da importância e das vantagens que a pesquisa confere à formação do estudante, tendo em vista que, dentre outras habilidades/atitudes estimuladas, destacam a qualificação da leitura e da escrita, da capacidade de questionamentos e análises, a

autonomia e a predisposição para a mudança, além da aproximação com novos conceitos, percepções e saberes.

Para as pedagogas pesquisadas, o curso de Pedagogia deve voltar-se para a docência e a complexidade da prática, pois as instituições formativas não dão conta de formar o professor para assumir o compromisso social e político da função de ensinar e aprender. Sugerem modificações da matriz curricular, em vista de inovações metodológicas, a realização de pesquisas e a problematização da prática através das disciplinas Fundamentos da educação, Estágio Supervisionado e Dimensões Práticas, sendo elas trabalhadas de modo interdisciplinar, valorizando o estudante como um ser crítico e partícipe da realidade formativa.

Considerações Finais

Embora sejam apresentadas indicações sobre o que sejam os saberes e a identidade profissional, nesta pesquisa, essa compreensão se apresenta de modo superficial quanto às egressas do curso de Pedagogia. Durante a formação dessas profissionais, poderiam ter sido trabalhados aspectos da apropriação da profissionalização do professor e sua importância para a prática pedagógica bem como a relação deles com a identidade profissional por meio do reconhecimento de quem é o professor, da percepção do campo escolar, das possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente, das concepções pedagógicas e da prática social relacionada a essa atividade profissional.

As egressas do curso de Pedagogia do CESC/UEMA reconhecem que há muitos saberes a serem conhecidos/dominados e há necessidade de os analisar em relação à identidade profissional e à escola, pois, quanto mais elas ampliarem seus saberes, maiores serão as oportunidades de uma experiência bem-sucedida. Isso traria, como resultado, uma percepção e vivência ampliadas de profissionalização docente.

Entendemos que o pedagogo deve trabalhar na perspectiva interdisciplinar, na qual o estudante possa ser desafiado a buscar, nos

conteúdos, as soluções para as atividades e problemáticas da vida, o que permitiria otimizar a sua atuação profissional. As egressas do curso de Pedagogia demonstraram superficialidade sobre os saberes da formação e a construção da identidade profissional, indicando que há uma visão unilateral do que se trabalha em sala de aula, sendo importantes apenas os conteúdos das disciplinas.

A reconstrução de sua identidade, da profissionalidade na formação, a pesquisa e o desenvolvimento profissional se fazem necessários, pois é inquestionável a importância da formação profissional para atuar nas instituições educativas e formativas.

Evidenciamos, neste estudo, concepções, percepções e representações divergentes acerca da identidade do professor, da teoria e do imaginário social. Pudemos constatar que as egressas precisam refletir sobre qual identidade está sendo construída em relação à profissão que desempenham, já que elas demonstraram superficialidade quanto ao conhecimento acerca das percepções sobre identidade. A falta de clareza para com esse quesito pode levar o professor a tratar de determinados temas sem os associar, de forma objetiva, com o desenvolvimento profissional e com as realidades social e histórica. Portanto, os relatos das egressas do curso de Pedagogia apontam para a importância da formação inicial e continuada e do desenvolvimento profissional interdisciplinar que seja baseado em uma concepção crítica de atuação docente na educação básica que promova a profissionalização.

Referências

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

ARROYO, M. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Ed. UNESP, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, PT: Ed. 70, 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.Pedagogiaemfoco.pro.br/lres106.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido:** Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP, 2017.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.

GARCÍA C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação,** n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto, 1995. p. 63-92.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO CAMPO COMO MONITOR: ARTICULAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA)

*Maria Lemos da Costa
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*

Este trabalho, recorte de tese de doutorado sobre a Formação de Professores da Educação do Campo (COSTA, 2017), traz para discussão a identidade profissional do professor que atua na Educação do Campo - em Escola Família Agrícola (EFA), que desenvolve a metodologia da Pedagogia da Alternância (metodologia que alterna o ensino em tempo escola e tempo comunidade) - enquanto monitor (nomenclatura dada ao professor de EFA) na busca da relação entre os saberes necessários ao professor da Educação do Campo para realizar a prática pedagógica.

Ao discutirmos sobre a identidade profissional, compreendemos que essa é construída na interação social que se desenvolve a partir dos conhecimentos, saberes adquiridos ao longo de sua formação; no desenvolvimento da prática em sala de aula, no qual cada professor

mantém diálogo consigo e com os pares; bem como por meio de toda uma história de vida, que envolve as vivências nos âmbitos familiar, cultural, religioso, econômico, dentre outros, evidenciadas nos variados papéis sociais desempenhados pelos sujeitos. Este estudo partiu da seguinte questão norteadora: Como se constitui a identidade profissional do professor como monitor mediante as funções que desenvolve no âmbito da prática pedagógica em Escola Família Agrícola?

A partir desse questionamento, elencamos como objetivo geral: analisar como se constitui a identidade profissional do professor como monitor de EFA e, como objetivos específicos: identificar os pressupostos teóricos e práticos que afirmam a identidade de professor como monitor mediante as exigências institucionais para as atividades desenvolvidas na prática pedagógica e caracterizar esta identidade na relação com os saberes que são exigidos ao professor da Educação do Campo para realizar a prática pedagógica na Pedagogia da Alternância.

Para desenvolvermos essas discussões, buscamos alicerce teórico em: Arroyo (2012a, 2012b), Dubar (1998), Gimonet (1999), Ghedin (2012), Jesus (2007), Kaufmann (2005), dentre outros, que possibilitaram uma interpretação de como se constitui a identidade profissional docente como monitor que atua em EFA. A partir das postulações teóricas, apreendemos que a identidade é uma construção relacionada com a igualdade e a diferença, evidenciando aspectos que são semelhantes e, ao mesmo tempo, distinguem as pessoas. A identidade é pessoal e também coletiva, construída nas interrelações sociais a partir dos papéis que cada sujeito desenvolve e dos contextos em que está imerso.

Os resultados das análises revelaram que a identidade do professor como monitor se constitui considerando as exigências da EFA nas escolas do campo. Tais exigências estão relacionadas às atividades que esse monitor desenvolve no âmbito da prática pedagógica, que se estendem desde o espaço da escola aos espaços das vivências sociais, religiosas, culturais, familiares e econômicas do cotidiano dos camponeses. Considerando as especificidades

da Educação do Campo no contexto da EFA, a identidade do profissional vai sendo construída mediante o seu processo formativo, as experiências, a execução da sua prática, dentre outras.

A identidade como monitor se constrói no processo de formação que ocorre no contexto da prática pedagógica, na apropriação e mobilização dos saberes junto aos alunos nos espaços escolar e comunitário, nas vivências com os pares e nas diversas atividades no âmbito do ensino e da aprendizagem na Educação do Campo. Essa realidade implica a construção identitária do professor como monitor, vislumbrada como um processo que se desenvolve durante a trajetória profissional do docente, na relação com o outro e consigo em que o coletivo e o individual se interligam.

Identidade profissional de professores do Campo e a relação com os saberes

Muito se discute sobre a identidade, destacando a: pessoal, profissional, racial, sexual, religiosa, comunitária, dentre outras. O termo é usado na tentativa de definir algo, alguma coisa, uma pessoa, um grupo, uma comunidade, uma sociedade, podendo ser identidade pessoal, social e coletiva. Para defini-la como uma categoria teórica, podemos dizer que ela perpassa por todos esses aspectos, revelando o que é comum e o que é diferente.

Partimos do pressuposto de que a identidade se constitui como uma construção social que envolve a pessoa em suas dimensões individuais e coletivas bem como em seus aspectos históricos, religiosos e culturais, perpassando pela subjetividade e definindo o que se é, como se é e como se gostaria de ser. É o que nos singulariza no plural e nos identifica no universal, afirmando-nos, e, também, negando-nos em alguma dimensão da vida pessoal ou profissional.

Ao discutirmos a identidade profissional do professor do campo que atua em Escola Família Agrícola (EFA), constatamos que ela é construída numa relação pessoal e social, individual e coletiva e se define conforme os papéis sociais assumidos pelo profissional nos espaços educativos, o que vai identificando-o mediante as funções

desenvolvidas. Na EFA, os professores, nesse processo de construção identitária, são chamados de monitores, o que revela quais saberes são necessários à realização das diversas atividades e também evidencia as demandas para a formação desse profissional.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que compreendemos que os saberes docentes são construídos na trajetória de uma carreira profissional bem como nas vivências, nas interações com os pares e no desenvolvimento da prática no contexto da sala de aula. Compreendemos que os saberes são uma construção social que envolve conhecimentos teóricos e práticos, oriundos das diversas instituições em que os seres humanos estão inseridos. Entendemos, também, que a apreensão desses saberes contribui para a construção da identidade profissional.

Na construção da identidade do professor como monitor, é importante pontuar sobre o que significa essa palavra. Seu significado, que faz referência àquele que dá conselhos, orienta, cuida, vem do latim *monitore*, que significa advertir, admoestar, avisar e, em relação à educação, relaciona-se à pessoa que acompanha ou auxilia outra pessoa no âmbito do ensino (DICIO, 2016). Assim, compreendemos que o docente (monitor) em EFA desenvolve várias funções, como acompanhar o aluno no processo de ensino não somente no espaço da escola, mas também no processo de aprendizagem no espaço comunitário.

Na EFA, a prática pedagógica que o professor desenvolve articula saberes desde o ensino no contexto da escola ao acompanhamento do aluno em atividades na sua comunidade, o que requer desse profissional um perfil que acate as exigências dessa prática para atender às exigências desse contexto. A identidade profissional diferenciada do professor que atua em escolas do campo implica uma formação diferenciada, de natureza específica, no que se refere a uma base teórica e metodológica para a construção de saberes voltados para as especificidades dos camponeses.

A partir dessas concepções, a prática do professor de EFA tem suas singularidades, especificidades que o caracterizam com uma nova identidade em relação ao papel profissional que desenvolve. A

identidade do professor como monitor está entrelaçada diretamente com a docência, perpassando pelas atividades em sala de aula (para uma educação formal) e pelas atividades na comunidade, no meio socioprofissional, por meio da prática pedagógica em uma perspectiva da formação integral do ser humano.

A identidade do professor como um monitor vai construindo-se a partir das atividades escolares e comunitárias que desenvolve, orienta e acompanha na EFA. Para desenvolver essa prática pedagógica, são exigidos desse profissional saberes que estejam relacionados com as experiências e vivências dos camponeses, o que faz emergir a necessidade de uma formação de natureza específica que possibilite ao profissional produzir saberes acadêmicos e da cultura camponesa. Essa formação implica a relação do saber com as práticas de educação desenvolvidas no âmbito formal e informal, postulando que, no processo de ensino, são mobilizados vários saberes, desde os acadêmicos aos da experiência.

A construção identitária recebe interferência da história da pessoa, do seu contexto, das suas experiências individuais e sociais e do que a identifica e a individualiza, sendo esse um movimento dinâmico que possui relação entre igualdade e diferença. Ciampa (1987) entende essa identidade como um processo de metamorfose que se constrói na e pela atividade desenvolvida envolvendo uma socialização com fatores internos e externos para construí-la.

A identidade nunca é dada, é construída (DUBAR, 1998). Não está pronta e expressa, é um modo de ser que se distingue dos demais (GHEDIN, 2012). É a construção de maneiras de ser professor mediante as exigências para o ensino em EFA. O professor é aquele que, ao mesmo tempo, é monitor, docente de sala de aula e acompanha o desenvolvimento do aluno em sua comunidade junto à família.

A essa construção da identidade, que envolve o pessoal e o social, o que eu sou e como sou definido, Dubar (1998) dá o nome de formas identitárias, visto que assumimos várias identidades e desenvolvemos vários papéis sociais. É nessa perspectiva que discutimos a constituição da identidade do professor como monitor,

que se constrói no decorrer de uma carreira docente pelas suas trajetórias profissionais, na tensão entre os atos de atribuição e os atos de pertença (DUBAR, 1998) e na construção e apropriação de saberes para desenvolver a prática pedagógica.

É com base nos saberes que apreende e nas atribuições profissionais que recebe e que adere em relação àquela identidade para aquele contexto, que o educador vai construindo sua identidade de monitor. O docente, mediante as atribuições profissionais na EFA, constrói a identidade de professor como monitor, o qual se torna “[...] um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora nas relações da pessoa alternante, com ela mesma, com o grupo, com os adultos de seu ambiente” (GIMONET, 1999, p. 127), singularizando e unificando o indivíduo para aquele determinado contexto e momento (KAUFMANN, 2005).

A identidade do professor como monitor da EFA é construída a partir do momento em que ele se integra ao contexto escolar no campo, quando vai apropriando-se das funções exigidas pela instituição, vivenciando relações com os diversos atores do processo bem como mobilizando e construindo os seus saberes para articulá-los à prática. “O saber combina vários tipos de conhecimento teórico, prático ou experiencial” (MORIN, 2007, p. 24), os quais entendemos contribuir para a construção da identidade de um profissional, seja quando adquiridos na formação ou no exercício da prática pedagógica.

A essência da identidade se constrói com referência nos vínculos das relações sociais e profissionais que conectam as pessoas umas às outras e com elas mesmas mediante os papéis sociais que cada uma desenvolve. As formas identitárias estão em consonância com as atividades a serem realizadas e, na EFA, cabe aos professores desenvolverem a identidade de monitor, pois deles são exigidos conhecimentos que dialoguem com os saberes da cultura, da história e do modo de produção dos camponeses. Então,

[...] ser monitor numa EFA não significa repetir discursos apreendidos em cursos de graduação na universidade, seja ela pública ou privada, onde geralmente se tenta transmitir conteúdos com enfoque predominante teórico, sem, contudo, haver uma interligação mais próxima da cotidianidade das salas de aula, espaço tempo em que a vida acontece. (CRUZ, 2011, p. 6)

Ser monitor de uma EFA significa desenvolver atividades alicerçadas na unidade entre teoria e prática, com conteúdos que se aproximam e se relacionam com as vivências dos alunos, com práticas pedagógicas que se desenvolvem nos contextos escolar e comunitário, o que exige desse profissional uma formação acadêmica voltada a essa identidade, com saberes articulados ao cotidiano dos camponeses, com a sua história nas comunidades, considerando os seus tempos e os espaços.

Segundo Gimonet (1999, 2007), ser monitor é uma profissão assim como as demais e necessita de uma formação inicial e de uma aprendizagem ao longo da prática por meio de uma formação contínua. A identidade resulta de uma formação e uma ação profissional concomitante ao desenvolvimento da prática pedagógica, à apropriação e à mobilização de saberes na interação com os pares, com os alunos e com as comunidades, possibilitando a relação entre teoria e prática na perspectiva da unidade.

Os saberes que adquirimos permitem validar nossas práticas como profissionais. Revelando uma identidade, em cada área, vamos construindo saberes diferenciados, específicos. Por isso, o saber tem relação direta com o sujeito e com suas atividades como profissionais. O saber, enquanto um conjunto de conhecimentos, é construído socialmente nas relações com os sujeitos sociais, em suas múltiplas atuações, conforme os papéis sociais que desenvolvem.

É importante ressaltar que “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas liberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2002, p. 223). Todos esses aspectos revelam uma identidade profissional, os saberes de

um profissional, dizem a que área ele pertence, revelando um modo de ser como profissional que pratica esse hábito.

Na EFA, a atuação do professor requer outros saberes, outras competências e habilidades, porque contemplam não somente saberes da docência, mas outras atividades que requerem saberes além dos das disciplinas. Por isso, a identidade do monitor em relação a do professor traz outras atribuições à prática pedagógica, perpassando o ambiente da sala de aula, requerendo outras metodologias e, até mesmo, outras pedagogias, porque são outros sujeitos (ARROYO, 2012a). No caso, a identidade desse professor complementa a identidade do docente.

A prática pedagógica do professor como monitor “[...] transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional.” (JESUS, 2011, p. 88). Ou seja, a identidade desse profissional está relacionada, também, ao papel do professor como docente que atua em outras instituições educativas.

O monitor, assim como o professor, possui uma identidade que tem relação com uma trajetória de formação, com os saberes que são construídos (em articulação com a prática pedagógica) e com as funções que desenvolve de acordo com as exigências institucionais. O monitor vai construindo a sua identidade conforme os papéis que desenvolve na EFA. São eles que vão definindo, no desenvolvimento da prática profissional desse monitor, quem e como esse profissional é.

O professor como monitor de EFA, portanto, constrói a sua identidade profissional durante o seu percurso formativo, na articulação com a prática pedagógica, na apropriação dos saberes relacionados ao modo de produção dos camponeses, nas trocas de experiência e interação com os pares, nos diálogos com os alunos e comunidades e nas diversas atividades que possibilitam aprender sobre ser monitor em EFA. E, assim, esses profissionais vão construindo um modo de ser e fazer docência em EFA na Educação do Campo.

Professor do Campo como monitor: identidade profissional na EFA

Partimos do entendimento de que a formação de professores do campo deve ser orientada para assumir a concepção de educação protagonizada pelos povos do campo, uma formação específica, diferenciada e com a construção de saberes específicos articulados à cultura camponesa em todos os seus princípios. Ou seja, uma formação que possibilite ao profissional uma identidade alinhada com os modos de vida dos camponeses. E a formação do professor como monitor, como deve constituir-se para atender às demandas da EFA?

Entendemos que é necessária “[...] a superação da formação de um protótipo único, genérico de docente-educador para a educação básica.” (ARROYO, 2012b, p. 359). Além disso, o autor enfatiza:

[...] todo processo educativo, formal ou informal, não pode ignorar, mas tem de incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, [...] a que estão submetidos os educandos. Tem de partir dos processos de produção de sua existência, do seu viver. (ARROYO, 2012a, p. 83)

Isso significa que a identidade profissional do professor como monitor deve estar em consonância com as vivências dos camponeses, os seus saberes e os seus modos de vida.

As análises evidenciam que a formação de professores do campo deve ser orientada teórica e metodologicamente para subsidiar a apreensão de saberes pautados na cultura dos camponeses e, assim, serem valorizados na prática pedagógica. O que se faz necessária, nesse contexto, é uma formação que possibilite a construção de uma identidade profissional pautada nas formas concretas de socialização e nos processos de produção de existência dos camponeses, evidenciando a identidade do professor como monitor.

Nos trechos em análise, a partir das observações durante a pesquisa, da escrita de memoriais e da realização de entrevista (instrumentos de construção dos dados), os professores, partícipes da pesquisa, tratam dessa identidade como uma construção que

perpassa do profissional para o social a partir de um processo formativo de apropriação de saberes e de uma prática pedagógica que acontece não só no contexto escolar, mas também nos âmbitos familiar e comunitário. Vale ressaltar que, para não identificar os professores, foram dados nomes fictícios a eles. Dessa forma, segundo a partícipe Emancipação, na

[...] EFA Soinho, os professores são chamados de monitores em virtude dos diversos vínculos sociais que estes mantêm com os alunos e com o ambiente de trabalho, as atividades como tutoria, visita às famílias e tantas outras. O professor se constitui em um monitor, pois acompanha o aluno em vários momentos, no meio educativo, sócio-familiar e comunitário. (Diário de campo, 2015)

As atividades do professor como monitor ultrapassam a docência em sala de aula e são desempenhadas, por exemplo, através do acompanhamento dos alunos em suas comunidades. Tal exigência é necessária para o professor construir uma identidade diferenciada, que vislumbre desde o ensino no contexto escolar às atividades extraescolares, como: tutoria, acompanhamento, orientação no meio sócio profissional, dentre outras.

Ghedin (2012), ao discutir a identidade do professor da Educação do Campo, afirma que não é possível construí-la sem pensar, antes, na cultura como produção de vida e nas suas formas de expressão, sem uma luta política que se institua diante de um sistema hegemônico, que tenta padronizar um modelo universal de sociedade e, com isso, padronizar um modelo de educação, de ser humano, para atender aos interesses dos meios de produção.

É dessa forma que a identidade do professor como monitor na Educação do Campo se constrói, nessas relações de poder, de pertença, fazendo-se necessário conhecer e vivenciar as práticas sociais e políticas da Educação do Campo. Como uma construção, esse é um processo que envolve aspectos pessoais e coletivos, visto que “[...] o indivíduo constrói a sua especificidade reivindicando pertenças, incitando ao mesmo tempo à manutenção e ao desenvolvimento das identidades coletivas.” (KAUFMANN, 2005, p. 126).

A identidade se constrói por meio das atividades vividas, experienciadas, nas relações sociais entre pares. No caso do professor do campo como monitor, isso se dá por meio da formação contínua, de encontros pedagógicos, de reuniões com os pares, no exercício na sala de aula, com os alunos e nas mais variadas funções que desenvolve nos ambientes escolar, extraescolar e comunitário. É nesse sentido que dissertamos sobre a necessidade de o professor como monitor ter uma identidade com o campo, conhecer a realidade, produzir saberes da cultura camponesa para valorizá-los na prática pedagógica.

Na busca por essa identidade, faz-se necessária uma aproximação com a realidade a ser trabalhada e também uma formação. O partícipe Solidariedade, em seu memorial de formação, comenta:

[...] as contribuições que teve para uma formação como monitor se desenvolveram nesse contexto, bem como nas trocas de experiências por meio de intercâmbios que teve com estudantes europeus, da América Latina e Caribe juntamente com Padre Humberto (fundador das EFAs no Brasil). (Diário de campo, 2016)

O partícipe Solidariedade evidencia uma construção de uma identidade de professor como monitor com base nas vivências em múltiplos contextos sociais como também na participação em inúmeros cursos que fez, conforme é descrito em seu memorial. O monitor, para orientar na construção, também, da identidade do aluno, perpassa não apenas pelo profissional que foca o ensino, mas pelo educador que constitui um agente de transformação. Para o partícipe Solidariedade,

[...] uma criança ou um jovem que está fazendo um percurso formativo não precisa de professores para alcançar a construção de sua identidade pessoal, mas de educadores que não foquem suas atuações somente nas disciplinas (ensino), mas o enfoque deve ser o jovem ou a criança como um todo. Portanto, ser junto à família

agente de formação, a começar de sua postura de vida, de sua visão de campo e da sociedade, da sustentabilidade social, de uma visão humanista que quebra com as experiências do passado. (partícipe Solidariedade, memorial)

Aspecto semelhante é constatado nos enunciados dos demais partícipes da pesquisa, que trazem uma função maior para o monitor, o qual, além da docência, desenvolve outras atividades, em que suas práticas perpassam o contexto da escola. O porquê de não ser professor, mas, sim, monitor está na sua atuação profissional, que revela a carga de sentido e de significado da palavra, por se diferenciar pela função que desenvolve. Segundo Ghedin (2012, p. 28), essa identidade “[...] implica afirmação do ‘nós’ diante dos outros; surge por oposição e se afirma negando a outra identidade, tomando posição em sistemas de relações intergrupais culturalmente definidas”.

Seguindo a filosofia do fundador das EFAs no Piauí – Padre Humberto –, o partícipe Respeito fala de altruísmo, de solidariedade, de ajudar ao próximo, de querer fazer, das possibilidades de desenvolvimento. Disserta sobre a necessidade de construir a identidade como monitor para trabalhar em EFA, considerando o envolvimento que esse profissional deve ter com o desenvolvimento dos alunos, o que requer uma prática diferenciada em relação à docência, mediante as atividades que são exigidas ao monitor. O trecho que segue traz essas postulações empíricas.

O Padre dizia assim: “[...] não é qualquer pessoa que dá para ser monitor, que dá para trabalhar em EFA.”. Para ser um profissional em uma Escola como esta, a pessoa tem que querer fazer, tem que ser muito altruísta, se colocar no lugar do aluno [...], tem que procurar fazer o máximo para aquele menino se desenvolver [...], para que ele consiga enxergar a potencialidade que ele tem. [...] o professor tem que construir essa identidade de monitor para trabalhar na EFA [...]. (partícipe Respeito, entrevista)

No enunciado do partícipe Respeito, são pontuadas a necessidade de se conceber essa identidade e a mudança de postura profissional no desenvolvimento da prática de professor como monitor, o qual tem que fazer o máximo pelo aluno em vários aspectos da sua vida. Isso se dá na perspectiva da formação integral, como um dos princípios dos idealizadores da educação em EFA. A identidade de monitor é construída mediante uma exigência de outras funções na instituição.

Seguindo essas mesmas ideias que caracterizam a identidade do professor como monitor em EFA, o partícipe Emancipação se refere ao engajamento e envolvimento com a comunidade, à militância, ao vestir a camisa, a entender que o campo tem necessidade de desenvolvimento. São as atividades que o professor desenvolve junto aos alunos na escola e na comunidade que caracterizam a identidade de monitor. Por isso,

[...] ser monitor é a questão mesmo de se engajar na educação [...], é vestir a camisa [...], que está entre o profissional, claro, mas que está também entre o militante, aquele que luta, que entende que o campo precisa se desenvolver, e, para isso, tem que vestir a camisa do aluno, da família, da comunidade. Então, o monitor é isso, vai além do profissional [...], de simplesmente dar uma aula, passar um conteúdo [...]. Porque monitor vai para além do professor [...], vai quebrar com o funcionalismo do professor [...], representa o engajamento [...] com a causa [...]. É professor, mas, ao mesmo tempo, um militante da educação do campo. (partícipe Emancipação, entrevista)

A partícipe Emancipação traz aspectos semelhantes ao do partícipe Respeito, mas acrescenta sobre a militância, a defesa de uma causa, a luta nos movimentos, a busca da transformação e o desenvolvimento do aluno, da família e do seu meio, tendo em vista que, sendo um defensor da Educação do Campo, a ação do sujeito não é a de simplesmente dar aula, passar o conteúdo, mas de promover o desenvolvimento do aluno em seu meio. Isso evidencia ao monitor que o seu papel é diferente em relação aos demais professores que atuam em outras instituições de ensino.

Compartilhando das mesmas ideias, do monitor com uma identidade profissional a ser construída enquanto profissional da educação na EFA, que desenvolva uma prática pedagógica diferenciada que considera uma proposta metodológica de ensino que perpassa o espaço de sala de aula, o partícipe Diversidade dissertou sobre a proximidade com o aluno no sentido de conhecê-lo e acompanhá-lo em seus diversos contextos.

[...] aqui na EFA, somos chamados de monitor, por conta dessa proximidade que a escola tradicional não tem. Lá, o aluno é chamado pelo número: 1, 2, 3... Aqui, quem é o José, a Maria... Nós conhecemos nosso aluno, não só pelo nome, mas sabemos quem ele é, aqui na Escola e lá na casa dele, por meio dessa proximidade. Então, procuramos o máximo possível desse contato com aluno, o monitor, que é o mais próximo. Por isso aqui é monitor, e não professor, por essa proximidade [...] (partícipe Diversidade, entrevista).

As análises evidenciam que essa identidade de professor como monitor rompe com a concepção do professor somente como técnico e prático, supera a perspectiva tecnicista, que transmite apenas conteúdos disciplinares e passa à compreensão de um profissional como intelectual e crítico, de pesquisador, transformador (GHEDIN, 2012; GIROUX, 1997), que se envolve com a causa dos camponeses, que toma parte ativamente como um militante, um defensor, e que revela um compromisso que perpassa pela prática pedagógica.

Segundo Ghedin (2012), refletir criticamente é colocar-se na história, assumir uma postura ante os problemas, fazendo intervenções e, dessa forma, promovendo mudanças. Isso implica a formação de professores da Educação do Campo com fundamento nessa identidade proposta pelos partícipes e revela um perfil de profissional como intelectual transformador, que trabalha na perspectiva da emancipação do camponês, de levar o camponês à reflexão crítica na luta pelos direitos, pela justiça e pela igualdade social para transformar o meio a partir do seu protagonismo.

Os partícipes falam do monitor como um profissional que possui engajamento com a educação, que mantém uma relação

dinâmica entre escola e comunidade, que promove essa proximidade com o aluno, no sentido de conhecê-lo na família e que, a partir desse processo educativo, promove transformações. O monitor

[...] não é mais aquele que detém mais conhecimento, mas aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda nas estruturações destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário. (GIMONET, 2007, p. 146)

Isso implica nova identidade, novos saberes, outras pedagogias com outras metodologias, porque são outros sujeitos (ARROYO, 2012a), outras culturas, outros modos de vida requerendo um desenvolvimento profissional que possibilite construir essa identidade a partir desses outros modos de produção de existência, desses outros modos de ser. Ideias semelhantes seguem nos relatos, como as do partícipe Liberdade, quando coloca o papel do monitor como um amigo, um conselheiro.

A partícipe Cultura destaca as obrigações dos profissionais, que vão além da atuação como professor, envolvendo, além da prática em sala de aula, a monitoria (atividade em que cada professor tem um número de alunos para acompanhar de forma individual), a visita às famílias, que fortalece a identidade com a Escola, dentre outras. Dessa forma, a identidade de professor para monitor vai sendo construída com origem nessas várias perspectivas. São as atividades que ele desenvolve que o identificam como monitor e não como professor, conforme argumenta:

[...] o porquê de monitor, eu vejo mais essa questão do contato mais direto [...] com o aluno. Eu vejo que o professor do campo não é visto apenas como um mero professor, mas também como um conselheiro, um amigo. Existe um relacionamento maior. Aqui nós não somos chamados de professores, mas, sim, de monitores (partícipe Liberdade, entrevista).

Todos nós que trabalhamos aqui - o Padre sempre deixou claro - não existe professor, existe monitor. O Padre dizia que monitor é mais do que professor, porque tem outras obrigações na escola. Não é só aquele que dá aula, ele acompanha o aluno através da monitoria, faz visitas às famílias, tem um vínculo maior com o aluno e tem uma identidade com a escola [...]. (partícipe Cultura, entrevista)

Com fundamento nesses enunciados, vimos que a identidade do professor como monitor de EFA é construída com base nas funções que desenvolvem, nos vínculos que mantêm com os alunos e na identidade que constrói com a escola, sendo um agente de mediação para a construção do conhecimento. Esse professor desenvolve outras atividades que perpassam a sala de aula, acompanhando o educando no meio escolar e também familiar, sendo mais que um professor no sentido de realizar atividades de acompanhamento nos contextos comunitário e familiar. É exigido que o monitor desenvolva outras funções que diferem das realizadas na escola tradicional, tanto em relação à metodologia quanto aos conteúdos.

É necessário constituir uma nova identidade profissional que perpassa pela orientação de conteúdos curriculares. De acordo com a partícipe Justiça, no trecho que segue, o monitor, entendemos também que o professor, não é detentor do conhecimento pronto, acabado e fechado e ele não tem a pretensão de repassá-lo como um pacote, fazendo dos jovens sujeitos passivos, mas de construí-lo coletivamente, tendo os alunos como protagonistas de sua aprendizagem na perspectiva da transformação do meio sociocultural. Nesse sentido, o partícipe afirma:

Aqui os professores são chamados de monitores [...]. É para tirar, eliminar aquela pretensão de repassar o conhecimento como um pacote [...] e fazer dos jovens aqueles ser passivo, em que você vai colocar o conhecimento na cabeça deles, conforme o gosto de quem está repassando [...]. Então, monitor significa estar atento a todas as questões culturais, aos saberes de cada jovem [...]. O monitor cuida mais de perto, [...] leva o jovem a compreender as suas necessidades, [...] monitora acompanhando a vida pedagógica [...], seus passos no sentido não de controlar, mas de contribuir e melhorar a vida do educando em seu aprendizado e também da sua família. (partícipe Justiça, entrevista)

A partícipe Justiça chama atenção para as questões culturais e os saberes característicos do trabalho do monitor, que é acompanhar a vida pedagógica em outros espaços. O trabalho como monitor objetiva contribuir, na perspectiva da transformação social, tanto para uma nova profissão como para uma nova identidade. A

análise dos enunciados dos partícipes revela as atividades que os profissionais da EFA na PA desenvolvem e que os caracterizam como monitores, diferenciando-os da função de professor, o que constitui uma construção identitária.

Como afirma Silva (2000), somos nós que fabricamos a identidade, no contexto das relações culturais e sociais, dos papéis que assumimos. Ela é desenvolvida a partir de um referencial teórico e metodológico, de uma perspectiva de mundo, de sociedade, de uma diferença em relação às atividades do professor para o monitor, do sentimento de pertencimento àquele grupo. É por isso que o autor fala que a identidade e a diferença são inseparáveis, uma depende da outra.

Ao narrar sobre a identidade dos professores como monitores da EFA Soinho, os partícipes destacam a singularidade como um diferencial, mostrando-nos que “[...] a identidade é a diferença, é a pertença comum.” (DUBAR, 2005, p. 8). O autor coloca que é nesse paradoxo que a identidade se constitui naquilo que é único, diferente, e que é compartilhado por um grupo. Por isso, há um elemento em comum, a identificação do e pelo outro sendo um processo que se dá, também, na e pela atividade e que não é apenas social, mas também pessoal. A identidade “[...] singulariza e unifica o indivíduo, cria um universo simbólico integrado num momento e num contexto determinado.” (KAUFMANN, 2005, p. 71).

É nesse contexto determinado a partir dos tempos e dos espaços, que o professor constrói a identidade de monitor da EFA, o qual singulariza sua ação, cria uma nova percepção de mundo para dar sentido à sua prática pedagógica, às suas atividades, formando um sistema simbólico de valores e princípios que direciona a sua identidade, que é construída com base nas funções de trabalho, nas relações consigo e com o outro, na mediação de saberes e de conhecimentos e no desenvolvimento de suas próprias práticas.

Esse é o ideário que justifica a necessidade de o professor compor uma identidade para a Educação do Campo que vislumbre um ensino voltado às necessidades dos camponeses e que vincule práticas cotidianas e práticas sociais às metodologias desenvolvidas, às práticas de ensino. Pois se “[...] defendemos uma formação

específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura.” (CALDART, 2004, p. 22). De acordo com a autora referenciada, há uma identidade profissional para a Educação do Campo que precisa ser construída, o que implica um novo paradigma de formação com uma base teórica e metodológica alicerçada na cultura do campo.

Nesse sentido é que buscamos uma formação alicerçada na cultura, na memória, na história de vida, na identidade, na temporalidade, no *modus vivendi*. Postulamos uma formação que tenha como parâmetro o espaço do campo e todas as relações sociais nele existentes para, assim, construir-se uma nova identidade para os professores que trabalham nas escolas do campo, novos currículos e novas práticas de ensino e para se conceber uma nova concepção da formação de professores da Educação do Campo, de modo a “[...] reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos.” (ARROYO, 2012b, p. 361).

Ser professor como monitor na EFA é ter uma identidade com as práticas desenvolvidas na instituição; é ter o sentimento de pertença àquele grupo; é aderir às exigências que a atuação profissional impõe; é seguir a filosofia proposta; é conhecer o contexto, a cultura e os modos de vida dos camponeses em suas diversas relações sociais; é participar como agente de formação, de transformação e de conscientização sobre a condição de vida dos educandos para emancipá-los por meio do processo de ensino e aprendizagem; e é, por fim, construir uma identidade profissional para aquele contexto, mediante papel que irá desempenhar.

Poderíamos dizer que essa é uma forma identitária que se dá como uma identidade relacional, que se constrói sob as pressões de integração à instituição e que “[...] é uma identidade que implica um eu socializado pelo desempenho de papéis.” (DUBAR, 2005, p. 51). Os relatos trazem os diversos papéis que os monitores têm que desenvolver, transcendendo a docência. Os fragmentos evidenciam que, para trabalhar em uma EFA, o profissional precisa conceber essa identidade que ultrapassa a função do professor como um técnico

que apenas transmite conteúdos, sendo, portanto, um profissional que acompanha o aluno no meio comunitário buscando a sua formação integral.

Para ser monitor na EFA, não se pode estar centrado em sua disciplina e somente na transmissão de saberes e de conteúdos disciplinares, mas se deve passar a ser um agente de transformação, tendo a função de mediar e acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma integral, desenvolvendo uma ação que transcende à docência no sentido que desenvolve outras atividades. Assim, o profissional vai construindo sua identidade ao longo da sua carreira, à medida que vai modificando suas práticas e redefinindo suas funções para cada contexto.

Na EFA, o professor tem uma identidade de monitor, mediante as atividades que são exigidas nessa instituição conforme a metodologia proposta, o que não anula a sua identidade docente nem a necessidade de uma formação que o habilite, capacite-o com saberes disciplinares, curriculares, técnicos, científicos e culturais que permitam o diálogo com as diferentes formas de perceber a sociedade, saberes que são necessários para um profissional atuar na docência. A docência é entendida, aqui, “[...] como uma ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos princípios e objetivos da formação [...]” (BRASIL, 2015, p. 3) para o profissional professor.

Os monitores que atuam nas EFAs necessitam de uma formação de natureza específica para um trabalho que exige deles não só saberes disciplinares, curriculares e experienciais, mas saberes de uma cultura, o que requer outras posturas profissionais, outras práticas pedagógicas, outros direcionamentos para o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Ao discutirmos a temática deste artigo, foi possível apreendermos como se constitui a identidade profissional do professor como monitor, considerando as funções que desenvolve na EFA. Elas são

exigidas mediante as especificidades da Educação do Campo e requerem metodologias como desenvolvida pela Pedagogia da Alternância. Compreendemos que a educação desenvolvida na EFA com esta metodologia traz a possibilidade de um ensino articulado aos saberes dos camponeses e à construção identitária do professor como monitor.

Essa educação exige do professor como monitor uma prática pedagógica que aproxime o ensino no espaço escolar às vivências cotidianas dos camponeses, aos seus modos de vida, fortalecendo a cultura, seus valores e princípios que revelam a sua identidade. Partindo dessa aproximação entre educação formal e educação informal, saber científico e saber popular, ciência e cultura, é que a identidade do professor como monitor se constrói e se revela em sua prática, em seu modo de ser docente, identificando-o e o singularizando em seu saber fazer nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Mediante as postulações teóricas, apreendemos que a identidade é uma construção que envolve o eu pessoal e o eu coletivo considerando os papéis que desenvolvo. E na EFA, a identidade do monitor se revela na prática, considerando as exigências da instituição, que ultrapassa o contexto escolar e define um modo de promover o ensino evidenciando o que é comum e o que é diferente nessa proposta de educação. E, assim, vai revelando saberes que são exigidos para o contexto da Educação do Campo em EFA.

O monitor, que também é professor, considerando a natureza da sua prática, torna-se um agente que possibilita o aprendizado do aluno a partir da relação com ele mesmo e com o grupo/comunidade a que pertence. O monitor leva o aluno a pensar sobre a articulação da prática em sala de aula com os seus contextos social, econômico e cultural, fazendo a aproximação do saber científico com saber popular. Nesse processo, o monitor mobiliza saberes teóricos, práticos, curriculares, disciplinares e experienciais que são articulados aos saberes dos camponeses.

E, dessa forma, o professor vai construindo e se constituindo como monitor, uma nova identidade profissional, não deixando de ser professor. E essa identidade se constrói concomitante à ação docente que desenvolve. As análises trazem para reflexão que o ser monitor

exige outras atividades em EFA, reivindica pertença ao contexto no qual o sujeito está inserido, exige posturas profissionais como agente de transformação junto aos educandos em suas comunidades contribuindo para afirmar suas culturas, seus modos de produção de existência e promovendo um ensino pautado no protagonismo dos camponeses.

Para ser monitor, é necessária a este profissional docente uma aproximação com a cultura dos camponeses e uma identidade de pertença aos seus modos de vida, aspectos que exigem uma formação orientada pelas demandas da Educação do Campo em EFA e dos profissionais que nela atuam. Uma formação na qual seja possível apreender as bases teóricas e metodológicas para a construção da identidade do professor como monitor.

E, dessa forma, nesse processo de formação que acontece desde a academia, na prática em sala de aula e nas vivências no meio sociocultural com os diversos atores envolvidos no âmbito da educação, é que o monitor constrói a sua identidade, na relação consigo e com os outros, e singulariza sua prática como profissional.

Referências

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular. 2012b. p. 359-365.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CEB n. 2, 2015. **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**. Brasília, 01 de julho de 2015. Disponível em: <<http://>

ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2016.

CALDART, R. S. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Org.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. **Cadernos Por uma educação do campo**. Brasília, n. 5, p. 10-31, 2004.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a estória da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, M. L. **Professores da educação do campo**: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

CRUZ, N. A. Formação dos monitores (educadores) da escola família agrícola: desafios e possibilidades na pedagogia da alternância. In: I encontro de pesquisas e práticas em educação do campo da Paraíba, 2011. **Anais...** Centro de educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB. p. 1-13, 2011. Disponível em: <<http://iepepcb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2007/04.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Significado de Monitor**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/monitor/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, PT: Porto, 2005.

_____. Trajetórias Sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998.

GHEDIN, E. Perspectiva sobre a identidade do educador do campo. In: _____. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-62.

GIMONET, J. C. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999. **Anais...** Salvador: NEFAB, 1999. p. 124-132.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFAs**. Tradução Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - AIMFR, 2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JESUS, J. G. **Formação de professores na pedagogia da alternância**: saberes e fazeres do campo. Vitória: GM, 2011.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2005.

MORIN, A. Epistemologia e paradigma de um conceito contemporâneo de ciências para os saberes humanísticos: pertinência das metodologias. In: _____. (Org.); GADOUA, G.; POTVIN, G. (Org.). **Saber, ciência, ação**. Tradução Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

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

DINÂMICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CENTROS DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Reijane Maria de Freitas Soares

A formação continuada de professores vem delineando-se, nas últimas três décadas, como uma condição imprescindível para essa categoria profissional sob a influência de determinantes sociais, econômicos e políticos que geram demandas e impõem exigências de adequação do sistema educacional aos avanços tecnológicos que indicam mudanças na realidade educacional do país. E tais mudanças dependem dos professores e da sua formação continuada para que ocorram as transformações das práticas educativas no contexto escolar.

Diante da função que o professor passa a exercer como educador, reconhecemos, com Nóvoa (1992), que as mudanças educacionais são necessárias e terão mais possibilidades de êxito com a contribuição dos professores qualificados. Partindo dessa compreensão, questionamos: Como o professor dos Centros de

Ensino de Tempo Integral CETIs, de Teresina-PI têm sido preparados para atuarem nessa modalidade de Educação Integral? A formação de que o professor dispõe tem conseguido responder às demandas pedagógicas que emergem do contexto escolar? O professor tem se beneficiado com cursos de formação continuada no transcorrer da experiência de tempo integral? Quais as necessidades da formação continuada concernentes ao professor que atua nos CETIs?

A partir dessas indagações, apresentamos a questão: Como se desenvolve a dinâmica da formação continuada do professor dos Centros de Ensino de Tempo Integral da Rede Estadual de Teresina - PI? Como objetivo geral, buscamos analisar a dinâmica da formação continuada do professor dos CETIs da Rede Estadual de Teresina - PI e, de modo específico, identificar os cursos de formação continuada realizados pelo professor no cotidiano da atividade docente e caracterizar a necessidade de formação continuada do professor dos CETIs para o aperfeiçoamento de sua prática educativa.

Com esse propósito, optamos por realizar uma pesquisa narrativa, fundamentada no método autobiográfico e consubstanciada pelas técnicas de análise de documentos e conteúdo (BARDIN, 2011), com o auxílio das técnicas de entrevista e de questionário. O lócus da pesquisa abrangeu dois Centros de Ensino de Tempo Integral, um que trabalha com Ensino Fundamental, do 1º ao 9º anos, nomeado de “CETI A”, e outro do Ensino Médio, nomeado “CETI B”. Ambos são vinculados à rede de ensino pública estadual do Piauí e estão localizados na zona urbana da região metropolitana de Teresina - PI.

Além desses centros de ensino, inserimos na pesquisa a sede da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC). Participaram desse estudo cinco professores: um que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), dois nos anos finais (6º ao 9º anos), dois no Ensino Médio e a Coordenadora geral do Projeto de escola de tempo integral, que trabalha no âmbito do sistema, gerenciando-o. Esses participantes foram identificados com os nomes fictícios: Alice, Jane, Rogério, Fernanda, Eva e Angélica.

A base de fundamentação deste estudo apoiou-se nas contribuições de teóricos, como: Nóvoa (1992) e Pérez Gómez (1997). Com o resultado desta pesquisa, almejamos a ressignificação de políticas de formação continuada em exercício para o professor que atua na realidade da escola de tempo integral, que assume, textualmente, em seu Projeto Pedagógico, o caráter de trabalhar uma nova proposta de formação humana, voltada para a dimensão da educação integral.

Com os resultados, organizamos a construção deste texto de acordo com as seguintes categorias de análises: Cursos de formação continuada realizados pelo professor no cotidiano da atividade docente e Necessidades de formação continuada do professor dos CETIs para o aperfeiçoamento de sua prática educativa. Cada uma dessas categorias destaca um emaranhado de situações, como: conflitos e contradições que o professor vivencia no exercício da atividade profissional que, de certa forma, remetem para a necessidade de novos estudos investigativos.

Cursos de formação continuada realizadas pelo professor no cotidiano da atividade docente

Ao abordarmos a formação continuada de professores, destacamos os diferentes modos como um educador pode agregar conhecimentos e aprimorar seu capital intelectual. Seja no processo de formação inicial, continuada, assistemática ou sistemática, individual ou coletiva, em cursos programados ou troca de experiências, o professor dispõe de possibilidades para estudar, pesquisar e ampliar a base teórica e prática. E, em busca dos caminhos formativos, o professor deve ousar e enfrentar os obstáculos que surgem a sua frente para alcançar os conhecimentos necessários à sua prática educativa, sempre atento ao fato de que a formação se configura como um processo contínuo, que está em constante reformulação, exigindo do docente, portanto, a revitalização de seus conhecimentos.

Nessa vertente, todo aprendizado deve ser ressignificado à medida que as ideias e conhecimentos se renovam e, seguindo tal

dinâmica, o professor precisa criar e se reinventar a partir de novos caminhos formativos, com vistas a não se tornar um profissional com práticas obsoletas. Partindo dessa compreensão, procuramos desvendar os caminhos que os professores têm percorrido para ressignificarem seus conhecimentos teórico-práticos com vistas à sustentação de sua prática educativa desenvolvida no contexto dos CETIs, que constitui uma categoria na qual analisamos as falas de Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva. Iniciemos as análises com a fala de Jane, que trabalha no CETI “A”:

Sobre os investimentos formativos vivenciados no desenvolvimento da prática educativa, o que eu tenho a colocar é que pouco a gente faz, pois, aqui no tempo integral com relação a cursos de formação, nós não podemos fazer, porque nosso tempo está todo comprometido com as atividades da escola. Dificilmente a gente sai, faz um curso extra, porque a ordem é que, quem está no tempo integral, não pode se afastar porque além de estar em sala de aula, os outros horários são dedicados a planejamentos e atividades burocráticas, então, pouco a gente faz fora do tempo integral então, nossa prática educativa não está sendo atualizada, não está sendo transformada, não está sendo melhorada, fomentada. (Jane)

Na sua fala, Jane explicita a falta de investimento provocada pela não disponibilização de tempo necessário à formação e afirma que o tempo de permanência na escola se limita à realização de outras atividades que o docente precisa desenvolver. Com isso, a participação em cursos e a realização de estudos, concomitante ao período de trabalho, têm sido restringidas. Entendemos que essa situação se reflete na prática educativa dessa profissional, que vem sendo prejudicada em virtude da defasagem dos conteúdos teóricos de que o professor precisa apropriar-se. Na realidade de Fernanda, que atua no CETI “B”, essa é uma questão que vem incomodando-a:

Na verdade, para os professores que trabalham na escola de tempo integral e estão em sala de aula não existem investimentos formativos, muito pelo contrário, nenhum tipo de formação que é oferecida para os professores das escolas da rede regular não chega até nós, às vezes a gente consegue fazer um malabarismo gigantesco para

estudar qualquer curso nas férias, porque a gente não tem tempo para fazer isso no período letivo. Então, mesmo sendo contratado por nove horas e trabalhando dez horas/dia, a gente não tem cinco horas na semana livres fora da escola para investir num curso, fica meio limitado, pois, não existe investimento da SEDUC na formação de professores. Os gestores não compreendem como pode acontecer a formação de forma dinâmica sem atrapalhar ninguém, que muito pelo contrário traz um retorno imediato, um retorno que vai contribuir para o resultado da própria SEDUC. (Fernanda)

Para a professora, a formação em um curso tão necessário não vem sendo cultivada, a ele não é atribuída a importância cabível, pois demonstra, além do prejuízo sentido por conta da falta de oportunidade de formação continuada, baixa autoestima em função de constrangimentos que vivenciou em determinado evento externo à escola. Conforme explicita Fernanda, o professor tem que se submeter a alguns sacrifícios, como perder suas férias, em troca de formação continuada caso tenha interesse de se aperfeiçoar; do contrário, o docente fica com seus conhecimentos defasados ou à mercê de um processo formativo imprevisível, visto que a SEDUC não tem apresentado um plano de formação para os professores que atuam nos CETIs. Alice, que trabalha no CETI “A”, também se ressentida da falta de formação continuada, reafirmando as narrativas de Jane e Fernanda:

A gente não tem participado de cursos e outro tipo de formação. Nós fomos selecionados para trabalhar nessa escola na modalidade de tempo integral, tivemos apenas um único encontro numa semana pedagógica, com professores de Recife, onde eles já desenvolvem essa prática, e nesta semana apenas foi socializada a experiência de escola de tempo integral desenvolvida neste estado. Desde então nós não tivemos outros encontros denominados “formação”. Os professores da escola de tempo integral são carentes de formação continuada. (Alice)

Verificamos, a partir da fala de Alice, que esse evento não se configurou como um curso, mas um encontro que teve mais o caráter informativo, por focar na explanação da proposta de tempo integral

vivenciada em outro estado. Nesse encontro, que ocorreu na semana pedagógica², não foram oportunizados ao professor interação nem debate: sua participação se limitou à condição de ouvinte, conforme esclarece.

Acreditamos que as abordagens tecidas em tal “capacitação” encaminharam-se, especificamente, para a estrutura e funcionamento do tempo e do espaço escolar e para a socialização da experiência de escola de tempo integral desenvolvida no estado de Pernambuco, que serviu de inspiração para a definição do protótipo de implantação dos CETIs no estado do Piauí.

A narrativa de Alice aguça a compreensão de que uma escola, ao decidir trabalhar com uma proposta curricular alinhada aos princípios da Educação Integral, demonstra, a princípio, a intenção de romper com paradigmas educacionais focados em concepções cartesianas para construir uma nova base de formação humana que se firma numa pedagogia inovadora. Que essa escola busca desprender-se da mesmice que canalizou a prática de professores para a formação do aluno passivo, acrítico, que não é considerado como ser único, que vive em contexto próprio, tem suas especificidades e aprende de modo diferente. Busca, igualmente, compreender o aluno de forma integral, na perspectiva de identificar suas necessidades de desenvolvimento nas diversas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Contudo, ainda se encontra desarticulada no contexto dos CETIs a intenção de desenvolver a Educação Integral no eixo dessas dimensões, que exigem múltiplas condições, dentre elas a necessidade de formação do professor para se apropriar de fundamentos teóricos e práticos que lhe permitam trabalhar a formação do aluno na sua integralidade. Tal compreensão se forma na arena desses centros

² Referindo-se às semanas pedagógicas, Demo (2012, p. 29) considera que essa é uma prática muito duvidosa que, na realidade, trata de propostas instrucionistas e que instiga “[...] os professores (em geral voluntários) a correrem para assistir a palestras; voltando para a escola, continuam dando a mesma aula. Nada chega ao aluno em termos de aprimoramento de sua aprendizagem.”

de ensino quando indagamos aos professores sobre os cursos de formação continuada que têm realizado desde a área específica, passando pela área de Educação Integral e chegando à experiência nessa modalidade de ensino. Revisitando sua memória, Jane declara:

Lembro-me de ter havido uma capacitação, quando a escola de tempo integral começou em 2009, que na verdade foi para apresentação da escola de tempo integral, como funcionaria. [...], foi uma semana antes de começar as aulas. (Jane)

Essa capacitação a que a professora se refere indica ser pauta de encontros pedagógicos que, conforme o relato de Alice, descrito anteriormente, configura-se como uma prática comum realizada nas escolas tanto de tempo parcial como de tempo integral. Portanto, são eventos que se configuram não como cursos, mas como rotinas anuais ou semestrais para discutir questões gerais emergentes da escola, elaborar o plano anual das disciplinas e efetivar reuniões. Situada em contexto diferente de Jane, Eva também confirma ainda não ter vivenciado formação como professora do CETI, seja no campo específico ou multidimensional:

Se houve algum curso ou outras formações para algum professor, eu desconheço, principalmente com relação ao enfoque em educação integral e escola de tempo integral. Acredito que ainda não tivemos em decorrência do nosso tempo livre, suposto tempo livre, que é mínimo a ponto de não permitir um curso, um aperfeiçoamento, uma formação nessas áreas. (Eva)

Em seu relato, a professora atribui a falta de cursos de formação às limitações do tempo que prejudica o desenvolvimento de inúmeras atividades. Consideramos que esse argumento demonstra haver uma falta de organização e planejamento das ações educativas, visto que o professor se mantém na escola, em média, oito horas diárias. É incompreensível a inexistência de horários específicos para estudos, pesquisas, organização ou atividades que estão além da sala de aula. Acreditamos que essa situação pode ser equacionada em parte, à medida que o professor passar a se envolver nas questões da escola

como (re)organização do tempo e do espaço escolar para acomodar a participação em cursos e reuniões, tomada de decisões, entre outras atividades, pois a função docente ultrapassa o espaço da sala de aula.

De fato, existem muitos percalços gerados pelo sistema que travam o professor no desempenho de sua prática educativa. Todavia, cremos que um profissional da educação precisa lutar contra eles, atuando politicamente, decidindo e rompendo com as medidas impositivas advindas do sistema ou da própria comunidade escolar. Reconhecemos que o movimento realizado pelo professor para mudar essa realidade é lento e exige muita perseverança, mas é necessário, principalmente porque envolve sujeitos e contextos que assumem a tarefa de desenvolver uma proposta de educação integral.

Enquanto o sistema ditar e o professor agir passivamente, queixando-se da falta de realização de cursos e outros meios formativos, de encaminhamentos que verticalizam sua prática e das necessidades não atendidas, a escola e, sobremaneira, o docente continuarão marcados pelo atraso e marasmo, afetando, portanto, o aluno que, nessas condições, não vivencia uma proposta de educação integral.

Refletirmos que o professor pode avançar da dimensão técnica para a dimensão política em busca da ressignificação formativa e da transformação da realidade escolar, aliando-se aos seus pares na intenção de superar a falta ou modelos de formações desvirtuadas que não atendem às suas necessidades e não fomentam a capacidade para desenvolver propostas de educação integral. Tal compreensão é reforçada diante da narrativa de Alice, que explicita o sentido desvirtuado de um curso oferecido no seu local de trabalho, ao dizer:

A única formação que teve aqui no CETI foi realizada por profissionais de fora, para os professores de polivalência, português e matemática, uma formação do Qualiescola, onde foi trabalhada a questão do letramento e da matemática, técnicas para os professores trabalharem com as habilidades que devem ser desenvolvidas com os alunos na área de português e matemática, outras formações nós não tivemos. Foi um curso distante da realidade do CETI, que

não atendeu às nossas necessidades, pois foi muito restrito, já que envolveu professores que estavam fora da sala de aula e um número reduzido de professores nestas áreas específicas, a maioria dos professores não foram beneficiados. Na verdade quem mais precisa de formação é quem está na escola trabalhando, quem está lidando com a docência no campo de trabalho, mas muitas vezes a Secretaria disponibiliza essas formações para quem está fora da sala de aula, [...], eles não pensam que a gente precisa. (Alice)

Alice pontua uma formação específica para professores da área da polivalência realizada pelo programa Qualiescola que, por meio de convênio com a SEDUC, atende a todas as escolas públicas estaduais que se encontram com o IDEB abaixo da média de avaliação nacional, formação que está vinculada a projetos conveniados entre a SEDUC e empresas particulares. Na realidade, a realização desse curso constitui uma ação desse programa para instrumentalizar formadores nesses campos de ensino, mas, além de ser direcionado a um especialista que não faz parte do corpo docente dos CETIs, o curso não expande o plano de qualificação para uma proposta formativa que prepare o professor para desenvolver sua prática em conformidade com os princípios de educação integral.

Analisando a dinâmica de processos formativos configurados em modelos desconexos à realidade escolar, Tardif (2002, p. 241) adverte que o maior desafio que uma instituição pode enfrentar é o de promover um espaço mais abrangente para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo e, nessa vertente, esclarece que “[...] vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula”. Tal realidade pode incidir, negativamente, na natureza dos cursos de formação continuada, uma vez que eles são pensados e realizados por profissionais alheios ao ambiente da sala de aula e com olhares embaçados sobre o contexto de trabalho dos professores.

Reconhecemos que esse tipo de formação nem sempre satisfaz o professor, como diz Alice, que se mostra descontente com a escassez e a forma de proceder com o processo formativo, com o qual somente uma minoria de professores que está vivenciando a docência é

contemplada. Para o professor do CETI, esse tipo de formação, além de acarretar prejuízos para o seu aperfeiçoamento, amplia ainda mais sua responsabilidade, à medida que precisa movimentar-se nas diferentes modalidades de formação continuada para preencher as lacunas cravadas na proposta curricular. E, consciente do déficit formativo que o professor acumula, o docente abraça as mais diversas alternativas, que transitam desde cursos semipresenciais aos cursos a distância, conforme explica Jane.

O que é que a gente ainda faz são Cursos a Distância, com carga horária mínima e conteúdos que não permitem ao professor a compreensão efetiva de escola de tempo integral e educação integral. Eu tenho notado que isto faz muita falta, muita diferença no nosso trabalho. (Jane)

A narrativa de Jane indica que os cursos realizados nessa modalidade formativa não favorecem seus conhecimentos no nível desejado, pois, além de compor uma carga horária mínima, os conteúdos abordados não ampliam o leque desses conhecimentos nas diferentes dimensões em que estão abordados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos CETIs. E, por ser tão necessária a abordagem dessas dimensões para a formação integral de crianças, jovens e adolescentes, isso pode enfraquecer sua capacidade para mudar o foco das tradicionais concepções que verticalizam sua ação docente.

A fala de Jane aponta para os desafios que o professor enfrenta no cotidiano de sua prática, provocados pela falta de investimentos formativos que têm condicionado sua ação educativa a práticas tradicionalistas. Verificamos, a partir das narrativas anunciadas pelos professores, que há uma contradição presente entre o que está estabelecido no PPP do CETI e o que se efetiva no contexto escolar.

De fato, torna-se visível o paradoxo quando analisamos os objetivos presentes no documento curricular da escola, que anuncia a promoção de uma Educação Integral que possibilite aos seus educandos, além do domínio de conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, a formação crítica, cidadã e autônoma.

O mesmo documento propicia ao professor a vivência de situações que lhe permitam exercer uma prática educativa coerente com o movimento de pensar e fazer, por meio de incentivos, sua qualificação (PIAUÍ, 2012, 2013).

Diante dos fatos revelados, acreditamos que há, nesses contextos, um discurso e uma realidade que não se entrecruzam, visto que tais objetivos, ao mesmo tempo em que se revelam coerentes com a proposta de Educação Integral, tornam-se utópicos à medida que não se efetivam, já que constatamos a necessidade de formação continuada voltada para a ampliação e ressignificação dos conhecimentos no campo das tecnologias, metodologia, avaliação, entre outros. Isso despertou a necessidade de confrontar a questão da formação continuada narrada pelos professores com a visão da Coordenadora Geral dos CETIs na SEDUC, para que, então, tivéssemos uma compreensão mais aprimorada dessa realidade. Ao ser indagada, Angélica explicou:

[...] Com relação à formação continuada, a gente sabe que a garantia dessa carga horária não pode ser ameaçada, infelizmente a gente sabe que, quando a gente entra num projeto desse, às vezes tem que abrir mão de outras coisas. E com relação a essa formação, a escola encaminha de acordo com a necessidade dos professores e a necessidade da escola. Claro que a escola tem buscado adequar a necessidade do professor com o que a escola pode oferecer, mas infelizmente num contingente, digamos assim, de vinte, trinta professores é difícil agradar a todos. Claro que tem aqueles que buscam qualificação na sua área específica e a escola não tem como trazer isso e é chegado o momento que o ser humano vai ter que optar, porque não tem como, o nosso quadro de professores deixa a desejar, a gente sabe que não tem os professores qualificados, hoje em dia o professor que é efetivo já está em processo de aposentadoria e agora é que está previsto para março/2014 o concurso público. A gente acredita que esse concurso vai minimizar um dos nossos grandes problemas, que a gente trabalhar muito com professor celetista/temporário. (Angélica)

Com esses argumentos, a coordenadora tenta, além de justificar a razão que inviabiliza o círculo de formação continuada dos

professores, atenuar a responsabilidade da SEDUC em não oferecer as condições necessárias para os docentes se qualificarem dentro do seu próprio tempo de trabalho, visto que seu afastamento da escola pode comprometer o funcionamento dos CETIs dado a insuficiência de professores no quadro funcional. Diante dessas explicações, contra argumentamos indagando à gestora se existe uma determinação da SEDUC que proíba o afastamento do professor para participar de formações continuadas. A professora retruca:

Não, não, o professor é livre; agora, como a gente tem uma carga horária a cumprir, tem que ser negociado. Tem muitos professores que fazem formação continuada, mas nas suas férias, eles abrem mão das férias e se qualificam, porque não tem como a SEDUC resolver, porque são vários professores. Então, se a SEDUC abrir mão, vai complicar a carga horária pensando no todo. (Angélica)

Embora tente negar a proibição do sistema, Angélica torna evidente, em sua declaração, a confirmação do grau de restrições impostas aos professores em relação à formação continuada ao justificar a obrigatoriedade da carga horária pelo docente. Ademais, revela que, de fato, a falta de investimento na formação específica dos professores para atuarem na dimensão da educação integral está presente estruturalmente no cotidiano dos professores dos CETIs, situação que, a nosso olhar, fomenta a descontinuidade, a descontextualização e, especialmente, a precarização do seu ser e do seu fazer profissional.

Compreendemos que Angélica trata a formação continuada de forma equivocada, como um processo que deve ocorrer em tempo à parte da carga horária do professor, ou seja, como uma atividade distinta que não se integra ao trabalho docente. Essa compreensão pode implicar a inviabilidade da formação continuada, considerando que não há um plano de organização curricular interno que possibilite ao professor dedicar tempo a estudos, pesquisas, trocas de experiência ou se ausentar da própria escola para participar de formações continuadas. Tais situações acumulam, no cotidiano da prática educativa do professor, uma deficiência significativa de fundamentos teórico-práticos que repercutem, incisivamente, na

necessidade de formação continuada, o que nos motiva a analisar a próxima categoria de análise.

Necessidade de formação continuada do professor dos CETIs para o aperfeiçoamento de sua prática educativa

Ao alargarmos nosso olhar para as necessidades de formação continuada dos professores dos CETIs, ousamos adotar a seguinte metáfora: “O estudo e o conhecimento estão para o professor como o alimento está para o corpo”. Nossa compreensão se prende na condição de que o estudo, na dimensão da formação continuada, representa, para o docente, um requisito indispensável para se manter fortalecido profissionalmente. Assim como o corpo não sobrevive sem o alimento, o professor não se ergue sem o estudo significativo desenvolvido na perspectiva da formação continuada.

Negar essa formação ao professor significa negar a oxigenação da sua própria capacidade para se desenvolver com competência pedagógica e profissionalismo. É diante desse cenário que a professora Alice reconhece a necessidade de formação continuada para o desenvolvimento eficaz da sua prática educativa. Posição declarada nesta fala:

Tenho consciência de que preciso de um tempo para realizar estudos, me atualizar e trocar experiências. [...] Aqui na escola temos muitas necessidades de formação, sinto a necessidade da formação relacionada ao meio ambiente, pois, estou trabalhando sempre o meio ambiente, sempre falando, mas não sei o que está acontecendo com os alunos que eles não abstraem, eles não absorvem, falo para eles não jogarem papel no chão, há essa confusão aí de conservação do meio ambiente [...] os professores da polivalência, são carentes de formação na área das tecnologias, slides, computador, não estão aptos para montar seu material didático. Hoje melhorei bastante, porque no início, os meninos ficavam sorrindo, porque eu ficava cortando os livros e colando para montar cópias das tarefas porque não sabia lidar com as novas tecnologias. Uma carência minha é lidar com as novas mídias, as novas formas de trabalhar, lidar com as tecnologias, ainda não domino, estou aprendendo, preciso aprender muitas coisas. [...], acredito que, a formação continuada vai ficar melhor meu trabalho, meus alunos vão gostar mais das aulas. (Alice)

Alice cita dois casos para justificar sua necessidade formativa: o primeiro é a dificuldade para trabalhar as abordagens interdisciplinares, conteúdos que, por serem emergentes e atuais, não podem ser postergados; e o segundo demonstra sua limitação para trabalhar conteúdos com os alunos dos CETIs, o que depende, também, da formação continuada dos professores para serem educados numa dimensão integral.

Entendemos que o processo de formação deve ser contínuo e deve, além de integrar o trabalho docente no cotidiano, emergir das próprias necessidades³ que o professor apresenta, da aquisição de novos conhecimentos correlacionados à ideia de trabalho e formação como vias conjugadas de fomentação da prática educativa. Mas, na realidade, o processo de formação, na maioria das escolas, segue outras vertentes que nem sempre são bem definidas ou claras e funcionam de acordo com os contextos e condições que ela proporciona.

Essa realidade nos faz refletir sobre os diferentes estilos de formação e, nesse movimento de reflexão, consideramos cabível a argumentação de Macedo (2011, p. 59) por salientar que “percebemos, dentro do nosso espaço-tempo de preparação, que o significado de formação traz ainda certa opacidade, com prejuízos significativos para nossas práticas”. Acreditamos que esse argumento, retratando a visão de opacidade e prejuízos acerca da formação, não se configura como um fato isolado, pois, além do lugar em que se coloca, encontramos os Centros de Ensino de Tempo Integral do Piauí.

A pesquisa que realizamos nos deu indicativos que apontam o processo formativo como uma prática desvirtuada da realidade objetiva (que se assemelha a esse espaço de opacidade citado pelo autor), que se reflete em prejuízos, conflitos e inseguranças para os professores ao lançarem mão de conteúdos defasados em suas práticas educativas. Desse modo, nas narrativas dos professores

³ O termo “necessidades” significa, de acordo com Fourez (2008, p. 244), maneira adequada, quando se trata de determinar, num quadro específico, o que é considerado como necessário para um objetivo.

entrevistados, são desnudadas a face e a interface desses ambientes educativos, sinalizando, a partir de questionamentos, a preocupação com as consequências que tal prejuízo pode provocar, como afirma Fernanda:

[...] Um educador não pode se intitular educador se ele não estiver em constante formação, até os aspectos que norteiam a educação são dinâmicos. Como eu me intitular educador, se eu não estou me formando diariamente? Como formar alguém que está em processo de construção do ser se eu não estou me formando, eu estou me informando. Então, é impossível a gente oferecer uma educação de qualidade morando dentro de um espaço em que está proibido de se formar. Então existem diversos cursos, que a gente sabe que a nossa rede estadual pode oferecer, e outras instituições vêm até a rede estadual oferecer formação e nós somos excluídos desse processo, nós ficamos à margem da formação. Nós como educadores somos também autodidatas, mas nós não temos na escola a formação que precisamos para formar esse ser que está aqui dentro da escola, que está em constante aquisição de conhecimentos externos. Esse ano, mesmo no início do ano, nós vivemos uma experiência que me fez refletir muito e até cheguei a pensar na possibilidade de levar até a SEDUC essa situação e discutir essa temática dentro da SEDUC, para que eles repensem sobre esse processo de formação do professor. (Fernanda)

Concordamos com o pensamento de Fernanda, visto que se torna impossível o docente formar o aluno desprovido dos conhecimentos necessários. E sendo o professor um profissional que trabalha em escola de tempo integral e tem o dever de formar um ser em todas as suas dimensões, a sua necessidade por conhecimentos também se amplia para a formação na mesma proporcionalidade delas. Portanto, o leque de cursos de formação que, de modo geral, a SEDUC pode proporcionar e os professores devem realizar é imenso, como sugere Eva:

Tem muitos cursos interessantes de que os professores poderiam participar, eu acho que todo mundo precisa se atualizar em Informática, Língua Portuguesa, Matemática, porque o aluno não aprende mais do mesmo jeito. Eu visualizo no período de prova que a gente vai fiscalizar quando você começa a receber e olha a prova de

Matemática toda em branco, você recebe as outras todas em branco, então eu me pergunto pra que tanto desperdiço de papel? Pra que aquilo? É a resposta que os alunos estão dando e as pessoas não estão entendendo, aceitando aquilo como resposta. Precisamos de outros conhecimentos, por exemplo, na área da tecnologia porque assim, eu quero passar um filme para os alunos, mas tem uma cena inapropriada. Eu vou deixar de passar o filme? Não! Eu posso editar o filme mais eu sei editar o filme? Eu quero mostrar uns slides, só que eu quero colocar uma árvore com uma fruta e eu quero clicar na fruta e aparecer um hipertexto ali, eu sei fazer hipertexto? Então, tem tudo isso, o professor tem que usar aquilo ali mais como foi que ele aprendeu fazer se ele não nasceu fazendo isso, e nem tem tempo para se preparar. Então, é complicado, o professor tem que fazer todas as fichas, é o professor que faz além de tudo ele tem que fazer essas fichas e botar lá no Excel, nem todo mundo sabe lidar com o Excel então assim, é uma cobrança demais para o professor que não foi preparado para isso, ele não tem uma formação, uma orientação de como trabalhar com aquilo não! (Eva)

Nesse trecho narrativo, identificamos as diversas limitações pelas quais a professora passa por não agregar conhecimentos suficientes para o domínio de atividades aparentemente simples, o que se reflete na formação do aluno, que deixa de apreender conteúdos necessários à sua formação. Entendemos que isso gera uma insatisfação, visto que a docente passa a ser cobrada a exercer atividades para qual não foi preparada. A Jane, que convive com as mesmas limitações, reforça a necessidade de formação continuada, complementando a sugestão feita por Eva:

Uma coisa legal e necessária de ser trabalhada na formação continuada é, a questão das estratégias de ensino utilizadas na nossa prática educativa. Acho que isso aí sempre é bom estar vendo, capacitando para novas metodologias e assim, a gente pouco vê isso na escola de tempo integral. A teoria da parte pedagógica a gente não vê muito, eu acho que as semanas pedagógicas deveriam ser voltadas para isso, deveriam ser mais intensificada. Então, eu acredito que se nós tivéssemos mais formação, para nos preparar melhor, para lidar com essas dificuldades das crianças que eu citei, seria bem diferente do que vivemos hoje. (Jane)

Verificamos que parte das necessidades elencadas por Jane e demais professores são reivindicações simples, como é o caso de formações focadas nas abordagens metodológicas e no uso das tecnologias. Elas, não sendo contempladas, tendem a agravar a situação dos professores em decorrência da falta de operacionalização de um plano de formação continuada destinado aos docentes dos CETIs, que, estando com os conhecimentos defasados, não podem inovar e, sobremaneira, ser e agir de forma diferente. Sentindo-se fragilizado, Rogério declara:

Na minha área eu sinto essa falta de poder estudar mais, eu sinto a necessidade de ter mais fundamentação teórico-metodológica, [...]. Eu sinto falta também de uma formação continuada na área das novas tecnologias que requerem o domínio do computador, [...]. Se a gente tivesse uma gama de conhecimentos teóricos para fazer o processo de interação com a prática e que nos permitisse pegar, por exemplo, fotos, filmes, animações de mapas e outros instrumentos metodológicos, para enriquecer a abordagem dos conteúdos, com certeza seria uma aula mais atrativa. (Rogério)

Entendemos que a prática educativa é uma ação política que se constrói socialmente, de forma intencional e sistemática, numa relação dialética e interativa, isenta do caráter de neutralidade com vistas à transformação do sujeito que se encontra no processo de formação. Assim compreendida, reconhecemos que a configuração dessa prática, em qualquer contexto que se desenvolve, requer a conjugação com a teoria, e ambas estão condicionadas à sistematização de formação continuada.

A falta de uma formação eficaz e consistente repercute, negativamente, na prática educativa dos professores e, por conseguinte, na baixa qualidade da formação do aluno. É, pois, com essa convicção, que nos amoldamos ao pensamento de Macedo (2011, p. 64) quando afirma:

Para nós, a formação é um fenômeno experiencial, ou seja, é do ambiente da experiência dos sujeitos e sua construção,

edificada por aprendizagens significativas, isto é, movidas por sua capacidade de produzir reflexivamente significantes, ao compreender o mundo, necessitando, ademais, que esta experiência formativa seja valorada, na medida em que não se alcança os âmbitos da sua qualificação (preocupação que deve fundar as nossas atividades, de nós professores e trabalhadores da educação) sem que pensemos na qualidade técnica, ética, política, estética e cultural do que se experiência como aprendizagem que se pretende formativa.

Com esse entendimento, inferimos que o professor desprovido de uma formação continuada sem foco nas suas realidades social, cultural, educacional e de cunho significativo se sentirá fragilizado e inabilitado para o ato de educar, conforme as multidimensões compreendidas nos PPPs dos CETIs e mencionadas anteriormente. Entendemos, a partir dos objetivos definidos nesses documentos, que a formação continuada beneficia o professor de maneira contínua atender os desafios da prática educativa e melhor desenvolver as competências pedagógicas, que não seriam alcançadas apenas com conhecimentos adquiridos na formação inicial, devido não ter caráter de terminalidade. Tais competências constituem uma primeira etapa que prepara o professor para estudos posteriores e o leva a investigar a própria prática, dando condições ao profissional de superar os desafios do cotidiano escolar na tomada de decisões (RIBAS, 2000).

De fato, somente a formação inicial não atende às necessidades de professores que se situam nesse mundo contemporâneo, haja vista que, a cada segundo, o conhecimento se renova e logo envelhece de forma dinâmica e veloz, passando a ser ultrapassado por uma ideia ressignificada, condicionando, portanto, novas exigências à escola, e, por conseguinte, aos docentes. É, pois, circundado nesse movimento de mudanças, que o professor vê-se sedento de nova bagagem cultural, cabendo, desse modo, a busca por investimentos formativos.

No caso específico do professor dos CETIs, que trabalha na dimensão da educação integral, a necessidade por formação continuada se acentua com a dupla vertente formativa que se abre para o capacitar tanto no campo específico da área em que atua como

no campo de abordagens que delineiam a educação integral. A falta de conhecimentos que fundamente o professor nesses dois campos, além de fragmentar a sua prática educativa, pode comprometer a formação do aluno no eixo de uma concepção paradigmática inovadora. Acreditamos que é nesse sentido que o MEC reconhece que a “[...] a Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação.” (BRASIL, 2009, p. 5).

Consideramos esse reconhecimento do MEC como racional e interessante, visto que a formação docente tem sido posicionada no palco de debates e submetida a frequentes críticas por ter se configurado, historicamente, no eixo do paradigma considerado clássico, que se ancora, conforme Pérez Gómez (1997), na concepção da racionalidade técnica, gerada da corrente filosófica positivista.

Essa formação, assim caracterizada, não possibilita a formação crítica muito menos prepara o professor para desenvolver uma prática educativa com foco na educação integral, pois, numa ação invertida, reproduz conhecimentos obsoletos e ativa o ensino tradicional, sem amplo cunho formativo. Entendemos que o professor torna-se produto desse processo formativo e conserva a ideia de formar crianças, jovens e adolescentes para conviver numa sociedade capitalista de forma passiva e alienada diante dos ditames sobrepostos. Voltando o olhar para as duas concepções paradigmáticas, uma que limita outra que amplia significativamente, para além do domínio de conteúdos, direcionamo-nos para a narrativa da Fernanda, que se contrapõe à prática de (des) investimento vivenciada e, assim, questiona:

Fico me perguntando de que forma eu posso ajudar e que curso poderia fazer para contribuir com o aluno para ele entender que aqui é a escola e ele pode investir muito nesse espaço para melhorar o outro espaço que ele tem. Que formação precisa para esse aluno entender que aqui dentro do meu trabalho consiga passar para ele, que a ferramenta que ele tem aqui pode mudar a realidade que ele tem lá fora e não o contrário. A realidade lá pode mudar a ferramenta, que tem aqui, que é o que mais acontece. Há uma necessidade muito grande principalmente da SEDUC para se organizar e compreender a

importância da formação continuada dos professores das escolas de tempo integral. Se nós não temos permissão de fazer isso, no período letivo, pois que se sugira isso na semana pedagógica, que é uma semana inteira em que a gente fica na escola estudando, preparando nosso material, no momento, esse estudo que a gente faz na semana pedagógica, não nos dá um retorno. (Fernanda)

Na verdade, esses questionamentos podem ser vistos como bons argumentos que colocam a SEDUC no palco do debate, tendo que responder pelas competências assumidas ao implantar os CETIs. A argumentação que a professora apresenta ultrapassa o campo da incompreensão para a contestação acerca da ação política da SEDUC em não manifestar, concretamente, uma proposta de formação continuada que possibilite ao professor dos CETIs apropriar-se de conhecimentos para o desenvolvimento de uma prática educativa coerente com o proposto no projeto pedagógico desses centros de ensino. Por não entender a posição política do sistema, Fernanda acrescenta:

Para que a gente possa desenvolver uma boa prática educativa, é necessário que haja formação continuada. É inaceitável que professores do CETI não tenham participado de nenhuma formação continuada consistente desde que a proposta foi implantada. Sinto muitas dificuldades para desenvolver minha prática de acordo com o que está definido no PPP da escola. É verdade que trabalhamos com um tempo ampliado, mas nesse tempo que permanecemos na escola não podemos nos dedicar a estudos, pois existem outras tarefas pedagógicas que nos ocupam. [...], eu acho que, a grande falha da SEDUC é exatamente a questão desse investimento na formação dos profissionais que trabalham nas escolas de tempo integral, que está a desejar. (Fernanda)

Os argumentos da professora soam como sinal de alerta para que a situação concernente à formação seja refletida e repensada, principalmente, pelos gestores do sistema estadual da educação, tendo em vista que as consequências da falta de investimento formativo atingem a todos os envolvidos com a proposta da escola de tempo integral, de forma direta ou indireta.

Entendemos ser nesse sentido que Fernanda se põe diante da sua própria realidade para provocar uma ação mais pontual da SEDUC acerca da elaboração de um plano de formação continuada para os professores se qualificarem e operacionalizarem a proposta dos CETIs em consonância com os objetivos definidos nos PPPs. Atuando no mesmo contexto de trabalho da Fernanda, Eva também manifesta sua inquietação e considera ser mister a elaboração de um plano formativo que venha assegurar a condição de formação continuada dos profissionais docentes com qualidade e que atenda prontamente às demandas docentes, ao enfatizar:

A Secretaria precisa ter a preocupação de organizar um cronograma de formação continuada no início do ano para o professor, já que tem o problema do tempo. Eu trabalhei em outra Secretaria no turno da noite e nós não éramos de tempo integral, mas todo ano essa Secretaria tinha a preocupação de no início das aulas fazer uma formação conosco de mais ou menos uma semana e a gente recebia certificado por isso, por três dias, uma semana ou vinte horas de formação ou trinta horas ou cinco horas que seja, pois, a gente dedica aquele tempo, aprende muito com isso, mas a gente recebia certificação por conta disso. Uma das propostas da educação integral é relacionar essa proposta pedagógica da realidade atual, então, se não se faz essa conexão com o mundo, com os contextos, como essa educação integral vai acontecer? Como o professor vai fazer essa conexão com o mundo e outros contextos, se ele não está atualizado e sim defasado, com a realidade do mundo, não vive um processo de formação continuada? (Eva)

As colocações de Eva indicam as diferentes alternativas que o Sistema pode utilizar para viabilizar o processo de formação continuada do professor sem afetar, prejudicialmente a dinâmica da escola. Pontua que tais alternativas, além de contribuir para enriquecimento da aula, proporcionariam um custo menos elevado para o Governo, visto que se passaria a utilizar recursos que estão na escola, subutilizados por falta de conhecimentos do professor para manipulá-los.

Tudo isso se resolveria com um plano de formação continuada voltado tanto para as questões gerais como para as específicas,

realizado no espaço de tempo integral de que o professor dispõe na escola e com o qual vivencia com seus pares. Analisando todo esse movimento vivenciado pelos professores quanto à busca da formação contínua, são importantes as contribuições de Branco (2012, p. 252) quando pontua:

Considerando o panorama da formação inicial [...] e o da formação continuada ou em serviço descrita é possível supor que para atuar na educação integral – segmento ainda inexplorado pela academia e as práticas escolares – o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na construção da sua autonomia e interação profissional.

O pensamento da autora confirma as argumentações tecidas sobre a necessidade da formação continuada de forma diferenciada, o que indica uma tomada de posição mais efetiva do sistema de ensino, de tal modo que supere as lacunas instaladas pelo sistema de ensino. No entanto, consideramos, também, a importância de o professor mobilizar-se para que a formação não fique apenas no plano de iniciativa do sistema.

Concordamos com Branco (2012) ao enfatizar o exercício da autonomia que deve dar-se tanto pela escola como pelo professor, ou seja, do agir para o dever, pois toda conquista é demandada de lutas. E, no campo da educação, as lutas também são necessárias quando almejamos a transformação de uma realidade indesejada, que mascara, aliena e não constrói, democraticamente, as situações educacionais; em sentido contrário, bloqueia as possibilidades de transformar a realidade de escolas que se encontram fragilizadas pelo enfraquecimento do potencial de seus docentes.

Seguindo essa linha de raciocínio, associamos nosso pensamento à concepção de Pimenta (2001), que declara que a possibilidade real da transformação da escola em um espaço de desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional, bem como a possibilidade da

ressignificação das práticas educativas somente ocorrem à medida que o professor vivencia um processo de formação continuada e passa, então, a ser produtor de seus próprios conhecimentos práticos em sintonia com os teóricos. Portanto, faz sentido que a SEDUC passe a estimular e valorizar a formação de professores, suas experiências pessoais e profissionais em conformidade ao que é assegurado nas propostas dos CETIs e na própria LDB, Lei n. 9.394/96, que frisa:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; [...]. (BRASIL, 1996, p. 25)

Com esse referencial legal, reiteramos a necessidade da formação do professor de forma ininterrupta e não compreendemos porque o professor enfrenta tantos obstáculos na tentativa de se qualificar adequadamente para o desenvolvimento da sua prática educativa, principalmente, quando está na incumbência de cumprir uma proposta de educação integral, que consideramos exigir muitos fundamentos teórico-práticos do profissional. De acordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2006), a necessidade de qualificação docente sempre está presente nas pesquisas educacionais e, apesar de ser vista como a saída para alguns desafios da educação brasileira, não são garantidas aos professores as condições para o aprimoramento didático-pedagógico.

Esse fato reforça a compreensão de que a decisão política de gestores, na maioria das situações, não é favorável ao processo formativo, haja vista que são visíveis o desgaste e os obstáculos que o professor enfrenta para se manter atualizado. E, para se esquivar das dificuldades que o circundam, ele se vê forçado a investir, por conta própria, na busca de conhecimentos que sustentam sua prática educativa. Essa situação ocorre, principalmente, com o professor que assume sua profissão com muito compromisso e, portanto,

reconhece a necessidade de investir na formação para ressignificar sua prática educativa.

Esse movimento dos professores pela formação constitui um ato político que demonstra a sua iniciativa de lutar por aperfeiçoamento de sua prática e não somente esperar que os investimentos formativos fluam da SEDUC. Na concepção de Rios (2003), o investimento na qualidade da formação de professores e no aprimoramento das condições de trabalho das escolas torna-se uma questão categórica, principalmente, quando se trata de profissionais e contextos escolares que trabalham com o tempo ampliado e na perspectiva de uma educação integral.

Concordamos com a autora por entendermos que o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos vivenciados por professores no percurso de suas trajetórias profissionais provoca a necessidade da revisão desses conhecimentos para, assim, não afetar a maneira de ver e compreender o ambiente de trabalho, o que reforça a ideia de que o processo de formação continuada não deve ser postergado, o que pode comprometer os próprios objetivos definidos na proposta curricular dos CETIs.

Como educadora e pesquisadora, sentimos certo incômodo diante da falta de investimento formativo para professores que passam por necessidades de aperfeiçoamento em todas as áreas, das mais específicas às mais gerais. Com isso, a formação continuada de professores vai além da preparação técnica, significa, sobretudo, proporcionar aos docentes caminhos para compor as dimensões humana, política e pedagógica que abarcam o saber ser e fazer de suas profissões. Reconhecemos que a revitalização dos conhecimentos específicos do professor torna-se imprescindível, mas eles, por si sós, não dão suporte suficiente ao docente na nobre tarefa de educar o ser humano na sua amplitude.

Portanto, essas dimensões não se excluem ou sobrepõem mutuamente; pelo contrário, precisam ser articuladas de forma indissociável e dinâmica. Concordamos com Beherns (2003) por afirmar que a prática educativa deve ser focada no paradigma progressista que propõe a realização das potencialidades de cada indivíduo para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação

de suas capacidades. Mas sempre interligado às diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica), que são amplamente defendidas pela maioria das escolas adeptas ao tempo integral e que devem ser incorporadas ao processo de formação continuada pelos professores dos CETIs.

Considerações Finais

O estudo investigativo que realizamos nos CETIs nos revelou que o professor convive com certo estado de fragilidade, fato que se associa à carência e, ao mesmo tempo, à necessidade de qualificação para fomentar o desenvolvimento da sua prática educativa de modo significativo e coerente com a proposta dos CETIs. Diante da não oferta de cursos pelo sistema e escola, os docentes manifestam suas carências formativas e clamam por oportunidades de estudos que os preparem, efetivamente, para o desenvolvimento de suas práticas educativas.

Para os participantes da pesquisa, são inúmeras as dificuldades enfrentadas e, mesmo desprendendo esforços, as formações de que ainda dispõem ocorrem de forma fragilizada e fragmentada. Entendemos que os efeitos da formação continuada na prática educativa só terão, de fato, visibilidade a partir da superação de uma formação fragmentada e aligeirada, que se constrói, também, no eixo de um tempo e um espaços escolares limitados e restritos. Esse contexto não permite ao professor refletir sobre as diferentes dimensões que o remetam a desenvolver uma prática calcada numa vertente paradigmática inovadora, alicerçada em fundamentos teórico-metodológicos modernos e significativos à formação de um ser humano integral, um cidadão.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor se forme continuamente a fim de que se aproprie da natureza do trabalho da escola de tempo integral de tal forma que possa desenvolver um projeto educativo humanizador e libertador, o que implica o processo paradigmático de sua prática educativa. Defendemos a importância de o professor manter-se constantemente atualizado, buscando novas estratégias para aprimorar sua prática educativa, articulando

sempre os saberes teóricos, os práticos e os experienciais, num nível de coerência e significância.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Gráfica do Senado, 1996.

_____. **Educação integral**: Texto referência para o Debate Nacional. Brasília: MEC, 2009.

DEMO, P. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

FOUREZ, G. **Educar**: docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A da A. Prevalência de transtornos mentais comuns entre professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2.679-2.691, 2006.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PIAUÍ, Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Projeto Político Pedagógico - CETI “A”**. Teresina: CEFTI, 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Projeto Político Pedagógico - CETI “B” 2012-2013**. Teresina: CEMTI, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d’Água, 2000.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

*Nadja Regina Sousa Magalhães
Andressa Grazielle Brandt*

No contexto educativo, têm emergido intensos debates a respeito da constituição da pesquisa no processo de formação e profissionalidade docente, fato que leva à análise do desenvolvimento profissional do ponto de vista da formação na construção de conhecimento e saberes, bem como das concepções curriculares que se delineiam ao longo das aprendizagens.

Os desenhos curriculares⁴ pela formação inicial de professores, que possuem uma concepção voltada para a formação do professor

⁴ Na compreensão de Pacheco (2001), o desenho curricular é o que o professor, de uma forma planejada e colegial, articula o que se deve ser, ao nível político-administrativo, com o que pode ser, ao nível da escola e dos alunos, de uma forma contextualizada, territorializando planos curriculares, programa ou conteúdos programáticos, organizando atividades didáticas, produzindo materiais curriculares e acompanhando os resultados dos alunos, ou seja, um desenho curricular está organizado na ordenação do currículo, implantação, implementação, execução e avaliação desse documento na formação dos estudantes.

pesquisador, são foco de intensas discussões no campo da educação. Por isso, é preciso compreender como essa questão vem sendo analisada como objeto de amplo debate no campo educacional, o qual envolve, diretamente, outras questões, como a formação dos professores e a pesquisa no processo de formação de professores e na base da constituição da profissionalidade⁵ docente.

Ao pensarmos com Cunha (2013), no caso do trabalho docente, temos a concepção de que profissionalidade seja mais adequada do que a profissão. Isso porque o exercício da docência nunca é estático, e sim permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte, são novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Compreendemos que os conhecimentos para a constituição e o desenvolvimento da formação científica dos professores nos processos iniciais de aproximação de leituras referentes às abordagens, aos métodos e às técnicas de pesquisa para, posteriormente, ingressarem em processos de observação das práticas docentes e, conseqüentemente, tornarem-se um pesquisador dos processos educativos e demais questões do campo da educação são desenvolvidos e presenciados pelos estudantes das licenciaturas nas instituições. Por essa concepção de formadoras de professores, a formação científica começa pela oportunidade da leitura, do acesso à experimentação como pesquisador e, posteriormente, da escrita acadêmica de acordo com o rigor científico necessário.

No entanto, há algumas questões que nos instigam em relação às condições dos professores formadores de futuros professores pesquisadores, a saber:

⁵ O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia da profissão em ação, em processo, em movimento. Para Sacristán (2000), a profissionalidade é a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor.

- os desenhos curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de formação de professores possuem, em suas propostas, uma concepção que valoriza a pesquisa da formação inicial dos futuros professores da Educação Básica?;
- os professores formadores dos cursos de licenciatura possuem a formação científica para trabalharem com seus estudantes propostas pedagógicas que contemplem a pesquisa como princípio formador e educativo?;
- os professores formadores possuem um trabalho colaborativo entre si, com os estudantes da graduação, com professores e estudantes da educação básica que possa fomentar a prática de formação de futuros pesquisadores?;
- os desenhos curriculares dos cursos de formação inicial de professores contemplam propostas de desenvolvimento da profissionalidade docente por meio do desenvolvimento da formação pela cultura da pesquisa como princípio educativo?

Observamos, também, que, nos últimos anos, a oportunidade de pesquisar está sendo ampliada para outros níveis de ensino, principalmente para outros espaços educativos que não sejam os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, estudantes dos cursos de graduação, em conjunto com os professores e estudantes da educação básica, estão tendo a oportunidade de uma formação científica em níveis iniciais de suas formações escolar e acadêmica.

Os processos de investigação, ao longo da história, confirmam-se como um instrumento privilegiado dos professores da academia, das universidades; entretanto, de forma tímida, constatamos o desenvolvimento de políticas de iniciação científica nos cursos de graduação e no sistema de ensino básico. Esse contexto é fundamental para que possamos avançar na proposição da pesquisa como princípio fundamental nos processos educativos. Em decorrência, nesse percurso, partimos do seguinte questionamento: Qual a influência da pesquisa no processo de constituição do desenvolvimento profissional docente? Delimitamos como objetivo investigar os processos de formação inicial e continuada de

professores que contemplam, em seus currículos, a pesquisa como processo educativo.

Com esses esclarecimentos preliminares, desenvolvemos a organização do texto em três seções: a pesquisa como eixo de formação da profissionalidade docente; percepção dos professores formadores sobre a influência da pesquisa no desenvolvimento da profissionalidade docente; percepção dos licenciandos sobre a pesquisa na formação inicial de professores. Dessa maneira, pretendemos apresentar, a seguir, as análises referentes às percepções dos sujeitos pesquisados.

O currículo como um espaço de desenvolvimento da profissionalidade docente e do(a) professor(a) pesquisador(a)

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1996, p. 29)

Conforme a epígrafe para Paulo Freire (1996), a pesquisa é algo fundante na atividade profissional dos professores e dos estudantes, ao possibilitar, pela problematização, intervir nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros professores e, para ambos, proporciona novas aprendizagens e a construção do conhecimento de forma colaborativa e investigativa. Essa concepção interfere no desenho curricular dos cursos de formação inicial de professores ao ter como eixo a pesquisa como princípio formativo e de desenvolvimento da profissionalidade. De forma que, enfatizamos:

[...] a formação para um desenvolvimento profissional baseia-se na concepção do professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura práticas, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-las, tornando-a melhor. (ANDRÉ, 2017, p. 32)

Ao propormos uma possibilidade de formação inicial que contemple o desenvolvimento da profissionalidade intelectual, crítica e autônoma dos futuros professores, compreendemos que esses cursos devem comprometer-se com a pesquisa e com o ensino a partir de uma formação científica e cultural. O professor formador e o futuro professor, como agentes críticos, precisam posicionar-se politicamente. Para Moreira e Candau (2007), esses agentes educativos precisam situar-se frente aos problemas econômicos, sociopolíticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais.

Os mesmos autores dizem que, sem esse esforço, será impossível propiciar ao(à) aluno(a) uma compreensão maior do mundo em que vive para que, nele, possa atuar autonomamente. “Sem esse esforço, será impossível a proposição de alternativas viáveis, decorrentes de reflexões e investigações cuidadosas e rigorosas. Daí a necessidade de um posicionamento claro e de um comprometimento com a pesquisa.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 42-43).

Em relação a esse propósito, entendemos que os professores da Educação Básica e os futuros profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem, sim, ser agentes que desempenham pesquisas para o desenvolvimento de sua profissionalidade e construção de conhecimentos com seus educandos, pois essa realidade engloba, segundo Moreira e Candau (2007), todo profissional da educação que, de algum modo, participe de pesquisas sobre sua prática pedagógica ou gestora, sobre a disciplina que ensina, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre a educação em geral, sobre a sociedade em que vivemos ou sobre temas diversificados (não incluídos no currículo).

Com o propósito de participação na pesquisa, os gestores e os docentes necessitam organizar os tempos e os espaços escolares para inserirem as atividades de pesquisa, bem como verificar os recursos necessários. O engajamento profissional dos professores formadores e licenciados na atividade de pesquisa contribui para que o trabalho do profissional da educação seja mais valorizado e para o melhoramento das situações de ensino e aprendizagem, não

só em sala de aula, mas em todo espaço em que haja atividades educativas.

O objetivo dessa proposição é que, em todos os desenhos curriculares dos cursos de formação de professores, haja espaço para a pesquisa como princípio educativo, bem como uma atuação compartilhada entre os professores atuantes no Ensino Superior, os estudantes das licenciaturas, os professores da Educação Básica. Por esse “[...] processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 43).

Sobre o desenvolvimento do pesquisador por meio da pesquisa como princípio formativo na formação inicial de professores, afirmamos que há diferentes maneiras de se aprender a cultura científica, ou seja, de ler, experimentar, pesquisar, analisar os dados, aprender a escrever de forma científica e, ao mesmo tempo, trazer contributos para o campo da educação, da prática e dos conhecimentos das instituições escolares.

O atingimento desses objetivos da formação está condicionado às atitudes que os professores e os formadores dos futuros professores pesquisadores tenham para estimular, nos estudantes, a vontade e o gosto pela pesquisa. Às vezes, o que vemos nos cursos de graduação é o medo e o terror das atividades de pesquisa. Isso em razão da forma que os componentes curriculares específicos desses processos educativos são ministrados aos estudantes, que criam, nos futuros professores, um verdadeiro pavor em desenvolver suas pesquisas, seja em seus trabalhos finais de curso ou em futuros estudos em programas de formação continuada, como mestrados e doutorados na área de educação.

Corroboramos com André (2017) ao argumentar sobre a importância de se desenvolver uma formação significativa nos cursos de licenciatura, a qual já deve estar delineada nos desenhos curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores. Em um bom processo formativo, o professor formador tem a oportunidade de refletir criticamente sobre suas próprias práticas, analisar

seus propósitos, os componentes curriculares que ministra, seu resultado, os procedimentos avaliativos da aprendizagem, sobre o que é preciso reelaborar, reavaliar, reformular, enfim, melhorar, de modo a desenvolver as atividades de ensino e, conseqüentemente, da formação da profissionalidade do futuro professores e pesquisador atuante no campo da educação escolar e não escolar.

Em relação à questão formativa do professor e dos estudantes, acreditamos que ambos tenham a oportunidade de uma formação pautada na reflexão crítica. Tal concepção baseia-se na busca pelo desenvolvimento pleno da autonomia intelectual dos mesmos. Sobre esse respeito, Contreras (2002, p. 135) é enfático ao denunciar que o conceito de professor reflexivo “[...] acabou se transformando, na prática, em um slogan vazio de conteúdo [...]”. Diante do que esclarecemos, o significado da autonomia, de reflexão⁶ crítica de professores e de ensino reflexivo⁷ dos estudantes, não são propósitos puramente conceituais.

⁶ A reflexão, como palavra de ordem da reforma educacional, também significa o reconhecimento de que o processo de aprendizagem do ensino prossegue, ao longo de toda a carreira do educador, o reconhecimento de que, por mais que façamos com os nossos programas de educação de professores e por mais que os aperfeiçoemos, na melhor das hipóteses, só conseguiremos preparar os educadores para que comecem a ensinar. [...] Primeiramente, um dos empregos mais comuns do conceito de reflexão implica ajudar os professores a refletirem sobre sua atividade com a meta principal de melhor reproduzirem, na prática, aquilo que a pesquisa universitária alega considerar eficaz e que, em alguns países, como os Estados Unidos, geralmente é "embalado" e vendido a escolas e instituições de educação de professores na forma de programas altamente estruturados, complementados por listas de conferência e formulários de observação a serem usados pelos supervisores a fim de determinar o grau de congruência entre as práticas dos educadores e o que o programa baseado na pesquisa diz que eles devem fazer [...] (ZEICHNER, 2003, p. 43).

⁷ Segundo Zeichner (2003), ao adotar o conceito de ensino reflexivo, muitas vezes, há um compromisso, por parte dos formadores de professores, de ajudar os educadores potenciais a internalizar, durante o treinamento inicial, a disposição e a capacidade de estudar o seu ensino e melhorar durante toda a carreira. O que falta, nessa concepção de ensino reflexivo, é uma noção de como as teorias práticas que residem nas práticas do educador (conhecimento na ação) hão de contribuir com o processo de desenvolvimento do professor.

[...] A reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163)

O movimento pela prática reflexiva, na perspectiva do autor, implica o reconhecimento dos professores como intelectuais, sejam eles responsáveis pela definição, elaboração e avaliação de seu trabalho docente de forma colaborativa com todos os sujeitos educativos, sejam eles estudantes, colegas de curso, professores e gestores da Educação Básica.

O que nos leva a defender uma formação inicial pautada na pesquisa é que a produção do conhecimento não ocorre somente nas universidades ou nos grandes laboratórios de pesquisa. A pesquisa pode, sim, ser desenvolvida pelos professores que atuam na Educação Básica. Além disso, é importante reconhecer que esses professores podem contribuir muito, e de forma compartilhada, para a formação inicial dos futuros professores, pois eles também têm saberes elaborados na prática, nas experiências docentes, capazes de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca das boas práticas docentes.

Concordamos com Zeichner (2003) ao concluir que, quando examinamos os modos pelos quais o conceito de ensino reflexivo foi integrado recentemente aos programas de educação de professores pré-serviço, encontramos quatro temas que sustentam o potencial de desenvolvimento genuíno do educador, a saber:

- um enfoque para ajudar os professores a reproduzirem melhor as práticas propostas pela pesquisa realizada por outros e um desdém pelas teorias e a *expertise* embutidas nas práticas dos educadores;

- um pensamento meio-fim que limita a substância das reflexões dos professores a questões de técnicas de ensino e organização interna da sala de aula, negligenciando as de currículo;
- facilidade nas reflexões dos professores acerca de sua própria atividade docente e, ao mesmo tempo, desprezo dos contextos social e institucional, nos quais se dá o ensino; e,
- uma ênfase para ajudar os professores a refletirem individualmente e, como consequência, o isolamento dos professores, planejamentos individuais e a falta de atenção para o contexto social.

As práticas pedagógicas criam uma ilusão de que há desenvolvimento e autonomia do educando. Portanto, a proposição do planejamento compartilhado e a verticalização da pesquisa como princípio educativo são elementos que poderão trazer contributos para o avanço de práticas pedagógicas que consigam superar essas concepções ultrapassadas de desenvolvimento da profissão docente, seja ela na formação inicial ou continuada, pois ambas as ações precisam torna-se um *habitus*⁸ dos educadores. Nessa perspectiva,

[...] a formação reflexiva do professor que estimule o desenvolvimento genuíno do educador só deve ser apoiada se estiver vinculada à luta por mais justiça social e se contribuir de algum modo para estreitar a brecha na qualidade da educação à disposição dos alunos de diferentes estratos. (ZEICHNER, 2003, p. 46)

Percebemos que, apesar de algumas críticas expressas, há uma controvérsia referente ao professor reflexivo. Concordamos com a proposição de que é necessária, nos desenhos curriculares de

⁸ Conforme Bourdieu (1998, p. 167-168), legitimando o *habitus*, esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir, em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual, o sistema das condições objetivas de que ele é o produto.

formação inicial, que considerem o desenvolvimento de um professor reflexivo, autônomo, que contemple um olhar amplo dos mais diversos conhecimentos. Os futuros professores devem ser capazes de descreverem os diferentes níveis de reflexão e apresentarem as diversas nuances dos conhecimentos, das pesquisas e das práticas pedagógica e docente, como o conhecimento da matéria, da relação ensinar e aprender, dos alunos e dos aspectos sociais e políticos do ensino. Para Zeichner (2003, p. 48), “[...] os educadores precisam conhecer sua disciplina e saber transformá-la de modo a ligá-la àquilo que os alunos já sabem, a fim de promover maior compreensão [...]”.

Essa assertiva nos leva, também, a defender a formação de um licenciado como um “[...] sujeito autônomo, com ideias próprias, capaz de se movimentar diante da realidade, escolhendo caminhos e se comprometendo com os resultados de suas escolhas [...]” (ANDRÉ, 2017, p. 20). Sustentamos a ideia de que os desenhos curriculares propiciem o ensino e a aprendizagem por meio de experiências significativas e pela pesquisa. Ao tentarmos explorar um pouco mais o conceito de pesquisa, salientamos:

[...] dizer que ela é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, ou seja, dá inteligibilidade aquilo que é desconhecido na prática social. Tenho uma pesquisa, tenho uma pergunta, um questionamento que é importante, e não sei a resposta. Pesquisar é procurar respostas para algo que não se conhece e que é necessário conhecer. A pesquisa auxilia no esclarecimento de uma indagação, uma dúvida. É nisto que está a beleza do achado da pesquisa; a descoberta, o conhecimento novo que é produzido pelo ato de pesquisar. (ANDRÉ, 2017, p. 21)

Pela concepção da autora, podemos insinuar uma estrita relação entre pesquisa e ensino. A pesquisa se ocupa com a problematização e a produção de novos conhecimentos, conteúdo do ensino; já o ensino envolve tomadas de decisão e o enfrentamento direto com a gestão do conhecimento no processo ensino e aprendizagem, em que o professor precisa assumir as consequências das decisões. André (2017, p. 21) argumenta que “[...] pode-se pesquisar e ensinar ao

mesmo tempo [...]”, com a proposição de formação inicial que o licenciando seja coparticipante do processo, esteja ele no início ou na tomada de decisões do seu desenvolvimento profissional.

É nesse movimento que o estudante se envolve, com seu aprendizado para passar da curiosidade ingênua para a epistemológica, criando possibilidades de apropriação das habilidades necessárias para o professor pesquisador que tenha atitudes de ensino e aprendizagem que envolvam sempre questões investigativas.

Os mestres orientadores, professores dos componentes curriculares, como pesquisa e processos educativos, precisam ser inspiradores e incentivadores de seus estudantes, pois os melhores profissionais da educação são os e as que conseguem despertar nos alunos a vontade e o prazer da descoberta do mundo por meio da leitura, observação, experimentação, análises, escritas, aprendizagens prazerosas e de práticas educativas fundamentadas na pesquisa.

O trabalho de formação colaborativo, fundamentado nas práticas da docência e na pesquisa, pode melhorar as práticas formativas, e o ensino não pode ser algo assumido de forma individual, pois essa reflexão e as melhorias precisam ser o objetivo de todos os envolvidos no contexto educacional. Enfatizamos que somente no coletivo será possível o desenvolvimento de um trabalho significativo, sendo essa uma tarefa coletiva do curso de graduação e da Instituição de Ensino Superior (IES) onde ele é desenvolvido.

O Percorso Metodológico

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores formadores dos cursos de licenciatura e com estudantes concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de um Instituto Federal do estado de Santa Catarina. Para a elaboração deste artigo, foram analisados os dados de questionários dos interlocutores: 2 (dois) professores formadores e 2 (duas) estudantes de licenciatura.

O anonimato dos interlocutores foi garantido pelo uso de cognome que fizesse menção a indígenas e negros cujas trajetórias de

vida foram marcantes, tais como Marcondes (indígena, professor e Juiz de sua aldeia em SC), Aidê (negra africana que não financiava seus valores), Jyoti Singh (indiana nascida em Delhi, um símbolo da luta contra o estupro) e Antonieta de Barros (natural de Florianópolis/SC, foi a primeira mulher negra eleita deputada no estado de Santa Catarina e a primeira deputada estadual negra do Brasil. Foi também jornalista, fundadora e diretora do jornal “A Semana”, entre 1922 e 1927, além de professora e diretora de escola).

Buscamos compreender como a pesquisa contribui para a formação da profissionalidade dos professores e dos estudantes das licenciaturas, ou seja, para a formação científica e intelectual dos futuros professores da Educação Básica. O estudo se desenvolve sob uma abordagem qualitativa, na qual a empiria é tida como momento de construção teórica. Por meio da pesquisa bibliográfica, são feitas a análise e a constituição do conhecimento epistemológico sobre a pesquisa como princípio formativo do desenvolvimento da profissioanlidade docente.

Os dados deste estudo foram adquiridos com a aplicação de questionários com quatro sujeitos do contexto da pesquisa. Ao enviarmos os questionários aos sujeitos, foi anexada ao e-mail uma carta explicando a natureza da pesquisa e seus objetivos, a sua importância e a necessidade de se obterem respostas, tentando despertar o interesse dos professores formadores e estudantes do curso de licenciatura para que eles preenchessem e devolvessem o questionário.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na análise de conteúdo, é importante observar as interpretações da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens para que, dessa forma, possa produzir-se a inferência, trabalhando com vestígios, com o que não está diretamente expresso na mensagem dos sujeitos, com o que não foi dito, pois tudo tem seu significado. Logo, foram consideradas, nas respostas dos sujeitos, as contradições, os silêncios e o exposto de forma explícita.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento,

mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, de um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações, sendo um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Nesse sentido,

[...] não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2009, p. 30-31)

Aprovados os roteiros do questionário, as técnicas e as categorizações das análises das mensagens, passamos para a etapa da coleta de dados. Destacamos o caráter sigiloso dos dados obtidos com os questionários e o caráter voluntário dos participantes da pesquisa. Os questionários contendo informações sobre a pesquisa foram enviados para o *e-mail* institucional dos professores e para os *e-mails* dos estudantes cadastrados em cada turma no sistema de uma Instituição de Ensino Superior. Compreendemos que os dados devem ser interpretados considerando o contexto sócio-histórico no qual foram elaborados. As seções que segue trazem as análises evidenciando as percepções dos sujeitos acerca da formação do pesquisados.

Percepções dos sujeitos acerca da formação do pesquisador por meio da pesquisa como princípio educativo

Inicialmente, conceituamos o que é pesquisa e qual sua importância para os desenhos curriculares de cursos de formação de professores e, em seguida (seção posterior), trazemos os dados com as análises. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que pesquisa é:

[...] toda atividade voltada a soluções de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão dessa realidade e nos oriente em nossas ações. (PÁDUA, 1996, p. 35)

A partir do ato de pesquisar é que o homem consegue modificar a sua realidade. Quando tem algo que inquieta o ser humano, isso faz com que ele planeje um meio de obter dados, informações para encontrar uma resposta, o que se caracteriza como uma pesquisa, em modalidades diversas, mas que podemos constatar ser uma atividade que apresenta muitos contributos seja para criar novas coisas ou resolver questões sociais, econômicas e educacionais.

Conforme Pádua (1996), pela pesquisa, novos conhecimentos são elaborados, ganhamos informações novas e confirmamos outras, temos respostas para a solução de problemas e ajuda na elaboração de novas teorias que contribuem com a problematização e inovação do e no contexto social. Compreendemos que é no processo de desenvolvimento de uma pesquisa que o sujeito pesquisador procura respostas para suas indagações, havendo a possibilidade de constituição do conhecimento sistematizado, de um olhar crítico da realidade e, conseqüentemente, a emancipação dos sujeitos envolvidos com o processo investigativo.

Para Bourdieu (1998), o investigador deve ter clara a ideia de que a ciência não toma partido na luta pela manutenção ou subversão do sistema de classificação dominante, antes ela a toma como objeto, como uma problematização. A ciência deve desvelar censuras e lógicas de domínios e reprodução social para possibilitar a quebra das vontades econômicas e direcionar os agentes a serem atores da sua história e não produtos de um sistema com fins de determinações neoliberais, que levam a crer que a vida humana é uma seqüência ordenada e, por isso, capaz de ser controlada, produzida, reproduzida e dominada, quando, na verdade, a vida de cada ser humano é vertiginosamente sujeita às mudanças incomensuráveis e acidentais da própria vida, as quais fogem a uma ordem cronológica

que visa a guiar e a determinar, a bel favor de grupos dominantes, a própria vida humana.

Os participantes desta pesquisa foram convidados a responder, individualmente, as questões sobre a temática, com as indagações: Qual a influência dos conhecimentos do campo da pesquisa na sua formação como professora da área de Pedagogia? Qual a importância da pesquisa na constituição da docência?

A influência da pesquisa na formação da profissionalidade docente na percepção dos professores formadores

Para André (2017), a formação do professor para um novo desenvolvimento profissional está associada a alguns conceitos, como a autonomia, o ensino reflexivo, o professor reflexivo, a coletividade, o planejamento compartilhado, a troca de experiências e um esforço coletivo para a constituição de um projeto institucional que pressupõe um ambiente em que cada um dos autores sociais desenvolve ideias próprias, aprendem a ouvir o outro, a acolher ideias divergentes, argumentar e construir projetos comuns, tendo como horizonte o processo educativo dos estudantes em formação.

Esse contexto requer uma formação orientada pela pesquisa, desde a formação inicial, com uma base teórica sólida que possibilite a reflexão e a investigação da própria prática, levando o profissional a produzir conhecimento, saberes, metodologias, dentre outros recursos, que envolvam as dimensões do ensinar e do aprender. Nessa perspectiva, o professor Marcondes, participe da pesquisa, trouxe como contribuições:

As possibilidades de enxergar o campo educativo, como objeto de pesquisa, foram abertas com o mestrado e doutorado em Educação. Contudo, tenho observado um movimento de valorização da formação pedagógica nos atuais cursos de licenciatura. (Professor Marcondes)

Conforme o Professor Marcondes, seu processo formativo de mestrado e doutoramento foram essenciais para entender a pesquisa

como um campo educativo, pois, pelas experiências vivenciadas, foi iniciado como pesquisador, o que possibilitou um aprofundamento teórico e metodológico de pensar e conduzir a prática de ensino, tendo a pesquisa como princípio educativo nos cursos de licenciatura nos quais atua como professor formador. Ao enfatizar a importância da pesquisa na constituição da docência, o Professor Marcondes explanou:

A pesquisa pode abrir possibilidades de reinterpretação do campo educativo e suas práticas como forma de valorização da sua complexidade (Morin) rompendo, pelo menos em parte, com processos compromissados com a tradição, conservação e reprodução do *habitus* (Elias) que guardam pouco significado para constituição do si dos atores envolvidos. Faz-se necessário refletir constantemente sobre os *sentidos* (Bakhtin) das práticas educativas, levando em conta um movimento que valorize a pesquisa como forma de alargamento da visão em relação ao campo, associada às vivências e experiências contidas nas práticas, costuradas por um *diálogo*, numa perspectiva de mão dupla (Gadamer), entre os sujeitos envolvidos nos diferentes percursos educativos. (Professor Marcondes)

A partir da fala do Professor Marcondes, inferimos que, nas práticas dos formadores, a questão da pesquisa como eixo da formação inicial de professores é um elemento importante para o seu desenvolvimento profissional. Compreendemos que se faz essencial, nos programas de formação inicial e continuada, inserir a pesquisa no âmbito da formação dos futuros professores, ensinando-os a voltarem seus olhares para o contexto escolar de uma forma crítica, reflexiva e com autonomia intelectual na busca da construção de conhecimentos sobre essa realidade.

Em relação à primeira questão (Qual a influência dos conhecimentos do campo da pesquisa na sua formação como professor(a) da área de Pedagogia?), a Professora Aidê, atuante no curso de Licenciatura em Pedagogia, argumentou:

Você se refere à pesquisa em geral, imagino. Considero que a profissional que me constituí no decorrer desses anos se fez na interface entre conhecimentos didáticos, conhecimentos da área que

leciono, vivência em sala de aula e pesquisa. (Professora Aidê)

Minhas pesquisas de mestrado e doutorado são dirigidas ao Ensino Médio e à Educação Profissional, portanto, não têm aplicação direta nas disciplinas que leciono. Por outro lado, ter aprendido a pesquisar facilita que eu localize obras relativas aos temas que preciso tratar em sala, além de ter me possibilitado usar uma determinada “lente” para compreender qualquer fenômeno da realidade. Considero, portanto, que os saberes relativos à pesquisa, mesmo que de maneira implícita, contribuíram de maneira significativa em minha formação docente. (Professora Aidê)

Diante das discussões socializadas, confirmamos que são muitos os saberes importantes para o desenvolvimento da profissionalidade docente nos processos de formação dos licenciandos, e esses conhecimentos são desenvolvidos desde a inserção do sujeito no contexto da escola. Mas destacamos que acreditamos, como a professora Aidê, que os processos dos conhecimentos da pesquisa contribuem de forma significativa para a formação do futuro professor.

Quando a pesquisa é considerada um eixo da formação dos futuros professores, há, por parte dos professores formadores, a intenção de uma abordagem diretiva, fundamentada em metodologias ativas de ensino e aprendizagem, centradas na construção de que envolve a interação social, a reflexão, a autonomia e uma intelectualização centrada na *práxis*, segundo Vázquez (1997, p. 237), “[...] como uma atividade material, transformadora e adequada a fins.”.

Sobre a importância da pesquisa na constituição da docência, Aidê nos forneceu a seguinte contribuição:

De certo modo, já respondi (indiretamente) na questão anterior, ao indicar o que constitui minha profissionalidade na interface entre conhecimentos didáticos, conhecimentos da área que leciono, vivência em sala de aula e pesquisa. Para o estudante em formação, considero relevante construir o “aprender a pesquisar”, que permite, a meu ver, que os futuros professores compreendam os fenômenos educativos com os quais se deparam para além da pseudoconcreticidade. Kosik usa esse termo para se referir à forma

como compreendemos o real num “primeiro olhar”, síntese de claro/escuro, que precisa ser superado para alcançar a concreticidade, ou seja, compreensão dos múltiplos fatores intervenientes no fenômeno observado e as inter-relações entre eles. Importa ressaltar que não me refiro ao professor-pesquisador, no sentido dado por Schön, e sim, à pesquisa científica, já que apenas a busca da teoria nos permite a superação da pseudoconcreticidade. Infelizmente muitos cursos de formação de professores não enfatizam o “aprender a pesquisar” e estão centrados na transmissão de conhecimentos de maneira quase automática. Obviamente é necessária uma base de conhecimentos para poder trilhar os caminhos da pesquisa, portanto a transmissão não está descartada, mas não basta. (Professora Aidê)

O estudo de Cruz e Hobold (2016) com estudantes de licenciatura, afirma que os registros dos estudantes e os questionários permitem apreender e discutir o papel da licenciatura no processo de formação dos professores iniciantes, focar em vários aspectos vivenciados no decorrer da formação, entre eles a pesquisa como princípio educativo, e não somente como um componente curricular isolado, que tem a função de abordar os elementos de um trabalho de curso com os estudantes.

Além disso, ressaltamos ser fundamental considerar não só as condições pessoais do professor como também as condições estruturais, econômicas, sociais, culturais e políticas. E, embora as ações educacionais dos professores formadores possam não resolver, por si só, os problemas sociais, as mesmas são contributos fundamentais na construção de sociedades mais democráticas, igualitárias e justas.

A percepção dos estudantes referente à influência da pesquisa na formação da profissionalidade docente

Ao questionarmos estudantes de licenciatura, selecionamos as seguintes contribuições das estudantes Jyoti Singh e Antonieta em relação à primeira questão: Qual a influência dos conhecimentos do campo da pesquisa na sua formação como professor(a) da área de Pedagogia?

A influência da pesquisa para o docente começa pelo fato de se utilizar diariamente da pesquisa, a começar pela elaboração do seu planejamento, procurando se atualizar, trazendo novidades para a sala de aula. (Estudante Jyoti Singh)

Creio que a pesquisa é fundamental na formação dos professores, seja em qualquer área. Na minha formação foi imprescindível para que aprendesse a buscar conteúdos e temáticas, as quais não tive acesso durante a graduação, nem na prática, como, por exemplo, sobre o Grêmio Estudantil, temática do projeto de intervenção do Estágio em Gestão. (Estudante Antonieta)

Para Moreira e Candau (2007), os currículos que possuem a pesquisa como um eixo podem despertar, nos alunos e nas alunas, o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas. Os autores defendem, em resumo, que se torne o currículo, em cada escola, um espaço de pesquisa.

Em relação ao questionamento: Qual a importância da pesquisa na constituição da docência? A estudante Jyoti Singh nos disse:

Em minha opinião, é por meio da pesquisa que adquirimos novos conhecimentos, se não tem pesquisa não tem conhecimento é a partir dela que obtemos novas informações, trazendo soluções para resolução de problemas etc. (Estudante Jyoti Singh)

Concordamos com as estudantes Jyoti Singh e Antonieta ao afirmarem que a construção de conhecimentos epistemológicos ocorre por meio de práticas pedagógicas de formação inicial que contemplam a pesquisa. Nessa análise, é importante ressaltar Lüdke (2012), em sua pesquisa denominada “A complexa relação entre professor e a pesquisa”. A autora argumenta que a participação em atividades de pesquisa, seja em ações nos componentes curriculares ou na atuação como bolsista de programa de fomento, constitui a melhor preparação para o futuro pesquisador em todas as áreas. Nesse sentido, a estudante Antonieta explanou:

Em resumo seria aprender a diferenciar a informação do conhecimento, ou poder transformar um conjunto de informações em conhecimento para meus alunos e para mim mesmo, na qual o seu trabalho acaba sendo mais dinâmico. (Estudante Antonieta)

Conforme as respostas dos professores e estudantes, compreendemos que se faz necessário que o professor formador e o futuro professor tenham domínio dos fundamentos científicos que permitem compreender o contexto social e ampliar seus processos de desenvolvimento da humanidade.

Considerações Finais

Compreendemos que as percepções dos sujeitos da pesquisa e dos autores que fundamentaram este estudo nos dão subsídios para afirmarmos que o futuro professor da Educação Básica terá suas práticas pedagógicas fundamentadas em atividades de pesquisa para a produção de conhecimentos com seus educandos. Isso só ocorrerá se for dada a esse professor a oportunidade - no seu processo formativo inicial, ou seja, no curso de licenciatura - de vivenciar a prática da investigação em seu currículo e nas práticas educativas (teórica, práticas, de estágio, pesquisa, extensão, atividades científicas e culturais, práticas como componente curricular etc) uma vez que futuros educadores somente ensinarão por meio da pesquisa se os processos de suas formações tiverem pautados no ensino da pesquisa como princípio educativo; portanto, se o desenvolvimento profissional docente for congruente com esses métodos.

Por fim, defendemos que é relevante, na formação inicial de professores da Educação Básica, haja um desenho curricular que contemple a verticalização da pesquisa como um componente curricular capaz de integrar os conhecimentos desse currículo para que, com essa formação, os futuros professores possam alicerçar, na pesquisa educacional, o caminho de seus processos educativos, instruindo e melhorando suas práticas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. de. **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: Ed. 70, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: _____. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 149-168.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, G. B. da; HOBOLD, M. Práticas formativas de professores de cursos de licenciatura: diferentes estratégias para ensinar. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: s/e., 2016. p. 237-262.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. [citado 2013-10-11]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2017.

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

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

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 27-54.

MAY, T. Pesquisa Documental: escavações e evidências. In: _____. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PACHECO, J. A. **Currículo:** Teoria e Práxis. 3. ed. Porto, PT: Porto, 2001.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis.** Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 207-236.

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DO BACHAREL-PROFESSOR DE DIREITO

Eliana Freire do Nascimento

Já sabemos que a universidade vem mudando a forma de ser professor, a forma de ser aluno e a forma de organizar as disciplinas de conhecimento a partir do ponto de vista de seu ensino e de sua aprendizagem. Porém, nós não gostávamos das velhas formas e tampouco gostamos da nova.

(LARROSA, 2010, p. 40)

O objetivo deste artigo é discutir o processo de construção identitária docente do bacharel-professor que exerce a docência nos cursos de bacharelado. A discussão se apresenta em duas seções. Na primeira, consideramos a formação docente e os aspectos legais autorizadores para que o bacharel ingresse na sala de aula como professor e, no segundo momento, discorreremos sobre o processo de profissionalização docente. Este texto é um recorte do estudo doutoral desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nesta discussão, abordamos as articulações teóricas e empíricas da pesquisa realizada tendo como partícipes bacharéis-professores que atuam no curso de Direito.

A partir do pensamento de Larrosa (2010), iniciamos o estudo refletindo sobre a forma de ser professor e de ser aluno nas instituições de ensino superior (IES). Para o autor, as universidades são lugares de criação que vêm perdendo-se em face do capitalismo, segundo o qual outro modelo de professor e de instituição de ensino vem sendo moldado.

A docência no ensino superior tem sido alvo de investigação científica desde a década de 1990. Diante das leituras de autores como Larrosa (2010), Libâneo (2001, 2009), Masetto (1998) e Veiga (2010), em especial quando discutem o ensino superior e a condição dos bacharéis que estão na docência, consideramos que a formação desse professor merece reflexões para além da ausência da formação didático-pedagógica, sem desconsiderar a sua necessidade, mas para repensar as possibilidades que permitem a compreensão sobre a constituição de uma identidade profissional docente do bacharel que opta pela docência como profissão.

O docente no ensino superior e seus aspectos legais

Os cursos de graduação no Brasil podem ser: licenciaturas, bacharelados e tecnológicos. O desenvolvimento de estudos sobre as formas de organização dos conhecimentos e acerca dos que atuam na educação superior, considerando o contexto social em que se configuram, representa importante discussão, tendo em vista que os professores desses cursos podem ser tanto licenciados como bacharéis. O bacharelado por si só não se apresenta como um impedimento para o exercício da docência já que a graduação é condição para ser professor.

A experiência como docente no ensino superior, o fato de estarmos continuamente estudando aspectos da educação jurídica (em especial a condição de bacharela-professora) e nossas vivências - angústias, necessidade de mudanças e desenvolvimento de novas práticas - levam-nos a refletir sobre o papel que exercemos na formação de novos profissionais do mundo jurídico.

O fato de sermos bacharela-professora, inicialmente sem qualquer contato formal com os conhecimentos didáticos, fez-

nos criar condições para que pudéssemos nos auto-organizar e transformar o conhecimento científico em algo ensinável. A consciência da necessidade formativa nos permitiu o entendimento de que a experiência acumulada ao longo do tempo possibilitou, pessoal e coletivamente, pensar modos de ser e fazer a docência no ensino superior mesmo sem a formação didático-pedagógica, constituindo-se essa criação também uma metodologia de ensino.

Na docência, a relação entre tempo e espaço nos levou à percepção de que os partícipes dessa atividade, ao longo dos anos, construíram seus modos de ser e estar e, ao rememorarem acontecimentos em suas narrativas, reconheceram os seus momentos de mudanças condutoras a novos modos de professar o ensino nos cursos de Direito. Entendemos que o tempo e a memória são importantes para nos explicar a relação entre o tempo decorrido e o aumento de complexidade propiciada pela imprevisibilidade e pela novidade nas relações e nos espaços onde transitamos aprendendo uma profissão.

Nos cursos de bacharelado, o foco é a formação de profissionais para o mundo do trabalho, sendo a docência mais uma profissão que pode ser escolhida. Neste estudo, compreendemos a docência como uma atividade que requer do candidato a professor saberes e conhecimentos específicos de sua área do saber, mas com habilidades e competências didático-pedagógicas para estar em sala de aula como professor. Esses conhecimentos são adquiridos em processos formativos iniciais, continuados e contínuos, cujas iniciativas nem sempre constituem regra geral pelo entendimento de que quem sabe fazer sabe ensinar (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Segundo Masetto (1998, p. 24), “[...] a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica [...]”, não restrita ao diploma de bacharel, de mestre ou de doutor, ao exercício ou à experiência da função desempenhada. Dentre as competências, o domínio de conhecimentos específicos, a prática profissional atualizada e os conhecimentos pedagógicos podem auxiliar o professor na transformação do conhecimento em algo ensinável. Além disso, é preciso considerar a dimensão política,

na qual o professor concilia o nível técnico com o ético na vida profissional.

A capacitação mencionada por Masetto (1998) encontra, na legislação federal, dispositivos direcionados ao ensino. Para este trabalho, trouxemos a legislação por entendermos que o Estado, por meio da Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) -, impõe obrigações que podem contribuir para a construção da identidade dos professores nos seus ambientes profissionais e que, portanto, não podem ser desconsideradas. Nesse sentido, o art. 13 da Lei n. 9.394/96 assim enuncia:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p. 02)

Essas orientações legais impõem modos de agir que, internalizados pelos professores, moldam ações nas suas práticas docentes. Essa abordagem se faz pertinente à compreensão do objeto de estudo, tendo em vista que essa legislação se aplica diretamente aos licenciados, com acesso a essas informações já nos seus processos formativos iniciais, o que não ocorre com os bacharéis, haja vista que a sua formação inicial não contempla esse tipo de abordagem.

Mediante o exposto, questionamos sobre: qual é o conceito de licenciatura? O Parecer CNE/CP n. 28/2001 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro estabelece o seguinte conceito:

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública

competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem-sucedido do estágio probatório exigido por lei.

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). (BRASIL, 2002, p. 02)

O texto é literal ao credenciar o licenciado para a educação básica. Para os bacharéis, inicialmente, não há licença para o exercício da atividade profissional docente. No entanto, é conferida aos bacharéis a possibilidade da formação continuada em cursos com carga horária mínima variável aproximada de 1.200 horas e estudos docentes. No que se refere à formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, o mesmo Parecer assim define:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida [...]. (BRASIL, 2002, p. 03)

Essa formação complementar pedagógica para os que não são licenciados é um mecanismo de formação continuada, que não se restringe a cursos de especialização. Na verdade, é uma complementação necessária a quem deseja exercer a docência, embora haja a determinação legal de que para ser professor no ensino superior é preciso ser mestre ou doutor, conforme determina o art. 66 da Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996, p. 03)

No que se refere à formação continuada dos profissionais do magistério, o Parecer CNE/CP n. 28/2001 do Ministério da Educação e Cultura brasileiro assim determina:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério [...]. (BRASIL, 2002, p. 02)

De acordo com a Resolução 3/1999 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES), que regula os cursos de especialização *latu sensu* no Brasil, há a permissão para docência caso esses cursos tenham uma carga horária mínima específica para os conhecimentos pedagógicos. Ela assim dispõe, em seu art. 5º:

Art. 5º Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso.

§ 1º Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico

do curso, o indispensável enfoque pedagógico. (BRASIL, 1999, p. 01)

A carga horária nos cursos de especialização *latu sensu* nem sempre contempla a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a insuficiência da carga horária necessária para a compreensão da gama complexa de fatores que envolvem o fazer docente, que não se restringe somente às técnicas de ensinar, requerendo do professor a apropriação de conhecimentos que o habilitem a exercer a docência, também, de forma dinâmica, articulando, por exemplo, a pesquisa, o ensino e a extensão. Além disso, é preciso ter a compreensão das peculiaridades da atividade docente, que devem estar em consonância com o plano institucional e político-pedagógico da instituição de ensino.

Em 2015, foi publicada a Resolução n. 2/2015 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES) que, no seu art. 17, diz que a formação continuada deve ser concretizada pela “[...] oferta de atividades formativas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articuladas às políticas e gestão da educação”. Essa formação exige do professor uma postura autopoietica, tendo em vista que busca a constituição do “ser docente”.

Os conceitos trazidos por essa resolução normatizaram os aspectos relacionados aos processos formativos docentes, na medida em que deixam claras as exigências para o exercício da respectiva função. Desse modo, entendemos que é necessária a compreensão das nuances relacionadas ao “ser professor” no ensino superior. Nesse sentido, o art. 10 da mesma resolução diz que a formação inicial é destinada:

[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e

experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, p. 01)

No que se refere à formação contínua, a mesma resolução não é clara, permitindo, desse modo, o entendimento de que essa formação, assim como a continuada, acontece ao longo da vida, mas sem ser institucionalizada, ou seja, integra o processo de desenvolvimento profissional sem ter, necessariamente, o vínculo com uma instituição de ensino.

Fazendo uma interpretação integrada desses dispositivos, denota-se que, além de sua formação *stricto sensu*, ao professor bacharel recai o dever da consciência do seu papel enquanto professor como também da compreensão de que é necessário estar constantemente comprometido com o processo formativo para a inovação de sua prática docente numa perspectiva transformadora.

A construção da identidade e a profissionalização docente

Concordamos com Veiga (2010, p. 44) quando ela diz que o docente universitário “[...] será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”. Para estar preparado, caso se reconheça como docente e reconheça, também, a necessidade dos conhecimentos pedagógicos para o exercício de sua atividade professoral, ele pode, por meio da formação continuada, adquirir os conhecimentos relacionados à docência, potencializando o seu poder criativo diante dos desafios que essa atividade impõe ao professor licenciado ou não.

Segundo Masetto (1998), os professores universitários têm demonstrado preocupação com a condução de suas práticas e com a necessidade de possuírem formação específica que contemple aspectos pedagógicos para o exercício da profissão:

Só recentemente os professores universitários começam a se conscientizar de que seu papel no Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel,

ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO, 1998, p. 13)

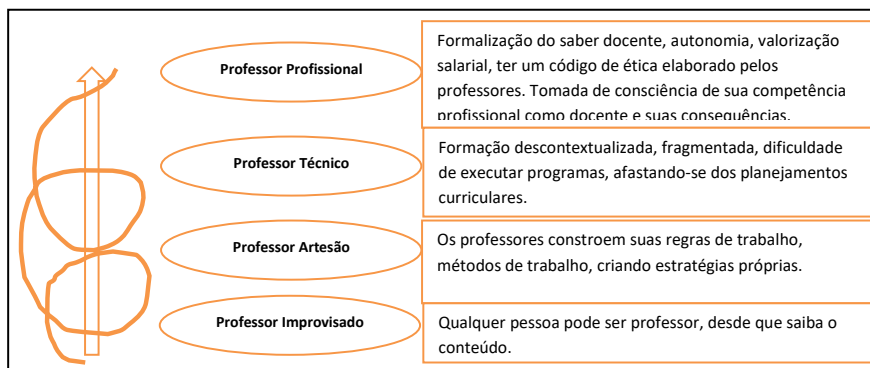
A consciência do papel exercido no ensino superior pelo professor nos faz refletir sobre a ideia de que não é a falta da formação pedagógica que conduz à formação continuada, mas o poder de auto-organização e criação, que pode gerar condições de permanência nos ambientes da profissão docente, instrumentalizado com os conhecimentos que a formação continuada para a docência pode proporcionar. Nesse sentido, entendemos que a formação continuada é um importante dispositivo que pode inspirar, na docência, a realização de práticas eficientes para a transformação do conhecimento científico em algo ensinável, conduzindo à profissionalização docente.

Concordamos com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) quando afirmam que a profissionalização é uma questão relevante para a mudança educativa e elemento importante para o fortalecimento e aperfeiçoamento da profissão de professor. Segundo esses autores,

[...] pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência com profissão, implica em reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional. A preocupação de se discutir a profissionalização docente e sua identidade enquanto profissão constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissão. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 20)

O exercício da docência como profissão, na concepção dos autores, perpassa por etapas processuais que conduzem a uma identidade profissional, formal, em face de aspectos considerados relevantes pela Pedagogia para que alguém seja considerado, profissionalmente, um professor. Para eles, a profissionalização é elemento constitutivo importante para a construção da identidade profissional, que se desenvolve em estágios (FIG. 01):

FIGURA 1 - Estágio da construção da identidade profissional docente.



Fonte: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 59).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) defendem que a profissionalização docente não é um processo natural, mas decorrente da busca pelo desenvolvimento de competências como a capacidade para tomada de consciência das consequências do seu fazer docente para a sociedade. Nesse sentido, saber analisar a sua prática, refletir sobre ela, justificar os motivos pelos quais escolheu este ou aquele instrumento e, por fim, tomar consciência dos hábitos profissionais, reconstruindo-os se for necessário, diante das situações da realidade docente, pode culminar com a construção de uma identidade profissional docente.

A docência na educação superior possui características relacionadas àquelas que ultrapassam o conservadorismo quanto às formas de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar, reconfigurando saberes numa perspectiva de superação da dicotomia entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática. Além disso, explora alternativas teórico-metodológicas, renovando a sensibilidade com base nas dimensões da estética, da criatividade, da inventividade e da ética (VEIGA, 2010).

Contudo, a partir da perspectiva proposta por Larrosa (2010, p. 64), o processo de formação “[...] é uma aventura, [...] uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente.”. Durante

esse processo, não sabemos aonde vamos chegar, sendo a experiência o resultado do que se passa nessa viagem. Assim, dizer que só é professor quem tem formação inicial ou continuada voltada para docência não é garantia de excelência profissional, por entendermos que o professor pode ou não concordar com o que é dito diante da consciência de sua prática na condição de bacharel-professor. Ou seja, a formação só é possível ao bacharel-professor se fizer sentido a ele diante dos desafios da sua prática na docência e dos pressupostos que tem consigo sobre o que é “ser professor”.

No XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado na cidade de Ilhéus/BA em maio de 1999, foi publicado O Plano Nacional de Graduação (PNG). O texto exige, quanto à formação docente, que o professor tenha um novo perfil, que vai além da formação científica, em nível de Doutorado, com permanente atualização, e que possa ter ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento científico. Esse novo perfil não se concentra no âmbito somente da ciência mas também na competência formadora relacionada aos conhecimentos pedagógicos, conforme sugerem os indicadores do PNG:

Esta competência primeira não se concentra exclusivamente no domínio da ciência. Esse docente precisa, necessariamente, ter competência formadora, isto é, competência pedagógica. Neste contexto, as demandas da graduação precisam afetar os currículos e programas de pós-graduação. (FORGRAD, 2004, p. 82-83)

O Plano Nacional de Graduação não exige somente a competência científica, mas também a didático-pedagógica, ou seja, além de possuir o título de mestre ou doutor, esse profissional deve ter conhecimentos que lhes permitam fazer a transposição didática. Para isso, o professor no ensino superior precisa constituir um perfil que valorize a formação científica na área do conhecimento, preferencialmente no nível de doutorado, com ênfase na compreensão dos métodos de produção de conhecimento acumulados pela

humanidade e ter, também, competência pedagógica (FORGRAD, 2004).

Os indicadores do PNG apresentam algumas metas e parâmetros para formação docente no ensino superior, dentre os quais institui, em todas as Instituições de Ensino Superior (IES), a existência de um programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, promovendo, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias de ensino (FORGRAD, 2004).

Percebemos, diante dos textos legais, que a formação de professores no ensino superior exige, além do conhecimento específico, o de fundamentação, bem como o técnico e instrumental didático-pedagógica, que podem ser adquiridos pode ser numa perspectiva continuada, o que revela que aos bacharéis, embora não tenham realizado sua formação inicial para docência, podem ter acesso aos conhecimentos pedagógicos por meio da formação continuada, que não é complemento ou instrumento para suprir lacunas, mas serve para contribuir para o acesso aos conhecimentos docentes, bem como com o processo auto-organizativo e criativo do “ser professor”.

Os bacharéis em Direito, no processo de se tornar professor, podem desenvolver ações contínuas e, de certa forma, progressivas, que possibilitem a valorização da experiência docente, sendo esse processo, também, histórico, tendo em vista que se situa no tempo e no espaço, inspirado em objetivos políticos e epistemológicos individuais e coletivos desses professores, os quais decorrem de interações articuladas entre os aspectos pessoal e o profissional no ambiente das práticas profissionais.

Pimenta e Almeida (2011) caracterizam as três dimensões da formação docente e entendem que elas se articulam de tal forma que possibilitam essa formação. Há, segundo as autoras,

[...] três dimensões da formação docente: a dimensão profissional, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial e contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, onde há que se desenvolver as

relações de envolvimento e os compromissos com a docência, vem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; a dimensão organizacional, onde são estabelecidas as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 26)

Essas dimensões citadas entrelaçam-se num movimento ecológico no qual as configurações identitárias do ser professor perpassam pela compreensão dos processos vividos coletivamente e das ressignificações dadas pelos docentes quando se deparam com as situações em sala de aula ou fora dela, que os levam a compreender as incertezas e complexidades que o ambiente profissional docente implica.

A formação docente acontece além dos parâmetros legais estabelecidos pelo Estado, que compreende que a qualificação em nível de pós-graduação é suficiente para formar professores. Esse dever-ser do art. 66 da LDBEN é colocado em xeque pelo professor Competente (um dos participantes da pesquisa), que, por ser mestre em Economia e por ter sido convidado a dar aulas, “[...] acreditava que estava plenamente capaz de entender e de lidar com o fenômeno aluno”. Contudo, as atividades desenvolvidas nos programas de pós-graduação formam pesquisadores em suas áreas de atuação e, nem sempre, estes estão dispostos a enveredar pelas discussões acerca da docência em si.

Essas especializações formam pesquisadores em suas áreas específicas de atuação ou, até mesmo, possibilitam o aprofundamento do conhecimento específico da área de atuação do profissional jurídico, mas não se preocupam com a formação de professores, embora seja comum a procura por esses cursos por parte de profissionais que pretendem habilitar-se a exercer a docência nas instituições ou organizações de ensino superior.

A percepção de que a formação continuada, por meio do mestrado ou mesmo do doutorado, é condição para o exercício da

docência é discutível quando nos deparamos com situações em sala de aula em que o domínio do conteúdo técnico não resolve as situações postas no ambiente profissional da docência. Esse entendimento é confirmado na fala da professora Sonhadora (2016), partícipe da pesquisa, quando diz:

[...] o cara possui doutorado, pós-doutorado, passa quatro horas falando uma coisa que não tem nada a ver com o que é. Aí você diz: - Poxa! Ele é um pós-doutor. Ele fez tudo que estou fazendo, mas ele não é bom professor [...]. (Professora Sonhadora, 2016)

Diante dessa narrativa, compreendemos que algumas posturas didáticas de professores decorrem de suas perspectivas epistemológicas do que é ser professor. Segundo a percepção dessa colaboradora, em confronto com os seus próprios valores, ela não exerceria a profissão do mesmo modo que o docente a que se refere em face da forma como foi afetada negativamente com a metodologia utilizada pelo professor. Na condição de doutoranda, num processo de construção de si, a professora Sonhadora afirma:

[...] Acho que tudo o que estou passando no meu estudo hoje no doutorado vai dar um resultado melhor, talvez não agora, porque está tudo muito confuso por causa do estresse, do corre-corre. Mas, daqui a um ano, dois anos, esse resultado vai para a sala de aula, porque você já começa a pensar: posso fazer isso, eu vi essa leitura nova, olha esse congresso tal, olha essa ebulição intelectual. E você acaba levando isso para sala de aula. (Professora Sonhadora, 2016)

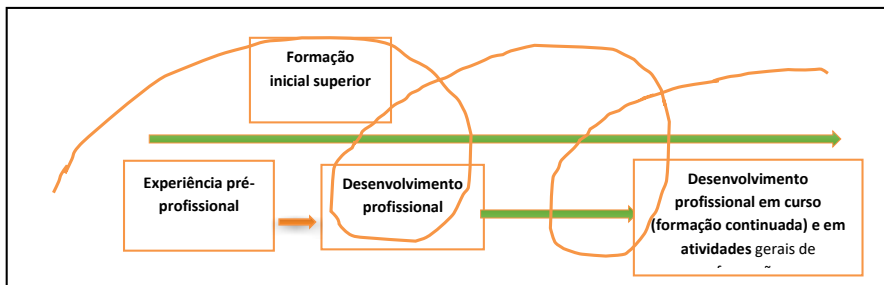
Tal partícipe, refletindo acerca de sua formação, conjectura sobre como mobilizará, em sala de aula, seus conhecimentos. Nesse sentido, as implicações das suas reflexões sobre a natureza do “ser professor”, dos seus fundamentos, dos objetivos e práticas que compõem sua identidade, constituída e determinada, são transformadas pelas configurações que se apresentam na sua formação ao longo da vida, na atuação profissional e no contexto institucional educacional.

Conforme Veiga (2010, p. 19), a formação docente apresenta-se como “[...] elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória [...]”. O curso de Direito possui somente a modalidade de bacharelado. Assim, o professor é instado a se preocupar (ou não) com os procedimentos de ensino da disciplina que ministra caso opte pela docência. O desenvolvimento profissional docente perpassa pela articulação entre as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição das configurações identitárias do professor.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a perspectiva de desenvolvimento profissional docente perpassa pela ideia de que

[...] os professores constroem sua profissão ao longo da vida e dela participam vários e complexos fatores [...] se considerarmos as representações da profissão e as práticas que se podem assumir no período da formação ‘pré-profissional’ que marcam um estilo, um agir face aos problemas educativos no contexto escolar. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 66)

A construção da identidade profissional docente do bacharel-professor, construída ao longo da vida, passa por um processo formativo inicial que vai desenvolvendo-se ao longo da carreira. Nesse aspecto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apresentam uma figura interessante que expressa a formação profissional não linear, dinâmica, contextualizada e construída ao longo do desenvolvimento profissional (FIG. 02).



Fonte: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 85).

Conforme a Figura 2, anteriormente à formação inicial formal, o bacharel-professor tem experiências com a docência como estudante na sua trajetória acadêmica. Na graduação, com as necessidades da profissão, os bacharéis-professores adotam estilos resultantes de um sistema complexo de interações no contexto e com os outros (alunos, colegas, sociedade) profissionais, podendo construir novos saberes e competências que constituem parte de suas experiências e desenvolvimento profissional docente em cursos de formação continuada, como nas pós-graduações *latu* e *stricto sensu*.

Além disso, há outra questão importante: os programas de pós-graduação *stricto sensu* **não** absorvem a demanda de profissionais que almejam essa modalidade. É o que se infere da pesquisa realizada pela Associação Mantenedora de Ensino Superior, publicada por Abramo (2015)⁹, segundo a qual, no Brasil, existem 1.148 cursos de Direito, correspondendo a 3,5% dos 32.049 cursos, sendo que, de 2001 a 2013, houve expansão de 200 para 1200, com aumento de 10% entre 2011 e 2013. De acordo com esses dados, o curso de Direito é um dos maiores em quantidade de alunos no contexto nacional, perdendo apenas para o curso de Administração.

Outro dado trazido por Abramo (2015) é que apenas 1/3 dos cursos de Direito possui a nota acima de 2,8. A média de reprovação nos inscritos no exame de ordem nacional é de 83%. Esses dados demonstram a saturação do mercado, haja vista que, apesar do

⁹ Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/documentos/cenario_direito_abmes_10_marco_2015.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

acesso ao ensino superior, muitos ficam impossibilitados de exercer as suas atividades por não terem a formação necessária. Embora esse não deva ser o foco do ensino, mas é um elemento necessário no processo formativo numa sociedade global, capitalista.

Mais um aspecto que merece ser destacado é que, segundo a Associação Mantenedora de Ensino Superior, no Nordeste, existem 172 cursos de Direito em IES privadas. A taxa de emprego formal de mestres, em 2014, era de 65,8%; entre doutores, o percentual era de 75,5%, conforme dados dos Estudos demográficos da base técnico-científica brasileira¹⁰. A Plataforma Lattes¹¹ oferece dados atualizados da quantidade de mestres e doutores cadastrados. Em 2016, havia 1660 doutores, sendo 145 doutores em Direito. No caso do mestrado, são 5.715 mestres, sendo 963 mestres em Direito.

Constatamos, por meio dos dados dessa pesquisa, que há *déficit* de mestres e doutores na área de Direito. Esse fato contribui para o entendimento de que muitos dos professores de Direito que estão em sala de aula sejam somente graduados ou tenham, na sua maioria, titulação de especialistas. Ou seja, têm domínio amplo de determinada área do conhecimento, mas com uma carga horária mínima voltada para a metodologia do ensino superior. Essa realidade é preocupante se considerarmos que, nesses cursos, apenas 30h/a são ofertados para conhecimentos específicos da docência, uma carga horária que não contempla os aportes teóricos mínimos aptos à compreensão do processo de ensino e aprendizagem, que não se restringem às técnicas de ensino.

Portanto, não se pode negar que os professores que possuem pós-graduação *stricto sensu* têm um conhecimento sistematizado de sua área específica, que lhe confere *expertise*¹² no mundo do trabalho ou ainda se voltem para a pesquisa sem direcionamento para a docência,

¹⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/cai-a-idade-media-de-doutores-no-brasil-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 23 out. 2016.

¹¹ Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/comparacao/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

¹² É um conjunto de habilidades e conhecimentos de uma pessoa em determinada área do conhecimento.

ou seja, não contemplem questões de natureza teórica ou prática relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Há uma formação direcionada para a pesquisa, o que possibilita a sistematização do conhecimento e dá acesso a leituras que podem ser importantes para o exercício da docência. Porém, a complexidade do processo de ensino e aprendizagem permite o acesso aos conhecimentos da Pedagogia, que constitui uma área do conhecimento que visa compreender a Educação, não sendo restrita à Didática, o que requer a sensibilidade para processos mais amplos de formação docente.

Considerações Finais

Considerando os objetivos propostos para este estudo, concluímos que a construção identitária é forjada nos preceitos legais, os quais apontam os pressupostos permissivos ao bacharel para ingressar em sala de aula na condição de professor, mas que também impõem a formação na pós-graduação *stricto sensu*, que, muitas vezes, desconsidera os conhecimentos docentes necessários à prática docente.

Podemos concluir, também, que esse processo constitutivo da identidade docente do bacharel perpassa pela consciência de si como profissional, nem sempre possível diante de um modelo exigido pelo mercado de trabalho que dita o modo de ser e fazer a docência. Apesar disso, entendemos que existe corresponsabilidade institucional na construção dessa identidade, que, ao exigir um modelo de docente, contribui para o seu processo constitutivo, o que pode repercutir na construção identitária do bacharel.

Referências

ABRAMO, M. **Panorama da oferta e novo marco regulatório dos cursos de Direito**. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/documentos/cenario_direito_abmes_10_marco_2015.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. LDBEN - Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017a.

_____. Parecer CP/CNE 28/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017b.

_____. Resolução CNE/CEB n. 3/1999. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 nov. 1999. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017c.

_____. Resolução CP/CNE n. 2/2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2017d.

FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO (ForGRAD). Plano Nacional de Graduação: um processo em construção. In: _____. **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3. ed. Uberlândia: Ed. UFU, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: _____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.

_____. Prefácio. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade

perdida. Conceitos e práticas da educação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 9-25.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 13-21.

ENSINO E SABERES DA DOCÊNCIA

SABERES ORIUNDOS DAS FORMAÇÕES NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Keyla Cristina da Silva Machado
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*

A discussão desenvolvida neste estudo resulta das investigações norteadas pela pesquisa de mestrado em educação e tem como objetivo discutir os saberes oriundos das formações, as quais possibilitam a reflexão e a ação na prática pedagógica docente. A pesquisa de cunho qualitativo tem a narrativa como método e o diário de formação como técnica de contato com os partícipes da pesquisa, com a análise dos dados a partir das orientações da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2010).

A intenção é discorrer sobre os achados da pesquisa, trazendo as contribuições das formações dos docentes na construção e mobilização dos saberes que alicerçam a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental. Para tanto, procurou-se orientações nos estudos de Freire (1996), Gauthier et al. (2013), Nóvoa (1992), Pimenta (1997), Tardif (2002), entre outros autores que discutem o tema.

Em sua organização, em um primeiro momento, a investigação encaminhou-se para reflexões que norteiam a ressignificação dos conhecimentos teóricos e as vivências práticas do professor, sublinhando a necessidade de refletir sobre as formações vivenciadas atualmente pelos docentes e de repensar os momentos formativos nos espaços escolares, visando a suprir algumas necessidades dos professores em sala de aula. A pesquisa apresenta, ainda, ideias sobre o saber pedagógico dos professores e as vertentes teóricas que embasam as formações iniciais e continuadas desses profissionais.

Para tanto, discorre-se sobre as formações e a prática pedagógica, em seguida, discute-se os saberes que norteiam as formações realizadas em serviço e os saberes construídos nas discussões coletivas. Nas considerações finais, retorna-se com o pensamento inicial do texto sobre os saberes originários das formações, os quais embasam a organização de cada prática retratada pelos participantes da pesquisa, havendo a necessidade de alinhar os conhecimentos teóricos existentes na realidade vivenciadas na escola.

Formação e prática pedagógica no contexto atual da educação

A sociedade vem passando por transformações ao longo dos anos. A escola, inserida na sociedade, acompanha e reflete as mudanças que nela ocorre, a partir do momento que visa a formar cidadãos plenos para viverem democraticamente nesse meio. São diversas as exigências do mundo globalizado, e a instituição escolar deverá estar atenta para as novas propostas oriundas das transformações sociais.

A partir da década de 80, os debates em torno da educação tomam corpo, colocando em discussão a necessidade de superação de antigos paradigmas voltados à reprodução e à fragmentação do currículo. Tais mudanças trouxeram desafios à educação tanto nas propostas pedagógicas quanto no processo de ensinar, como bem destaca Behrens (2013). Os elementos participantes do processo

de ensino tornam-se atentos para traçar novos caminhos a serem trilhados no contexto educacional, na busca de respostas às questões sociais impostas pelas novas formas de relação introduzidas no cenário da escola. Na visão de Tacca (2008), na constituição da contemporaneidade, pode-se afirmar que o ensino deverá superar paradigmas antigos da escola, adequando-se às estratégias de ensino que busquem a superação da mecanização em prol da produção do conhecimento.

No cerne dessa questão, busca-se fomentar estratégias que ampliem os horizontes da escola como formadora de pessoas críticas e aptas para atuarem no mercado de trabalho em frentes mais justas de competitividade. Mas como preparar cidadãos diferentes para atuarem em um contexto social tão diversificado? Para responder a tal questionamento e a outros tantos que margeiam o cotidiano escolar, defrontamo-nos com dilemas da escola, hoje já tratados por muitos teóricos nacionais e internacionais.

Nesse contexto, abordam-se alguns paradoxos que a atual conjuntura nos proporciona. A princípio, pode-se salientar a escola como ambiente composto por uma população diversificada e que, muitas vezes, trabalha privilegiando um currículo uniforme. Na verdade, tem-se uma escola composta por pessoas com anseios e atitudes diferentes. Formosinho (2009), sobre isso, destaca a formação de uma escola de massa. Coloca em relevo a temática da prática de escolas que possuem estratégias e metodologias de ensino iguais a uma clientela tão diversificada de alunos. O autor destaca, ainda, que os próprios professores são diferentes, são oriundos de contextos sociais distintos e possuem práticas e formações diversificadas. Cabe, aqui, uma reflexão do ser professor.

Nota-se que, para muitos professores, faltam práticas e metodologias eficazes e estimuladoras para o sucesso em sala de aula. Isso se torna evidente nas discussões em torno dos resultados apresentados pelo censo escolar e pelas avaliações nacionais, expostos à sociedade.

É nessa linha que se deve considerar a formação docente: preparar o professor para trabalhar em sala de aula diante dos desafios

que se apresentam. Mas, para que essas mudanças aconteçam na prática pedagógica, há a necessidade da aquisição de novos saberes docentes que sirvam de alicerce para desvelar novas práticas.

Dessa forma, o ato de ensinar requer o exercício da reflexão crítica sobre as ações docentes. Na verdade, é preciso que se esteja inserido no processo contínuo de formação e pesquisa a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, apreender novas estratégias de ensino e novos mecanismos de reflexão. A prática docente crítica desempenha movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É chegada a hora de pensar o ato educacional em uma visão mais holística, integrando os conhecimentos.

Com essa preocupação, vários autores dialogam no sentido de que a ação pedagógica deve ser conduzida em torno de uma ação investigativa com o intuito de chegar à produção do conhecimento, tornando os participantes do processo educativo capazes de conhecerem suas realidades e refletirem sobre elas. A intencionalidade é oportunizar a reflexão e a produção do conhecimento nas instituições formadoras e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Nessas condições educativas e pedagógicas, o professor precisa desenvolver estratégias que proporcionem ao aluno refletir, dialogar, discordar e questionar sobre o que lê, formando pessoas capazes de reconhecer as sutilezas, as peculiaridades, os sentidos e a extensão das construções literárias e cotidianas, construindo e mobilizando seus saberes.

Acerca disso, Nóvoa (1992) argumenta que o dilema da formação do professor promove a reflexão docente, tornando-o protagonista da implementação das políticas educacionais, e que, durante sua prática, os saberes experienciais podem ser aprimorados. Nesse entendimento, a formação precisa vislumbrar um profissional autônomo, crítico e reflexivo, capaz de fazer suas próprias escolhas, ou seja, um profissional capaz de construir seu conhecimento.

Sousa (2009) aborda uma temática bastante interessante em seus estudos ao defender que a formação de professores é o resultado, sobretudo, da prática pedagógica entre os sujeitos e as instituições num dado momento histórico, ou seja, interconexões de

práticas de diversos sujeitos e instituições formadoras, de um modo geral, da práxis pedagógica. O autor defende, ainda, a continuação da formação no lócus das universidades de forma que o ensino, a pesquisa e a extensão caminhem juntos na busca da produção do conhecimento.

Por essas concepções de formação, os cursos de licenciatura oportunizariam, aos discentes, conhecimento das teorias educacionais, contribuindo com a aquisição de saberes necessários para serem mobilizados durante as práticas futuras da docência. Autores como Flores e Pacheco (2004) defendem a ideia de uma formação global, integradora e permanente. Eles não separam a formação inicial da contínua visto que ambas fazem parte de um mesmo processo de desenvolvimento de competências e atitudes profissionais para uma nova compreensão do saber-fazer didático.

Ao se retomar a discussão na perspectiva de Formosinho (2009), que fomenta a ideia de um processo de transformação a serviço da construção de uma escola multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente, destaca-se o importante papel do professor em seu percurso de profissionalização na construção da instituição escolar para todos.

Saberes que norteiam a prática pedagógica

As discussões sobre formação docente realizadas nas últimas décadas têm revelado a necessidade de se refletir acerca da complexidade da tarefa de ensinar. Segundo Brito (2006), no Brasil, durante muito tempo, formar professores consistia em lhes dotar de competências e habilidades instrumentais, reforçando a ideia de professores como técnicos, preparando-os para exercitar, com eficiência, o saber fazer.

Atualmente, em vários outros países, há uma emergência de novas reflexões sobre a formação e o trabalho docente, analisando tanto a formação quanto as práticas de ensinar, relacionando-as com as exigências impostas pela realidade socioeducacional. Ressalta-se a importância de um profissional qualificado para exercer a

docência nesta sociedade do conhecimento, da informação e da transformação.

Manter-se atualizado acerca das novas discussões sobre pressupostos conceituais e metodológicos de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de professor. Nóvoa (1992) lembra o percurso histórico da formação da profissão docente para pensá-la, opondo-se à racionalidade técnica-instrumental do trabalho do docente. Propõe a formação numa perspectiva que denomina “crítico-reflexiva”, que amplie as discussões de autoparticipação e autonomia.

Várias questões parecem pertinentes no encaminhamento de estudos sobre o processo formativo dos professores, como, por exemplo, o processo de globalização da sociedade, bem como os avanços tecnológico e comunicacional, que têm posto novas exigências em relação à escola e à prática docente.

É necessário destacar a importância da definição de uma política de formação do professor que priorize, entre outros aspectos, a relação teoria/prática, as diferentes dimensões da competência do professor, a formação de um profissional reflexivo, o desenvolvimento do interesse do professor pela pesquisa como também os saberes específicos ligados à natureza dessa profissão. O exercício da docência requer a mobilização de vários tipos de saber: saberes pedagógicos (reflexão sobre a prática educativa), saberes das disciplinas (envolve vários tipos de conhecimento), saberes curriculares (selecionados no contexto da cultura erudita) e os saberes da experiência (formados por saberes específicos que emergem no exercício da profissão).

Ainda sobre a questão dos saberes dos professores, Pimenta (1997), ao tratar da formação dos docentes, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que ela não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado, e que se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Diante desses pressupostos, torna-se importante ressaltar a articulação entre os saberes construídos durante a formação e os elaborados na prática docente uma vez que o espaço escolar constitui local onde se experienciam, constroem e ressignificam metodologias.

Reafirma-se a compreensão de que são diversas as situações em que os professores constroem seus saberes. Por entender que a docência requer um profissional que articule os conhecimentos teóricos ao universo profissional da instituição a que pertence, pois se acredita que, em todas as especificidades que envolvem o ato de ensinar e aprender, o professor utiliza as ferramentas intelectuais de que dispõe, refletindo e julgando suas ações para atender às situações diversas presentes no contexto da sala de aula.

Nessa ótica, destaca-se que não apenas identificar o tipo de saber mobilizado construído na prática é importante, ressalta-se que o processo de sua aquisição é tão significativo quanto o resultado alcançado pelo professor durante toda a gestão dessa passagem e desse aprendizado. O aposto que sustenta essa premissa vem de Barth (1993) ao destacar que a forma como aprendemos tem igual importância diante do resultado final aprendido, pois exerce influência significativa na qualidade do conhecimento bem como no objeto do pensamento, que é o saber. Resumindo, o autor relata que “[...] o saber não é dissociável do processo que leva a sua aquisição [...]” (BARTH, 1993, p. 23).

Na intenção de conhecer melhor as situações que emergiram na constituição dos saberes dos professores que participaram da pesquisa, delinear-se situações reais de ações docentes, compreendidas por meio da análise dos dados que integram os tópicos intitulados: Contextos das formações iniciais em serviço, Formação continuada e saberes docentes no contexto da prática pedagógica e Discussões coletivas: passos para promoção de saberes docentes, conforme organizados a seguir.

Contextos das formações iniciais em serviço

A formação em serviço é uma realidade de muitos professores que deram início às suas funções docentes antes de cursar uma graduação tendo em vista possuírem o que se chamava de Pedagógico ou Magistério, curso técnico em nível médio para formação de professor. A necessidade de trabalho do jovem docente era mais urgente do que a progressão dos estudos no ensino superior.

A determinação da formação em nível superior, para quem não a possuía, partiu das prescrições dos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), que defende a necessidade de graduação como formação mínima para todos os professores. Os estados e municípios tiveram que se articular para cumprir os prazos e determinações legais prescritas.

Dessa forma, os estados e municípios articulados com as políticas públicas, para cumprir as metas formativas dos docentes, estabeleceram convênios com instituições de nível superior para realização de cursos especiais de formação.

Acredita-se que o professor que ingressa na academia não deve ser visto, apenas, como um estudante que tem os primeiros contatos com as questões pedagógicas na universidade. Ele já possui seus saberes compostos por suas próprias teorias, socialmente construídas, mas necessita aprofundá-los de forma reflexiva e crítica para melhoria de sua própria prática.

O entendimento acerca dessa questão está proposto por Freire (2002, p. 30) ao defender a formação permanente do professor na perspectiva de realizar reflexão crítica sobre a prática, com o argumento de que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”

Concorda-se com a premissa de aproximação entre a teoria, que se chamam de conhecimentos científicos e sistematizados, e a prática, realidade educacional da escola. Entende-se, dessa forma, que os professores compreendem a epistemologia de suas ações

didáticas, evitando, assim, a supervalorização das práticas que já possui. Nesse caso, o papel das teorias é “[...] iluminar, oferecer instrumentos e esquemas de análises e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento.” (PIMENTA, 2012, p. 43), de forma que as teorias se revelem como esclarecimentos de uma dada realidade. Diz-se, que nessas interações, os saberes se renovam e se atualizam, reestruturando as práticas.

A premissa se sustenta na ideia de que todos os professores devem ser capazes de saber produzir as suas próprias teorias, as quais representam suporte para alicerçá-los nos momentos inesperados proporcionados pela prática pedagógica. Infere-se, assim, que há um saber relacionado à criticidade sobre a prática, levando em consideração o suporte proporcionado ao docente no que se refere a refletir e a problematizar as situações vivenciadas diariamente, promovendo o encontro e a construção de novos saberes.

Formação continuada e saberes docentes no contexto da Prática Pedagógica

A formação continuada é um dos pontos a ser considerado para o desenvolvimento profissional dos professores em um contexto complexo que envolve as políticas públicas, as condições de trabalho, a escola e o próprio currículo escolar, que são reflexos de uma sociedade em constante transformação.

Levando em consideração todos esses aspectos, salienta-se que tais formações primam por momentos que conduzam o docente à reflexão na rotina do trabalho. Nesse sentido, pode-se considerar o envolvimento de todos os saberes e concepções do professor bem como suas visões de mundo e no que ele acredita enquanto profissional da educação.

Compreende-se que a formação continuada deva despertar, no professor, o processo de conhecimento sobre o seu fazer docente, possibilitando entender os paradoxos do mundo. Com esse pensamento, afirma-se que os momentos formativos proporcionam

a construção de um saber que se relaciona e o entendimento de que educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996) que leva em conta as contradições da profissão através de embasamentos teóricos e práticos sobre a atual conjuntura.

Pensando dessa forma, concorda-se com Imbernón (2010, p. 15) ao defender que a formação deva ultrapassar o próprio ensino, prime

[...] somente atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...].

Assim, a formação pode ir ampliando os horizontes para a construção de saberes no contexto que cerca a docência.

Outro aspecto sublinhado pelos participantes sobre a formação diz respeito aos métodos, técnicas e sugestões de atividades disponibilizadas nas formações.

Em conformidade com Tardif (2014, p. 234), revela-se a compreensão de que, em toda profissão, devem ser levados em consideração os profissionais da área. São eles que atuam dentro do seu contexto profissional, “[...] a partir de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação”. Dessa forma, infere-se que as propostas apresentadas nas formações através de estudos teóricos e práticos, citados pelas interlocutoras, promoveram situações que as fizeram refletir sobre prática pedagógica e a implementação de novas estratégias de ensino. Diante desse movimento de análise, renovação e aplicabilidade de ações docentes, na visão do autor, os professores poderão construir novos saberes para, competentemente, saber articular novas estratégias de ensino.

Importante sublinhar, aqui, que os momentos reflexivos sobre a prática docente em anos anteriores é uma premissa comprovada pelo que pontua Nóvoa (1992) ao afirmar que as formações não devem voltar-se para efetivar apenas técnicas e métodos, mas buscar

promover um trabalho de reflexão crítica sobre as ações docentes em uma perspectiva de re(construção) permanente de uma identidade pessoal e, acrescenta-se ao pensamento do autor, a (re)construção de saberes, dialogando com toda a sistematização proposta na formação.

Discussões coletivas: passos reflexivos que promovem os saberes docentes

A prática pedagógica dos professores sofre alterações e mudanças com o seu amadurecimento e com os seus desenvolvimentos pessoal e profissional. Esse aprendizado não acontece sozinho. O professor faz parte de um sistema educativo que recebe orientações de diversos sistemas hierárquicos, os quais são implementados pelas escolas e por todos os organismos que a compõem. Em consonância com as políticas que cada rede de ensino defende, esta se organiza e toma suas decisões visando a um melhor andamento da escola e de suas propostas para o processo ensino-aprendizagem.

É importante destacar que as trocas de experiência entre os colegas, a rigor, nas reuniões e planejamentos, ocorrem, também, na comunidade escolar onde se realizam deliberações coletivas sobre as situações problemáticas que interferem no bom andamento local. A partir das experiências como docente e de apoio na escola, o professor terá melhores condições de pensar sua prática pedagógica, podendo refletir sobre o caminho que acha mais prudente e sobre o andamento de seu trabalho, mobilizando e construindo saberes para o enfrentamento das situações-problemas em sua jornada de trabalho como professor.

Nesse contexto, retoma-se a dinamicidade proporcionada pela ação docente e pela escola como espaço de construção de práticas pedagógicas, em especial, de forma coletiva e conectada. A discussão sobre essa questão trata acerca da necessidade da participação conjunta da escola, para que, assim, possa realizar suas deliberações e pensar, de forma integrada, o que almeja para seu processo educativo e, principalmente, como deseja ensinar a seus alunos. Sobre esse

aspecto, Nóvoa (2009) põe em realce algumas proposições sobre o futuro da escola e, conseqüentemente, do professor, ao esclarecer:

[...] através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 2009, p. 21)

Reforça-se a ideia do autor ao defender o movimento pedagógico a partir de uma reflexão com o coletivo. Nessa assertiva, é necessário desvelar novos horizontes educativos em prol de uma melhor compreensão sobre os aspectos teóricos e a realidade que são impressas na prática de modo que sejam revelados novos saberes na construção da docência, dialogando, democraticamente, com a comunidade escolar.

Comporta, nesse sentido, evocar Freire (1996) ao destacar que a prática pedagógica deve ser dialógica e auxiliar na construção do conhecimento. Que seja vista como um processo dinâmico entre professor e aluno em prol de uma leitura crítica da realidade.

Nessa linha de pensamento, é cabível sublinhar a escola como espaço de discussão e transformações de práticas, tornando-se o palco de construção e mobilização de saberes de forma coletiva. Outro autor que defende a escola como palco para se pensar a prática é Imbernón (2010), acrescentando que a formação, inclusive, deve ser centrada na escola.

Pensando assim, as discussões se ampliam e se começa a pensar em outras esferas que circundam o professor, trata-se de ver a formação desse profissional em todos os seus âmbitos. De forma geral, a temática deve partir de questões ligadas às formações inicial e continuada, ambas vivenciadas pelo professor ao longo de sua inserção no universo docente. A esse respeito, destaca-se que a formação deva propor uma perspectiva crítica, reflexiva, em que os docentes possam ter “[...] os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participativa.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Mas, buscar a reflexão não é um processo fácil e aleatório. Essa prática de cunho transformador deve ser desenvolvida pelos professores e na escola onde estão inseridos. Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) ressaltam que existe uma cultura tradicional, que as mudanças estão relacionadas à formação e se dão a partir de “macropolíticas”, partindo de “organismos multilaterais”.

Infelizmente, essa realidade está muito presente nas escolas. São inúmeros programas para serem aplicados em cada ano, avaliações externas que ranqueiam escolas pelos seus resultados (sem uma preocupação mais específica com as necessidades da escola e do seu alunado), entre outras configurações impostas pelas políticas públicas estadual ou municipal.

Dessa forma, sinaliza-se a necessidade de reavivar a participação escolar em todo processo de ensino, em que escola e comunidade se articulem e se apoiem em busca de uma melhoria no ensino. A escola deve ser uma das impulsionadoras das mudanças, das formações, levando em consideração o coletivo docente, discente e administrativo.

Os professores possuem saberes que se mobilizam e que são capazes de produzir suas próprias conclusões e encaminhamentos para suas práticas, sendo capazes, ainda, de proporem a implementação de capacitações no seio da escola, as quais atendam aos anseios da comunidade, primando pelas reflexões individual e coletiva, pela mobilização e produção de novos saberes.

Pensando dessa forma, fica mais fácil delinear questões que envolvem aspectos do cotidiano da escola e do dia a dia do professor, os quais devem ser destacados como importantes momentos de articulação entre os saberes adquiridos durante seu processo de construção da docência, no seu percurso formativo, articulados a outros saberes de ordem pessoal, adquiridos ao longo da vida, e a aspectos do mundo prático.

Ressalta-se que a arte de pensar uma melhor ação didática é recheada de complexidade, pois existe uma confluência de fatores para sua real efetivação. Tais fatores perpassam aspectos sociais, culturais e políticos que são agregados à escola. O recorte que

se procura destacar nesta pesquisa é o fomento à ideia de que a formação deve estar associada ao contexto de uma prática pedagógica fundamentada nas necessidades dos professores e dos alunos, dos dilemas presentes em cada instituição.

A escola deverá ser o cenário principal das formações, os professores e alunos os principais atores, deixando para trás a ideia da escola somente como executora de projetos e planos para serem desenvolvidos, tornando-se autora da resolução dos problemas enfrentados.

Assim, os professores devem ter autonomia para realizar suas atividades docentes, não sendo apenas executores de técnicas já determinadas. Para Contreras (2002), é importante o professor decidir que ações são mais adequadas para cada situação vivida, se forem levadas em consideração as complexidades, os conflitos e as circunstâncias vividas pelo docente. O autor defende, ainda, que somente o compromisso pessoal e estratégias pedagógicas condizentes com a realidade vivida por eles são capazes de atender às situações incertas da prática. Cientes das incertezas ocasionais em determinadas situações vivenciadas pelos professores, assinalam-se outras dimensões que a prática precisa abraçar, além da dimensão técnica, necessária ao exercício docente.

Como último ponto de destaque deste tópico, evidencia-se a reflexão crítica como sendo outro fator para o exercício profissional do professor. Como observa-se, esse aspecto envolve o pensar coletivo, a formação que busca a mudança permanente tanto nas instituições escolares quanto na ação do próprio professor. Viu-se que é a partir da reflexão que o professor assume uma postura crítica sobre o seu fazer docente, é o que Contreras (2002) chama de um pesquisador de sua própria prática em busca de melhorá-la sempre.

Nesse contexto, Giroux (1997) levanta discussões sobre a necessidade da reflexão sobre o processo de ensino tanto que, dentro de sua abordagem, o professor é considerado como intelectual transformador. Nessa direção, infere-se sobre a capacidade do sujeito de analisar sua própria realidade social e cultural, desenvolvendo possibilidades de transformação dentro de uma conjuntura social.

Considerações Finais

Com essas problematizações e discussões propõe-se ao professor pensar a sua prática e ter consciência do porquê realiza determinadas ações fomentadas por uma base enriquecida de saberes, sendo capaz de perceber onde deve melhorar e o que deve ser feito para reformular aspectos de sua prática que merecem ser fomentados.

Destaca-se a importância da mobilização de todos os saberes dos docentes em um contexto reflexivo, os quais irão mediar a articulação entre teorias e práticas docentes visto que as teorias são imprescindíveis para alicerçar o trabalho da docência, no intuito de melhorar o andamento de sua prática pedagógica, tendo em vista que o professor direciona suas ações a partir de um processo de construção e reconstrução frente às questões que permeiam a escola, de forma geral, e a sala de aula, reconfigurando o modo de ser dos professores em um diálogo inesperado entre a teoria e a prática do sujeito de modo que as formações continuadas direcionem as programações dos professores no intuito de promover a reflexão crítica sobre a realidade do trabalho docente, seja ela individual ou coletiva.

As formações inicial e continuada devem atentar para o fato de que são consideradas, pelos professores, como situações desafiadoras, que os impulsionam a rever seus conceitos frente as suas ações, possibilitando ao docente criar estratégias para atender às demandas propostas pela diversidade em sala de aula.

A escola e as formações devem primar pelas possibilidades de aprendizagem na perspectiva do professor como pesquisador, delineando práticas pessoais e grupais, a partir de interações partilhadas, embasadas criticamente no real e no relevante para a escola. A escola e as formações devem propor ações estruturadas para superação das situações-problemas encontradas no entorno escolar.

Reafirma-se, como basilar, a ação docente com um caráter coletivo, em que a reflexão se afigure em um dado permanente,

e que os sujeitos do processo educativo tenham momentos de discussão crítica sobre seus anseios e experiências positivas, sobre a prática que desenvolvem e sobre os saberes que integram essa prática pedagógica.

Referências

BARTH, B. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 2006.

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

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online). v. 37/8, p. 01-06, 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1267Brito.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, PT: Porto, 2003.

NOVÓA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de professor**. Porto, PT: Porto, 1992.

_____. **Os professores imagens do futuro**. Lisboa, PT: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, J. F.; BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. UFPE, 2009.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Maria Goreti da Silva Sousa
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Antônia Maria dos Santos Silva*

Este estudo objetiva refletir como os saberes da profissão docente são construídos no decorrer da formação inicial de professores no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, consubstanciado na tese de que ele, nesse contexto, aliado/articulado a diferentes situações formativas que envolvem as relações com os saberes, com os pares e com a realidade das práticas de ensinar, oportuniza a construção e a (re)construção de saberes da profissão docente.

A pesquisa narrativa foi parte decisiva para a realização desta investigação visto que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação.” (SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 46). Utilizamos o memorial de formação como

instrumento para a produção das narrativas seguindo a asserção de Passeggi (2011, p. 36):

[...] o êxito da escrita do memorial se realizaria quando o autor explora o potencial da refletividade autobiográfica e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético do fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora de si mesmo como profissional.

A análise e os resultados das narrativas de oito discentes do curso de Pedagogia da UFPI fundamentaram-se na vertente da pesquisa qualitativa e na análise de discurso. Conforme Fairclough (2001), não há procedimentos fixos para fazê-la, as pessoas se abordam de diferentes maneiras de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões de discurso. Para discussão do tema, o estudo contou com as produções, entre outras, de Barth (1993), Charlot (2000), Fairclough (2001), Garcia (1999), Pimenta (2002), Tardif (2002), Zabalza (2004).

O estudo está estruturado em quatro partes: a primeira foca a introdução, contextualizando o estudo; a segunda parte se refere à discussão sobre a formação e os saberes da profissão docente; a terceira enfatiza as narrativas das partícipes no tocante à construção dos saberes docentes e, em seguida, as considerações finais acerca do estudo.

Formação de professores e a construção dos saberes docentes: diálogos necessários

No processo de formação do professor, são recorrentes as discussões sobre vincular a formação ao desenvolvimento organizacional da escola para que os problemas e as referências do meio sejam os contextos de aprendizagem desses sujeitos em formação, do que decorre, na perspectiva de Garcia (1999), que a formação profissional precisa ser encarada como uma atividade individual e coletiva.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) intensificam o debate sobre a formação de professores defendendo que uma formação pautada

nos pressupostos teóricos desse novo paradigma¹³ vê o professor como sujeito ativo e autônomo de sua prática docente. Nessa perspectiva, os professores constroem seus saberes, competências e sua identidade profissional num processo complexo a partir de suas experiências, necessidades e interesses balizados pelo contexto institucional no qual desenvolve seu trabalho educativo.

Destacamos, nessa concepção, a importância de ampliar, através dos estudos no campo teórico-prático, uma formação que reconheça a representatividade das realidades laboral, histórica, cultural e social da prática formativa de cada agência formadora. Nesse sentido, “[...] fica muito visível que estejam onde estiverem às preocupações com as formas de [...] ensinar a ensinar, aprender a aprender e de ser um professor como profissional, neste novo século, é uma questão por demais desafiadora [...]” (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 98).

O campo dessas discussões encontra-se, também, pautado no pensamento de Imbernón (2006) quando discute a finalidade da formação, que se dimensiona em conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Para o autor, o eixo fundamental do currículo de formação dos professores passa a ser o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social da docência. Nesse processo de reflexão, a construção de saberes ganha novos significados.

Imersos ainda nessas discussões sobre a formação de professores, destacamos os saberes da profissão, comungando com Imbernón (2006, p. 60) acerca da ideia de que essa formação deve evitar a imagem do modelo profissional assistencialista e voluntarista,

¹³ Paradigma emergente que traz uma compreensão do mundo mais holística, global, sistêmica; que enfatiza o todo em vez das partes. Apresenta uma visão ecológica que reconhece a interconectividade, a interdependência e a interatividade de todos os fenômenos da natureza e o perfeito entrosamento entre os indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza (MORAES, 1997, p. 135).

o que supõe a necessidade de dotar o futuro docente de uma “[...] bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, de forma a dotá-lo de capacidade de assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade.”.

Para o saber docente constituir-se nessa relação e passar a ter visibilidade, como postula Fiorentini (2006, p. 135), é essencial que os professores e profissionais da educação, de um modo geral, envolvam-se, profunda e coletivamente, nas práticas cotidianas “[...] para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica [...]”, mas não basta somente promover essas discussões e reflexões acerca dos dilemas e das experiências vivenciadas na dimensão das práticas docentes, resultando apenas em uma compreensão generalista do processo educacional. É indispensável a concretização dessas ações no sentido de possibilitar aos sujeitos envolvidos no processo educativo a consciência da realidade que o cerca.

Nesse sentido, a prática educativa perpassa os muros da escola e passa a ser vista numa dimensão macro, importando, contudo, que esse profissional possa percebê-la e vivenciá-la como uma prática social, tendo a capacidade de analisar contextos puros de ideologias que possam suplantar uma classe em favor de outra.

A cultura da escola e a vivência nos diferentes contextos da formação docente: narrativas das partícipes da pesquisa

Os episódios a seguir dialogam com a discussão gestada em torno da produção dos saberes da profissão docente no âmbito da cultura da escola e a vivência nos diferentes contextos da formação docente. A relação das discentes com os saberes foi sendo construída na trajetória formativa, nas regências, durante o estágio e na vivência nos diferentes contextos da formação docente.

Nesse sentido, buscamos compreender a realidade que levou essas interlocutoras a passarem do nível concreto da experiência ao nível abstrato da conceitualização no processo de interiorização/

exteriorização diante das condições institucionalizadas ocorridas no processo formativo. Situando Barth (1993), dizemos que o saber vai sendo construído nas condições reais, percebendo, ao mesmo tempo, os aspectos abstrato e concreto através de um processo de comparação entre dois momentos que são muito singulares para cada indivíduo.

Reafirmamos, mais uma vez, que o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores aliado/articulado a diferentes situações formativas que envolvem as relações com os saberes, com os pares e com a realidade das práticas de ensinar, oportuniza a construção e a (re)construção de saberes da profissão docente. Tomando como enquadramento essa tese, expandimos tais discussões analíticas apoiadas nos discursos que seguem:

A imersão do espaço escolar, as vivências e obstáculos ultrapassados serviram e servem como alicerces para a construção da minha postura docente e profissional, com tudo isso tenho a consciência de que não estou pronta [...], mas com dedicação e estudo constante contribuirão na minha carreira, pois sempre teremos obstáculos e conquistas ao longo do caminho da educação. (Partícipe Mantoan)

Vivenciar o cotidiano escolar tão cedo, assim como a prática docente, ajudou no meu crescimento acadêmico, tive mais determinação e compromisso nas disciplinas que participei durante e depois do estágio e, posteriormente, no PIBID, passei a ter mais desenvoltura, manejo e segurança nas apresentações e seminários, construção de planos de aula, elaboração de atividades e avaliações, me sentia mais confiante. (Partícipe Antipoff)

O estágio na área de pedagogia me proporcionou um aprendizado com vivências desafiadoras e experiências que possibilitaram a articulação entre o conhecimento prático relacionado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, com a realidade escolar, mas especificamente à sala de aula. Destaco ainda que os profissionais das escolas devam refletir e conscientizar-se que para a formação do docente, o estágio é essencial e fundamental para uma formação superior de qualidade. (Partícipe Arendt)

Passar por experiências durante a graduação faz toda a diferença para a formação e atuação do futuro profissional, haja vista que o aluno pode aprender mais através da troca com outros profissionais, pode ainda colocar em prática tudo que aprendeu e também aprender através de seu erro para acertar. Essa experiência foi vivenciada por

mim nesse processo de formação. (Partícipe Torres)

Percebi, que alguns conhecimentos foram sendo aprimorados com as minhas vivências na Universidade, nos estágios, no contato com pessoas cultas e comunicativas e isso tem ajudado muito no meu progresso como pedagoga. Assim, reforço a ideia de que não só se aprende com os conteúdos escolares, mas também com as trocas de saberes. (Partícipe Wilczynzka)

As experiências vivenciadas até o momento me proporcionaram o contato com diversas pessoas tanto no ambiente escolar como fora dele. O PIBID colaborou também de forma incalculável durante a minha formação. Nesses espaços escolares e não escolares tive a oportunidade de confrontar diferentes saberes, desenvolver habilidades e competências. (Partícipe Stein)

As partícipes Mantoan, Antipoff e Arendt vivenciaram, no exercício do estágio, situações da prática docente, a rotina escolar, os diferentes papéis representados pelos indivíduos, as relações de poder que se estabelecem na escola, a atuação profissional, a organização do trabalho docente, dentre outros, delineando, assim, um diálogo entre a teoria e a prática, como explicitado nas suas narrativas.

De acordo com Alarcão (2001), a escola, enquanto instituição, estabelece a interface entre a sociedade e os diferentes sujeitos que nela coexistem; como sistema local de aprendizagem, situa-se num território específico, desenvolve a sua dinâmica própria e representa uma comunidade social com o objetivo de educar, de transmitir conhecimentos. Dizemos porque convivemos com diferentes filosofias, concepções, objetivos e muitos jogos de poder.

É nesse ambiente educativo que são observadas e vivenciadas questões como a prática docente, a cultura da escola, suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, o currículo e sua adequação às necessidades educativas dos alunos, às questões sociais e políticas e às questões relacionais, que poderão ser negativas ou positivas, conflituosas ou de colaboração, individuais ou coletivas. Magalhães (2004), Pimenta (2002) e Warschauer (2001) comungam com a ideia de que a escola possibilita aos seus docentes uma experiência formativa e reflexiva do ser professor.

A partícipe Mantoan reconhece a escola como espaço cultural,

social e político ao considerar que a sua imersão no espaço escolar e as vivências e obstáculos ultrapassados serviram como alicerces para a construção das suas posturas docente e profissional. A interlocutora reverencia a complexidade do trabalho docente, o que poderíamos considerar autoconhecimento da realidade.

Nos enunciados da partícipe Antipoff, acessamos a certeza, mais uma vez, da importância do estágio, da inserção do futuro professor na escola e na sala de aula. Para essa interlocutora, vivenciar o cotidiano escolar tão cedo, assim como a prática docente, ajudou no seu crescimento acadêmico. Ela destaca, ainda, as fontes provedoras desses saberes, dentre eles, o estágio e o PIBID, e considera que, após esses investimentos formativos proporcionados pelo curso, passou a ser mais confiante e ganhou desenvoltura, manejo e segurança nas apresentações e seminários, construção de planos de aula, elaboração de atividades e avaliações.

Arendt nos fala dos saberes construídos que podem ser mobilizados na sua atuação docente e nos leva a refletir sobre a relevância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação do professor. Ao destacar que “[...] os profissionais das escolas devam refletir e se conscientizarem de que para a formação docente, o estágio é essencial e fundamental para uma formação superior de qualidade”. Para tanto, é recorrente se pensar em ações que possibilitem a reflexão crítica dos profissionais que recebem os estagiários para que compreendam e colaborem com essa dimensão formativa dos futuros profissionais. Considerando que, na atualidade, o mercado de trabalho exige profissionais bem preparados, com boa capacidade de comunicação e raciocínio rápido, o entendimento é que o período de estágio é de extrema importância antes do ingresso no campo profissional (ZABALZA, 2014).

Torres destaca o saber da formação na prática ao ressaltar o compartilhamento desses saberes, conforme substrato de sua fala: “Passar por experiências durante a graduação faz toda a diferença para a formação e atuação do futuro profissional, haja vista que o aluno pode aprender mais através das trocas com outros profissionais” (Partícipe Torres).

Essas afirmações confirmam que o processo de formação, ao ser

construído, passa, necessariamente, pela compreensão de que somos atores sociais e que podemos aprender tanto individualmente como em contato com os pares. Essa internalização de saberes, que ocorre ora em colaboração, ora de forma solidária, vai dimensionando-se e se consolidando, cotidianamente, através da articulação dos diversos saberes que são construídos e (re)construídos na trajetória da formação docente.

As partícipes Wilczynzka e Stein comunicam, em seus discursos, sobre o conhecimento adquirido e a troca de experiências vivenciadas na relação com outros profissionais durante o estágio. Stein destaca sua participação nos congressos educacionais como um espaço de contribuição positivo para sua formação profissional. Tardif (2002), ao tratar sobre os saberes docentes, coloca em destaque os saberes experienciais ao afirmar ser um conjunto de saberes construídos, reelaborados e necessários no contexto da ação docente. Esses saberes não são adquiridos nas instituições formativas tampouco nos programas e currículos de formação, são saberes práticos, adquiridos no exercício profissional e na interação com o outro.

O desafio para os professores está na articulação com os saberes construídos na formação, com os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares e com os saberes adquiridos na prática diária da ação docente na medida em que é no contexto da escola que os professores vivenciam problemas e adversidades, elaboram, planejam e reconstróem situações didáticas e, principalmente, buscam novos caminhos na solução de situações complexas e urgentes que se apresentam no cotidiano da sala de aula (BRITO, 2006).

Em consonância com esse entendimento, Nóvoa (1992, p. 30) defende as aprendizagens coletivas no ambiente escolar como espaços privilegiados de formação e colaboração profissional haja vista que “[...] a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional [...], a concepção de espaço coletivo de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação [...]”. O mesmo autor reitera esse pensamento ao enfatizar que o espaço de formação tem que passar por dentro de cada um e do coletivo que acontece no espaço escolar.

Diante do exposto, evidenciamos o estágio supervisionado no espaço das instituições escolares como extensão formativa do Curso de Pedagogia por proporcionar ao professor-estagiário uma capacitação que o leve a compreender, entre outros aspectos, a função social da escola, a especificidade do trabalho docente e os saberes experienciais, contribuindo, desse modo, para sua formação nos aspectos pessoal e profissional.

É recorrente afirmar que as trajetórias de vida pessoal e profissional estão envolvidas e interferem no processo de construção dos saberes da docência, em diferentes etapas, conforme as interlocutoras vão vivenciando essa realidade. A partir dos discursos aqui analisados, enunciamos que a construção dos saberes das interlocutoras ecoa a construção de si mesmas e que a articulação do saber que aqui se discute se deu numa relação com os pares que contribuíram para essa construção.

Narrativas das experiências na trajetória da formação: espaço de fortalecimento da construção dos saberes

Consideramos o saber como fruto de construções humanas, diluído em uma história coletiva. É, portanto, produto de relações epistemológicas entre os homens por se estabelecer como forma e resultado de se relacionar com a “realidade”, sendo uma forma de dizer, de pensar, ou seja, um modo ou maneira de ser e de estar no mundo e com o mundo. É com base nessa perspectiva e nos enunciados presentes nas narrativas, que as interlocutoras desta investigação vão constituindo-se como sujeitos históricos, vão apropriando-se das experiências acumuladas da vida pessoal e da formativa de forma que aprendem a partir dessas vivências e, com o tempo, constroem e (re)constroem seus modos de ser e viver pessoal e profissional aspecto que, certamente, contribui para a construção dos saberes docentes.

Concebemos que a profissão docente vai constituindo-se a partir do espaço-tempo em que cada professor se produz e de uma “amálgama de saberes”, derivada de diferentes fontes que definem sua maneira de ser e fazer a docência. Por conseguinte, fundamentam-

se pela adesão a princípios éticos, projetos pessoais e institucionais, valores e investimentos nas formações inicial e continuada. As trajetórias de formação se coadunam com um processo que envolve tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional, como foi possível destacar nas narrativas das discentes interlocutoras desta pesquisa, as quais se encontram num processo de construção dos saberes da profissão, que vai ocorrendo em diferentes momentos da vida. Os enunciados a seguir evidenciam tais construções num constante devir.

Hoje há um misto de emoções e sentimentos que se confundem as lembranças de momentos inesquecíveis compartilhados com os mestres e amigos de curso, a sensação e o desejo de missão cumprida. Sei que essa é mais uma etapa, a jornada será longa, mais desafios, obstáculos e dificuldades virão e me sinto preparada para superá-las, continuarei a percorrer essa jornada em busca de me profissionalizar a cada dia com uma pós-graduação, mestrado e quem sabe um doutorado. (Partícipe Antipoff)

O curso de pedagogia e as experiências vivenciadas nos estágios e programas foram e serão a base de toda a minha vida, foi nesses espaços de formação em nível superior que durante toda essa caminhada construí diferentes saberes, que servirão de base para a minha vida pessoal e profissional. (Partícipe Stein)

Agora ao final dessa etapa, sinto-me realizada a autonomia que conquistei a cada aula, na organização dos planos de aulas e na execução dos mesmos, foram de grande importância para a minha formação profissional e mesmo diante dos desafios encontrados no espaço escolar temos capacidades para mudar, aos poucos, tal realidade, com um trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia dos alunos desde pequenos. Seria um equívoco afirmar que todas as minhas dificuldades estão sanadas, pelo contrário, estou em processo de formação e construção do ser professor que por sinal será sempre dessa forma durante a minha carreira profissional. (Partícipe Mantoan)

No decorrer de um curso de graduação creio ser inevitável não atribuímos sentido e significados a nós mesmos no que se refere ao curso de formação e todas as etapas vividas. Ele não faz parte só de uma formação profissional, uma instrução; aos poucos vamos nos transformando enquanto pessoas e futuros profissionais, também. Diante das discussões e vivências vamos nos construindo como sujeitos e também como profissionais. Um dos fatores que mais fortalece a construção dessa imagem é, sem dúvida, o envolvimento com a prática visto que fortalece a construção da identidade

profissional e contribui para o fortalecimento de uma visão positiva em relação a si mesmo. (Partícipe Montessori)

No início do curso não conseguia me expressar direito, depois dos estágios tive a oportunidade de corrigir esses problemas e de aprender a ser eu mesma, passei a ter mais autonomia e confiança na regência da sala de aula. Hoje posso dizer que sou uma professora, sei que ainda tenho muita coisa para aprender, mas por ter feito uma boa graduação, participado de uma turma maravilhosa onde todos se ajudavam e, principalmente, por ter passado pelo PIBID fez toda a diferença para mim. (Partícipe Ferreiro)

O curso de Pedagogia me garantiu a tão sonhada formação, sei que minha jornada como educadora está apenas começando, a experiência dos estágios foi apenas mais uma etapa em minha vida que abrirá caminhos para outras. Posso dizer que entrei no curso uma menina tímida que não sabia se posicionar, nem ao menos se expressar corretamente e hoje saio uma profissional convicta do meu papel como educadora na sociedade. (Partícipe Arendt)

Nesses fragmentos dos discursos narrativos dos partícipes citados, temos a concepção viva de que a caminhada está apenas começando. Eles evidenciam que a necessidade de construir o conhecimento sobre o ser professor vai dando-se a partir de um processo individual e coletivo no qual a troca de experiências possibilita a construção de diferentes saberes, integrando essa dinâmica do processo de aprender a ser professor.

Partilhamos do pensamento da partícipe Antipoff ao mencionar que essa é apenas uma das etapas da formação, que a jornada será longa, que mais desafios, obstáculos e dificuldades virão e que, para contemplar a complexidade em que hoje se assenta a profissão docente, devemos continuar a percorrer essa jornada em busca de uma profissionalização de modo que esse aperfeiçoamento não seja engendrado apenas por agentes externos e, às vezes, alheios aos desejos e anseios da profissão, mas tecido a partir de um conjunto de ações formativas, desenvolvidas ou ativadas num processo de conscientização pelos próprios professores ou pelos futuros docentes.

O discurso da partícipe Antipoff comunga com as concepções de Garcia (1999) ao destacar que as ações formativas sejam

orientadas por docentes comprometidos com a preparação de futuros profissionais da educação a partir da interação com outros professores ou estudantes (futuros mestres) nos diversos contextos específicos em que a formação se desenvolve.

A partícipe Mantoan narra sobre o inacabamento do dever ser professor ao enunciar: “[...] agora, ao final dessa etapa, sinto-me realizada quanto professora, [...] a cada novo desafio é possível encontrar uma nova solução. [...] estou em processo de formação e construção do ser professor que, por sinal, será sempre dessa forma durante a minha carreira profissional.” Tal discurso reafirma que a profissão docente pressupõe um processo de formação contínua e sistemática que leve em consideração as exigências culturais, sociais, pessoais, contextuais, organizacionais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente. Esse mesmo entendimento se faz presente no discurso da partícipe Arendt ao enunciar: “[...] sei que minha jornada como educadora está apenas começando, minha graduação em Pedagogia, a experiência dos estágios foi apenas uma finalização de mais uma etapa em minha vida que abrirá caminhos para outras.”

Os enunciados da partícipe Montessori nos revelam a dimensão pessoal da formação como resultado de diferentes eventos formativos, pois ela narra que, diante das discussões e vivências, foi constituindo-se como sujeito pessoa e também como sujeito profissional. É visível, no seu discurso, a valorização da prática como contexto de produção desses saberes.

Também podemos associar a dimensão pessoal da formação ao discurso de Stein ao revelar que construiu diferentes saberes que servirão de base para a vida pessoal e a profissional. Percebemos, nesses interdiscursos, elementos que ecoam de outros, sobretudo, no tocante à valorização da prática. São saberes sociais, culturais, “[...] modelados por outros membros da nossa cultura: com eles ajustamos pouco a pouco nossa compreensão.” (BARTH, 1993, p. 66). Nesse sentido, é fundamental que os professores adentrem o mundo da docência, compreendendo suas tensões, possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino

de modo a construir saberes que possam favorecer a reflexão sobre o cotidiano da profissão.

Com base nesse entendimento, ancoramo-nos em Pimenta e Lima (2004, p. 54-55) ao narrarem que “[...] os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação)”. Para as referidas autoras, “[...] o conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional.”.

Defendemos, nessa composição, as experiências vivenciadas pelas interlocutoras na condição de discente/docente como oportunidades de fortalecimento da construção dos saberes e, para tanto, retomamos alguns aspectos do perfil formativo em relação à atuação profissional de cada uma. Constatamos que quatro dessas discentes tiveram experiência profissional mesmo antes de terminarem o curso e que, certamente, esse experimento ampliou o horizonte formativo delas.

Destacamos, dentre elas, a partícipe Antipoff, que nos revelou a experiência como professora auxiliar numa rede particular de ensino por um ano e seis meses e em atividades como auxiliar em gestão escolar pelo PIBID; a partícipe Mantoan, que teve experiência como professora auxiliar e professora titular na rede particular de ensino por um período superior a um ano e seis meses; a partícipe Torres, que revela ter sido professora auxiliar em sala de Educação Infantil por um ano e seis meses; e Ferreiro, que foi professora auxiliar em sala de aula do 1º ano de Ensino Fundamental. Acreditamos que essas experiências - aliadas e articuladas a diferentes situações formativas que envolveram as relações com os saberes, com os outros e com a realidade das práticas de ensinar - tenham possibilitado a construção de saberes de forma mais rápida e reflexiva.

As demais partícipes, Arendt, Wilczynska, Montessori e Stein não tiveram experiências docentes no período que antecedeu os estágios. No entanto, comporta enunciar que a trajetória vivenciada

como discentes nos diferentes estágios, nos contextos formativos e pelos seus discursos também representam momentos de construção e reconstrução de saberes da profissão.

As primeiras experiências das interlocutoras com a docência trouxeram momentos de timidez, angústias, conflitos e tensões (bem colocados pela partícipe Ferreiro), que podem ser traduzidos como saberes de aprendizagens rápidas, no entanto necessários, visto que é na prática cotidiana que se aprende. Nesse sentido, “[...] os professores devem provar a si próprios, e aos outros, que são capazes de ensinar e aprender.”.

A experiência “[...] tende a se transformar, em seguida, na maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços de personalidade profissional.” (TARDIF, 2002, p. 51, grifo do autor), o que também chamamos de construção da identidade profissional. Esse aspecto está postulado na fala da partícipe Montessori ao afirmar que “um dos fatores que mais fortalece a construção dessa imagem é, sem dúvida, o envolvimento com a prática, ela é quem atribui sentidos e propicia a formação da identidade profissional”. Nesse contexto, o fato que se evidencia é que nosso saber não se dá de forma isolada, ou seja, poderíamos dizer que ele é social, que vai sendo construído em face de relação com o outro.

No percurso dessa caminhada formativa, as interlocutoras desta pesquisa conviveram com muitas outras trajetórias de formação que passaram a constituir a sua própria história como pessoa e futuras profissionais que se inserirão nos contextos social, econômico e político instáveis e complexos da contemporaneidade.

Nessa relação entre os eventos da formação inicial, os estágios curriculares e a relação com os diferentes sujeitos na construção dos saberes docentes, tomamos parte com Charlot (2000) quando define que a construção dos saberes não acontece isoladamente, requer conhecimento do contexto no qual vivemos, no qual nos relacionamos com os pares, partilhamos e vivenciamos outras práticas educativas para que tenhamos mais domínio e conhecimento da profissão, culminando com a autonomia ou independência profissional.

Considerações Finais

A investigação cujo objetivo configurou-se em refletir como os saberes da profissão docente são construídos no decorrer da formação inicial de professores no contexto do estágio curricular supervisionado apontou como resultados que as trajetórias de vida pessoal e profissional estão envolvidas no processo de construção dos saberes da docência em diferentes etapas.

A partir dos discursos analisados, o estudo enunciou que a construção dos saberes das interlocutoras ecoa a construção de si mesmas e que a articulação desses saberes se deu numa relação com os pares que contribuíram para essa construção. No tocante à dimensão social na qual esses discursos foram produzidos, cabe ressaltar que a construção dos saberes não se efetiva livre de contradições e conflitos que permeiam as diferentes práticas educativas.

Nas narrativas, constatamos que o Estágio Supervisionado no espaço das instituições escolares, como extensão formativa do curso de Pedagogia, proporciona ao discente/estagiário momentos de reflexão e ação que o leva a compreender, entre outros aspectos, a função social da escola, a especificidade do trabalho docente e a representatividade dos saberes experienciais, contribuindo, desse modo, para sua formação nos âmbitos pessoal e profissional.

Conjuntamente, o estudo revelou que, na formação inicial, no decorrer da experiência nos estágios curriculares, a relação com os diferentes sujeitos na construção dos saberes docentes não acontece de forma isolada e coaduna saberes dos diferentes contextos econômicos, sociais, culturais e políticos com os quais nos relacionamos, dos quais partilhamos e nos quais experienciamos outras práticas educativas.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARTH, B. M. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1993.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FIORENTINI, D. **Produção de saberes docentes, a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática**. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI - A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: UFPI, 2006. v. 1.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto, 1999.

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

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, M. C. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais, In: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Memorial acadêmico**: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: UFRN, 2011. p. 21-35.

PIMENTA, S. G. O. **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

SOUZA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **Pesquisa (auto) biográfica em rede.** Natal: UFRN; Porto alegre: PUCRS; Salvador; UNEB, 2012. p. 31-49.

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

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

*Luana Maria Gomes de Alencar
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*

Na passagem do século XX para o século XXI, a sociedade vem assistindo a intensas mudanças, vivenciando-as de maneira mais ampla. Elas são paradigmáticas e implicam revisões de concepções e práticas, considerando as atuais demandas e necessidades. Nesse contexto, a educação vive, nos últimos anos, reformas, intensas discussões nas pesquisas e eventos educacionais no sentido de um repensar.

Nesse movimento, surgem diferentes propostas as quais merecem ser consideradas. Dentre elas, vale ressaltar a relevância assumida por um documento de 2010 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), presidida por Jacques Delors, que trata sobre a educação para o século XXI. Um dos pontos suscitados refere-se a aprender ao longo da vida. Nessa acepção, a comissão do documento evocou a utopia da

[...] sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar e gerenciar esse volume de informações e servir-se nele. (DELORS, 2010, p. 14)

Nota-se que o conceito de educação, ao longo da vida, supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente (DELORS, 2010), isto é, amplia-se a noção de educação, de ensino bem como se adquirem novas compreensões e competências quanto ao trabalho dos professores.

Mais à frente, o mesmo documento dá pistas e recomendações, impondo a revalorização do *status* do professor para que a educação, ao longo da vida, venha a desempenhar a missão central que a comissão atribui ao documento visando ao progresso da sociedade. O texto aduz, ainda, que os professores são afetados por esse imperativo de atualização de conhecimentos, estando previstas, para tanto, múltiplas formas de licença para formação ou de ano sabático.

O referido documento patenteia a importância que a formação e o trabalho dos professores, no contexto da sociedade contemporânea, devem assumir no século XXI, revestindo-se de certa complexidade, até porque novas demandas e exigências são apresentadas, devendo-se estar atento às particularidades do exercício e da profissão docente, principalmente ao falar na necessidade de mudanças.

Importa apreciar o contexto escolar, seus limites e suas possibilidades assim como seus determinantes e sujeitos. A formação de professores deve contribuir para preparar profissionais engajados, críticos e orientados efetivamente para a ação profissional docente e deve instigar os docentes para que busquem o conhecimento, por este ser o principal elemento, tanto para a crítica daquilo que o subjuga e o desvaloriza quanto para a aquisição de autonomia e valorização.

Destarte, deve propiciar o desenvolvimento de reflexões sobre as relações entre o conhecimento sistematizado e o que acontece, a forma como acontece e por que acontece nas instituições

educacionais, seja por meio da pesquisa ou da abertura de diálogos no coletivo da profissão.

Nesse sentido, os estudos e as discussões encaminham-se no sentido de propor alterações nos processos formativos de professores, nos parâmetros e nas concepções em que se fundamentam, apontando alternativas e novos caminhos, bem como formas de ser e estar na profissão. Esse trabalho discute algumas concepções e propostas que têm sido apontadas para o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados nas licenciaturas, como a concepção de estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, ou seja, entendendo-o como momento de produção de conhecimentos. A pesquisa também apresenta algumas concepções que têm permeado as práticas de Estágio Supervisionado, conforme explicitado no tópico a seguir.

Diferentes concepções de Estágio Supervisionado

O estágio, enquanto componente da formação de professores, assume diferentes concepções, que se refletem na forma como ele se realiza no processo formativo. Historicamente, tem predominado uma concepção mais burocrática e técnica, que reduz a potencialidade do estágio como espaço de aprendizagens docentes.

Pimenta e Lima (2012) retratam essas diferentes concepções: a concepção de estágio que tem a prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica. A primeira tem como pressuposto que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são, valorizando as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes. A formação do professor e, porventura, o estágio, dá-se pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar, não valorizando a sua formação intelectual porque não procede a uma análise crítica fundamentada. A segunda implica uma redução às técnicas. Nessa concepção, o profissional fica restrito ao “prático”, não necessitando dominar os conhecimentos científicos, mas apenas as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. A atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem

empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades e ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas.

As discussões e pesquisas, no âmbito da formação de professores, têm apontado a revisão de processos formativos no sentido de superar concepções pragmáticas e tecnicistas bem como concepções de estágio nesses parâmetros, como as apresentadas por Lima e Pimenta (2012).

Essas formas de aprender não devem ser desconsideradas totalmente, pois, até certo ponto e em determinado momento, ofereceram parâmetros para a aprendizagem e a ação docente. Todavia, apresentam limitações e ideias ultrapassadas e, nesses moldes, podem reduzir o trabalho do professor a uma atividade pragmática, acrítica e mecânica, não contribuindo para a formação de um intelectual crítico, reflexivo e autônomo.

Nesse sentido, Zabalza (2014, p. 181) indaga: “[...] Aprender técnicas de atuação ou aprender a refletir sobre os processos?” Na verdade, não se trata de duas propostas excludentes, pois nenhum dos dois seria capaz de potencializar um estágio de qualidade. A primeira refere-se à capacidade de ir adquirindo as destrezas operativas do exercício profissional, do treino das ações próprias de suas profissões, da reprodução adequada das condutas, dos padrões operacionais dos profissionais e do modo como foram estabelecidos pela pesquisa. A segunda vai além da reprodução de conduta para se dirigir à aprendizagem de processos complexos de atuação profissional, que incluem a análise das situações, a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Zabalza (2014) ressalta, contudo, que não é permitido aos estagiários tomar grandes decisões ou enfrentar problemas profissionais complexos e que a posição deles nesse dilema se evidencia pelas expectativas que, sobre eles e sua atuação, derivam-se do momento formativo em que se encontrem. Por exemplo, um estudante, em seu primeiro período de estágio, pode estar orientado para aprendizagens mais imitativas e reprodutivas e, no decorrer do efetivo exercício da profissão, as demandas estarão mais próximas às análises em profundidade de situações e à tomada de decisões.

Relacionado a isso, Bocchese (2004) discorre sobre o desenvolvimento de competências necessárias ao ensino, relatando que é preciso dar oportunidade para que os alunos-mestres “quebrem a cabeça”, planejando e executando projetos de ensino em que a aprendizagem dos estudantes se efetive a partir de situações-problemas inseridas em práticas sociais nas quais os participantes estejam envolvidos e interessados.

A concepção, organização e efetivação burocrática e limitada de muitos estágios acabam por impossibilitar a vivência de situações problemáticas, limitando a aprendizagem à observação e à reprodução, principalmente se faltar, por parte do aprendiz, um aspecto essencial: o seu envolvimento efetivo no estágio. Por isso, Zabalza (2014, p. 235) afirma que “[...] estar ou exercer como professor é uma coisa bem diferente de sentir-se professor, de vivenciar, de envolver-se com intensidade na experiência.”

Aprender a profissão docente a partir dos estágios vai além da presença física nos contextos profissionais e requer pessoalidade e envolvimento dos aprendizes, pois o sentido de se constituir em espaço de aprendizagens docentes não é tanto o de aproximação ao contexto em si, mas da postura que se toma quando do encontro com ele, daquilo que se seja capaz de extrair das vivências.

O que se pretende do estudante, como pronuncia Zabalza (2014), é um novo posicionamento diante de uma nova situação; que ponha em prática todos os seus recursos cognitivos, suas habilidades, seus saberes, suas concepções, suas características pessoais, entre outros. Hoje, constitui-se uma demanda formativa a postura ativa dos alunos, que sejam coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, assume relevância a concepção de estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Nos períodos de Estágio Supervisionado, a reflexão é elemento fundamental. Para aqueles que, anteriormente a ele, já experimentaram vivências docentes, será um momento a mais para conhecer, experienciar e refletir, já que a aprendizagem se dá como processo e sempre há o que aprender.

Para quem o estágio será a primeira aproximação profissional, poderá corresponder a um momento de descoberta, construção e desconstrução de conhecimentos e concepções. Em ambas as situações, a reflexão, de forma crítica e fundamentada, é um elemento que interfere e faz parte do processo de aprendizagem. Nos dois casos, o estágio como pesquisa pode constituir uma metodologia apropriada.

Pimenta e Lima (2012, p. 44) apresentam duas perspectivas de estágio que se encaminham no sentido de “[...] superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática.”. Conforme as autoras, a produção da década anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permitia somente conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação (que diz respeito aos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor, é também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam [...] supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46)

Nesse sentido, pensar a pesquisa no estágio como método de formação de futuros professores implica pensar na formação de

atitudes perante a realidade profissional, em uma postura crítica, investigativa e reflexiva e, principalmente, que os licenciandos percebem a indissociabilidade entre teoria e prática. Sobre esse último aspecto, são tecidas algumas considerações no próximo tópico.

O Estágio Supervisionado e a indissociabilidade entre teoria e prática

Uma questão crucial e problemática quando se fala em formação de professores é a relação teoria e prática, pois ela apresenta diferentes concepções e posicionamentos, algumas vezes contraditórios, demonstrando a sua complexidade. A profissão docente tem um caráter teórico-prático, por isso a importância de articular esses dois critérios na formação dessa dimensão de forma equilibrada e relacional.

Nesse contexto, tem importância o estágio supervisionado como um dos espaços que tem possibilitado o repensar da relação teoria e prática na formação docente, sobretudo porque, de forma recorrente, é considerado o momento da prática, deixando implícita a ideia de momentos e espaços distintos: o da apreensão dos conhecimentos científicos na universidade e o da prática nos centros onde são aplicados.

Tendo em vista uma melhor compreensão da questão, é importante uma análise do ponto de vista histórico, tomando por base Freitas (1996), Marques (2006) e Pimenta (2010); e epistemológico, com Carvalho (1996) e Franco (2008). Embora essa seja uma problemática que se encontra nos cursos de licenciatura de uma forma geral; no curso de Pedagogia, assume contornos específicos.

O curso de Pedagogia sempre enfrentou uma luta histórica desde o primeiro decreto-lei que regulamentou seu funcionamento e estrutura, em 1939, em que estão presentes as dicotomias no campo da formação do educador: professor *versus* especialista, bacharelado *versus* licenciatura, técnico em educação *versus* professor. Os diferentes e consecutivos pareceres, regulamentando a estrutura curricular do curso, lidaram sempre com uma aparente indefinição/confusão em

relação à especificidade dos estudos pedagógicos e à identidade do profissional formado por tais cursos: o pedagogo (FREITAS, 1996).

Essa confusão não é gratuita, diz Freitas (1996), nem fruto de meras divergências teóricas, mas que tem se revelado concretamente em cada momento histórico. A autora retrata alguns movimentos significantes no cenário brasileiro que tiveram, como um dos pontos importantes, a problemática da relação teoria e prática e as disciplinas Prática de Ensino e Estágios Supervisionados que, no curso de Pedagogia, sempre sofreu dos mesmos males resultantes da indefinição em relação à identidade do curso, lidando com as contradições presentes nas dicotomias.

Freitas (1996) esclarece que o curso de Pedagogia, na sua forma e conteúdo, estruturado de modo a privilegiar a formação dos especialistas, preparava seus profissionais para o exercício de funções pedagógicas e não para o trabalho pedagógico e para a docência, o que se refletia de várias formas no trabalho dos alunos nos estágios: ausência de uma sólida fundamentação teórica, falta de conhecimento das metodologias específicas (que geravam o afastamento da realidade da escola e a separação dos alunos de seu objeto de estudo e trabalho), insegurança provocada pela falta de conhecimento teórico e prático e reduzido número de horas de estágio (direcionadas à mera observação).

A análise da autora tem como eixo o trabalho e sua relação com a educação. Fala dos determinantes sociais do trabalho do professor, produzidos historicamente, que conduzem à depreciação da prática, em contraposição à teoria, que se revela como uma manifestação da submissão do trabalho manual ao trabalho intelectual no processo de divisão do trabalho capitalista. Desse modo, estabelece relação com o fato de que a grande maioria dos cursos de Pedagogia e licenciaturas separa os momentos da teoria dos momentos da prática.

Outras análises consideram, no estudo sobre a formação de professores, encaminhamentos históricos que contribuem para a compreensão dos delineamentos que têm sido dados e que implicam relação com a problemática em pauta. Sobre isso, Marques (2006) aponta alguns momentos importantes:

- A Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 1946, segundo a qual as Escolas Normais e os Institutos de Educação passavam a ter, em seus currículos, uma predominância das matérias de cultura geral sobre as de formação pedagógica.
- Independentes ou agregadas a elas, implantam-se as Escolas Complementares, destinadas à preparação de professores nas cidades interioranas. Elas se reduzem a uma formação propedêutica, posterior ao ensino primário de quatro anos e associada aos exercícios práticos de ensino.
- Tanto no Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) como nos projetos da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), os cursos de formação pedagógica apresentam caráter à parte, distinto do caráter científico dos demais cursos, acentuando-se-lhes, a partir de 1939, a tendência profissionalizante estreita.
- Por um processo de empobrecimento funcional e degradação institucional, as Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras se multiplicaram à margem da dinâmica universitária.
- Lento até 1950, acelerou-se, na década seguinte, o processo de expansão dos cursos de licenciatura no país, tornando-se desordenado a partir de 1970, não atendendo, sequer quantitativamente, à sua missão de formar professores para o ensino secundário. Nesse contexto, a formação requeria apenas a assimilação dos conteúdos propostos nos programas de ensino e a capacitação para lidar com os métodos mais eficazes.

É possível perceber as oscilações quanto aos interesses a que a formação deveria estar atenta em cada momento histórico. Ora ela prevalece objetivos mais profissionalizantes ora está focada na aquisição da prática e de competências; ora privilegia a assimilação de conteúdos ora está apartada da produção do saber, alijando do preparo para o exercício da docência uma formação crítica, reflexiva, problematizadora e fundamentada teoricamente.

Do ponto de vista epistemológico, enfocando a Pedagogia e a sua identidade, Franco (2012) fala da articulação da teoria com a prática como o problema crucial em todas as épocas e ainda não equacionado. Sua análise passa pelas concepções e discussões que foram sendo desenvolvidas a respeito da Pedagogia ser *ciência* ou ser *arte*, ou seja, uma tarefa que comporta um saber-fazer que é artístico, artesanal, próprio da criação, do espontaneísmo (a prática educativa).

Franco (2012) fala que, a partir do empirismo profissional, surge a necessidade de experimentos, de fazer ciência e cita Andrade Filho, que realça que os pedagogos não foram formados para as pesquisas, surgindo a necessidade de buscar auxílio com outros profissionais, fato que fez com que o fazer pedagógico fosse perdendo seu sentido de criação, limitando-se, mudando o perfil dos professores, que passam a ser aplicadores das descobertas de outros. Seu campo de atuação passa a ser invadido por profissionais que sabem construir experimentos que pouco ou nada valem para melhorar a educação, pois carecem da ótica do pedagógico.

O processo de cientificar a pedagogia, dentro do paradigma da ciência empírica, acarretou tanto num entusiasmo e novas perspectivas à ciência pedagógica como impôs fissuras em sua concepção epistemológica, desconforto no saber-fazer de professores e dúvidas a serem resolvidas pela história. Dessa forma, Franco (2012, p. 31) argumenta:

A pedagogia, para se fazer ciência, precisou adequar-se à lógica que presidia a ciência da época e isso implicou sistematizar sua ação prática, com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico, realizados e presididos por outros profissionais [...] isso acarretou um caminho da pedagogia na direção da não-consideração do saber-fazer da prática educativa, território do exercício artesanal dos artistas da prática, quais sejam, os educadores, pedagogos e professores.

Esse fato colaborou para o distanciamento da teoria e prática, posto que se diferenciaram aqueles que pensam e teorizam daqueles

que aplicam e executam na prática, sendo que as teorizações tomaram por base princípios e métodos advindos de outras áreas que não tem por fundamento as especificidades da Pedagogia e de seu campo de atuação. Com relação a esse aspecto, Carvalho (1996) faz uma discussão a respeito das diferentes ciências da educação, dentre elas a Pedagogia, destacando a relação entre as mesmas. Um dos pontos discutidos é em relação à Pedagogia como ciência prática e normativa, preocupada com a ação de educar, com o ato educativo.

Enquanto que as outras disciplinas, como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação têm como objeto de estudo o fato educacional constituído pelos próprios fenômenos educacionais, abstendo-se de qualquer intervenção reguladora.

Carvalho (1996) fala, então, de duas práticas: a investigativa e a ação educativa concreta - cada uma funcionando dentro de lógicas em larga medida não coincidentes. A primeira tem como objetivo prioritário a produção de saberes, já a segunda enfrenta as solicitações e os impasses gerados nas condições da realidade escolar e da extraescolar, buscando, principalmente, diretrizes pragmáticas e eficazes. Ressalta, ainda, que a própria linguagem especializada dos discursos da ciência da educação torna-a, cada vez mais, inacessível aos seus potenciais utilizadores.

Percebe-se, dessa forma, a problemática envolta na relação entre teoria e prática na formação docente, entre investigação e ação e sua complexidade. Com os autores citados e suas abordagens, buscou-se identificar as possíveis origens da questão, permitindo posicionar-se e se situar, de forma mais consciente, na discussão.

Um dos aspectos importantes da formação docente, especificamente da formação inicial, é a relação entre teoria e prática, ou seja, quando podem ser estabelecidas relações de reciprocidade entre os conhecimentos que fundamentam e orientam a educação e o ensino, em diálogo com a realidade dos contextos profissionais e educativos, partindo da compreensão de que ambas são indissociáveis no plano da realidade concreta,

sendo importante a sua articulação para uma formação e prática docente crítica, reflexiva e política.

Parte-se da compreensão de que o Estágio Supervisionado constitui, na formação inicial, um dos possíveis espaços de aprendizagens docentes, dentre outros aspectos, pela possibilidade de se construir conhecimentos teórico-práticos. Essa concepção baseia-se na ideia de que “[...] um dos princípios básicos da aprendizagem é que se aprende melhor se os alunos forem capazes de dar sentido às coisas que estudam. Isto é, se sabem [...] para que serve ou a que se aplica o que estão aprendendo.” (ZABALZA, 2014, p. 109).

Considerado esse princípio, corrobora-se com Resende (2008) quando diz que a unidade teórico-prática associa-se ao nível de consciência com que nos relacionamos e realizamos as interferências na realidade, e essa capacidade vai ocorrer se os pontos de conexão fizerem parte do cotidiano educativo dos sujeitos.

Segundo a autora, o grau de consciência e criatividade dos sujeitos sobre si mesmos e suas ações é diferenciado assim também como a sua capacidade de criação e apropriação. A consciência resulta da identificação e articulação de experiências vividas e de conhecimentos construídos e relacionados às várias circunstâncias que compõem a realidade vivencial dos sujeitos.

Para que esse processo de articulação e conscientização, tratado por Resende (2008), aconteça, e a aprendizagem seja mais relevante e significativa, a reflexão deve constituir um dos componentes essenciais do processo de formação, especialmente nas disciplinas de estágio supervisionado, pois este, segundo Brito (2011, p. 2),

[...] promove a aproximação do estagiário com a escola e, especialmente, com as situações de ensinar. Nesse sentido, o estágio exige o exercício da reflexão, pois o encontro com as situações de ensinar é marcado por dúvidas, ansiedades e tensões, o que indica a importância do apoio da escola e dos professores experientes nas aprendizagens e constituição da professoralidade dos futuros professores.

Os professores em formação inicial deparam-se com questões já sabidas por meio das outras disciplinas, de seus professores e pela sua própria experiência, as quais podem ser ressignificadas ou mesmo geradoras de novas aprendizagens. Para ambas as situações, a reflexão teoricamente fundamentada, tendo tanto os professores da disciplina de estágio como os professores supervisores das escolas como parâmetros, é um aspecto essencial no processo de aprendizagem docente.

Nesse contexto, o grande desafio é romper com propostas de estágio que têm como viés a perspectiva de uma ação docente burocratizada, técnica, pragmática e prescritiva. Nesse intuito, alguns caminhos têm sido propostos, como indicam Pimenta e Lima (2012): estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, de um lado promovendo a mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam e a possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam.

Outra proposição apontada pelas autoras é que a aproximação com a realidade tenha conotação de envolvimento, de intencionalidade, em que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade para a analisar e a questionar criticamente à luz das teorias.

Esses encaminhamentos bem como outros que vêm sendo discutidos apontam para outra compreensão e efetivação dos estágios supervisionados na formação docente, o que pode contribuir para romper com as expectativas de muitos professores em formação inicial e colaborar para a construção de uma teoria normativa que possa funcionar como solução dos problemas da prática, levando os aprendizes a assumirem uma postura mais ativa e engajada em seus processos de aprendizagem especialmente nos períodos de estágios.

Pimenta e Lima (2012) afirmam que o papel das teorias é o de iluminar, oferecer instrumentos e esquemas para análises e

investigações que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, colocando as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade. Dessa forma, as teorias possibilitam o entendimento da complexidade das práticas institucionais como alternativas no preparo para a inserção profissional.

Para Grillo (2004), cada vez mais, reconhecem-se as características da vida da aula - incerta, singular, heterogênea - o que torna inaceitável qualquer racionalidade que garanta a certeza do que dá certo, do método infalível, da teoria que comanda uma prática, pois o que se observa no cotidiano são situações problemáticas variadas, singulares porque resultam do cruzamento de causas diversas; igualmente o são as possíveis respostas dos docentes, construídas e reconstruídas permanentemente, cruzando conhecimento teórico e prático.

As discussões empreendidas objetivam contribuir para a afirmação do caráter teórico-prático do trabalho do professor e da importância da articulação teoria-prática no processo de formação, perpassando todo o currículo e não somente os estágios supervisionados. E contribuir, também, para a explicitação de algumas questões que podem estar na origem das denúncias de que a prática e a teoria são dimensões opostas, sendo possível compreender, a partir das análises dos pontos de vista histórico e epistemológico, uma problemática que envolve diferentes aspectos.

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado assume relevância no contexto da formação inicial de professores como primeiro momento formal de aprendizagem profissional, sendo a base de uma compreensão e de um desenvolvimento que se prolonga durante toda a carreira profissional. Considerando a sua importância é que se ressalta a necessidade de superar concepções burocráticas e pragmáticas de estágio para o compreender um momento de produção de conhecimentos teórico-práticos.

Esse é um compromisso que precisa ser assumido pelas instituições de ensino superior, pelos professores supervisores de estágio, pelas instituições onde ele é realizado bem como pelos estagiários, que devem ser orientados para uma postura crítica, reflexiva e investigativa nas vivências de estágio em contextos profissionais. A expectativa que os licenciandos têm em relação aos estágios deve ser aproveitada de maneira produtiva e direcionada para a formação de competências que se anseiam na atualidade.

Referências

ANDRADE FILHO, B. **Pedagogia**: estudo filosófico-científico da educação. São Paulo: Saraiva, 1957.

BOCCHESI, J. da C. O professor e a construção de competências. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004. p. 25-39.

BRITO, A. E. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 56/2, p. 1-7, set. 2011.

CARVALHO, A. D. de. Das ciências humanas à(s) ciências(s) da Educação. In: _____. **Epistemologias das Ciências da Educação**. Porto, PT: Afrontamento, 1996. p. 79-107.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, M. A. do R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: _____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 147-172.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004. p. 73-90.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 9-28.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: MEDIÇÃO PELOS SABERES DA PESQUISA

Rosimeyre Viera da Silva
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Sandra Regina de Sousa Morais

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei n. 9.394 de 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNs (Resolução CNE/CP n. 02, de 01 de julho de 2015) expõem a preocupação em melhor formar o professor. Ao fazer referência à pesquisa, o texto do Art. 2º, IV das Diretrizes expressa que as práticas investigativas devem ser aprimoradas no processo formativo dos docentes (BRASIL, 2015).

A referida Resolução (CNE/CP n. 02, 2015), no Art. 3º, inciso III, estabelece como princípio norteador da formação do professor nos cursos de graduação, de modo especial nas licenciaturas, que a pesquisa deve ser foco do processo de ensino e de aprendizagem. Esse direcionamento se apresenta de forma enfática ao expressar que o ato de ensinar exige tanto o conhecimento quanto a habilidade para o mobilizar para a ação, permitindo compreender como se deu o processo de construção.

A pesquisa possibilita que o futuro docente, dentre as diversas habilidades, “[...] aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem.” (BRASIL, 2015, p. 36). No âmbito dos momentos de aprendizagens, descobertas, relações, criações e transformações, descortina-se a necessidade de se adaptar a um novo modo de conhecer, fazer, ser e estar, numa perspectiva que salienta a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir da relação próxima entre teoria, prática, reflexão e pesquisa.

Os cursos de formação de professores devem propiciar ao licenciando uma formação que possibilite a reflexão crítica durante todo o processo formativo. Desta forma, advoga-se que a pesquisa constitui elemento essencial para mediação da formação docente propiciando saberes necessários à prática educativa do professor. A pesquisa vem tomando espaço no debate referenciado pelos estudiosos na área da educação, revelando o quanto esta é importante neste processo de formação docente como meio de possibilitar a reflexão na e sobre a prática docente. Assim, a investigação que subsidiou a presente discussão buscou responder ao seguinte problema: Como se configura a pesquisa no estágio supervisionado na Licenciatura em Matemática?

Desse modo, ao suscitar essa questão, adentramos num processo de reflexão constante e simultâneo entre o que está sendo feito e como pode ser feita esta mesma ação de forma aprimorada e ancorada na articulação ensino e pesquisa, haja vista que acreditamos que é a partir da formação e da prática docente que os saberes e práticas docentes vão sendo ressignificados, recontextualizados, e a construção de novas competências vai se consolidando.

Saberes da formação docente: pluralidade e encontro com os saberes da pesquisa

Discute-se muito, na formação de professores, sobre que conteúdos, conhecimentos e saberes são necessários para que se

obtenha um bom desempenho profissional. Sabemos da necessidade de o professor ter um profundo conhecimento de sua área de formação. Assim, ainda que sem entrar em um discurso conteudista, é importante destacar que conhecimento aprofundado se caracteriza pela habilidade do professor de fazer uso para que possa tomar decisões apropriadas em sua prática de ensino.

Essa perspectiva 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 o perfil de formação idealizado; e 3) por saberes mobilizados e adquiridos no contexto da prática profissional, nas experiências de vivências com seus pares e alunos durante a atividade profissional.

No Brasil e no mundo, a temática de saberes tem discussões que se apoiam nos trabalhos de Tardif (2002), Pimenta (2012) e outros. Esses saberes permitem ao professor desenvolver-se como profissional, configurando e reconfigurando continuamente seus saberes e conhecimentos em um movimento de constituição da identidade 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)

Nesse sentido, 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. O professor, no decorrer de sua vida, interioriza certo número de conhecimentos, chamados concepções, de competências, crenças, valores, entre outros adquiridos também

a partir da estrutura familiar e que serão atualizados quando o professor estiver em exercício da docência. Em síntese, Tardif (2002, p.64) expressa que “nesse sentido, o saber profissional está, de 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”.

Concluimos 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. Nessa 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 de sua identidade.

Pressupostos sobre a formação para/com pesquisa

A defesa da ideia da articulação ensino e pesquisa não é exclusividade do modelo de Educação Superior brasileiro, esse princípio é defendido e adotado por universidades de diversos países do mundo. Contudo, encontramos, na literatura, teóricos como Zeichener (2002), Nóvoa (2003), entre outros, que defendem a concepção de professor pesquisador de sua prática sem restrições ao local onde ele desenvolve essa ação: escola ou universidade.

A defesa em função da articulação entre ensino e pesquisa tem seus fundamentos históricos a partir da experiência das universidades alemãs no século XX¹⁴, cujo modelo tem sido seguido e copiado por diversas universidades do mundo, inclusive pelas brasileiras.

A orientação de formar o professor com perfil de pesquisador inspirado no modelo alemão e no sistema americano passou a ser introduzido no Brasil no século XX, mediatizado pelo ideal de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A Lei 5.540, de 28

¹⁴ Para maiores esclarecimentos sobre essa contextualização histórica ver: SCHDWARTZMAN, S.; CASTRO, C. de M. (Org.). **Pesquisa universitária em questão**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP; Ícone, 1986.

de novembro de 1968, Lei de Organização e Funcionamento do Ensino Superior, instituiu que ensino e pesquisa fossem funções indissociáveis.

O componente reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor a partir da década de 90, momento em que se afirma, também, a ideia da pesquisa associada ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. Nos Estados Unidos, Zeichner (1993) defende o exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola, o “practitioner”¹⁵.

Em meio à complexidade que envolve a formação de docentes, nesta última década, tem sido discutida uma nova abordagem de formação de professores, “que propicia a superação da racionalidade técnica com vistas a uma concepção prática centrada no saber profissional, tomando como base o conceito de reflexão” (SCHÖN, 2000, p. 83). Destacamos, aqui, a importância da análise e da reflexão sobre a experiência concreta da vida, como um processo de reconstituição e de reconstrução da experiência.

Os momentos de reflexão significam oportunidades para as formações pessoal e profissional do professor. O desenvolvimento do educador faz-se pelas possibilidades que ele teve na vida, desde as de caráter sistemático, como a formação acadêmica, até a simples forma de viver em sua cultura. Daí a necessidade de o professor refletir sobre a ação, ou ainda, sobre a reflexão na ação, e isso implica refletir sobre as consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos de sua ação no processo de aprendizagem dos discentes.

Nóvoa (1992, p. 25), em colaboração com vários outros autores (LIBERALI, 2010; PIMENTA, 2012; ZEICHNER, 1993, 1998), num processo de investigação, propõe a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que “[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada”. Significa considerar, na formação docente, os processos

¹⁵ O termo foi apresentado na obra de Schön *The reflective practitioner*, em 1983. Embora não tenha tratado diretamente do professor, suas análises se encaixam muito bem na figura desse profissional.

de desenvolvimento pessoal, que implica valorização de seu trabalho crítico-reflexivo sobre a prática; de desenvolvimento profissional, que significa produzir a prática docente; de desenvolvimento organizacional, que implica compreender a escola como espaço de trabalho e formação a partir de práticas de gestão democrática e de práticas curriculares participativas. O autor em referência considera inviável falar de prática docente sem abordar a formação do professor, por se tratar de questões que estão intimamente ligadas.

Estudos recentes estão direcionados para uma nova linha de investigação, que é a epistemologia da prática, ou saberes docentes, que abordam as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas.

A constituição dos saberes docentes efetiva-se através de um processo reflexivo na e sobre a prática. São tendências reflexivas que apontam para um novo paradigma na formação de professores e que envolve uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Freire (2001, p. 32) expõe alguns saberes necessários à prática educativa e, dentre eles, destaca a pesquisa como saber necessário ao ensino ao afirmar que “ensinar exige pesquisa” e que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O autor reafirma seu posicionamento sobre ensino e pesquisa ao pontuar que “enquanto ensino continuo procurando, reprocurando”.

Partindo do pressuposto de que “no âmbito universitário, dada a natureza específica de seu processo, a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras duas tarefas, o ensino e a extensão” (SEVERINO, 2007, p. 23), entendemos que uma concepção de ensino vinculado à pesquisa expressa a indissociabilidade teoria e prática. Essa articulação propicia o desenvolvimento de habilidades investigativas que promovem a emancipação do aprendiz no processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Em outro momento, Severino (1999, p. 13) argumenta que “[...] só se ensina, pesquisando. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para

aprender eficaz e significativamente; e a universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação”. A proposição indica a necessidade elementar da pesquisa na formação profissional ao tempo que expressa que ela tem função essencial para a sociedade, visto que fomenta o conhecimento para as instituições escolares.

O vínculo entre ensino e pesquisa também se explica pelo repúdio a uma formação apenas envolvida com a racionalidade instrumental, técnica e que ainda permeia a prática de alguns docentes. A articulação ensino e pesquisa proporciona práticas orientadas para a formação aberta ao diálogo, como destaca Therrien (2006, p. 03):

A integração pesquisa e ensino pautada no encontro de sujeitos (docentes e discentes) com olhares multifacetados sobre o real reclama a (re)construção de processos do trabalho docente pautados em uma racionalidade pedagógica fomentadora de uma práxis educativa que abra caminhos de aprendizagens à vida contemporânea.

Dizemos, pois, que a universidade é o lugar propício à reflexão e ao pensamento crítico. No cenário atual, o professor é aquele que elabora e recria rotinas, experiências de trabalho, instrumentos e materiais. Ao mesmo tempo, pensa sobre o modo como atua e com o quê está comprometido em sua ação pedagógica, referendando a assertiva: “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar.” (DEMO, 2011, p. 15).

Esse autor referencia que, na realidade atual, há uma exigência significativa dirigida aos professores em todos os níveis de formação, em especial aos docentes da Educação Superior, os quais são incumbidos de instigar a prática de pesquisa. A esse respeito, afirma:

Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária essa instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. (DEMO, 2011, p. 36-37)

Essas ideias reforçam a concepção de que o processo de ensino, necessariamente, não deve restringir-se à aquisição de conhecimentos, mas considerar os aspectos sociais que envolvem os sujeitos no processo de formação e construção ativa do conhecimento, permeados por diálogos consoantes com a realidade, apoiados na pesquisa, como focaliza nosso objeto de pesquisa.

Percurso metodológico do estudo

Como o objetivo central da investigação foi responder ao problema: Como se configura a pesquisa no Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática?, optamos pelas narrativas e dispositivos de coletas apropriados para produzir dados conforme a abordagem de pesquisa.

Elegemos como informantes da pesquisa licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Piripiri.

Dentre os diversos procedimentos operacionais que servem para mediar, de forma prática, a realização das pesquisas, fizemos a opção por técnicas compatíveis com o método adotado. Assim, escolhemos técnicas que permitissem analisar as concepções e experiências dos licenciandos sobre sua formação e sua atuação considerando a proposta de estágio com pesquisa.

Para atingir os objetivos da pesquisa, conforme a narrativa autobiográfica, inicialmente, utilizamos como técnica de coleta o Memorial, que Passegi (2008) define como um gênero autobiográfico “[...] por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional.”. Dessa forma, analisamos os memoriais dos alunos de duas turmas construídos no decorrer das disciplinas Prática Profissional II e IV, que é o curricular que subsidia o estágio curricular.

O que se pretendia é que essa técnica de produção fornecesse dados para composição da caracterização do percurso formativo dos interlocutores e que os registros fornecessem indícios sobre aprendizagens docentes produzidas pelos licenciandos no contexto

do estágio com pesquisa. Como complementação dos dados não evidenciados nos memoriais, utilizamos a entrevista narrativa.

A análise documental foi outro dispositivo de coleta de dados utilizado na pesquisa a partir da análise do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *campus* Piri-piri.

As competências para a pesquisa conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática

O Projeto de Curso contextualiza a finalidade de sua proposta de trabalho para a formação de cidadãos conscientes dos desafios que a sociedade impõe, com olhar crítico sobre as ações humanas, sociais e políticas. Também reforça a necessidade de articulação teoria e prática numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar com a finalidade de superar a fragmentação e a reprodução do conhecimento.

O documento determina que o desenvolvimento de competências deve permear todas as dimensões da atuação profissional e que elas devem ser o ponto inicial para a organização da proposta pedagógica do curso. Nesses termos, o PCC da licenciatura em Matemática sistematiza a organização curricular em torno de cinco competências a ser desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Não faremos análise de todas elas, iremos restringir nossas observações em torno da competência cinco.

A competência (5), expressa no PPC analisado, evidencia a importância da pesquisa e corresponde à “[...] capacidade de autoavaliação e gerenciamento profissional e domínio dos processos de investigação necessários ao aperfeiçoamento da prática pedagógica” (PPC MATEMÁTICA, 2013, p. 14-15). Nessa perspectiva, a competência (5) é descrita como:

A capacidade de gerenciar processos metacognitivos, a flexibilidade para a autocrítica, para adaptar-se, para mudanças pessoais, o aprimoramento da auto-percepção e da alteridade, a ousadia intelectual, a capacidade de síntese e análise, a sensibilidade

estética, a desenvoltura pessoal e o gosto pela cultura compõem um quadro de competências que fundamentam o trabalho do profissional em educação. (PPC MATEMÁTICA, 2013, p. 15)

Analisando o exposto nessa competência, priorizando a formação para e com a pesquisa, avaliamos que o princípio investigativo considerado direciona para a proposta de articulação teoria e prática por meio da reflexão e da pesquisa. Assim, ao conceber a investigação apenas em relação ao aperfeiçoamento da prática, “[...] focaliza a pesquisa como prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente” (ANDRÉ, 1997, p.19), restringe, assim, as possibilidades de fomentá-la como pesquisa científica, produtora de novos conhecimentos.

Percebemos que a competência (5) constitui uma necessidade formativa no contexto atual e em paradigma para uma prática refletida, condição defendida por Perrenoud (1993, p. 129) ao sugerir que: “[...] prática refletida, ou seja, uma disposição e competência para a análise individual ou coletiva de suas práticas, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir e agir tirando conclusões e, inversamente, para antecipar os resultados de determinados processos e atitudes”.

Nessa perspectiva, vários teóricos (ANDRÉ, 1997, 2012; FRANCO, 2012; LÜDKE, 2001; ZEICHNER, 1993, 2002), pesquisadores na área de educação, vêm defendendo a prática profissional refletida como percurso para melhoria do trabalho docente. Pelo proposto nas ideias desses teóricos, a reflexão sobre a prática, viabilizada através da pesquisa, promove a aproximação entre teoria e prática, fomenta um ensino reflexivo a partir do redimensionamento da prática docente constituindo uma concepção de formação necessária às exigências atuais e possível de ser fomentada na perspectiva de buscar respostas aos dilemas e desafios que permeiam a docência e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Dos aspectos elencados no PPC, os que interessam a nossa análise, por envolverem a pesquisa, consideramos o perfil de

formação como um elemento norteador sobre os desenhos formativos oferecidos.

Tendo como suporte as exigências legais para estruturação dos cursos de formação de professores e a realidade na qual estamos inseridos, nossa projeção é que os(as) egressos(as) da licenciatura em Matemática possuam 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 se efetivará quando de seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidades afetiva e estética

Encontramos, assim, esta proposição no documento analisado, mesmo que apresentando um ou outro aspecto evidenciado de forma mais enfática. Para melhor explicar:

Para responder às demandas do mundo globalizado a que se assiste, é preciso que se transforme também a escola, sendo imprescindível o esforço para a formação de docentes com um perfil condizente com a mudança de paradigmas que o momento histórico brasileiro exige. Aqui, advoga-se uma proposta inovadora de formação de professores na área de Matemática e suas Tecnologias para atuarem na educação básica, tendo em vista tirar da escola o ensino puramente acadêmico e colocá-la como um centro transformador das práticas sociais que poderá levar o aluno a se habilitar ao mercado de trabalho e à vida cidadã. (PPC DE MATEMÁTICA, 2013, p.8)

Ainda sobre o perfil profissional, o projeto de Curso, em consonância com a pauta da Legislação, aponta a formação voltada para o atendimento dos avanços científicos e tecnológicos e sólida formação, capazes de fundamentar a intencionalidade com a construção da cidadania.

Sabemos, contudo, que os perfis trazidos pelo PCC não afirmam, com a mesma intencionalidade, ou, se o fazem, não é de uma maneira integradora, que a formação deve abranger uma consistente base teórica, articulada à investigação de práticas

educacionais com ênfase em conhecimentos específicos dos campos de atuação na educação.

A análise do perfil formativo nos conduz a compreensão de que os egressos do Curso de Licenciatura em Matemática devem estar aptos a articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica como subsídios para uma prática docente reflexiva e consciente das limitações, potencialidades e condicionantes.

Assim, sintetizamos, Quadro 01, momentos em que o texto do projeto faz referência significativa à contribuição da pesquisa no perfil de formação dos egressos. Dessa forma, o professor formado deverá ter o seguinte perfil em termos de pesquisa:

Quadro 01 - Síntese do Perfil Profissional conforme o Projeto de Curso

PERFIL PROFISSIONAL DE ACORDO COM O PPC FOCO: DIMENSÃO PESQUISA	
PPC DE MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none">• Atuar como pesquisador no Ensino de Matemática para a inovação educativa nessa área de conhecimentos;• Ter interesse no autoaperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extracurriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com o Ensino de Matemática, bem como para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas oferecidas pela interdisciplinaridade, como forma de garantir a qualidade do Ensino de Matemática.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do PPC da Licenciatura em Matemática (2013).

As informações do quadro nos fazem refletir que, embora o perfil profissional do curso sinalize para a prática da pesquisa, ainda é um elemento que se apresenta de forma tímida no projeto. Defendemos que, para estar apto a desenvolver múltiplas competências necessárias à problematização da realidade educacional, em cujos aspectos deve intervir de forma crítica,

reflexiva e criadora, esse profissional pode encontrar, na pesquisa, um para conhecer e intervir no contexto com maior segurança.

Assim, considerando que a educação *para e pela* pesquisa é elementar e é essencial que permeie todas as dimensões da atuação profissional, em última análise, exploramos, no PCC da licenciatura em Matemática do IFPI o desenho curricular do curso com foco na pesquisa.

Pensamos ser relevante identificar os componentes curriculares que potencializam o ensino com pesquisa, contudo, não significa que admitamos que apenas esses componentes deem conta, ou seja, sejam responsáveis pelo desenvolvimento de competências relacionadas à pesquisa.

Nesse sentido, entendemos que o currículo apresenta “[...] o desenho organizativo, matérias ou áreas, competências etc.” (MACEDO, 2009, p. 25) que sistematizam uma opção de formação para um determinado curso, período, grupo de alunos, conforme exigências do contexto. Contudo, estamos cientes de que “o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar.” (MACEDO, 2009, p. 26), ou seja, o currículo é uma construção, fruto das relações coletivas, desenvolvida por atores dentro de uma instituição que influencia e condiciona sua dinâmica.

Os conhecimentos que dão base para a atuação docente vão além do conhecimento da disciplina por si mesma e alcançam uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino. A base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que o professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentadas pelos alunos.

De uma formação inicial, esperamos mais do que apenas conferir uma habilitação legal para o exercício da profissão, esperamos que a formação desenvolvida através deste “[...] colabore para o exercício da atividade docente” (PIMENTA, 2012, p. 17). No bojo dessa ideia, permeia concepção de que o ensino desenvolvido

na formação de professores deve contribuir para o processo de humanização dos alunos, portanto, que a formação inicial tem a finalidade de desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que subsidiem a construção de seus saberes e fazeres a partir de suas práticas docentes.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) argumenta:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2012, p. 18)

Assim, a autora nos faz reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão tanto pedagógica como didática que carece estudo e análise. Nesse sentido, no âmbito da formação de professores, não é suficiente o domínio dos conhecimentos da área de formação específica, que podem e devem ser construídos articulados com a formação pedagógica necessária à atuação docente.

De acordo com os projetos mencionados, as atividades de Pesquisa e Prática em Docência e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) transpassam o Núcleo Comum (Básico e Pedagógico) e Específico. Dessa forma, pressupomos que exista o desejo de direcionar o trabalho docente para a interação entre esses três núcleos. Assim, tal interação deve ser desenvolvida “por meio de conteúdos comuns que, além de serem construídos via projetos integradores, também podem ser trabalhados em eixos temáticos multi ou interdisciplinarmente” (PPC de MATEMÁTICA, p. 19).

Colocando em evidência o Núcleo de Pesquisa e Prática em Docência, consideramos que, de acordo com o projeto, esse é o Núcleo diretamente responsável, em parte, pela formação para e com a pesquisa (FIG. 2):

FIGURA 01 – Desenvolvimento curricular da pesquisa e prática em docência



Fonte: PPC da Licenciatura em Matemática do IFPI (2013).

De acordo com o Projeto, os núcleos assim se apresentam descritos:

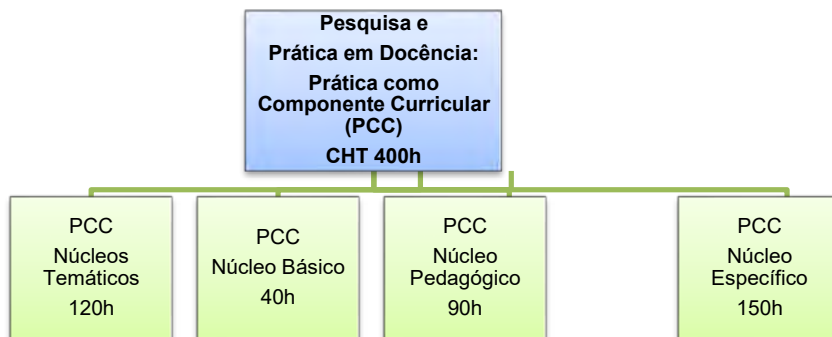
Este Núcleo será devidamente orientado, com a finalidade de articular, na prática pedagógica, os conteúdos e suas estratégias de aprendizagem numa visão transdisciplinar, que permita o surgimento de reflexão sobre o fazer pedagógico e que contribua junto à escola para fortalecer a implementação dos atuais paradigmas da Educação Nacional. (PPC MATEMÁTICA, 2013, p. 21)

Consideramos um momento significativo no corpo do Projeto em relação à consolidação das competências de investigação e compreensão que, através da pesquisa, encontra-se nos direcionamentos de trabalho propostos em Pesquisa e Prática em Docência: Prática como Componente Curricular (PCC).

Com relação a esse aspecto, o texto do projeto é enfático acerca da forma de consolidação da pesquisa: “realizar pesquisas para subsidiar a transposição dos conteúdos na relação com outras áreas, investigando os contextos de produção e aplicação dos conteúdos estudados.” (PPC MATEMÁTICA, 2013, p. 24).

A Figura 02 apresenta a Prática como Componente Curricular relacionada com os diversos núcleos e/ou componentes.

Figura 2 – Pesquisa e prática em docência: prática como componente curricular



Fonte: PPC da Licenciatura em Matemática do IFPI (2013).

O texto do projeto de curso advoga que o licenciando tem a oportunidade de construir, desde o primeiro período do curso, a postura investigativa. Evidenciamos a importância dada a esse componente como meio de favorecer maior integração dos conteúdos trabalhados em cada disciplina com as situações de prática e de pesquisa. Assim, a pesquisa, conforme está expresso no contexto da Prática como Componente Curricular, é defendida da seguinte forma:

Nesse sentido, a pesquisa científica é imprescindível na formação docente, visto que possibilita aos futuros educadores a inserção no processo de construção do conhecimento potencializando-lhes a capacidade de inovação e transformação de seu olhar em relação aos processos pedagógicos em que se envolvem nos espaços educativos escolares. (PPC MATEMÁTICA, 2013, p. 28)

A tão almejada relação teoria e prática, desenvolvida de forma articulada, encontra, no PCC, uma alternativa sistematizada para contribuir para uma formação profissional bem fundamentada didática e pedagogicamente.

Ainda em relação ao Núcleo Pesquisa e Prática em Docência, as propostas apontam para um direcionamento da Prática em Docência, desenvolvida através do Estágio Supervisionado Obrigatório, com a

finalidade de permitir aos futuros professores reflexões sobre suas práticas, em relação aos processos de formação, ação e pesquisa, com vistas à análise e à produção de conhecimentos pedagógicos.

A análise nos direciona a reconhecer o lugar e o valor do Estágio como campo mediador de pesquisa, que represente momento e espaço propícios para o desenvolvimento da atitude investigativa. Sendo assim, mobilizar ações investigativas sobre a prática permite a ampliação e análise dos contextos de atuação docente, mas também de desenvolvimento, postura e habilidades de pesquisador. Pimenta (2012), ao apresentar a proposta de pesquisa nos estágios como método de formação, defende:

Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, não mais definido a priori como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, a ponto de conduzir estágios e estagiários a assumir uma postura de ir às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa. (PIMENTA, 2012, p. 237)

Assim, fica justificada a relevância da pesquisa no estágio de formação de professores como possibilidade de reflexão e construção de conhecimento sobre a realidade escolar.

Figura 03 – Pesquisa e prática em docência: Estágio Supervisionado obrigatório e TCC



Fonte: PPC da Licenciatura em Matemática do IFPI (2013).

A Figura 03 indica a mediação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) através dos componentes Prática Profissional I, II, III e IV, pois o projeto pontua que o paradigma sob o qual se baseia a proposta de estágio é o do prático reflexivo, ou seja, um paradigma de formação do professor pesquisador¹⁶ da prática docente. Essa proposição nos leva à compreensão de que a produção de conhecimento sobre a prática docente pode subsidiar a definição do objeto de estudos do TCC.

Em síntese, ao centrar nossas análises no projeto de curso da Licenciatura em Matemática, tínhamos a intenção de conhecer o currículo proposto para formação e como era o direcionamento para pesquisa, pois é esse documento que orienta o processo de formação oferecida pela IES.

Estágio com pesquisa: a experiências dos licenciandos em Matemática

Considerando que o estágio é quase sempre a primeira experiência profissional dos licenciandos e que se trata de um momento fundamental para constituição da identidade profissional, analisamos os memoriais de estágio de acadêmicos, mantendo o foco na perspectiva de pesquisa.

O estudo apontou uma situação não consensual em relação à concepção de pesquisa por parte dos licenciandos. Embora a maioria dos licenciandos considere como pesquisa as investigações que seguem a sistematização da “pesquisa acadêmica”, que são desenvolvidas por professores pesquisadores, seguindo os padrões

¹⁶ Metáfora usada por Stenhouse para se referir à maneira como ele entendia o papel dos professores, que foi amplamente divulgada, e, para alguns estudiosos do tema, tem muitas semelhanças com a concepção de profissionais reflexivos de Schon. Para uma análise da questão no Brasil, ver: CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese**. São Paulo: Cortez, 2002; b) ANDRÉ, M. **Etnografia e prática escolar**. Campinas, Papyrus, 1998; c) GERALDI, C. M. G.; FIORENTINE, D.; PEREIRA, E. M. DE A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

metodológicos da academia, existem aqueles que compreendem a pesquisa como princípio científico de construção do conhecimento, como metodologia de trabalho do professor no desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem. E ainda temos os que, em minoria, consideram a pesquisa como processo reflexivo sobre a prática, capaz de promover o diálogo entre professores e mudanças nas práticas.

Compreendemos que o fato de a concepção de pesquisa acadêmica ter maior representatividade é consequência dos modelos de pesquisa apresentados na formação inicial e na pós-graduação. Quanto a esse aspecto, advogamos que, apesar de a pós-graduação, em especial o Mestrado e o Doutorado, propiciar conhecimentos de pesquisa necessários à ação docente, a articulação ensino e pesquisa depende de uma construção que não se restringe à atitude investigativa, mas está relacionada a processos que envolvem os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos do conhecimento e dos saberes docentes.

No recorte de um dos memoriais, um dos acadêmicos explicita o impacto das ações investigativas durante atividades desenvolvidas na Prática Profissional II, momento em que desenvolveram um projeto de pesquisa e de intervenção pedagógica.

Na Prática Profissional II tínhamos que desenvolver um projeto de intervenção, mas antes de decidirmos o tema do projeto realizamos uma pesquisa e foi muito bom o resultado do trabalho. Eu sabia pouco sobre pesquisa, projetos, instrumentos de coleta e análises dos dados, mas ao realizar uma pesquisa inicial para verificar o interesse dos docentes e diagnóstico das necessidades formativas dos discentes da escola onde pretendia fazer o estágio tornou-se claro para nós aquilo que estudamos na teoria sobre pesquisa e o que vivenciamos na prática. (Estagiário D)

Observamos que a constituição de saberes da pesquisa pode ser desenvolvida, também, na proposta de estágio, pois se trata de um momento rico para despertar processos de reflexões e problematização da prática mediados pela investigação da realidade.

Defendemos que a formação esperada encontra-se expressa no currículo de curso, no conhecimento e reflexão constante sobre ele, pois ela é essencial na sistematização e orientação das atividades de ensino. A integração dos componentes curriculares somente torna-se possível se estão claras para os docentes e discentes as diretrizes curriculares e as competências de formação esperadas.

Perceber a relação entre o estágio, a pesquisa e os demais componentes curriculares do curso e valorizar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias que atendam às exigências emergentes e atuais, como a pesquisa, demandam, fundamentalmente, a necessidade de aprofundamento nas informações contidas nos Projetos de Cursos por parte dos docentes investigados.

Propomos, como encaminhamento, a mudança na forma de pensar do professor como investimento fundamental rumo à prática docente problematizadora, investigadora da realidade, dialógica e comprometida com a construção do conhecimento e com a formação integral do cidadão. Nesse contexto, urgem formações e espaços de diálogo que envolvam os discentes e docentes da instituição. Esses espaços e tempos formativos, como o estágio, podem ser lócus de divulgação e fomento das investigações da prática docente, constituindo momentos ricos de reflexão sobre a prática.

Percebemos que, embora alguns discentes realizassem pesquisas direcionadas pelos professores nas disciplinas do curso, alguns ainda têm dificuldades de compreender pesquisa como elemento formativo da docência, pois nem sempre os professores transferem para a sala de aula suas habilidades investigativas. Os relatos nos levam a perceber que, em diversas situações, o professor formador informa a seus alunos o conhecimento que sua pesquisa produziu. O que, por sua vez, pode demonstrar a falta de domínio da pesquisa como metodologia de ensino e aprendizagem. No relato do memorial a seguir, fica expressa essa consideração.

Sentimos muitas dificuldades em elaborar o projeto de intervenção porque não conseguíamos compreender a diferença entre projeto de pesquisa e projeto de intervenção mas depois de termos as orientações da professora durante o estágio e mesmo de executarmos o projeto ficou mais claro para nós. (Estagiário H)

O exposto no memorial nos leva a perceber uma das recomendações que Ghedin (2015, p. 242) expressa para as Instituições de Ensino Superior durante os cursos de formação de professores: “viabilizar a prática do acompanhamento da docência e da pesquisa por meio de condições objetivas de trabalho.”. Entendemos que a consolidação de tal proposta pode ser desenvolvida através do estágio ao propiciar a formação do professor pesquisador.

Acerca das condições institucionais de sistematização do estágio com a pesquisa, os dados da entrevista narrativa expressam que existem variáveis que influenciam e podem constituir fatores determinantes para a qualidade e produtividade das pesquisas realizadas pelos discentes durante o estágio, como: o tempo de estágio, as lacunas em termos de conhecimentos técnicos sobre pesquisa que devem ser preenchidas por diversas disciplinas e não se restringirem a alguns componentes curriculares, as dificuldades no processo de registro das investigações e o processo de acompanhamento por parte dos professores supervisores de estágio. Em síntese, os dados nos revelam que esses fatores têm interferido na possibilidade de criar ou consolidar um clima, uma cultura de pesquisa no estágio na IES investigada.

Considerações Finais

Reconhecemos que o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência pode ser oportunizado por diferentes meios e situações, desde processos formativos acadêmicos a experiências construídas na observação das práticas desenvolvidas pelo próprio docente ou por seus pares.

Nesse sentido, a pesquisa nos possibilitou compreender que, em nossa história, a formação construída em tempos e espaços diferentes determinam nossas concepções e, por consequência, nosso fazer. Implica dizer que o desenvolvimento de habilidades e atitudes científicas nos alunos é consequência de todo um processo composto de circunstâncias, desde políticas educacionais, passando por condições estruturais e chegando às diferentes concepções pedagógicas do próprio professor.

A pesquisa apontou diversos desafios no contexto de realização de propostas de estágio com pesquisa, porém, faz-se necessário investir nelas como meio de favorecer ao licenciando o conhecimento, análise e reflexão sobre a realidade da escola, de sua formação e de sua atuação docente.

Considerando os desafios e dilemas da formação docente, a pesquisa no estágio pode constituir um espaço de formação. Os processos reflexivos sobre a prática, sobre as teorias originadas através das pesquisas podem possibilitar o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Compreendemos, assim, a prática de pesquisa no estágio como condição necessária para mudanças significativas no processo de formação docente e na forma de organizar a prática docente do professor formador.

A pesquisa no estágio durante a formação docente pode produzir rompimentos com concepções tecnicistas de ensino, contudo, compreendemos que não é o bastante estabelecer a necessidade da pesquisa na formação do professor, seja nos documentos oficiais, seja nas falas/discursos dos discentes envolvidos, haja vista que precisamos promover condições para que o professor formador saiba mobilizar as situações de ensino e aprendizagem capazes de desenvolver habilidades e competências investigativas.

Dessa forma, torna-se evidente que a instituição investigada necessita investir na formação de professores pesquisadores e de práticas reflexivas de modo que haja identificação do potencial transformador das práticas docentes do professor formador.

Referências

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ANDRÉ, M. **Etnografia e prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Gerais** – Resolução CNE/CP n. 02/2015. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, 2015.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GHEDIN, E.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (PCIFPI). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, campus Piri-piri**. (PPC) 2015-2019. Teresina/PI: 2013.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes, 2010.

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. **Ensino de metodologia na pesquisa científica: justificativa, fundamentação e estratégias**. Texto da Palestra na Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Brasil, 1999.

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

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa: Lisboa, 1993.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Maria Oneide Lino da Silva

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

O estudo realizado sobre as práticas pedagógicas inovadoras para o ensino de Ciências Naturais emergiu dos seguintes questionamentos: Quais alternativas metodológicas são desenvolvidas no ensino de Ciências Naturais? Que práticas pedagógicas inovadoras contribuem para o ensino-aprendizagem de Ciências Naturais? Que recursos de ensino podem ser trabalhados para a melhoria do ensino de Ciências?

No conjunto dessas discussões, o nosso objetivo geral foi analisar a contribuição de metodologias inovadoras para a melhoria do ensino-aprendizagem de Ciências Naturais, e os objetivos específicos foram: refletir sobre a importância das alternativas metodológicas para a melhoria do ensino de Ciências Naturais a partir da inovação da prática pedagógica dos professores na escola, conhecer as orientações didáticas propostas nos parâmetros curriculares Nacionais em Ciências Naturais e compreender que, além do livro didático, existem outros recursos e alternativas para trabalhar os conteúdos de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia utilizada se deu por abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em autores como: Behrens (2003), Brasil (2000), Delizoicov e Angotti (2007), Megid Neto e Fragalanza (2003), Theófilo e Mata (2001), Salles e Kovalickzn (2007), dentre outros, que, igualmente, discutem essas questões.

O trabalho está organizado em quatro momentos que consideramos essenciais para a discussão que desenvolvemos: o primeiro apresenta as considerações iniciais sobre as alternativas metodológicas para o ensino de Ciências Naturais, o segundo discute sobre as orientações didáticas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - de Ciências Naturais, o terceiro propõe uma reflexão sobre os recursos de ensino e o processo de aprendizagem de Ciências Naturais, o quarto apresenta o usos do livro didático e a diversificação de alternativas para se trabalhar Ciências e os demais componentes curriculares no âmbito da escola e, por fim, estão as considerações finais.

Considerações sobre as alternativas metodológicas para o ensino de Ciências Naturais

Ao discutir alternativas metodológicas para o ensino de Ciências Naturais, é preciso que se compreenda o processo de aprendizagem de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da necessidade que os professores possuem e que os professores tomem consciência de seu papel como mediadores de conhecimentos, de habilidades e de capacidades dos seus alunos no início da escolaridade. Dessa forma, é preciso que haja a compreensão de que a finalidade principal de ensinar Ciências Naturais é o desenvolvimento do espírito crítico e investigativo da criança a partir de sua relação com o mundo a sua volta.

Delizoicov e Angotti (2007) defendem que o professor precisa atentar, desde a sua formação, para bem articular os aspectos teóricos e práticos. Para tanto, é preciso conhecer um pouco de cada área de conhecimento e perceber que os conceitos de Ciências podem ser trabalhados interdisciplinarmente, o que explica, portanto, a

necessidade de os professores buscarem alternativas metodológicas para que as competências e habilidades do ensino-aprendizagem de Ciências Naturais sejam adquiridas de forma eficiente e eficaz.

Com preocupação nos resultados dessas habilidades e competências, nas diversas áreas do conhecimento, foi elaborado um documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, o qual tem a finalidade de auxiliar o trabalho pedagógico do professor. Com base, pois, nos PCN de Ciências Naturais, os professores devem promover uma reflexão crítica e uma autoavaliação de sua prática pedagógica bem como favorecer, por meio de uma metodologia inovadora, a aprendizagem significativa de todos os alunos, até mesmo daqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, para os quais os professores utilizarão diferentes procedimentos para diversificar suas aulas e suas práticas de modo que todos os alunos sejam bem sucedidos, como dispõe o referido documento:

Em Ciências Naturais são procedimentos fundamentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias. A observação, a experimentação, a comparação, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, a proposição de suposições, o confronto entre suposições e entre elas e os dados obtidos por investigação, a proposição e a solução de problemas, são diferentes procedimentos que possibilitam a aprendizagem. (BRASIL, 2000, p. 28)

O ensino de Ciências Naturais permite discussões em torno da investigação dos fenômenos da natureza por meio de observação, experimentação, análise, síntese e aplicação, possibilitando incentivar um diálogo e provocar a curiosidade da criança sobre a temática abordada, ativando, assim, seus conhecimentos prévios. Nesse contexto, é importante acrescentar sobre a existência de diálogo e de diversificação de metodologias, dentro e fora da sala de aula, bem como sobre diversificação de recursos didáticos e tecnológicos, o que colabora para uma aprendizagem efetiva.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica para o Ensino Fundamental (2010) constam, também, que grande parte

do mau desempenho dos alunos deve-se à insuficiência de diálogos e de metodologias de trabalho diversificadas em sala de aula, tendo em vista que tanto o diálogo quanto a metodologia permitem a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. Por meio de múltiplas interações entre professores/alunos, alunos/alunos, alunos/livros, vídeos, materiais didáticos e mídia, desenvolvem-se os exercícios e as aprendizagens inter e intrassubjetivos, que geram conhecimentos e valores transformadores e permanentes.

Orientações didáticas propostas nos PCN de Ciências Naturais no Ensino Fundamental

As orientações didáticas em Ciências Naturais orientam os professores dos anos iniciais para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e integrado com as demais áreas do conhecimento, indicando temáticas atuais para a realização de projetos interdisciplinares e para o trabalho com a resolução de situações-problemas, estimulando a participação de alunos, dos professores e da comunidade. Essas orientações também estimulam a busca de informações em fontes variadas, discutindo a importância dessa sistematização para o aprendizado escolar. Dessa forma, o professor poderá provocar seus alunos por meio da promoção de desafios, de maneira a romper com alguns conceitos anteriores que os alunos traziam de ciências, fazendo questionamentos no início e durante a aula, bem como após a obtenção de novos conhecimentos, visando a estimular as capacidades discursivas e argumentativas de seus alunos.

O professor poderá promover a desestabilização dos conhecimentos prévios, criando situações em que se estabeleçam os conflitos necessários para a aprendizagem - aquilo que estava suficientemente explicado não se mostra como tal na nova situação apresentada. Coloca-se, assim, um problema para os alunos, cuja solução passa por coletar novas informações, retomar seu modelo e verificar o limite dele. (BRASIL, 2000, p. 77)

Nessa perspectiva, presentificamos a percepção de que as orientações didáticas contidas nos PCN bem como no estudo sistemático na área de Ciências Naturais podem ajudar na criação de novos métodos de ensino e na apresentação dos conteúdos. Assim, também o professor deve promover situações-problemas que oportunizem observações, experimentações, pesquisa e coleta de dados envolvendo as temáticas estudadas, tendo o cuidado de respeitar o contexto vivido pelo aluno, de forma a desenvolver seu espírito crítico e investigativo ao longo do processo ensino-aprendizagem. Assim entendido, abordamos sugestões práticas, apontadas por alguns autores, no sentido de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais no ensino de Ciências Naturais.

Nessas alternativas metodológicas, a aula deve ser uma eterna provocação, pois, por meio da problematização, é que vai ocorrer uma mudança na aprendizagem. Assim, o professor estimula o aluno a buscar informações em fontes variadas, visto que se trata de atividade que contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança, além de ampliar seus conhecimentos e domínio dos conceitos científicos necessários à aprendizagem efetiva. Outro procedimento discutido nessa proposta é a observação na área de Ciências Naturais, que deve ser orientada pelo professor para que possa gerar informação e conhecimento, podendo acontecer de forma direta e indireta.

A experimentação é outro exercício que deve ser contemplado, visto ser uma atividade bastante rica na qual o professor necessita tomar alguns cuidados, especialmente antes de sua realização em sala de aula ou fora dela. Deve planejar com antecedência e, até mesmo, buscar realizar, preliminarmente, esses experimentos, antes de lançar o desafio aos seus alunos. Assim agindo, poderá evitar algum imprevisto que possa ocorrer durante a aula. Para esses casos, a recomendação é que o professor adote o “protocolo ou guia de experimento”, que procede à demonstração de fenômeno, como por exemplo: “demonstrar que a mistura de vinagre e bicarbonato de sódio produz uma reação química” (BRASIL, 2000, p. 80).

Nesse entendimento, Delizoicov e Angotti (2009) propõem a abertura de um novo ambiente escolar para o ensino de Ciências Naturais, trazendo notícias de jornal, novidades da internet, visitas a museus ou exposições de divulgação científica como parte da rotina da vida escolar. Assim afirmam esses autores:

O próprio espaço físico pode ser uma forma de criar demandas: murais jornais murais, nas bibliotecas, revistas e jornais de divulgação científica, livros instigantes de ficção científica ou mesmo de literatura; filmes nas videotecas; exposições de curiosidades e demonstrações, não só na sala de aula de ciências, mas nos pátios e nos corredores - para mencionar somente algumas dessas estratégias. Feira de ciências, semanas culturais, visita a parques e museus, conferências, idas a congressos, como os da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a clubes de Ciências e de Astronomia podem fazer parte da agenda permanente de uma escola, provocando novos desafios a ser enfrentados na sala de aula. (DELIZOICOV; ANGOTTI, 2007, p. 154)

A escola, para tanto, deve oportunizar uma variedade de estratégias e recursos de ensino de modo a favorecer a aprendizagem em Ciências Naturais, incluindo, nessa dinâmica, a condução de um trabalho interdisciplinar e participativo por meio de recursos variados. Tal variedade deve fazer parte da rotina da escola. Desse modo, faz-se importante uma discussão sobre os recursos de ensino e suas tecnologias na escola.

Associada aos conhecimentos tecnológicos e experiências das crianças na relação homem, natureza e sociedade, está a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), que apresenta uma proposta inovadora ao ensino, considerando o ensino de Ciências da Natureza como algo de caráter emergente para as crianças dos anos iniciais, pois é importante o envolvimento delas com objetos, materiais e fenômenos naturais e sociais que estão em suas vidas cotidianas. Tais experiências devem ser um ponto de partida que possibilite a construção das primeiras noções sobre os materiais, seus usos e suas propriedades, bem como as interações

com elementos, como: luz, som, calor, eletricidade, umidade, entre outros que irão contribuir para uma aprendizagem efetiva. Logo,

Além de prever a construção coletiva de propostas de reciclagem e reutilização de materiais, estimula-se ainda a construção de hábitos saudáveis e sustentáveis por meio da discussão acerca dos riscos associados à integridade física e à qualidade auditiva e visual. Espera-se também que os alunos possam reconhecer a importância, por exemplo, da água, em seus diferentes estados, para a agricultura, o clima, a conservação do solo, a geração de energia elétrica, a qualidade do ar atmosférico e o equilíbrio dos ecossistemas. (BRASIL, 2017, p. 323)

Vendo os benefícios da reciclagem para a qualidade de vida de todos que compartilham o mesmo planeta, por meio da aquisição de hábitos saudáveis de vida em sociedade, da preservação e conservação da natureza e de seus recursos naturais, com respeito à vida e ao meio ambiente, buscamos valorizar os elementos mais concretos e os ambientes que os cercam (casa, escola e bairro), oferecendo aos alunos a oportunidade de interação, compreensão e ação no seu entorno.

Os recursos de ensino e o processo de aprendizagem de Ciências Naturais

Vale acrescentar, inicialmente, que os recursos de ensino são materiais que irão auxiliar no processo ensino-aprendizagem como forma de dinamizar, agilizar e qualificar os conteúdos a serem socializados em sala, conforme segue:

Recursos de ensino se constituem por materiais instrucionais que atuam positivamente na aprendizagem, são estimuladores e reforçadores da mesma. São elementos que instrumentalizam o aluno, favorecendo o processo de assimilação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, adaptando-o ao meio e à sua própria realidade. (SANT'ANNA; SANT'ANNA, 2004, p. 19)

Assim, os recursos são instrumentos que estimulam e reforçam a aprendizagem dos conteúdos de Ciências Naturais fazendo com que os alunos dos anos iniciais melhor assimilem os conteúdos. O foco na utilização dos recursos está na aprendizagem do discente, ou seja, na sua melhor assimilação das disciplinas e, para isso, esses recursos devem ser bem selecionados e aplicados.

Um problema comumente presente nas salas de aula, e especificamente nas aulas de Ciências Naturais, é o excessivo emprego de aulas expositivas, ou seja, transmissão de conhecimentos pelo uso das palavras oralizadas. Como forma de romper esse problema, os professores utilizam os recursos variados de ensino com mais frequência, como menciona Gil (2005) quando afirma que,

[...] com vistas a tornar a comunicação mais clara e precisa, os professores, com frequência cada vez maior, vêm lançando mão dos recursos conhecidos como audiovisuais, que vão desde os simples desenhos ou diagramas até os sofisticados equipamentos e programas de multimídias. (GIL, 2005, p. 93)

Vale ressaltar que, além de melhorar a compreensão dos conteúdos por parte dos discentes, tornando as aulas de Ciências mais atraentes, os recursos de ensino, quando bem utilizados pelo professor, podem construir no alunado uma consciência crítica, pois o docente investe em uma educação não reprodutora do saber:

Evitando a rotina, a monotonia e, conseqüentemente, o processamento de uma aprendizagem reprodutiva, o professor estará conquistando valores e inserindo-os na ação transformadora, participando de forma objetiva e, mais, estará, também, favorecendo a formação de uma consciência crítica em seus alunos. (SANT'ANNA; SANT'ANNA, 2004, p. 19)

Assim, uma das maiores contribuições dos recursos de ensino para a área das Ciências Naturais está em ensinar os alunos a terem uma boa relação com a vida, a natureza e a sociedade, ou seja, propor uma formação humana em todas as suas dimensões, tornando-os cidadãos críticos e conhecedores da realidade social em que vivem,

mas, para isso, faz-se necessário que o professor tenha em mente uma concepção inovadora de educação e não perca de vista o tipo de pessoa que quer formar. Só assim, haverá uma adequada seleção, utilização e aplicação desses recursos.

Através do que foi discorrido, podemos destacar que os recursos de ensino, em suas diversas modalidades, constituem estratégias para atrair os alunos em sala de aula, despertando a atenção e a motivação dos mesmos. Elas são, também, meios eficazes para consolidar a compreensão e a aplicação dos conteúdos - uma vez que aulas expositivas podem tornar-se limitadas - e podem contribuir para proporcionar uma aprendizagem mais permanente. Uma desvantagem do uso dessa variedade de recursos é que, à medida que são utilizados exaustivamente, desestimulam a adoção de um papel ativo por parte dos alunos. Outro problema é quando os professores tornam-se dependentes dos recursos, ou seja, as aulas são direcionadas pelo uso de determinado recurso (GIL, 2005).

É notório que os recursos fazem parte do cotidiano das escolas e das práticas docentes dos professores dos anos iniciais. Mas precisam ser reconhecidos e utilizados adequadamente como forma de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem findando as dificuldades de compreensão dos alunos bem como os inserindo na realidade em que vivem, tornando-os pessoas conscientes e críticas.

O Livro didático e a diversificação de alternativas para trabalhar Ciências na Escola

Os livros didáticos e revistas de divulgação científica, bem como jornais e outras fontes, contribuem para que, de fato, as crianças possam progredir, pensar sobre suas hipóteses e perceber a necessidade de reformulá-las. Em muitos livros didáticos de Ciências, essa disciplina se apresenta como universal ao explicar a mobilidade de seu corpo de conhecimentos e, também, ao determinar o lugar de onde o aluno deve conceber o processo de produção desse conhecimento. A utilização exagerada do livro didático como recurso de ensino pode prejudicar a aprendizagem da criança por não buscar

variar as fontes de pesquisa e, assim, mecanizar o trabalho do professor, impedindo-o de usar sua criatividade na falta de alguns desses materiais. A recomendação é buscar variar os recursos de ensino para, assim, evitar o uso excessivo do livro didático, sendo preciso, portanto,

[...] perder o caráter livresco. O professor deve produzir textos próprios, voltados para a realidade dos seus alunos e da comunidade em que a escola se insere. Para minimizar os contextos livrescos do ensino, deve-se justamente programar atividades práticas, observando de maneira direta os fenômenos [...]. A escola deve ter recursos materiais para o ensino experimental, uma vez que esses, somados à criatividade do professor em improvisar materiais alternativos, possibilitam a mudança didática para o maior aprendizado. (THEÓFILO; MATA, 2001, p. 48-49)

Assim, o ensino de Ciências Naturais estaria ganhando mais sentidos e significados para a criança e iria, de vez, romper com o paradigma tradicional, que afirma que ensinar Ciências é complicado, que o aluno não aprende, e que o livro didático é o recurso mais importante nesse processo. Nessa vertente, é preciso romper esse paradigma que em nada contribui para a construção do conhecimento e de práticas pedagógicas inovadoras que conduzem o aluno a uma aprendizagem significativa.

Com base nessas alternativas metodológicas, Megid Neto e Fragalanza (2003) levantaram alguns questionamentos sobre o uso do livro didático de Ciências por meio de discussões em torno dos problemas ocorridos com o uso excessivo desse recurso. Para tanto, apontam algumas soluções viáveis à melhoria da aprendizagem do aluno ao pontuarem que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos está atrelado a cinco habilidades formativas: a) capacidade de seleção e confecção de materiais alternativos para utilização nas aulas de Ciências; b) capacidade de realização de atividades experimentais, pois são importantes para familiarizar as crianças com os processos de construção do conhecimento científico e geram motivação na aprendizagem. O que torna essas atividades viáveis no ensino de Ciências dos anos iniciais é a introdução de atividades

lúdicas nas atividades e aulas; c) preparação de aulas que agreguem teoria e prática; d) habilidade para utilizar ambientes naturais no desenvolvimento dos conteúdos, visto que as aulas de Ciências podem ser bastante proveitosas quando realizadas nesses locais; e) saber analisar criticamente e escolher os livros didáticos, paradidáticos, módulos e textos, haja vista que muitos livros e outros materiais de Ciências para os anos iniciais apresentam erros na apresentação dos conteúdos.

Cabe ao professor usar diversas habilidades para conduzir, de forma competente, o uso adequado desse livro, agregando outros recursos e pesquisas no momento de suas práticas docentes e pedagógicas no interior da escola ou fora dela. Cabe a ele, também, perceber que o livro didático é apenas uma ferramenta de trabalho, mas não o único recurso de ensino e aprendizagem em Ciências, o que requer que o professor saiba articular teoria e prática a partir das vivências da criança e de seu interesse, buscando, assim, adquirir uma aprendizagem significativa.

É preciso pensar novas formas de ensinar, diversificando as práticas e os recursos didáticos usados no ensino de Ciências, apresentando algumas alternativas metodológicas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ensinam os conteúdos de Ciências Naturais, com foco na formação de alunos pensantes e críticos e que sejam capazes de trabalhar de forma coletiva, interativa e consciente, destacando a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e adequadas às necessidades e realidades do tempo e do espaço escolar nos quais o aluno está inserido. Para tanto, os professores dos anos iniciais necessitam saber utilizar instrumentos didáticos variados e trabalhar de forma criativa e persistente.

Dentre as alternativas metodológicas que podem ser apontadas, vale acrescentar que o ensino de Ciências Naturais está voltado para a formação social do indivíduo, compreendendo que o homem é parte integrante da natureza, relacionando homem, natureza, sociedade e tecnologia. Nessa perspectiva, Salles e Kovalickzn (2007) indicam a esses professores a inclusão das aulas-passeio, as quais denominam de saída de campo, consideradas como atividades que possuem uma

dimensão cognitiva muito grande por oportunizarem um contato direto com a realidade do aluno.

Assim, referem que as aulas práticas envolvem diretamente seus alunos no processo de aprendizagem, pela investigação científica, despertando o interesse, a capacidades e as habilidades para resolução de problemas, destacando, entre outros, que o mais importante é a criatividade por parte do professor em planejar metodologias diferenciadas e capazes de gerar novos conhecimentos, utilizando materiais simples, retirados da própria natureza ou mesmo de casa/residência dos alunos. Essas aulas

[...] serão mais motivadores se forem desenvolvidas em laboratório. São práticas que permitem que a criança tenha contato direto com fenômenos variados, manipulando materiais e equipamentos e observando diferentes organismos. O aluno pode se deparar com resultados de experiências não previstos, o que desafia sua imaginação e raciocínio [...] é essencial à formação dos escolares. Uma prática que não exige material oneroso e não precisa, necessariamente, ser realizada em laboratório, é a experiência da germinação de sementes. (SALLES; KOVALICKZN, 2007, p. 103)

Os autores recomendam, também, o uso da paródia como uma alternativa metodológica bastante importante, visto que desperta o senso crítico e criativo do aluno bem como oportuniza a inclusão de práticas pedagógicas interdisciplinares de forma lúdica no processo de aprendizagem dos conteúdos durante as aulas de Ciências, sem falar que contribui para a alfabetização e o letramento da criança. Com base nessa ideia, Salles e Kovalickzn (2007, p. 103) acrescentam:

Ao ser utilizada na apreensão de conhecimentos, a paródia necessita de melodias conhecidas, e as músicas devem sofrer adaptações com letras de linguagem simples, de fácil entendimento. O primeiro passo é a memorização da letra, fator que auxilia no processo de alfabetização.

Assim, por meio de atividades lúdicas, no momento de suas práticas, e agregando o recurso da inclusão de paródias e de melodias

que fazem parte do repertório das crianças, o ensino de Ciências pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. A partir da diversificação das atividades, a criança pode chegar à aquisição da aprendizagem de forma efetiva, ou seja, por meio de parcerias e da prática pedagógica interdisciplinar, adquirindo não somente o conhecimento de Ciências, mas construindo uma ponte com as demais áreas do conhecimento, como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Arte e Geografia, no momento do planejamento e do trabalho efetivo com os conteúdos. Fica interessante, também, fazer o uso de outros recursos, como o manuseio de materiais de sucata, reciclados e de rélias, que contribuem para uma aprendizagem prazerosa e significativa. Os autores complementam sugerindo o uso de maquetes, que podem ser utilizadas para fixar ou ampliar conteúdos em vários temas no ensino de Ciências, entre eles a anatomia o corpo humano.

O uso de materiais alternativos, como sucatas, permite a criação de várias representações científicas, complementam e contribuem para o exercício de uma prática pedagógica integradora, que considera importante o professor saber ampliar a capacidade criativa dos seus alunos, estimulando-os a não desistirem bem como os motivando para que se envolvam em todas as atividades, ampliando a visão crítica e reflexiva, como deve ser a de alguém em formação.

Para tanto, o professor necessita ficar atento às perguntas das crianças, que irão surgindo naturalmente no decorrer das atividades propostas. Deve atentar-se para, igualmente, fazer perguntas bem planejadas no sentido de dinamizar a aula e, assim, despertar a consciência ecológica dos alunos, notadamente quando da utilização de sucatas, com a reciclagem do lixo ou com as atividades de reaproveitamento de materiais. Diante desse entendimento, essas alternativas podem, perfeitamente, ser implantadas nas práticas dos professores a fim de articularem o ensino de Ciências Naturais aos interesses científicos e às necessidades do aluno, usando os sentidos e a imaginação.

Vídeoaulas, teleaulas ou radiojornalismo são alternativas que têm se mostrado vantajosas no ensino de Ciências Naturais. É como

dizem Salles e Kovalickzn (2007, p. 105), “nessa vivência, as crianças participam das várias etapas, desde a elaboração da ficha de captura até a observação da minutagem, gravação de caracteres e gravação de imagens e sons [...]”. Essas atividades ajudarão, principalmente, na habilidade de organização e raciocínio, confirmando-se, desse modo, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que possam contribuir para o desenvolvimento global do aluno.

De acordo com Behrens (2003), a metodologia aplicada à prática pedagógica dos professores no paradigma emergente faz uma aliança entre os pressupostos das abordagens sistêmica e progressista e o ensino com pesquisa, colocando desafios à prática pedagógica ao propor uma metodologia do aprender a aprender, em que os futuros professores e os professores em exercício busquem refletir sobre alguns momentos de suas práticas na escola, como, por exemplo, procurar reduzir aulas teóricas e oportunizar mais tempo para a pesquisa, busca e acesso a outras fontes de informação e, em consequência, estímulo à produção de conhecimentos novos por meio de textos elaborados pelos próprios alunos.

Buscar envolver os alunos nas atividades propostas, por meio de projetos pedagógicos interdisciplinares e atividades desafiadoras, oportuniza a troca de experiências entre professores e alunos e proporciona discussões e o uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar e fora dele. A recomendação é procurar dar um peso menor a provas e questionários, envolver alunos, pais e comunidade no processo de aprendizagem, valorizar o lado prático do conhecimento proposto (aliando teoria à prática), oferecer condições para que o aluno possa pensar e inovar seu conhecimento e, acima de tudo, oportunizar a aprendizagem significativa e das inteligências múltiplas por meio da interação entre aluno, professor, escola e comunidade.

O ensino de Ciências Naturais por meio de contos de fadas também é uma ótima sugestão, adequada e indicada, principalmente, para os alunos que não foram ainda alfabetizados, pois a leitura é uma das estratégias de ensino para diversificar a apresentação dos conteúdos científicos para alunos não alfabetizados. O professor conta histórias e a criança viaja no imaginário, usando sua criatividade

e concentração, o que contribui para aproximar as crianças mais tímidas, para as integrar ao grupo por meio da socialização das atividades no ambiente escolar. Cabe destacar, também, que o trabalho com o banco de imagens no ensino de Ciências por meio da observação indireta é, também, uma valiosa estratégia de ensino-aprendizagem, visto que, conforme Salles e Kovalickzn (2007, p. 106), o banco de imagem objetiva “demonstrar senso de organização e estimular a pesquisa na criança.”.

Nessa diversificação de alternativas para trabalhar Ciências, os autores acrescentam que o ensino por meio da arte favorece a inclusão da criança no processo assim como na atividade proposta. Por meio da criação, por exemplo, de um grupo de teatro, pode-se estabelecer um rico espaço de relações entre a escola e a comunidade, sem contar que esse recurso desinibe as crianças mais tímidas e ainda oportuniza o trabalho coletivo dentro e fora de sala de aula. Com essa proposta, o professor aproveita o conteúdo a ser aprendido em Ciências para mobilizar a capacidade cognitiva de seus alunos, associando Ciência, tecnologia e sociedade, abordando temas geradores, como: ambiente natural e modificado pela ação do homem e as formas de preservação, ser humano e saúde, ciências e tecnologias na vida atual etc.

Outro procedimento metodológico representativo, nas aulas e nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é a realização de leitura e escrita de textos informativos e didáticos visando à melhoria da aprendizagem por meio da interpretação de textos variados nessa área. Atividades de leitura e escrita contribuem para o processo de alfabetização e letramento do aluno que, nessa etapa de ensino, encontra-se, ainda, em processo de alfabetização. Elas se fazem necessárias para que as crianças possam chegar aos anos finais do Ensino Fundamental obtendo bons resultados, saindo-se bem nas avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil, que é realizada a cada dois anos pelos alunos que estão saindo dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Conforme os PCN, uma das causas do alto índice de reprovação na quinta série, hoje denominada de sexto ano do Ensino Fundamental, é o fato de os professores terem a expectativa de que

seus alunos saibam ler e escrever textos informativos, considerando que esses procedimentos tenham sido aprendidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que se observa, todavia, é que, na maioria das vezes, isso não acontece, pois, a rigor, o aluno chega aos anos finais do Ensino Fundamental com muitas fragilidades, tanto com relação a carga de conteúdo como em leitura, escrita e interpretação, fazendo-se necessário, portanto, investir no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita de textos informativos desde início da escolaridade.

Uma das causas do índice elevado de reprovação na quinta série é o fato de os professores terem a expectativa de que seus alunos saibam ler e escrever textos informativos, considerando que esses procedimentos tenham sido aprendidos nas séries anteriores. Também por isso é necessário investir no ensino e aprendizagem da leitura e escrita de textos informativos. (BRASIL, 2000, p. 81)

Assim, é mister compreender e reconhecer que as informações e conhecimentos obtidos por meio do ensino de Ciências Naturais também podem, perfeitamente, ser trabalhados e fazer parte dos conteúdos de Língua Portuguesa, enriquecendo a aprendizagem da leitura e interpretação desses alunos. A obtenção de conhecimentos de natureza social e científica adquiridos através dos conteúdos trabalhados no ensino de Ciências Naturais - observando a terminologia própria dessa área e não usualmente empregada em outras - requer cuidados por parte do professor. Quando falamos, por exemplo, acerca do processo de fotossíntese, ele deve ser explicado por meio de modelos práticos, mostrando aos alunos, por exemplo, uma folha amarelada e dizendo que esse foi o resultado da energia vital recebida do sol, como fonte de alimento. Geralmente, os aspectos “terminologia científica” e “conceitos” surgem nos textos (e a terminologia é usada diretamente, desacompanhada de explicação). “Nesse caso, o leitor deve conhecer os conceitos relativos aos termos empregados, pré-requisito para uma boa leitura.” (BRASIL, 2000, p. 81).

Uma orientação didática importante apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - de Ciências Naturais é o momento da

sistematização dos conhecimentos. De acordo com esse documento, o mais adequado é que isso ocorra no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, fazendo-se necessário que o professor organize fichamentos ou sistematizações de conhecimentos, parciais e gerais, para cada tema estudado por sua classe. Essa operacionalização requer a realização de anotações durante todo o processo de investigação para que o aluno perceba e compreenda a sequência lógica dos acontecimentos.

Durante a investigação de um tema uma série de noções, procedimentos e atitudes vão se desenvolvendo; fechamentos parciais devem ser produzidos de modo a organizar com a classe as novas aquisições. Ao final das investigações sobre o tema, recuperam-se os aspectos fundamentais dos fechamentos parciais, produzindo-se, então, a síntese final. (BRASIL, 2000, p. 82)

Essa atividade caracteriza-se pela importância do exercício da escrita e pela realização de sínteses e de avaliações no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, é um marco positivo inserir uma prática pedagógica por meio de uma metodologia de projetos interdisciplinares, envolvendo o trabalho coletivo na escola, vislumbrando integrar os conteúdos de Ciências Naturais às outras disciplinas, a exemplo de Português e Matemática, que são cobradas por meio de competências e habilidades nas turmas das crianças, que necessitam compreender o sentido da aprendizagem para a realidade do contexto vivido por elas dentro e fora da escola.

Nesse diapasão, temos a compreensão de que o projeto interdisciplinar vem ser uma alternativa metodológica que oportuniza um trabalho coletivo e, portanto, compartilhado por todos que transitam na escola: a família e a comunidade. Representa, assim, uma estratégia de trabalho em equipe, que favorece a articulação entre os diferentes conteúdos da área de Ciências Naturais e entre outras áreas do conhecimento na solução de um dado problema. Conceitos, procedimentos e valores apreendidos durante o desenvolvimento dos estudos das diferentes áreas podem ser aplicados e conectados, no

entorno dessa finalidade, como forma de adquirir novos conceitos, procedimentos e atitudes.

Considerações Finais

Com base nos resultados desse estudo, faz-se necessário compreendermos que o professor precisa incorporar em suas práticas pedagógicas a cultura de trabalhar com projetos didáticos e interdisciplinares, principalmente aqueles que atuarão com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É prudente, pois, compreender, definitivamente, que a disciplina de Ciências Naturais é uma realidade presente na escola desde o início da escolaridade, aliada ao processo de alfabetização e letramento.

A inclusão de metodologias inovadoras no ensino-aprendizagem de Ciências Naturais e de um trabalho diversificado dentro e fora da sala de aula permite, com mais criatividade e segurança, a ampliação do vocabulário dos alunos, o qual ampliará a capacidade de expressão, compreensão e interpretação, ampliando seus conhecimentos, associando-os a valores éticos, políticos e estéticos, o que contempla múltiplas interações entre professores e alunos, alunos/alunos, alunos/livros, vídeos, materiais didáticos e mídia. Tudo isso, em harmonia, gera conhecimentos e valores transformadores e permanentes.

Assim, as alternativas metodológicas apontadas são, de fato, importantes para melhoria e inovação da prática pedagógica do professor nos anos iniciais, enfatizando-se, aqui, que elas devem ajustar-se ao planejamento de ensino e à realidade escolar de cada aluno. Nesses termos, é preciso adesão a uma prática pedagógica reflexiva e transformadora que seja representativa para a vida social dos discentes, o que exige que o professor assuma o papel de pesquisador de sua própria prática. Esse novo modelo também oportuniza levar o aluno a pensar, a repensar e a avaliar suas ideias e pensamentos espontâneos diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar e no social. Esse pressuposto aponta para a exigência de transformações profundas e radicais no sentido de

romper, de vez, com paradigmas tradicionais. Nesse caso, falamos de paradigmas centrados, unicamente, na racionalidade técnica.

Referências

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação-MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2007.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 93-103.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

SALLES, G. D.; KOVALICZN, R. A. O mundo das ciências no espaço da sala de aula: o ensino como um processo de aproximação. In: NADAL, B. G. (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007. p. 91-112.

SANT'ANNA, I. M.; SANT'ANNA, V. M. **Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-49.

THEÓPHILO, I. M.; MATA, M. F. **Ensino de Ciências**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

INCLUSÃO DE ALUNO CEGO NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES

*Jéssica Oliveira Chaves
Waldirene Pereira Araújo
Cecília Regina Galdino Soares*

A Educação Inclusiva é tema de constantes discussões nas políticas educacionais, podendo ser evidenciada em situações de propostas e ações governamentais assim como nos discursos políticos e Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino. No documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas escolares (BRASIL, 2008). O termo “inclusão” foi oficializado em 1994 durante a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais e, dessa conferência, resultou a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1998).

A Declaração de Salamanca é um documento que definiu desde os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com necessidade específicas, consolidando, de imediato, ações educacionais capazes de perceber a diversidade das crianças e atender a qualquer que fossem suas necessidades ou limitações.

No espaço escolar, é preciso a adaptação de metodologias de ensino que possam suprir as particularidades de cada pessoa com necessidades educacionais específicas e propiciar interação social por meio de ações coletivas entre professores e alunos, alunos/alunos e professores/comunidade escolar.

Quando se trata do âmbito escolar, a educação especial é uma modalidade que realiza atendimento especializado, disponibilizando serviços e recursos próprios de atendimento, orientando os alunos e professores se adaptarem a esse tipo de educação. No entanto, para que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas possa ocorrer de forma efetiva, deve-se ir além da simples inserção dos mesmos na escola regular, é necessário assegurar-lhes um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Percebemos a rejeição dos professores do ensino regular em relação à inserção de alunos com necessidades educacionais específicas na classe comum, o que implica entender e reconhecer que esse é um dos fatores que exclui uma parcela da sociedade do domínio de instrumentos culturais (MACIEL et al., 2007).

Observamos, na cidade de Caxias - MA, um aumento significativo da inserção de alunos com necessidades educacionais específicas em salas de aula do ensino regular, entre eles, alunos cegos. A educação na cidade tem impulsionado pesquisas com professores da rede pública a fim de enfatizar o que é importante e prioritário para um ensino de melhor qualidade a esses alunos e para a formação desses professores que atendem alunos cegos. Verificamos, por exemplo, que o profissional na área de Braille ou de atendimento ao aluno cego no município ainda é escasso.

Na perspectiva de que a Educação almejada seja, de fato, uma realidade promissora nas salas de aula, necessitamos verificar a potencialização de saberes e das competências dos professores, durante suas formações inicial e continuada, sobre estratégias inclusivas a serem desenvolvidas.

Esta pesquisa apresenta a seguinte questão problema: Como os professores percebem a inserção de alunos cegos em escolas de ensino regular e como vem sendo a formação dos mesmos para

a efetivação dessa inclusão? Destacamos como objetivo geral: investigar a percepção de professores da rede municipal sobre a inclusão de alunos cegos em escolas de ensino regular da cidade de Caxias - MA. E como objetivos específicos: realizar um levantamento de escolas da cidade de Caxias - MA que apresentam alunos cegos em turmas de ensino regular; analisar as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos cegos em salas de aulas de ensino regular, verificando sua formação e desenvolvimento profissional no trabalho da educação inclusiva e, por fim, identificar as principais dificuldades dos professores diante da proposta de inclusão de alunos cegos no ensino fundamental regular.

O trabalho divide-se em três partes: a primeira evidencia a contextualização da Educação Inclusiva e sua relação com a formação de professores, a segunda diz respeito à trajetória metodológica desenvolvida neste estudo, e o último tópico apresenta os resultados obtidos com os participantes da presente pesquisa e a discussão desses resultados.

Formação de professores e a Educação Inclusiva

A inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular tem sido causa de preocupação para muitos docentes que atuam em turmas cada vez mais heterogêneas, afirmando não estarem preparados para atuar em salas com discentes de limitações diferenciadas.

A escola regular pode ser também considerada um ambiente favorável à inclusão de alunos com qualquer tipo de deficiência. No entanto, há a necessidade de o docente preparar-se para atuar nesse contexto diferenciado, buscando ser um profissional ativo uma vez que ele é um dos agentes que contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O professor deve apresentar um perfil profissional crítico-reflexivo para atuar na educação especial e inclusiva, pois ela é um marco da identidade docente tendo em vista que confronta a realidade escolar com a realidade social.

O conceito de necessidades educacionais especiais começou a ser utilizado em meados da década de 60, “[...] significa reconhecer que a deficiência não se esgota nela mesmo [...]” (MARCHESI, 2004, p. 20). O conceito implica, em outras dimensões, algo que envolve a inserção social do deficiente, desde seu acolhimento pela sociedade até a aprendizagem de forma coletiva. Essa perspectiva vai ao encontro dos princípios de Vygotsky (1997), pois afirma que a criança deficiente não sente diretamente sua deficiência, mas tem a capacidade de percepção das dificuldades e situações desfavoráveis resultantes da deficiência e, conseqüentemente, sofre um desgaste na posição social. Diante disso, a família e a escola devem trabalhar de forma conjunta para desenvolver nessas pessoas segurança e condições de superação.

Sabemos que o esforço dos docentes são condições necessárias, porém insuficientes para garantir um espaço escolar inclusivo. Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que a identidade docente é construída por meio de sua formação. Ou seja, algo adquirido por meio dos saberes científicos e pedagógicos além dos saberes relacionados às suas experiências de atuação acadêmica e trajetória docente.

Muitas vezes, o professor necessita do apoio escolar para desenvolver estratégias de ensino diferenciadas para, então, incentivar seu aluno a minimizar as dificuldades encontradas nos conteúdos mediados, visto que esse receio do professor pode ser reflexo de uma formação acadêmica com déficit na área inclusiva em sua estrutura curricular de ensino.

Atualmente, entre as deficiências existentes no âmbito escolar que os professores julgam mais complicada de lidar, é a cegueira, o aluno cego. Oliveira (1998, p. 7) considera que “[...] 80% do conhecimento é adquirido por meio da visão.”. No entanto, Vygotsky (1997) destaca, em suas obras sobre educação inclusiva, que, na ausência de um sentido, um outro pode compensá-lo de alguma forma. Esse autor nos possibilita compreender que, ao tratar da educação inclusiva, são necessários recursos técnicos e metodológicos especiais que permitam aos alunos a compensação

de suas limitações, criando meios diferenciados de incentivo ao ensino por meio da utilização de outros sentidos, pode garantir sua compreensão diante da aprendizagem proposta e colaboração eficiente com os não deficientes.

Os sentidos são fundamentais na interpretação e na relação entre os indivíduos, e a aprendizagem pode ser construída a partir do olfato, paladar, tato e audição. O docente, portanto, não poderá atribuir as dificuldades de aprendizagem apenas aos alunos. Muitas vezes, elas estão relacionadas ao processo de ensino, uma vez que são necessárias condições de aprendizagem que atendam, de maneira igualitária, todos os alunos, independente de apresentarem alguma limitação ou não.

Trajatória metodológica da pesquisa

O estudo foi realizado em cinco escolas da Rede Pública Municipal. Esclarecemos que são as únicas escolas da cidade de Caxias - MA a apresentarem a inserção de alunos cegos no Ensino Fundamental, conforme registro na base de dados da Secretaria de Inclusão da cidade até o período de desenvolvimento desta pesquisa.

A investigação se estendeu dos meses de março a maio de 2017, tendo como público-alvo professores do Ensino Fundamental que trabalham ou trabalharam com alunos que apresentam cegueira. Esses profissionais foram selecionados para discussão sobre suas formações e dificuldades diante da constante inserção desses alunos nas escolas de ensino regular.

A pesquisa foi classificada da seguinte forma quanto aos fins: descritiva e explicativa. Segundo Gil (2008), descritiva por visar descrever o espaço escolar, o perfil dos professores e suas percepções diante da inserção de alunos cegos no ensino regular; e explicativa por buscar a relação de causa ou efeito para a atual situação dessa inserção.

Utilizamos o estudo de campo com aplicação de questionários, análise fundamentada e desenvolvida segundo as abordagens

qualitativa e quantitativa, as quais, segundo Chizzotti (2008), caracterizam-se como uma pesquisa de intervenção que investiga a vida coletiva na sua diversidade. A combinação dessas abordagens produz uma triangulação metodológica capaz de contribuir para a aproximação da construção do conhecimento com os dados adquiridos sobre a área pesquisada. Basicamente, há uma solicitação de informações direcionadas a um grupo significativo de pessoas acerca do problema em análise para, em seguida, discutir e analisar as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Inicialmente, realizamos uma visita ao Núcleo de Educação Inclusiva, localizado no Centro de Cultura da cidade de Caxias - MA, com atendimento pela coordenadora do departamento, na busca dos primeiros dados do estudo, como: número de escolas que apresentavam alunos com necessidades específicas no nível fundamental regular, quais escolas apresentavam alunos cegos, número de professores que atuam com alunos cegos, entre outras questões, construindo, assim, um perfil social dos dados.

Posteriormente, foi realizada uma visita nas cinco escolas que apresentavam alunos com necessidades específicas para observar a rotina dos professores e alunos durante as aulas diárias. Em seguida, observamos as salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE de cada escola e consultamos os recursos didáticos disponíveis para auxiliar as aulas dos professores que atendem alunos com necessidades específicas ou não.

Este estudo seguiu as recomendações estabelecidas pelo Comitê de Ética, sendo entregue aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A seguir, aplicamos um questionário aos professores dessas escolas que apresentavam alunos cegos em suas salas de aula (3 na escola A, 2 na escola B, 2 na escola C, 2 na escola D e 2 na escola E, totalizando 11 professores participantes da pesquisa) para traçar uma linha de ideias referente às suas percepções sobre a inserção de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas, sobretudo, alunos cegos e identificar quais as maiores dificuldades do professor para lidar com esses alunos, dentre outros questionamentos.

Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados através de gráficos, quadro e texto discursivo. Destacamos que os depoimentos dos professores foram identificados por meio de letras numeradas e que optamos por não identificar as escolas durante as opiniões colocadas pelos mesmos.

Após a coleta de dados, analisamos aqueles considerados importantes para iniciar a descrição da investigação, o que ocorreu por meio do Núcleo de Educação Inclusiva. Percebemos que a cidade apresenta cerca de 110 escolas de Ensino Fundamental com alunos com necessidades específicas e apenas 5 delas atendem alunos cegos no perímetro urbano até o presente período do estudo. Entre elas, podemos citar: Escola A, atendendo alunos cegos no 6º ao 9º ano; Escolas B, C e D, no 1º ao 5º ano; e Escola E, com atendimento no 7º ano. Ao todo, essas escolas apresentam 4 cuidadores que atuam nessas turmas com alunos cegos com idades que variam de 8 a 13 anos. Esclarecemos que esses docentes têm formação continuada em AEE ou Braille.

As turmas observadas apresentam, aproximadamente, de 18 a 25 alunos videntes, contemplando de 1 a 2 alunos cegos. Conforme os dados repassados pelo Núcleo de Inclusão, a secretaria trabalha dando assistência a esses alunos com cegueira no ensino regular desde 2011, um meio de dar suporte à inclusão deles.

A partir dessa primeira análise, é possível evidenciar que a prática social de convivência escolar entre alunos cegos e comunidade escolar, em geral, tem se estreitado para o caminho da inclusão no ensino regular da cidade, tendo em vista que a educação deve ser meditada como um instrumento que minimize as desigualdades manifestadas na sociedade. Conforme Mittler (2003), isso implica uma relação de adaptação entre ambiente educacional e aluno com necessidade específica, em que o primeiro motiva, mobiliza e direciona as condições para a participação ativa do segundo.

Olhares e perspectivas na Educação Inclusiva

A educação inclusiva não é mais idealizada como um sistema educacional segregado, mas sim como um grupo de medidas que

o espaço escolar regular deve impor a serviço de corresponder à diversidade de alunos. Mas qual seria a percepção dos professores quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas em escolas de ensino regular na cidade de Caxias - MA?

P₁: Está sendo bem aceita e estimulada pela sociedade e também pelas associações e escolas, sempre buscando parcerias;

P₂: O processo de inclusão já está bem mais desenvolvido, porém ainda há muita criança fora das salas de aula e isso acontece muitas das vezes por falta da condução da família;

P₃: Para mim é de suma importância, até mesmo porque eles têm por garantia de direito essa matrícula e cabe o professor se adaptar a necessidade dele;

P₄: Muito bom, as escolas de Caxias têm buscado melhorias para receber esses alunos e proporcionar estratégias de ensino que possam vir a incluir o todo de forma coletiva;

P₅: Não vejo problema algum, pois assim como as pessoas ditas normais, os deficientes também têm capacidade de aprender, porém no seu tempo, o que não lhe impede de ser inserido no ensino regular. (Pesquisa de campo, 2017)

Os depoimentos apresentados apontam segurança, por parte dos professores, sobre a ideia de inserção desses alunos com necessidades específicas na sala comum. A inclusão desses alunos na sala regular sugere o desenvolvimento de ações adaptativas, assim como a flexibilização do currículo, para ser trabalhado de forma efetiva em sala de aula e atender às necessidades de todos os alunos. No entanto, para Santos (2014), a inclusão não pode ser inserida dentro de um modelo tradicional da educação, incluir é promover diversificadas proposições nos modelos existentes atualmente.

Na busca por incluir alunos com necessidades específicas educacionais na sala de aula, ainda há muitos docentes que se veem com dificuldades para lidar com essa nova realidade de ensino e, muitos deles, mencionam que não receberam preparação adequada durante sua formação para lidarem com esses desafios.

No decorrer da pesquisa, perguntamos aos professores: Qual sua visão sobre a inclusão dos alunos cegos no ensino regular? E os mesmos relataram:

P₁: Ainda há uma falta de preparação dos educadores em sala de aula e nós precisamos nos adequar as suas necessidades;

P₂: É muito importante, além de ter em vista que esse aluno tá buscando conhecimento em um espaço que tem que ter atendimento igualitário;

P₃: Sem sombra de dúvida que é importante sua inserção, mas contanto que haja um profissional habilitado na área de cegueira, para que não fique somente a responsabilidade de ensinar ao professor da sala e ao professor de AEE;

P₄: De difícil acesso, ainda deixa muito a desejar a aceitação desses alunos;

P₅: Extremamente importante, o que o incentiva a aprender com outros alunos que não apresentam deficiência regular (Pesquisa de campo, 2017).

Conforme Freuri (2009, p. 82), “[...] a presença do novo, às vezes, desperta medo, insegurança e a instabilidade nos docentes, sendo de extrema importância a formação, preparação e sensibilização dos profissionais ao enfrentar essas questões de inclusão escolar.”. O termo “inclusão” ainda é visto pelos educadores como um desafio a ser superado, uma vez que a formação deles ainda está distante das exigências contemporâneas e, muitas vezes, consideradas inadequadas.

Pesquisas assinalam que as lacunas apresentadas nos cursos de formação docente terminam por deixar a prática dos professores desconexas da realidade dos alunos. É necessário que a metodologia dos programas de atualização considere desde a prática, suas experiências e o saber fazer do professor para ele se considerar um mediador participante e ativo na própria unidade escolar em que atua.

Compreendemos que o primeiro contato dos professores com a educação inclusiva deveria ser na graduação, para haver interação e compreensão acerca da necessidade de formação do professor que atua com os alunos que apresentam limitações educacionais. Segundo Santos (2014), o professor pode fazer com que a inclusão seja um elo de novas possibilidades, integração de grupos e, até mesmo, aceitação de diferenças individuais, valorizando a diversidade humana e promovendo aprendizagem de forma cooperativa.

É necessário que, para haver um atendimento de qualidade para esses alunos com necessidades específicas, tanto a escola como o professor devem trabalhar de forma flexível e em constante organização, assegurando planejamento e avaliações contínuas dos resultados obtidos com esses alunos.

Além disso, fizemos outro questionamento aos professores: Como vem sendo sua formação e desenvolvimento profissional no trabalho da educação inclusiva? Logo responderam:

P₁: Aqui eu não destaco o papel do município, mas trago minha satisfação em buscar aperfeiçoamento na área para que eu possa atender de forma eficaz meus alunos e por isso tenho me especializado desde em Educação Especial, AEE e sou efetiva no quadro no quadro do município;

P₂: Tem ocorrido de forma lenta e o investimento ainda não é o suficiente para termos melhores resultados;

P₃: Infelizmente não tem. Destaco aqui que nós professores é quem temos que ir buscar por conta própria de cursos que nos aperfeiçoe na área para atuar, pois as próprias instituições não oferecem;

P₄: A passos lentos, porque a meu ver a capacitação deveria partir da escola e isso não acontece e nos vemos obrigados a investir em formação continuada para suprir as necessidades de nossos alunos, essa é a realidade;

P₅: Há a formação inicial pela prefeitura, mas os cursos são feitos em outras cidades, como: São Luís, Teresina e entre outros e não dar para os professores irem e é necessário estar sempre se atualizando. Eu sempre me reciclo, já tenho uma pós em Braille e em AEE regular. (Pesquisa de campo, 2017)

Na cidade de Caxias - MA, há vários núcleos que incentivam a inclusão assim como promovem eventos nos quais se compartilham experiências da área. Em junho de 2017, a Associação dos Deficientes Visuais na Região dos Cocais (ADVIRC), de Caxias - MA, promoveu o I Colóquio sobre Deficiência Visual, fazendo parte do evento: stands montados com livros, palestras, mesas redondas e exposição de materiais didáticos produzidos por alunos dos cursos de Licenciatura do IFMA - Campus Caxias; em julho de 2017, houve um curso sobre orientação e mobilidade, no qual havia cerca de 40 inscritos; em setembro de 2017, contamos com o II Seminário

Regional de Educação Inclusiva (SEREI), promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA), *Campus Caxias*, com o objetivo de promover o debate e a reflexão sobre temáticas subjacentes ao processo da inclusão, metodologias de ensino e práticas docentes. No município há, ainda, eventos e caminhadas que incentivam a inclusão.

Nessa perspectiva, a formação docente é um elemento fundamental na concretização de ações educativas guiadas pela inclusão, propicia um novo olhar aos discentes com necessidades específicas e levanta novas perspectivas quanto ao processo educativo e as relações instituídas por esses alunos na escola. Segundo Santos (2014), assim como outras temáticas, a Educação Inclusiva não deve ser norteadas com atuações descontextualizadas, são necessárias reformulações dessas práticas, visando à superação do modelo excludente e ainda hegemônico das escolas brasileiras.

Diante do exposto, perguntamos aos docentes que participaram da pesquisa: Quais suas principais dificuldades diante da proposta de inclusão de alunos cegos no ensino fundamental regular?

P₁: O que dificulta muito é a falta de compromisso e acompanhamento dos pais, além da falta de materiais didáticos para nos auxiliar no ensino;

P₂: A falta de preparo profissional e o apoio familiar dos alunos;

P₃: As dificuldades são muitas, a começar pela falta de recursos, ainda há professores que não querem aceitar esses alunos em suas turmas pela falta de preparo, sem contar a falta de apoio da família dos alunos;

P₄: Falta de recurso pedagógico, apoio familiar e o que ainda falta no meio de nós, no mundo dos professores, é a humildade de querer aceitar o novo, essa é uma grande barreira a ser derrubada;

P₅: Participação da família é muito pouco e quando não há apoio da família, a sala de AEE perde a essência para esse aluno, pois o mesmo não a frequenta, além da falta de recursos didáticos para trabalharmos. (Pesquisa de campo, 2017)

A sociedade, em sua forma mais excludente, segundo Barroco (2004), apresenta a proposta de sociedade e educação inclusiva, revelando as contradições e a distância existente entre o que chamamos de discurso democrático e a prática social.

A construção de uma sociedade inclusiva exige modificações de conceitos e de práticas construídas ao longo do tempo. Observamos que a família tem se encontrado, de forma histórica, numa posição de dependência de profissionais do espaço escolar, no sentido da busca por informações e orientações de como proceder em relação às necessidades específicas de seus filhos.

Ressaltamos que as escolas participantes do estudo possuem salas de AEE, mas não apresentam recursos suficientes para a realização das atividades dos alunos cegos, como a máquina de Braille para transcrever o material da sala de aula, materiais táteis referentes a disciplinas diversificadas ou até mesmo o profissional transcritor e leitor em Braille ou algo referenciado ao aluno cego (assim citado pelos professores os responsáveis nas salas de AEE), o que dificulta o acompanhamento desses alunos que, muitas vezes, não frequentam esse atendimento no contra turno de estudo.

Diante dos fatos, observamos que, além das dificuldades dos professores em relação à falta de recursos pedagógicos que auxiliem suas aulas para com os alunos com necessidades educacionais específicas, há a falta de apoio familiar. A família precisa estabelecer padrões coletivos de enfrentamento de sentimentos, análise das necessidades de cada membro, tomadas de decisão e a busca por serviços e recursos que atendam ao bem-estar do conjunto.

Ratificamos a importância do investimento na orientação e apoio familiar para que, assim, os professores possam cumprir melhor o papel educativo, independente da necessidade educacional específica apresentada. Pontuamos, ainda, o valor da figura do poder público, que visa garantir um sistema de saúde que viabilize a ação da saúde física e da mental das famílias de forma em geral, assim como das crianças, jovens, adultos, idosos em especial.

Nesse cenário, perguntamos aos professores: Você recebeu alguma formação na sua escola ou no próprio município para trabalhar em sala de aula com alunos cegos ou com outra necessidade específica? A maioria respondeu sim (GRAF. 1). Os professores, inclusive, relataram que, entre 2008 e 2009, o município ofereceu

cursos de preparação para recebimento de alunos com necessidades específicas na escola, mas somente metade do valor era financiado, sendo que os professores teriam que custear o restante:

GRÁFICO 1 – Oferta de formação continuada na escola ou no município para atuar com alunos com necessidades específicas.



Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2017).

Atualmente, conforme os relatos dos professores, não há tantos cursos disponíveis na cidade. Os professores buscam, por vontade própria e necessidade de novas orientações sobre a área, especializações e cursos que auxiliam na inserção desses alunos no ensino regular e por meio dos núcleos de apoio. Mas ainda se encontram escolas com profissionais não habilitados, o que dificulta a aprendizagem desses alunos.

Conforme os participantes do estudo, elencamos as seguintes qualificações realizadas pelos professores: cursos de formação de 4 meses em Educação Inclusiva, formação em Braille, formação em AEE (atuando no AEE, Braille, Soroban, orientação e mobilidade) e especialização em Educação Especial em Braille e AEE. Esses professores abordaram que os cuidadores da turma de AEE, muitas vezes, não apresentam formação na área e nem cursos que lhes possibilitam atuar de forma concreta no campo de estudo, o que dificulta os avanços de aprendizagem de seus alunos.

Diante de todas as colocações, os professores responderam, sem hesitar, a questão: O que você indicaria para melhorar o ensino dos alunos cegos? (Quadro 1).

QUADRO 1- Sugestões dos professores de como melhorar o ensino dos alunos cegos.

Professores	Recursos didáticos	Formação continuada	Contexto social
P1	Essencial	De extrema importância.	Mais participação da família.
P2	Importante	Mais investimento do município na área.	Apoio familiar.
P3	Necessário	Necessária a cada professor atuante com esses alunos assim como os cuidadores na sala de AEE.	Relação entre família e escola.
P4	Essencial	Todos nós precisamos para nos aprimorar na área.	Interação família e escola.
P5	Importante	Bastante necessária e urgente em relação ao aumento da procura pelo ensino regular.	Muito importante a participação da família.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2017).

Pelas sugestões agrupadas no Quadro 1, os recursos didáticos são necessários, os mesmos estimulam o desenvolvimento das habilidades dos alunos cegos, como, por exemplo, o investimento em materiais táteis assim como a grafia Braille, algo que propicie o acompanhamento das atividades desses alunos em sala de aula.

O segundo ponto, destaca a importância da formação continuada do professor. O aperfeiçoamento na área minimiza as dificuldades dos professores em relação à mediação de conhecimento aos seus alunos, Ou seja, quanto mais por dentro das novidades e avanços do mundo inclusivo, mais motivação e segurança o profissional terá para guiar sua turma para um ensino e aprendizagem de qualidade.

No terceiro ponto, foi destacada a falta de participação familiar na escola. É necessária a troca de experiência por parte da família e dos pais em casa, caso contrário, os trabalhos realizados pela escola não poderão surtir efeito nos alunos com necessidades educacionais específicas. A família deve ser um suporte na qual devem ser trabalhados os sentimentos de cada segmento familiar, os padrões de relacionamento entre eles e o trabalho iniciado pelo espaço escolar.

Com isso, questionamos os professores da seguinte forma: Você acredita que os alunos cegos podem apresentar bons desempenhos de aprendizagem inseridos no ensino regular? E responderam:

P₁: Sim, mas de forma mais lenta, pois necessitam da disponibilidade de recursos adequados, professores qualificados e mais empenhados nesse processo de inclusão;

P₂: Com certeza, o importante é, nós professores, estarmos sempre estimulando e conduzindo sua aprendizagem, planejando, executando as atividades e verificando os objetivos alcançados ou não, e a partir disso melhorar a cada ação;

P₃: Sim, logo porque esse aluno é apenas cego, ouvem muito bem e até mesmo assimilam mais rápido que os alunos ditos “normais”, aqui em nossa escola já temos alunos cegos com um desempenho bem desenvolvido em relação aos alunos videntes;

P₄: Sim, uma vez que os recursos auxiliam muito nas aulas;

P₅: Sim e aqui mesmo na escola temos exemplos de alunos que se destacam. (Pesquisa de campo, 2017)

Na atualidade, os corpos docente e discente das escolas de ensino regular têm ganhado suportes favoráveis voltados para a capacidade de o indivíduo fazer escolhas. A instituição educacional é solicitada para cooperar na formação do indivíduo na mais variada competência, refletindo sobre suas limitações. Não há muitos modelos de intervenção em que os professores possam se espelhar para práticas inclusivas, mas, conforme a pesquisa realizada, nada os impede que o trabalho seja realizado.

No espaço educacional, conforme informações oficiais (BRASIL, 2013), aumentou o número de matrículas em classes comuns de alunos com as conhecidas “deficiências”. Automaticamente, esse

indicador é seguido de um número decrescente de matrícula desses sujeitos nas escolas exclusivas ou ditas classes especiais.

Com base no exposto, destacamos que o estudante com cegueira é um sujeito ativo nos contextos social e cultural. Batista (2005) reforça essa ideia afirmando que as interações com outros agentes aumentam a possibilidade de desenvolvimento dos alunos cegos, o que os tornam aptos a serem inseridos no ensino regular.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de investigar a percepção de professores da rede municipal sobre a inserção de alunos com cegueira no ensino fundamental regular de Caxias - MA, identificando a percepção de inúmeros desafios para a prática da inclusão na escola. O Estado, em relação à inclusão de alunos com necessidades específicas, necessita promover aparatos institucionais e oferecer infraestrutura que atenda às demandas da educação inclusiva nas escolas.

É certo que a inclusão na escola se dá por força de Lei, mas, diante da pesquisa aqui exposta, percebemos o esforço e a iniciativa dos professores em buscar a formação continuada para suprir as lacunas da proposta de ensino inclusivo nas escolas de salas regulares. No entanto, é sabido que o ensino regular não conseguirá promover o aprendizado tão desejado dos alunos com cegueira sem contar com o apoio de uma equipe de profissionais, tendo somente com a figura de um professor em sala de aula.

Verificamos que, nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Caxias, o número de instituições que atende alunos cegos em salas regulares ainda é pequeno em relação às propostas diárias de educação inclusiva. Destacamos que mesmo em meio às dificuldades a maioria dos professores acredita na importância da inclusão desses alunos com necessidades específicas em sala regulares. Porém, é necessário mais investimento na formação continuada dos mesmos para que possam atender a esse público de forma mais eficaz. Identificamos, também, que a falta de recursos didáticos especializados para esses

alunos cegos e a falta de apoio familiar dificultam os avanços dos mesmos, considerando que esses são quesitos primordiais para o desenvolvimento desses estudantes.

A análise dos dados nos possibilitou a percepção sobre os avanços da cidade em relação à educação inclusiva e a preocupação em poder inserir os alunos cegos no ensino regular. No entanto, ainda há muito percalços que nos impedem de alcançarmos um padrão educacional totalmente inclusivo e isso está relacionado à falta de uma formação docente continuada, à falta de disponibilidade de recursos didáticos adequados para aprendizagem desses alunos nas escolas, à carência de salas de AEE padronizadas para o acompanhamento desses alunos em turno e a ausência do apoio, participação ativa e acompanhamento das famílias nas atividades diárias propostas.

São necessários, ainda, mais investimentos por parte do município no sentido de oferecer formação profissional aos professores e aos cuidadores das salas de AEE para melhor desenvolver seus trabalhos diante da heterogeneidade de suas turmas. Percebemos que o município tem oferecido encontros inclusivos para a sociedade em geral a fim de minimizar o preconceito e manter a acessibilidade às informações. É nítido, nos discursos, o quanto os docentes acreditam na inclusão dos alunos cegos no ensino regular, uma vez que percebem que esses alunos apresentam capacidade de aprendizagem, assim como os demais que não apresentam nenhuma limitação.

Referências

BARROCO, S. M. S. Reflexões acerca da proposta de educação inclusiva. In: MATIAZZO, D.; GONÇALVES, M. L. B. (Org.).

Reflexões: contribuições para a democratização de educação escolar. Maringá: Secretaria de Educação, 2004. p. 53-57.

BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia:** teoria e pesquisa, v. 21, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Educação Especial. Rio de Janeiro, Série Atualidades Pedagógicas, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.

_____. **Censo da educação básica: 2012 - resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREURI, W. B. Complexidade e intelectualidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACIEL, C. V.; RODRIGUES, R. S.; COSTA, A. J. S. **A concepção dos professores do ensino regular sobre a inclusão de alunos cegos**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/310626055_A_concepcao_dos_professores_do_ensino_regular_sobre_a_inclusao_de_alunos_cegos>. 2007. Acesso em: 03 maio 2017.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.; (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. São Paulo: ARTMED, 2003.

OLIVEIRA, J. V. G. Arte e visibilidade: a questão da cegueira. **Revista Benjamin Constant**, v. 4, n. 10, p. 7-10, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L. A. **A formação do professor na educação inclusiva**: a percepção de docentes de uma escola regular. Monografia. Campina Grande, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/7896>>. Acesso em: 6 maio 2017.

YGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**: obras escogidas. V. Madrid: Visor, 1997.

PESQUISA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA SUPERIOR

*Mariangela Santana Guimarães Santos
Marcos Aurélio de Araújo Alves*

A Pesquisa e Docência Superior

A prática pedagógica é uma discussão que tem tomado de conta dos espaços acadêmicos nos últimos anos no Brasil e em outros países. No Brasil, na década de 80, um processo de transição sobre a formação do professor tem ratificado a afirmação de que o educador não está contribuindo suficientemente para que os alunos desenvolvam, com competência, suas aprendizagens.

Diante disso, os profissionais da educação vêm colocando em discussão a concepção de ensino, a função social da escola e a relação entre o conhecimento escolar e a vida social do aluno. Dessa forma, urge a necessidade de se propor uma nova educação, um novo perfil de professor com novas práticas pedagógicas “[...] o novo papel do professor, o de preocupar-se com a formação de iguais.” (FAZENDA, 2007, p. 138).

Assim, esse movimento vem apontando para outras formas de conceber o ensino e, para isso, é necessária a formação inicial em nível superior, embora não seja, ainda, garantia de sucesso efetivo, mas ela é um espaço que possibilita construir práticas que se remetam a possíveis situações de reflexão crítica.

Compreende-se que a superação dos limites de práticas obsoletas terá uma nova concepção quando a ideia da pesquisa tornar-se um instrumento concreto no processo de formação profissional e for capaz de possibilitar a produção e a construção dos saberes com perspectivas para o desenvolvimento da cultura profissional, sendo necessária a incorporação de procedimentos investigativos capazes de proporcionar a compreensão de práticas docentes com melhores condições para entender o que se desenvolve no cotidiano acadêmico. Dessa forma, a prática da pesquisa auxilia na construção de situações de ensino numa perspectiva mais emancipatória e menos praticista.

A prática investigativa do professor ajudará o aluno a compreender, por meio da reflexão, os fenômenos complexos que acontecem no espaço da sala de aula. A Universidade, através das práticas pedagógicas dos docentes, deve afirmar essa tomada de postura, pois as produções dos saberes, permeados pelo processo de investigação, poderão fazer da pesquisa um eixo articulador do conhecimento no processo de formação inicial nos cursos superiores. O Art. 43 da LDB, a lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, menciona:

O ensino superior tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como deve estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, o incentivo ao trabalho de pesquisa e a investigação científica, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, além da promoção e da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicação do saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. Uma das alternativas em busca

do conhecimento é o ensino através da pesquisa, desenvolvendo a autonomia dos alunos, instigando-os a questionamentos constantes. (BRASIL, 1996)

A pesquisa utilizada como instrumento de aquisição do conhecimento estará apoiando-se numa perspectiva pedagógica e epistemológica na qual a produção do conhecimento seja o princípio ativo em que os sujeitos aluno/professor sejam partícipes desse processo de problematização. Segundo André (2005), a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajude a aperfeiçoar, cada vez mais, seu trabalho docente.

Essa nova proposta de produzir conhecimentos com o auxílio da pesquisa não é uma tarefa fácil; é um desafio que precisa ser analisado como proposta que necessita ser ampliada e compartilhada por todos que percebem, na educação, um projeto de formação em que os sujeitos tenham vivência a partir do conhecimento da realidade, o que os tornarão mais seguros e autônomos nos seus processos decisórios.

No Brasil, a ideia de pesquisa, somente em fase recente, começa a ser veiculada nos cursos e, mais precisamente, nos de pós-graduação. Nos anos sessenta, foram criadas as instituições que incentivavam a pesquisa científica, como o Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq e a Fundação Nacional de Pesquisa - FUNDEP (IBIAPINA, 2006). Interessante abordar que o orçamento desses órgãos não destinava verbas para programas de pesquisa em educação. O incentivo à produção era voltado para a área tecnológica. Com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, o Programa de Informação e Comunicação para Pesquisa - PROSSIGA e outras agências de fomento é que, oficialmente, a pesquisa em educação recebe estímulos e divulgação, passando a ser desenvolvida nas Universidades e, particularmente, nos programas de pós-graduação.

Convém destacar que, politicamente, essa tomada de posição na disseminação do estímulo à pesquisa teve um preço, pois o Estado, de alguma forma, controlava o exercício da crítica desenvolvido no contexto da Instituição Superior, desvirtuando, de alguma forma, o percurso do processo da crítica. Nesse contexto, alguns fatores são observados, como falta de articulação entre o ensino e a pesquisa, bem como a recessão econômica, muitas vezes, interrompendo o resultado das pesquisas e provocando uma série de consequências no processo de desenvolvimento investigativo, pois, *a priori*, o que seria um ganho para a sociedade passa a ser um espaço de conflitos, visto que, o objetivo era a produção científica no Ensino Superior e não a fragmentação de ação e pensamentos.

É interessante abordar que a pesquisa predominante era desenvolvida na abordagem quantitativa. Gouveia (1971) afirma que, no Brasil, as pesquisas tendiam mais para paradigmas produtivistas e simplistas. Com o movimento que é próprio do conhecimento, os enfoques também se ampliam e se diversificam. Afirma Gatti (2000) que o perfil da pesquisa educacional abre espaços a abordagens críticas, fortalecendo a pesquisa qualitativa, que envolve um conjunto diversificado de métodos e técnicas de análise, como estudos antropológicos e etnológicos, estudo de caso, pesquisa ação, grupo focal, análise de discursos de narrativas e de história de vida, todas apoiadas pela perspectiva crítica, principalmente quando são desenvolvidas nas ciências humanas.

Observou-se que, diante de tantas incertezas sobre o processo de ensinar e muitos desafios a enfrentar, cabe à universidade, através dos seus mediadores (professores e alunos), desencadear meios didático-pedagógicos para redirecionar o processo de formação. Para Joaquim (2008, p. 13),

[...] essa exigência decorre de duas injunções: primeiro, quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo, pois o conhecimento é uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir, e o mínimo que se exige de um professor é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área; mas além disso, impõe-

se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são consequências de processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem.

A capacidade de o homem viver situações diversas nos faz acreditar que sempre é possível buscar, através da ciência, respostas para melhorar a humanidade. Ao pensar em estudar esse tema, acreditou-se que seria uma possibilidade de poder contribuir, de maneira consciente, para o universo da formação do homem por se entender que a pesquisa serve como instrumental viável de interpretação da realidade.

A discussão sobre pesquisa no campo da educação, nas últimas décadas, alcançou um grande desenvolvimento, pois se considera que um dos caminhos para os avanços da civilização é priorizá-la como uma prática inerente à natureza docente, permitindo, no processo de ensinar e aprender, uma maior articulação dos saberes.

O docente, de maneira geral e, em particular, do Ensino Superior, deve ser, por excelência, um pesquisador e precisa tornar essa realidade presente no seu cotidiano. *A priori*, essa tarefa deve estar inserida no contexto universitário. Segundo André (1997), a história da pesquisa educacional no Brasil é curta. Somente com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais - INEP, é que a produção se tornou mais regular. Falta, ainda, muito no sentido de oportunizar a produção de trabalhos que se relacionem com os problemas encontrados na sociedade contemporânea.

O processo de aprender está vinculado à produção do conhecimento, e o professor precisaria estar mais bem habilitado para ensinar. A familiaridade com a pesquisa o ajudará a agregar maiores conhecimentos que promovam a sua socialização. Portanto, o professor pesquisador na docência superior amplia espaços para uma longa caminhada, quiçá um grande e necessário desafio para este novo milênio. Para André (1997, p. 123),

[...] a pesquisa pode tornar um sujeito professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimento, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

Gamboa (2007, p. 60) postula que “[...] um pesquisador, antes de elaborar seu projeto, deve ler outras pesquisas para identificar seus principais elementos, recuperar seus métodos e estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos básicos”. Dentro dessa óptica, sendo a pesquisa uma ação que faz parte do cotidiano acadêmico, é interessante essa reflexão, pois o professor busca apoiar-se em outros referenciais para melhor subsidiar sua prática pedagógica, suscitando melhores encaminhamentos de aprendizagem. É preciso, conforme Gamboa (2007), apoiar-se em alguns referenciais, o que contribuirá, de maneira significativa, para elaboração de outras produções.

O acesso a diferentes abordagens e paradigmas epistemológicos poderá revelar, nas entrelinhas, as implicações ideológicas e filosóficas contidas no processo de pesquisa, o que ajudará no acompanhamento contínuo e na organização do conhecimento. Contudo, é mister afirmar que o papel do ensino superior, enquanto instituição geradora e produtora, por excelência, do conhecimento, é propiciar, na sua “rotinização”, ou seja, na prática pedagógica do professor universitário, saberes que possam ser equalizados através da pesquisa.

Investigar uma dada realidade exige do pesquisador atributos, como: ética, rigor e compromisso. É comum as pesquisas partirem dos Centros Universitários por eles serem considerados como espaço de investigação. Todo processo de produção tem suas bases numa concepção filosófica que dá suporte ao processo da metodologia, seja no positivismo, pós-positivismo, interpretativo ou teoria crítica.

Diante das inúmeras pesquisas voltadas para as ciências sociais, nota-se que a pesquisa quantitativa não se adequa às investigações determinadas pelos problemas que se apresentam no cenário social. A busca, em grande escala, pela pesquisa qualitativa se justifica por

se compreender que, na educação, existem outros aspectos que não podem ser contemplados somente pela pesquisa quantitativa.

Com o movimento da sociedade, surge outro enfoque de pesquisa com influência antropológica, influenciada pelos estudiosos Boaz, Mead, Benedict, Linton e outros. Esses estudos, praticamente, foram os primeiros encaminhamentos para o deslocamento da pesquisa qualitativa. Franco (2006) afirma que os estudos da pesquisa qualitativa decorreram das contribuições de Bogdan e Biklen (1985) Denzin e Lincon (1994) Goetz e Lecompte (1988), Stocking (1993) e Vidich e Hoyman (1994).

A pesquisa qualitativa em educação obedeceu a três fases: a primeira, ao final do século XIX até a década de 1930, em que foram utilizadas as técnicas de observação participante, a entrevista e os documentos pessoais. Na década de 1930 até 1950, há um declínio na produção. Porém, na década de 1960, há o ressurgimento dos métodos qualitativos, sendo tal período considerado como marco da pesquisa qualitativa pelos pesquisadores na área da educação.

Na pesquisa qualitativa, é necessário que o pesquisador, para melhor conduzir o processo, considere as características que lhe são pertinentes e que devem permear a prática do professor pesquisador. De acordo com Franco (2006), elas estão apresentadas a seguir:

- A pesquisa qualitativa é indutiva;
- Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística;
- O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham;
- Os pesquisadores qualitativos são sensíveis aos efeitos que eles mesmos causam sobre as pessoas que são objetos de seus estudos;
- Os pesquisadores tratam de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas;
- Os métodos qualitativos são humanistas.

Considerando a importância de todas as estratégias de investigação para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, tais como: narrativa, fenomenologias, etnografias, estudo de caso e outras, a sua escolha se dará pelo objeto configurado no projeto de pesquisa, o qual concentra a definição filosófica do pesquisador, sua linha de pensamento e concepções, o que definirá a técnica mais apropriada para o desenvolvimento da investigação. O objeto de estudo encaminhará onde e como se dará sua empiria.

Diante dessa trajetória da pesquisa nas ciências sociais e, mais especificamente, na educação, buscou-se desenvolver o estudo que tem como foco a docência superior, sendo ela um campo de estudo muito significativo para a formação profissional.

Ressalta-se que esse cuidado específico com o ensino superior traduz a lealdade que se tem com o espaço que conduz os processos de formação humana em várias vertentes e áreas de atuação profissional.

Pesquisa, ensino e aprendizagem: corpus de formação

Analisar a pesquisa como instrumento de aprendizagem na docência superior é uma reflexão que exige compreender a complexidade de se organizar os saberes elaborados e produzidos pelo professor, os quais envolvem aspectos que estão subjacentes à sua prática, dentre eles as formações inicial e continuada, as concepções pedagógicas e os processos didáticos que se estabelecem nas práticas experienciais, curriculares, pedagógicas.

O ensino superior tem uma significância no momento de produzir o conhecimento. Tal representação é constatada nas práticas dos professores com suas políticas de intervir no cenário brasileiro através de ações que priorizem a pesquisa como caminho para a produção de saberes mais elaborados e significativos para o futuro profissional, que precisa, entre outras coisas, de encaminhamentos para não só desempenhar o seu trabalho junto à sociedade, mas intervir, contribuir e fazer mudanças. Assim, como preconiza Campos (2007, p. 32), “[...] a universidade, enquanto instituição social, deve enraizar-se se capitalizando na tessitura das relações sociais.”.

Ao refletir sobre a prática pedagógica como uma práxis social, convalidam-se as finalidades de que os saberes são voláteis, relativos. Admitem-se valores ético-políticos, percebidos em função dos interesses e valores daqueles que os produzem. Por conseguinte, podemos apreender que a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade com a intenção de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório, responsável por levar adiante tal projeto educacional.

A educação, para se tornar representativa socialmente, requer responsabilidade e autonomia dos atores que mediatizam o conhecimento e buscam superar as interfaces do processo educacional, precisando ser analisada, quiçá, como referência para a produção de atitudes inventivas. Para ratificar essa discussão, ampara-se em Freire (1996, p. 58). Para ele, é

[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Mister dizer que a participação do professor nesse projeto educacional, na construção de uma educação crítica, revela mais do que uma necessidade teórica, mas também uma necessidade prática. Freire (1996, p. 22) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Sobre a aprendizagem, recorreu-se à teoria do processamento da informação, que se refere a três fases principais no processo da aprendizagem: a fase ligada à recepção da informação; a fase de tratamento e análise, realizada pela memória de curto prazo; e a fase de armazenamento e evocação à informação ou elaboração de respostas, assegurada pela memória em longo prazo (SOUSA, 2005). As discussões aqui trazidas não concorreram com a pretensão de explorar a fundo as questões sobre as zonas responsáveis pelo

sistema de certos tipos de aprendizagem, mas de contribuir com alguns questionamentos que permitam compreender como se confere a aprendizagem.

Ao discutir a aprendizagem significativa, Moreira (1999b) pontua os estudos de David Ausubel, psicólogo da educação, que se preocupou com as aprendizagens propostas na sala de aula. Seu maior empenho foi na forma como o conhecimento está organizado na mente humana. Os conceitos pesquisados pelo psicólogo de acordo com o autor são: estrutura cognitiva e de aprendizagem significativa. Sobre a estrutura cognitiva, explicando que a pessoa possui, em dado momento, uma organização estável e clara sobre um determinado assunto, sendo que tal organização traduz a capacidade que o aprendiz possui de lidar com a nova informação ou com novos conceitos.

Para tanto, é necessário que a informação fornecida, sob a forma de conceitos ou de proposições, integre-se ao que o aluno já sabe e possa ser expressa por símbolos ou por outras palavras. Segundo Moreira (1999b), David Ausubel ainda acrescenta que seu interesse por esse tipo de aprendizagem é porque ela acontece por descoberta e por recepção e não por condicionamento.

Os estudos de Moreira (1999b), ao discutir as teorias de aprendizagem, destaca o psicólogo Jerome Bruner para tratar da teoria de instrução, sendo um dos representantes mais autênticos do movimento cognitivista. Afirma, conforme o psicólogo, que a finalidade de todo o ensino é permitir que o aluno compreenda e capte a estrutura da matéria e possa relacioná-la, de forma significativa, com outros saberes que possui. Ele desenvolveu o conceito de prontidão, apresentando três estágios de desenvolvimento: o da representação ativa, o da representação icônica e o da representação simbólica.

As teorias apresentadas tendem a potencializar o processo de aprendizagem na formação do indivíduo. Compete ao professor, como mediador entre a comunidade, os saberes e o aluno, estabelecer relação e poder estruturar, organizar e integrar, adequadamente, essas teorias à proposta pedagógica. Portanto, de acordo com Demo (2003, p. 02),

[...] educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]. Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.

Diante do exposto, pode afirmar-se que um “bom ensino” há de propiciar o desenvolvimento de uma progressiva autonomia na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento da reflexão crítica, resultando em mecanismos para o domínio dos conhecimentos nos planos científico e profissional.

O ensino é uma atividade impossível de ser analisada separada da rede de significados em que se estabelecem as ações e perspectivas dos atores do processo educativo. Muitos docentes universitários não conseguem fazer a interpenetração do ensino e da pesquisa, resultando em uma formação em que o aluno perde a dinâmica natural da atividade mental (o pensamento, a descoberta, a curiosidade e a investigação) e dá ênfase a uma prática tradicionalista em que os conceitos são transmitidos sem muita criatividade (FELDMAN, 2001).

A lógica que norteia os cursos de formação está na tessitura da condução e preparação do educador para desencadear ações que possibilitem uma intervenção na ordem social, prestando um serviço que o conduza a fortalecer um projeto social para a melhoria da qualidade de vida do cidadão.

Delineiam-se, diante dessa questão, algumas reflexões sobre a destinação dos cursos universitários, a produção dos saberes mobilizados, a articulação das disciplinas específicas e formativas (profissional-educacional), as experiências e o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

Obviamente que a proposta delineada está num projeto de emancipação, autonomia e crítica do processo de formação do professor, embora existam paradigmas que concorrem para o engessamento de práticas neutras e fechadas, correspondendo a uma visão desarticulada e fragmentada do processo de ensinar e aprender. O art. 43 da Lei da LDBEN (BRASIL, 1996), orienta que a finalidade

na educação superior é estimular a formação de profissionais capazes de exercitar o espírito científico e o pensamento reflexivo.

Compreende-se, por essa razão, que, para a docência, não basta o pesquisador, cientista ser renomado; para o domínio técnico-científico de sua área de atuação, exige-se que o docente tenha formação pedagógico-didática adequada às práticas educativas a que se dedica e ao trabalho coletivo que é realizado.

Notas Inconclusas

Compreender que saberes são mobilizados e produzidos nas práticas pedagógicas do professor na docência superior é penetrar em territórios existenciais, em representações e significados construídos sobre a docência e sobre as práticas elaboradas a partir de um percurso histórico e experiencial.

Entretanto, contemplar a articulação entre o ensino e a pesquisa na docência superior é muito singular, uma vez que o papel do ensino superior é formar profissionais para não somente serem inseridos no mercado, mas, sobretudo, fazerem as transformações para que tenhamos uma sociedade mais igual no tocante ao conhecimento, quiçá, em todas as dimensões humanas e, para isso, uma boa qualificação, arraigada nas bases de um bom ensino e boas pesquisas, contribuirá para essa máxima.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. de A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M. E. D. de A; OLIVEIRA, M. R. N. S. O. (Org.). **Alternativas no ensino da didática**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. LDBEN – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

- CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber, 2006.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GOUVEIA, A. J. A pesquisa Educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 55, p. 209-253, 1971.
- IBIAPINA, I. M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: Ed. UFPI, 2006.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999a.
- MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Unb, 1999b.
- SOUSA, O. C. de. Aprender e ensinar significado e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AS CONVERSAS COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO NO COTIDIANO DE PROFESSORAS INICIANTES

Joelson de Sousa Morais

As discussões acerca das conversas que foram utilizadas como instrumento de investigação, trazidas neste estudo, foram desenvolvidas numa pesquisa de abordagem qualitativa com três professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, na rede pública de ensino na cidade de Caxias - MA e são fruto da dissertação de Mestrado em Educação do autor realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O objetivo deste estudo é compreender o potencial das conversas como instrumento de investigação mediada pela tessitura narrativa no cotidiano de professoras iniciantes. Para isso, trago alguns elementos norteadores e compreensivos tendo como questão de partida o que me impulsiona aqui, ou seja, questionar: Qual o potencial das conversas como instrumento de investigação no cotidiano escolar?

A perspectiva teórico-metodológica e epistemológica aqui adotada segue os princípios dos “Estudos do Cotidiano” a partir das

discussões de: Alves (2003), Certeau (2012), e Sgarbi (2008), entre outros, entrelaçados à “Epistemologia da Complexidade”, baseada em Morin (2010). Tal escolha se deve a uma apaixonante aventura que venho trilhando com muita profundidade e envolvimento acerca desses estudos, os quais trazem implicações ao meu processo formativo-existencial desde o início dos estudos no mestrado, em 2013, e que vêm acompanhando-me até os dias atuais.

Busco relatar a experiência que foi por mim realizada junto às professoras iniciantes no cotidiano escolar, focando suas práticas pedagógicas e, mais essencialmente, como se dava a mobilização dos saberes e *saberes-fazer*¹⁷ das interlocutoras da pesquisa na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Como instrumento para ter acesso às narrativas das professoras iniciantes, resolvi criar, conjuntamente, as “conversas do cotidiano”. Assim as intitulamos, porque permitiram, no próprio contexto de atuação profissional das interlocutoras da pesquisa, de forma implicada, captar as sutilezas que revelavam os saberes e *saberes-fazer* que iam sendo criados/mobilizados/aprendidos nas múltiplas possibilidades de aprendizagem que construía com os diferentes sujeitos e contextos.

Neste trabalho, não trago as falas *ipsis litteris* das professoras iniciantes pesquisadas, até porque não é o objetivo proposto neste texto. Trata-se de uma discussão e reflexão, dando centralidade às conversas como instrumento de investigação na pesquisa científica. E, neste caso específico, foi por mim realizada no cotidiano de professoras iniciantes. Nesse sentido, estou relatando a minha experiência como pesquisador, tomando por base as abordagens teórico-metodológicas acerca do assunto “das conversas do cotidiano”, fazendo algumas articulações outras que extrapolam a dimensão da pesquisa, ou seja, trazendo as implicações das

¹⁷ Estética da escrita que aprendi com Alves (2003), que busca superar a dicotomia pregada pela ciência clássica, dando possibilidades de criar outras tantas palavras, ampliando o seu sentido e mesmo tendo outros significados, contribuindo, assim, para a produção do conhecimento e não apenas a sua reprodução. Neste texto, primo pela junção de outras palavras (duas ou mais) com este sentido.

conversas em diferentes contextos pessoais, culturais, profissionais e sociais os quais atravesso ou são implicados em meu cotidiano. Assim, neste texto, são relatados os acontecimentos vivenciados pelas professoras iniciantes, mais precisamente, os saberes e práticas por elas desenvolvidas e que foram construídos, juntamente com o pesquisador, por meio das conversas durante a pesquisa no cotidiano do seu desenvolvimento profissional.

O presente texto está dividido em cinco seções, as quais: a primeira é esta “Introdução”, trazendo alguns esclarecimentos iniciais da gênese deste texto; a segunda seção intitulada “O cotidiano como *espaçotempo* de produção de saberes”, discute a pertinência e relevância do cotidiano, apresentando conceitos e concepções bem como as implicações desse cotidiano como produção de saberes no desenvolvimento profissional docente e na prática pedagógica; a terceira seção, com o título “Desvelando o potencial das conversas nas pesquisas com o cotidiano escolar”, traz elucidações conceituais e epistemológicas das conversas, situando-as no âmbito da pesquisa científica e em outros múltiplos contextos em que a mesma possa estar presente na vida cotidiana dos sujeitos; a quarta seção, tematizada “Possibilidades compreensivas das narrativas docentes mediadas pelas conversas”, traz uma reflexão sobre a utilização das narrativas na pesquisa científica e as possibilidades de compreensão mediadas pelas conversas e analisadas à luz da Epistemologia da Complexidade; e a quinta e última seção são as “Considerações Finais”, mostrando os resultados e sínteses que cheguei a construir, fruto da investigação realizada durante a pesquisa e tomando por base as conversas como um dos instrumentos potencialmente significativos e emancipatórios na produção do conhecimento científico.

Espero que este texto contribua com a tessitura de saberes e fazeres de inúmeros pesquisadores/as, professores/as, educadores/as, estudantes universitários e demais pessoas e profissionais preocupados/as com a educação e implicados nas múltiplas redes formativas, pessoais, culturais, sociais e profissionais pelos quais estão tecendo saberes e conhecimentos na realidade em que se encontram.

O cotidiano como espaçotempo de produção de saberes

O cotidiano se revela de mil maneiras; às vezes inusitado, imprevisível, impactante, diferente, instável e até provocante. Esse mesmo cotidiano é o que desperta a construção do novo e a consolidação de profícuas e substantivas práticas, saberes e a tessitura da própria vida, em meio ao caráter repetitivo e rotineiro que a prática docente suscita em sua complexidade.

Segundo Lacerda (2011, p. 60), “[...] são tantos os movimentos que se processam em cotidiano! Conversas, práticas, observações, registros [...]”. Momentos esses que, muitas vezes, não são vistos imediatamente ou não são percebidos como situações de construções de aprendizagens e saberes pelas professoras iniciantes em seus contextos de atuação e vivências estabelecidas cotidianamente.

Pesquisar com o cotidiano é inventar e construir sentidos na produção do conhecimento científico, tão necessários nos dias de hoje, para o desenvolvimento da pesquisa, da educação e da formação dos sujeitos que vivenciam e tecem os mais diferenciados e múltiplos saberes e fazeres em seus contextos de atuação sociocultural, existencial e profissional.

Compreendo o cotidiano escolar como as experiências, saberes e práticas vivenciadas em diferentes circunstâncias, momentos e *espaçotempos* de produção de sentidos, significados e construção da informação, que se faz e se desfaz em meio à presença da supremacia técnica, didática, pedagógica e operativa do conhecimento e da prática pedagógica no processo de escolarização.

Ao tentar estabelecer uma concepção de cotidiano escolar, minhas ideias e posições ganham consistência nas ideias do cotidiano de Oliveira e Sgarbi (2008, p. 72), que apresentam uma perspectiva mais abrangente e contundente. Segundo eles, o cotidiano é o “[...] *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais”.

Nesse sentido, pesquisar no cotidiano escolar, utilizando as conversas como instrumento de investigação, traz múltiplas práticas

e saberes que são revelados diante de inúmeras e diferentes situações as quais vivenciam diariamente as professoras durante suas práticas pedagógicas. Essas práticas aconteciam vez por outra, davam-se de uma forma flexível, estavam relacionadas com as imprevisibilidades cotidianas e variavam de uma professora para outra e em *espaçostempos* diferentes.

Na verdade, o sentido da pesquisa realizada, tendo como instrumento de investigação as conversas, baseou-se num processo de *implicação*, entendendo-a como um movimento de constituição e criação de saberes do qual eu mesmo faço parte enquanto ator e autor da minha própria experiência como professor iniciante que teceu saberes nos múltiplos contextos de vivências sociais, profissionais e existenciais. Fui adentrando ou “mergulhando”, como me ensinam Alves (2003) e Oliveira e Sgarbi (2008), nos inúmeros fios e tramas do cotidiano e acabei lançando-me a uma proposição de maior envergadura quando da realização da pesquisa com professoras iniciantes no cotidiano escolar.

Tal concepção está em consonância com Macedo (2009) ao elucidar que a implicação, na pesquisa educacional, tem o sentido da “[...] compreensão dos vínculos afetivo-libidinais, políticos, éticos, profissionais, institucionais, culturais, com os quais irremediavelmente, entramos nas experiências curriculares e formativas” (MACEDO, 2009, p. 110).

As experiências que aqui relato, no entanto, corporificaram-se mais presentes durante a investigação que realizei junto às professoras iniciantes no cotidiano de suas práticas pedagógicas, enfim, são “[...] práticas cotidianas que produzem sem capitalizar” (CERTEAU, 2012, p. 47), ou seja, as professoras iniciantes produziam sentidos nas suas práticas cotidianas sem a presença impositiva do saber, de forma hierárquica, mas construía múltiplos e diferentes saberes tecidos no cotidiano, nos “[...] diferentes *espaçostempos* de realização de negociações, traduções, performances e hibridizações” (FERRAÇO, 2008, p. 36).

A fase de início de carreira na docência é muito conflituosa e oscila entre sentimentos, sensações, incertezas e dúvidas, às vezes,

causadas pelo “choque de realidade” enfrentado pelos/as professores/as iniciantes ao adentrar nos contextos de desenvolvimento profissional. A maioria vive duas importantes características na afirmação da profissão, que são a “sobrevivência” e “descoberta”, elucidadas por Huberman (2000) ao discutir acerca do ciclo de desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

Para o autor, a sobrevivência, muitos/as professores/as buscam mobilizar os saberes e fazeres tendo em vista a busca por resultados satisfatórios para poderem continuar na profissão, que, embora não sendo nada fácil, por não terem apoio e orientações para tal, vão desbravando horizontes na sua própria singularidade e individualidade que constituem sua identidade profissional, mediada por erros e acertos diante das inúmeras dificuldades e desafios que os põe a se questionar “estou a me aguentar?” como forma de continuar ou não na profissão.

A “descoberta” se configura como o próprio “tempero da vida”, a qual traz motivações, desejos e vontades de continuar na profissão, que é acompanhada por sensações de “dever cumprido”, algumas vezes, e até por estratégias de resolução das situações emblemáticas ou dificultosas que, por ventura, tenham surgido no decurso da experiência e que o/a professor/a iniciante vai encarando na sua realidade, criando seus mecanismos, táticas e estratégias para poder enfrentar o que surge ou o que ainda não tenha conseguido alcançar êxito.

As produções e publicações acerca do tema “conversas” são incipientes nas pesquisas científicas, sobretudo, no âmbito educacional. Para produzir a dissertação de mestrado, tive, inicialmente, um pouco de dificuldades, mas, depois, descobri que os saberes acerca da temática - proposta no tema deste texto - teria que ser desenvolvida numa construção pessoal mediada pela minha experiência, que foi o que aconteceu quando me lancei na pesquisa de campo, tecendo saberes junto com as professoras iniciantes que foram pesquisadas.

Em relação à temática de “professores/as iniciantes”, do mesmo modo, a literatura carece de estudos acerca dessa área, uma vez que é um tema sempre atual, necessário e emergente.

Algumas contribuições dadas em âmbito internacional são fruto dos estudos desenvolvidos pelo professor e investigador Carlos Marcelo Garcia (1999), catedrático de Didática e Organização Educativa da Universidade de Sevilla, na Espanha, através do Grupo de Investigação de Inovação, Desenvolvimento, Avaliação e Acompanhamento (IDEA), que vem desenvolvendo investigações nessa temática há mais de duas décadas.

Tais atividades culminaram na origem do livro “Formação de professores: para uma mudança educativa” (GARCIA, 1999), traduzido para o português, bem como na realização bianual do “Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência” (Congreprinci), o qual foi organizado, pela primeira vez, na cidade de Sevilha, em 2008, tendo sua quarta edição realizada no Brasil, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, em Curitiba-PR, em 2014. Esse evento vem expandindo-se e ampliando, consideravelmente, discussões, debates e reflexões acerca da formação de professores, com ênfase para professores/as iniciantes e inserção profissional à docência, atraindo investigadores de várias partes do mundo, inclusive, do Brasil.

Desvelando o potencial das conversas nas pesquisas com o cotidiano escolar

No que se refere às conversas, entendo que a palavra dita tem uma significação bastante singular e se diferencia de quaisquer outros modos de expressão do discurso no âmbito das relações humanas. Primeiramente, digo que as conversas, que denomino como “conversas do cotidiano”, foram o instrumento utilizado para ter acesso às narrativas das professoras iniciantes, interlocutoras da pesquisa. Entendo que conversar com alguém é uma situação bastante particular no sentido de que deve existir uma confiança, aproximação e certo desprendimento para que aconteça o processo comunicativo entre as pessoas que iniciam uma conversa.

Foi com Alves (2003) que aprendi que o termo “conversa” é utilizado pelos estudiosos do cotidiano, porque soa melhor e retira a ideia de uma supremacia pregada pela ciência positivista-cartesiana.

Conversar com os outros é estabelecer e compartilhar múltiplas experiências e saberes horizontalmente, sem impor ou hierarquizar o teor da conversa; nela, tanto eu quanto o outro permitimos igual aprendizagem, entrelaçando os fios dos entendimentos, saberes, não-saberes, concepções, crenças, desejos, incertezas, dúvidas e pontos de vista estabelecidos no processo comunicacional.

Adoto a concepção de González-Rey (2005) acerca das conversas. O autor as denomina de “conversaçoão”, cujo sentido é o mesmo que estou tratando neste texto. A acepção proposta de conversa é a de que ela

[...] é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 126)

Assim, é uma forma de acessar universos em que estão sendo produzidos sentidos subjetivos nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras iniciantes. Por esse meio, posso desvelar contextos não revelados por outros mecanismos, muitas vezes fechados e lineares. Dessa forma, “a conversa surge como uma experiência que vivemos e que vai nos constituindo, pois nos desafia a pensar com o outro sobre o mundo que vivemos e fazemos.” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 17).

Numa perspectiva mais específica e, a meu ver, bem delimitada de conversas, trago outra concepção do termo, e que tem relação com as discussões propostas, encontrada numa investigação desenvolvida no processo de formação inicial no curso de Geografia do Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. Segundo os professores propositores desse instrumento, que também chamam de método, a conversa consiste na:

[...] participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos

podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia. (NASCIMENTO; SILVA, 2009, p. 1)

A conversa utilizada na pesquisa científica, promove uma maior interação entre os sujeitos participantes do processo comunicativo, pois nem um nem o outro tomam a palavra como sua e a impõem ao interlocutor. Pelo contrário, são estabelecidos momentos não segmentados e nem lineares, e sim recíprocos e flexíveis, em que ou eu ou o outro nos lembramos de alguma coisa, experiência ou fato já vivenciado (por meio do que estou expressando na conversa) como também concordamos ou discordamos do que está sendo conversado.

As conversas já foram utilizadas enquanto método científico em outras investigações no âmbito educacional, como na tese de Doutorado em Educação de Albuquerque (2010), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF; na dissertação de Mestrado em Educação de Girard (2012), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; bem como na minha dissertação de mestrado em educação, conforme mencionei anteriormente.

A compreensão subjacente das conversas que empreendo diz respeito a um processo de interação entre duas ou mais pessoas, na qual exista a compreensão dos enunciados proferidos na comunicação discursiva entre ambas, sem a determinação ou mesmo a imposição de regras, hierarquias e modelos pré-estabelecidos do que possa ser conversado. Nessas situações, também são socializados dispositivos diferenciados e relacionados com a profissão, a vida, o senso comum e todas as questões que possam ser reveladas oriundas das experiências e vivências dos sujeitos durante o processo comunicativo/discursivo. Essa acepção está em consonância com Albuquerque (2010, p. 14)

ao afirmar: “para que uma conversa exista, é preciso muito mais do que duas pessoas que falem. É fundamental duas pessoas que realmente se ouçam. Duas pessoas que realmente se importem com o que é dito.”.

Em se tratando da investigação realizada com as professoras iniciantes durante o mestrado, enfatizo que no processo de conversa estabelecido com as interlocutoras da pesquisa, emergiram suas narrativas, gravadas e, posteriormente, transcritas e passadas por um processo delicado, minucioso e envolvente para permitir entendimentos.

No meu primeiro contato com as interlocutoras da pesquisa, esclareci que a investigação se daria por meio de processos comunicativos, colocando como perspectiva as conversas, importante meio para produzir os conhecimentos relativos à produção da dissertação que estava construindo. Embora não tenha mencionado, de fato, a terminologia “conversa” como um instrumento de investigação, inicialmente as fiz entender (sem saber que o seria depois) que as conversas são o método ideal e que se acentuariam com mais flexibilidade e potencialidade na investigação.

Como preferi não utilizar qualquer outro termo ou elemento que viesse a deixar as professoras iniciantes inibidas para revelarem suas experiências em suas falas, fui envolvendo-me, conversando com elas, e essa interação permitiu suas participações e a socialização de suas narrativas sem que precisasse posicionar-me ou tomar iniciativas, perguntando-lhes, sempre, como que de uma forma pressionadora ou querendo saber somente o que me revelaria de relevante para a pesquisa. Pelo contrário, íamos conversando e ampliando, cada vez mais, nossos saberes e não-saberes acerca do que nossas conversas poderiam suscitar.

Estabelecer uma conversa com o outro é um processo que estamos cultural e historicamente construindo ao longo de nossa existência. O próprio ser humano, para se desenvolver, precisa contar com a contribuição de outros uma vez que somos, por natureza, seres socializadores; socializamos o que temos, o que conhecemos e

o que encontramos no nosso caminho e, da mesma forma, existem as pessoas que fazem o mesmo para conosco. Nesse processo, usei do diálogo e da conversa para conhecer e me aventurar por universos ainda não conhecidos e habitados.

Por isso, a conversa é uma necessidade humana e, como tal, é a ferramenta que impulsiona às mudanças, a ser outra pessoa em cada *espaçotempo* da vida e a crescer, paulatinamente, durante nossa existência. Induz-nos ao progresso, a uma construção civilizatória de nós no mundo pela interação com os outros.

Dessa forma, todo processo comunicacional expressa uma linguagem, que depende das circunstâncias, necessidades e possibilidades criadas no diálogo estabelecido de acordo com a ocasião, os sujeitos e os objetivos pensados, quando se pretende que aconteça a comunicação. Assim, compreendo que

[...] a linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime. (MACEDO, 2010, p. 104)

Chego a lembrar, nesse momento, que os próprios gregos, na pessoa de muitos filósofos, como Sócrates, há séculos utilizava uma prática interessante para fazer os seus discípulos aprenderem e compreenderem o que estava sendo questionado a eles. Isso acontecia por meio da chamada “*maiêutica socrática*”, usada para interpelar os mais jovens por meio da conversa e, então, entender as questões discutidas e problematizadas pelo então filósofo grego e tantos outros que se utilizaram dessa prática também, como Platão e, mais contemporaneamente, Wittgenstein, ainda que com suas diferenças e peculiaridades para a utilização desse método como esclarece Gottschalk (2010).

Ainda de acordo com essa autora, passo a depreender que a *maiêutica socrática* não se ajusta em todas as suas bases e princípios no âmbito da conversa na pesquisa com o cotidiano tendo em vista que ela busca objetividade e verdades absolutas, e a conversa entendo ser uma prática que traz elementos mais leves, flexíveis e complexos

de acordo com as circunstâncias e as questões que possam ser discutidas sem serem impostas ou hierarquicamente estabelecidas. Trata-se acerca de “[...] questões da vida cotidiana e reflexões sobre a própria vida, em uma perspectiva de micro e macroambiente praticado, vivido, sonhado e realizado” (GIRARDI, 2012, p. 34).

Considero as conversas um instrumento de grande potencial para aprendermos e compreendermos o mundo, sobretudo, para tentarmos descobrir questões sempre recorrentes e atemporais como “de onde viemos”, “qual a nossa função social” e “para onde vamos”. Essas questões são fruto do nosso próprio cotidiano existencial, vivenciadas em processos de conversas. Conversando com os outros, refiro-me, nesse caso, às pessoas mais experientes, mais vividas e que possuem um universo mais amplo e complexo de saberes, podemos entender (ou não) essas e outras tantas questões que vamos criando, encontrando e buscando descobrir durante a nossa vida.

O importante é que sempre descobrimos mais perguntas durante as nossas conversas, as quais vão gerando respostas dentro das quais aparecem outras mais perguntas e continuamos num ciclo ininterrupto de conhecer o mundo, as pessoas, as coisas. As conversas nos ajudam no processo de descoberta de tudo isso e, inclusive, na constituição e descoberta de si em muitos âmbitos e dimensões.

Outro exemplo que considero bastante pertinente é como se dá a conversa no âmbito das relações amorosas. Gosto de estabelecer a conversa sempre, principalmente, quando as coisas não estão encaminhando-se positivamente ou quando existem alguns percalços que venham a atrapalhar a relação que tenho com a outra pessoa. Proponho a conversa porque é com ela que eu e a pessoa com quem me relaciono podemos resolver o conflito, dando lugar aos entendimentos e às compreensões, chegando, assim, a reatar os laços harmoniosos e, com sua devida consistência, fortalecer positivamente a relação.

A conversa é o que dá vigor e continuidade na relação. É o remédio para a dor que, por vezes, pode estar martirizando o que ainda não entendi e que, sem conversar, não entenderei o que estou vivendo em determinadas circunstâncias e momentos da relação. A conversa, na relação, pode, também, tornar-se um alívio, pois o

desabafo que faço é como um descarrego de um peso que está sobre minhas costas e que chego a não mais aguentar caminhando com esse fardo que a cada dia pesa mais.

Enquanto não ocorre a conversa, as coisas vão complexificando-se para pior, e as saídas ou resoluções da crise se tornam muito mais amplas e difíceis. Eis porque, portanto, a conversa tem uma significativa e importante contribuição em qualquer que seja a relação. Tratei dela no âmbito amoroso porque a utilizo sempre em múltiplas situações que enfrento na minha vida relacional, mas a conversa se configura relevante, também, na relação familiar, de amizade, no emprego, nos estudos (seja na escola, na faculdade ou em qualquer outro ambiente). O importante é que, com a conversa, as coisas ganham outros significados, outros enfoques e caracterizações bem melhores do que seria sem ela.

Na pesquisa científica, a conversa tem a finalidade de colocar o pesquisador frente ao objeto de estudo e aos sujeitos que estão participando da investigação no sentido de desvelar as contribuições que são (ou serão) reveladas por meio dos saberes e fazeres investigados na busca da compreensão e desenvolvimento da pesquisa em toda a sua complexidade como me fizeram entender as investigações realizadas por Girardi (2012) e Albuquerque (2010).

No que diz respeito, mais especificamente, à pesquisa científica no cotidiano escolar, conversar com os sujeitos que investigamos é criar pontes de saberes que, muitas vezes, eu posso não saber bem como aprender, coletivamente, outros saberes que a própria prática da conversa possa nos propiciar sem que, muitas vezes, saibamos e possamos esperar. Nas palavras de Boufleuer (2001, p. 50), “importa esclarecer que um ato de fala só pode ser compreendido e fazer sentido num certo contexto, ou seja, a situação em que ele é enunciado, sob o pano de fundo dos saberes que constituem o mundo da vida”.

Durante o percurso da pesquisa que trilhei, e já com todas as conversas transcritas e parcialmente produzidas, senti necessidade de obter algumas informações que não foram reveladas pelas professoras iniciantes, justamente porque fui encontrando outras

pistas e vias de reflexão e conhecimento e precisava munir-me de mais informações. Então, tive que retornar à escola para poder estabelecer outras conversas com as interlocutoras da pesquisa e, assim, sanar lacunas que me apresentavam a partir do que havia descortinado e que não consegui perceber durante os contatos estabelecidos, até mesmo fruto de minhas inquietações e de retorno aos dados até então produzidos naquele momento.

Em decorrência desse aprofundamento em outras leituras para melhor fundamentar e sustentar minhas discussões, retornei à escola. Nesse contexto, entendo que

[...] a conversa corrente, ordinária, é um elemento constitutivo da observação participante; o pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa das atividades pertinentes, pede explicações, solicita informações, procura indicações, etc. (MACEDO, 2010, p. 104)

Uma palavra daqui, uma pausa para pensar dali, um suspiro, ideias que nos vêm repentinamente, dúvidas, concordâncias, desacordos, uma trama que é tecida a partir do processo de conversação que estabeleço com outro alguém, seja com uma, duas ou mais pessoas. Essa interação passa a dar significado aos assuntos, às questões levantadas e ao enredo que ganha contornos ainda incertos, mas que vão ganhando um desfecho à medida que vão surgindo mais e mais elementos para a conversa, que vai ampliando-se, deliberadamente, e apresentando um começo, um meio, mas nunca um fim, pois fico matizando várias ideias que, muitas vezes, em apenas uma conversa, não me é possível ter e que, em outras ocasiões e momentos, passo a lembrar, relembrar e criar outras vias de saídas ou mesmo outros enfoques que poderiam ser dados para a conversa que, outrora, fora iniciada em um determinado passado não muito distante.

Uma conversa não é simplesmente um momento trivial e destituído de importância. Pelo contrário, estabelecer uma conversa é envolver-se e compartilhar com outra(s) pessoa(s) as nossas ideias, pensamentos, convicções, crenças, desejos, angústias, saberes, experiências, enfim, é um *espaçotempo* da vida no qual se fabricam conhecimentos e sentidos de nossa existência e que torna as pessoas

diferentes de outros momentos anteriores à conversa e à pessoa com quem estamos conversando.

Numa conversa, muitas vezes, o que estou discutindo pode servir como âncora e/ou lembrança para sustentar o discurso do outro. Isso, muitas vezes, aconteceu entre mim e as interlocutoras da pesquisa durante nossas conversas.

O que move uma conversa ou outra é o interesse pelo que está sendo conversado de quem não goste, como também não teria motivação teria motivação para conversar acerca de questões que pouco me interessam ou quando não saiba defender minhas ideias, crenças, posicionamentos e ideologias. Assim, só pode existir a conversa quando as pessoas se envolvem e desejam conversar. É uma relação entre desejo, curiosidade e compreensão, que pode favorecer ou não o desenvolvimento de uma conversa.

As conversas usadas como instrumento de investigação para este estudo foram gravadas no próprio contexto da sala de aula, durante a ausência dos alunos para que não atrapalhassem as falas das professoras, também, em momentos e horários diferentes da rotina de trabalho. Isso mostra o grau de comprometimento, aceitação, responsabilidade e cuidado que as interlocutoras da investigação tiveram para compartilhar seus saberes com uma pessoa estranha ao local de trabalho.

Isso também me faz lembrar a confiança que se estabelece entre pesquisador e interlocutor, pois

[...] torna-se um projeto a ser ‘trabalhado’ pelas partes envolvidas, e requer a *abertura do indivíduo para o outro*. Onde ela não pode ser controlada por códigos normativos fixos, a confiança tem que ser ganha, e o meio de fazê-lo consiste em abertura e cordialidade demonstráveis. (GIDDENS, 1991, p. 134, grifos do autor)

Essa perspectiva sociológica, apontada pelo autor, fez-me agir com as professoras iniciantes com certo desprendimento, mostrando-me o tempo todo acessível e disposto a esclarecer dúvidas acerca do que eu ia realizar durante a pesquisa. Isso permitiu uma receptividade flexível e abertura para socializarem suas experiências e vivências durante nossos encontros e conversas.

Possibilidades compreensivas das narrativas docentes mediadas pelas conversas

Como uma possibilidade de compreender melhor as narrativas das professoras iniciantes participantes da pesquisa, antes que eu passasse a vivenciar a experiência cotidiana de pesquisar o meu objeto de estudo, e com as respectivas pesquisadas, resolvi criar um diário de pesquisa pessoal, no qual passei a registrar as minhas experiências como professor iniciante, que extrapolou a perspectiva profissional, abarcando as vivências de diferentes contextos sociais, profissionais e com diferentes pessoas.

Assim, para que eu pudesse compreender as narrativas das professoras pesquisadas, criei o hábito de narrar o meu próprio percurso existencial. Delory-Momberguer (2008) argumenta que essa perspectiva de buscar compreender as narrativas do outro é chamada de heterobiografia, porque se dá um processo de incursão pelas falas, enunciações ou discursos de outra pessoa e porque passamos a nos debruçar sobre o que fora dito e/ou escrito em outros momentos e ocasiões, sendo que isso já está registrado de alguma forma. Com isso, passei a entender melhor esse processo juntamente com a realidade que ia vivenciando na trajetória da pesquisa.

Além de ter criado esse diário de pesquisa pessoal, voltado ao meu cotidiano de vivências e experiências pessoais acerca da minha vida socioprofissional, acadêmica, pessoal e cultural, criei, também, o próprio diário de pesquisa direcionado, exclusivamente, ao registro das experiências que eu ia observando com as professoras iniciantes no transcurso da pesquisa.

Foi com o diário de pesquisa, que pude materializar muitas das ideias necessárias à produção da investigação, pois fui acessando, continuamente, na construção de minha escrita, o que registrava por meio das observações no cotidiano da prática no cotidiano da prática pedagógica das professoras iniciantes.

A observação com registro na pesquisa científica configura-se como um instrumento substancial para a produção do conhecimento. Ao registrar o que vemos, passamos a expressar a experiência do olhar, levando consigo nossas concepções, interpretações, crenças,

entendimentos e reflexões que se corporificam em poderosos elementos e fontes para produzir ideias e saberes, fundamentais à pesquisa científica.

É importante salientar que as narrativas representam um modelo tangível da realidade na medida em que são captados pelo pesquisador os saberes e não-saberes revelados pelos sujeitos no próprio contexto de sua realidade, desvelando, ainda, o cotidiano de diferentes maneiras, seja acerca do que fazem, do que não podem fazer, dos desejos, dos anseios, das necessidades e do que gostariam de fazer em sua prática, dando condições de gerar inteligibilidade no processo de construção do conhecimento na pesquisa científica.

Somente após ter realizado a pesquisa, utilizando-me de todos os instrumentos mencionados, busquei uma perspectiva epistemológica não cartesiana - como mostra Bachelard (1985) ao anunciar o novo espírito científico - que pudesse ser potencialmente significativa para esta investigação tendo em vista que, para pesquisar no/com o cotidiano de professoras iniciantes, deveriam ser compreendidos os dados *a posteriori*, considerando as múltiplas vivências, saberes e práticas que iam sendo observadas e materializadas durante as inúmeras vezes e com os diferentes enfoques com que se dava. Encontrei, portanto, a Epistemologia da Complexidade, fundamentando-me em Morin (2010), a qual me mostrou, diante do universo plural e híbrido da construção da pesquisa e da própria experiência que as pesquisadas enfrentavam cotidianamente, que seria possível passar a compreender suas narrativas e todo o processo trilhado.

A concepção de Epistemologia da Complexidade, que ora também é chamada de Paradigma ou Método da Complexidade, justamente pelo sentido de abrangência e flexibilidade na produção do conhecimento, sem que haja uma hegemonia ou hierarquia clássica e determinista para produzir ciência, tem como concepção um “[...] conjunto de princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)” (MORIN, 2010, p. 330). Em outras palavras, o que é complexo é o que valoriza a conexão das

várias áreas do conhecimento e da vida na produção dos sentidos em cada *espaçotempo* dos saberes e *saberesfazer*s mobilizados pelos sujeitos no contexto em que se situam e com suas múltiplas práticas, experiências e vivências.

Em suma, todos os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrelaçados para a compreensão do objeto de estudo da pesquisa realizada no âmbito da dissertação. Aqui, expus o instrumento das conversas como constituído de riquezas e potencialidades durante a trajetória da pesquisa científica.

Das conversas com as interlocutoras, organizadas em um quadro, retirei as falas para a leitura e interpretação do que narraram, o que me levou a selecionar os elementos mais pertinentes, agrupando-os em eixos ou dimensões¹⁸, os quais permitiram o encadeamento das ideias e discussões na produção do conhecimento científico. As conversas, portanto, foram o instrumento potencial para compreender como se davam as aprendizagens das professoras iniciantes e como faziam a mobilização de saberes no cotidiano da prática pedagógica.

Considerações Finais

Vejo que a utilização das conversas durante a pesquisa científica, sobretudo, a partir da investigação que realizei com professoras iniciante, trouxe algumas reflexões importantes desse processo neste texto, enriqueceu o meu olhar sobre o contexto pesquisado e se configurou como uma prática permeada de múltiplos sentidos que iam sendo construídos por mim e, acredito, também, com as professoras pesquisadas.

¹⁸ Na pesquisa positivista, essa prática é denominada de categorias, mas, neste momento e neste texto, primo pelo uso do termo “dimensões” ou “eixos”, por estar em consonância com minha visão de pesquisa científica, mais aberta e multirreferencial, como também entrelaçada à perspectiva dos “Estudos do Cotidiano” e da “Epistemologia da Complexidade” que, justamente, estão contra toda e qualquer forma de imposição de saberes e supostas categorias que aprisionam o saber e ficam alojados de forma estanque sem se comunicar com outros saberes.

A conversa é, portanto, um instrumento de investigação que vai propiciando momentos privilegiados para produzir saberes quando também consigo captar as sensações, percepções e características singulares que cada sujeito apresenta durante o processo de conversação. Isso, com qualquer outro instrumento, acredito que não teria os mesmos resultados e desdobramentos. Encontrei na conversa um dispositivo para potencializar a investigação, que teve uma importantíssima contribuição, senão uma das mais significativas para a produção da dissertação.

Penso que muitas pesquisas no âmbito das ciências humanas e sociais podem ser enriquecidas se utilizar as conversas como método ou instrumento de investigação, pois retira a centralidade e a supremacia do/a pesquisador/a como detentor/a dos saberes que, muitas vezes, pode ser pensado/a, aos olhos dos outros (nossos/as pesquisados/as), como uma pessoa que ocupa uma posição hierarquicamente superior. Por meio das conversas, horizontalizam-se as relações entre pesquisadores e os/as interlocutores/as das pesquisas que realizamos, fluindo potencial e significativamente a produção/criação da investigação.

Nesse sentido, nem o pesquisador nem os/as pesquisados/as sabem um mais que outro. Ao contrário, construímos profícuas e importantes aprendizagens, reflexões, críticas, crenças e posicionamentos, constituindo-nos como pessoas e profissionais na produção da ciência e do conhecimento científico.

Portanto, a pesquisa no cotidiano escolar, utilizando as conversas como instrumento de investigação, mostra grandes potenciais, pois, enquanto pesquisador, aprendo o que está sendo praticado/produzido na prática pedagógica das professoras, como pude vivenciar com as docentes iniciantes durante a pesquisa e no âmbito das interlocutoras que dela participaram. Cria-se, reciprocamente, uma cultura de troca, de socialização, de produção de múltiplos e diferentes saberes e práticas bem como dos nossos não-saberes, ampliando e complexificando nossas aprendizagens. Entendo que essa socialização e troca recíprocas de múltiplos saberes são questões necessárias e importantes na educação, na ciência e

na sociedade, recuperando, portanto, o elo perdido entre cultura científica e humanística, imprescindíveis na construção de uma sociedade e de um conhecimento democrático e emancipatório nos dias atuais.

Referências

- ALBUQUERQUE, A. S. **Quem são os outros na/da avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista brasileira de educação**, n. 23, maio/jun/jul. ago. 2003.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 19. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto: 1999.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIRARDI, F. F. **A escola sob o olhar da família**: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GONZÁLEZ-REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOTTSCHALK, C. M. C. O Papel do Método no Ensino: da Maiêutica Socrática à Terapia Wittgensteiniana. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 12, p. 64-81, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto: 2000.

LACERDA, M. P. de. Redes de cooperação e solidariedade em cotidiano escolar. **Revista educação em questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 48-68, jan./jun. 2011.

MACEDO, R. S. Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação nos âmbitos do FORMACCEfaced/UFBA: a centralidade da narrativa implicada. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. 2. ed. Brasília: Líber, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 14. ed. rev. mod. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NASCIMENTO, M. A. G.; SILVA, C. N. M. da. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia. In: **Anais do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, Porto Alegre, 2009. Disponível em:

<<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20%2836%29.pdf>>. Acesso: 11 mar. 2015.

OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DO CÍRCULO DE CULTURA AO CÍRCULO DE PESQUISA: EVOLUÇÃO NA CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO CONHECIMENTO

*Marttem Costa de Santana
Faimara do Rocio Strauhs*

O objetivo deste artigo é propor direcionamentos para uma metodologia de pesquisa potencializadora de reflexão e de produção de dados em uma abordagem qualitativa de amplo uso em diferentes áreas de conhecimento, correntes filosóficas e grupos de pesquisa, sobretudo naquelas de caráter interdisciplinar.

A partir da vivência em Rodas de Conversa, em Círculo de Cultura e em Grupos Focais nas áreas de Saúde e Educação, percebeu-se a necessidade de readequar procedimentos de métodos qualitativos de pesquisa, de forma a torná-los ativos, dialéticos, reflexivos e críticos, com elementos que promovam a modificação do conhecimento tácito em explícito de forma cíclica e contínua.

A abordagem inicial teve ênfase nos Círculos de Cultura, oriundos das ações desenvolvidas por Paulo Freire, no exercício da educação, a partir de práticas de alfabetização de adultos. A

proposta inicial, para a aplicação do Círculo de Cultura, deu-se em 1962, em um grupo de adultos que não sabiam ler e escrever, contudo possuíam conhecimentos e saberes sobre a vida, sobre a terra, sobre viver em comunidade (BRANDÃO, 2005, p. 54). Para essa atividade, o governador do Rio Grande do Norte convidou Paulo Freire e sua equipe, e se construiu história a partir dessa ação.

O Círculo de Cultura tem, em sua estrutura, um processo de compartilhamento de saberes e conhecimentos com o intuito de disseminar as discussões como forma de apreender uma realidade, uma temática ou uma questão-problema. O diálogo gerado no círculo promove a colaboração de cada partícipe, pois são dadas vez e voz para cada pessoa expressar seus pensamentos, ideias e reflexões sobre um tema gerador proposto no início da atividade. Além disso, é dada a oportunidade de ouvir a voz da outra pessoa no processo de partilha do experienciado.

Esse diálogo colaborativo promove a formação de cidadãos críticos, capazes de tomar decisões assertivas de forma particular ou coletiva. “É que todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições” (FREIRE, 2016, p. 212). Com a participação em uma mandala¹⁹ de convivência e de cultura, cada interlocutor percebe os conflitos inerentes à vida de cada membro bem como começa a reavaliar aquilo que tinha pronunciado, suas contradições, suas necessidades formativas e sua forma de ser e estar no mundo. Neste ponto, inicia-se um processo de criação do conhecimento ou até mesmo de recriação com a possibilidade de se tornar mais autônomo, empoderado e consciente de si mesmo e do mundo.

Em círculo, dando a palavra para cada componente do grupo, pode-se favorecer o diálogo e o compartilhamento de culturas para criar outros tipos de conhecimentos e ampliar a capacidade de reflexão sobre os acontecimentos diários e sobre a vida em sociedade. É preciso manter o círculo vivo e essa manutenção pode gerar um

¹⁹ Neste texto, mandala significa “círculo” ou “completude” que favorece a meditação e a reflexão. As mandalas simbolizam um refúgio seguro da reconciliação interior e da totalidade (JUNG, 2008, p. 110).

grupo de pesquisa, no qual os envolvidos criam, recriam e inovam na descoberta de técnicas e tecnologias que podem facilitar a vida em sociedade. Essas vivências e esses procedimentos podem auxiliar na estruturação de métodos aplicados na pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é aquela que mais se aproxima das propostas deste estudo por se preocupar em estudar, aprofundar, a realidade onde se inserem os sujeitos da construção do conhecimento.

Estrutura-se este estudo com a presente Introdução, relacionando os Círculos de Cultura à criação do conhecimento; em uma segunda seção, trata-se, de forma mais aprofundada, dos Círculos de Cultura, com conceitos, discussões e evolução. Na terceira seção, apresenta-se a Criação e o compartilhamento do conhecimento, seguindo-se uma quarta seção sobre pesquisa qualitativa, finalmente, as Considerações finais.

Círculos de cultura: conceitos, discussões e evolução

Durante o desenrolar de um Círculo de Cultura, os atores sociais apresentam suas reflexões e, até mesmo, suas contradições; expressam suas dúvidas, medos, anseios, inseguranças e proposta de solução de problemas (FREIRE, 2013, 2015, 2016).

Em cada círculo, busca-se a superação da visão ingênua por uma visão mais crítico-reflexiva, capaz de mobilizar transformações e mudanças sobre o contexto vivido, pois a pessoa humana é um sujeito de cultura, ou seja, “[...] um ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 22).

Conforme a manutenção e a continuação da atividade dialética com encontros sistemáticos por meio de Círculos de Cultura de forma volitiva em cada um dos debates, promove-se o nivelamento de conhecimento. Em círculo ou semicírculo, como forma de ampliar a sua visão e sua leitura de mundo, de tempo e de lugar, os partícipes combinam informações de maneira diferente, flexível e rápida.

Os Círculos de Cultura tornam-se práticas emancipatórias, pois geram mudanças e transformações em um *locus* de encontro

de pessoas que têm o direito de se expressar, individualmente ou em grupo, de aprender, de juntar e participar de forma consciente, coletiva, revolucionária e livre.

O compartilhamento do conhecimento tácito acontece em Círculos de Cultura, em discussões que podem tornar-se científicas, filosóficas e tecnológicas conforme a difusão interativa do conhecimento, por exemplo, com a criação de um grupo de pesquisa, a interação de pessoas envolvidas no ato de comunicar, de divulgar e de partilhar conhecimentos e saberes produzidos, co-produzidos ou discutidos e mesmo através da apresentação de artigos, teses e dissertações relacionados com a pauta proposta pelo círculo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). É esse compartilhamento e a transformação do conhecimento tácito em explícito que serão tratados na próxima seção.

Criação e compartilhamento do conhecimento

O conhecimento, na visão de Polanyi (1966), é essencialmente tácito, individual e subjetivo. Amplia-se e se explicita, no entanto, no social, no coletivo, a partir de sucessivas interações e da partilha das diversas experiências.

Nonaka (1994) postula quatro modos de conversão do conhecimento tácito em explícito: socialização, externalização, combinação e internalização, de acrônimo SECI, conhecido também como processo, conversão ou modelo SECI. Essas etapas estão inter-relacionadas, imbricadas e interdependentes, especialmente por promoverem a interação e o diálogo contínuo entre o conhecimento tácito e o explícito.

A conversão contínua do conhecimento exige permanente interação: “[...] o processo de criação do conhecimento é, necessariamente, específico ao contexto em termos de tempo, espaço e relacionamento com os outros” (NONAKA; TOYAMA, 2008, p. 99). Logo, existe a necessidade de concepção de um espaço de criação e de compartilhamento. Filósofos, desde muito tempo, discutem tal necessidade: de Platão, tem-se a existência de Chora;

Aristóteles traz o conceito de *Topos*; Heidegger, de *Ort*; e Nonaka populariza o conceito de *ba* (NONAKA; KONNO, 1998; NONAKA; TOYAMA, 1008)

De acordo com Nonaka e Konno (1998), “*ba*” é representado como um *locus* compartilhado para relações (re)emergentes. Essa ambientação pode ser: física (sala de aula, salas de reunião, bibliotecas, espaços comerciais dispersos), virtuais (*e-mails*, videoconferência e teleconferência), mentais (relato de experiências/vivências, ideação e inovação) ou qualquer combinação dos mesmos. O *ba* fornece uma plataforma para o avanço do conhecimento individual e/ou coletivo.

Nonaka e Konno (1998) tratam de quatro tipos de *ba*, que estão interligados adequadamente a cada estágio da conversão SECI:

- 1) *Ba* Originário ou de criação - contexto de socialização em que as pessoas partilham sentimentos, emoções, experiências e no qual se criam modelos mentais, (re)movendo, pela empatia e pela confiança, as barreiras que bloqueiam o compartilhamento de conhecimento tácito entre os atores sociais;
- 2) *Ba* Interativo ou da interação - contexto de externalização conscientemente construído para reunir um amálgama de pessoas com conhecimentos específicos por meio da reflexão coletiva;
- 3) *Ba* Virtual ou *Cyber Ba* - contexto de combinação no qual a interação entre o conhecimento explícito novo e o existente acontece no mundo virtual (redes sociais, aplicativos de envio e recebimento de texto, ambiente virtual de aprendizagem, *e-mails*, banco de dados etc.) em vez de no local propriamente físico; e
- 4) *Ba* Prático ou de exercício - contexto de internalização em que o conhecimento explícito torna-se tácito para os partícipes, potencializado por treinamento e desenvolvimento de habilidades recebidos por mentores, conhecimento documentado (manuais/protocolos) e aplicativos que permitam simulações e vivências.

Os Círculos de Cultura de Paulo Freire e as Rodas de Conversa de Rodrigo Vera se aproximam do conceito de *ba*. Para Simonetti, Adrião e Cavasin (2007, p. 249-250), as Rodas de Conversa se tornam “[...] espaços importantes para a transmissão de informações, reflexões e interações sociais mais democráticas”. As informações, co-construídas durante rodas, círculos ou mandalas propiciam e reestruturam as diferentes áreas e formas de conhecimentos, produção de protocolos, normas e rotinas específicas para as diversas demandas propostas e pautadas para cada círculo. Esse momento se torna empoderador, revisor de pensamentos e ideias e promotor de mudanças nos comportamentos e atitudes dos partícipes e pesquisadores.

A Pesquisa qualitativa e a criação do conhecimento

Ao se considerar como relevante o processo interativo de construção do conhecimento, em especial, o caráter de construção coletiva, essencialmente dialógico, envereda-se pelo interacionismo simbólico, legado da Escola de Chicago, que se torna mais evidente a partir dos anos 1960 (GODOY, 1995).

Ao conceber a sociedade como um processo, o “interacionismo simbólico” entende que indivíduo e sociedade mantêm constante e estreita inter-relação e que o aspecto subjetivo do comportamento humano é necessário na formação e na manutenção dinâmica do *self* social e do grupo social. (GODOY, 1995, p. 60, grifo do autor)

Ainda dentro dessa abordagem, os significados revestem-se de grande importância, pois o interacionismo simbólico assenta-se sobre três premissas, segundo Lopes e Jorge (2010), apoiadas em Blumer:

(i) os seres humanos agem em relação às coisas, tomando por base o significado que as coisas têm para ele; (ii) o significado de tais coisas, às vezes, surge de uma interação social que a pessoa tem com seus iguais; (iii) esses significados são manipulados e

modificados mediante processos interpretativos, usados pela pessoa para lidar com as coisas que ela encontra. (LOPES; JORGE, 2010, p. 105)

Evidenciam-se, nessas premissas do interacionismo simbólico, algumas bases para as pesquisas sociais orientadas para a construção do conhecimento fundado a partir das pesquisas qualitativas. Dessa abordagem, “a teoria desenvolve uma microanálise, por estudar as interações interindividuais, a negociação individual e reação do outro, levando às atividades interpretativas, determinadas pela situação e interação das pessoas” (LOPES; JORGE, 2010, p. 105).

Acredita-se que esse seja um importante substrato para apoio à criação do conhecimento analisado a partir da perspectiva da Teoria de Criação do Conhecimento, de Nonaka (1994), e do uso dos Círculos de Cultura, de Freire (1996), dentro da abordagem qualitativa, pois ela permite a exploração das situações nas quais indivíduos interagem e criam contextos, não sendo possíveis interpretações apenas a partir de dados, o que, necessariamente, exige a análise de fatos e a interpretação de fenômenos (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

A própria coleta de dados na pesquisa qualitativa utiliza-se de procedimentos e de ferramentas interativas. Os grupos focais, as rodas de conversa, os Círculos de Cultura e as entrevistas, formais ou informais, fazem parte do escopo de coleta de dados neste cenário.

Algumas digressões para avanço das discussões

O processo de conversão SECI pode potencializar os Círculos de Cultura, pois: promove a interação social “face a face” entre seres humanos; torna visível o conhecimento tácito e possibilita transformá-lo na forma explícita; propicia a comunicação dialógica, a propagação de processos e a sistematização do conhecimento; e mobiliza a incorporação de discursos, experiências, vivências e a verbalização dos entendimentos, das leituras de mundo e da produção individual e coletiva de novos conhecimentos.

De acordo com o Modelo SECI, para criar conhecimento, todos interagem igualando papéis, ora são mestres, ora são aprendizes; existem espaços de criar, de compartilhar, de doar. Diferentemente da concepção expressa por Rosenfield (2017, p. 8), em que “[...] a filosofia se fazia em círculos restritos, os doutos, que compartilhavam uma mesma linguagem e preocupação”. De outra parte, no Círculo de Cultura e no Modelo SECI, “trabalha-se com relações entre pares, em círculo, olho no olho, partilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções.” (BRASIL, 2006, p. 39).

Além dos Círculos de Cultura, podem existir processos de construção de Círculos de Pesquisa. Eles se constroem no momento em que a consciência das pessoas que estão no Círculo de Cultura sente a necessidade de produzir conhecimentos a partir das discussões do grupo. Infere-se, dessa forma, que todos se tornam pesquisadores, todos colaboram para a construção do conhecimento, todos produzem juntos como um forte grupo de pesquisa.

Em Freire (2015, p. 120), os “[...] ‘círculos de pesquisa’ se alongam em ‘círculos de cultura.’”, que, por sua vez, exigem conteúdos educativos novos, de níveis diferentes, que demandam novas pesquisas temáticas. Para se pensar a necessidade da criação de Círculos de Cultura, Freire (1963) revela o significado de

[...] cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1963, p. 17)

Nesse sentido, cultura se torna um artefato tecnológico produzido pelas pessoas com o intuito de tentar melhorar a comunicação, a efetivação de uma cadeia de colaboração e o empoderamento. Conforme Fiori (2016, p. 37), “[...] no Círculo de Cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’”. Ainda, conforme Freire (2016, p. 140-141, grifo

do autor), no Círculo de Cultura, “[...] o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz de também gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Apropriando-se de Freire (1996, 2013, 2015, 2016), é importante ressaltar que, nos Círculos de Cultura e de Pesquisa, fomenta-se o pensar crítico, criam-se espaços deliberativos propícios para a criação de conhecimentos, de técnicas e de tecnologias que podem ser utilizadas para o bem comum e em prol da vida em sociedade.

Infere-se que a transformação dos Círculos de Cultura em Círculo de Pesquisa se processa quando os dados produzidos são transformados em problemas e resultados de pesquisa. Ainda, o círculo se torna de pesquisa quando os participantes percebem o potencial transformador suscitado pela criação e participação de todos os atores sociais convidados (ou convocados voluntariamente) para colaborar nessa atividade educativa, formativa, investigativa e reflexiva.

Questionar sobre o surgimento de Círculos de Pesquisa tem relação com a necessidade de superação, de reflexão e de colaborações com o intuito de questionar as diversas formas de dilemas, de divergências, de opressão vivenciadas pela pessoa reprimida, oprimida, vitimada, silenciada e ignorada.

Ao se gerar as condições essenciais para o desenvolvimento de pesquisas, constrói-se um lugar propício para o encontro, para a formação do grupo de coparticipantes que compartilham mutuamente as suas formas de ler o mundo, seus aprendizados, suas experiências e vivências na (re)produção de conhecimentos a partir de artefatos sociais, culturais, artísticos e tecnológicos. Constrói-se, em última instância, um *ba* - contexto capacitante.

No Círculo de Pesquisa, como *locus* educativo, circulam diferentes visões de mundo e convivem diversos saberes. Além disso, adquire-se a vivência do diálogo (perguntas e respostas), na qual cada situação trazida para o círculo é discutida, refletida e resolvida. O Círculo de Pesquisa permite a aquisição de conhecimento de forma sistemática e democrática, é o início da conscientização, um lugar

de prática livre, criativa. Nos círculos, a discussão, o confronto, o diálogo e a colaboração são considerados como

[...] ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia, a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando), mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura [...]. (WEFFORT, 2013, p. 10)

Em círculo, a questão gera propostas de resolução ou resoluções viáveis e inviáveis, simples ou complexas, inclusivas ou excludentes.

Proposições: processo de construção do círculo de pesquisa

Este estudo parte do pressuposto de que o Círculo de Pesquisa promove o processo de debate sobre a realidade que surge e aparece em um dado momento, circunstanciada pela dinâmica das relações sociais. Ao delinear este estudo, a relação entre o eu e o outro constitui atos de invenção, de intervenção, de observação e de (re)interpretação; seus contributos potencializam e estimulam os encontros e reencontros, desfazendo e minimizando os desencontros que propiciam a finalização do Círculo de Pesquisa. Esta pesquisa apresenta a utilização, de forma articulada, das reflexões do Círculo de Cultura e dos conceitos de *ba* para (re)criar Círculos de Pesquisa. A seguir, os objetivos, as reflexões e algumas externalidades sobre os Círculos de Pesquisa.

- **Objetivos e Operacionalizações Iniciais**

Melhorar o desempenho de estudantes iniciantes tanto de nível técnico como do nível superior é um dos objetivos desta proposição. A criação de Círculos de Cultura e de Pesquisa, a partir de uma metodologia participativa, pode viabilizar esse intento. O enfoque dado pela metodologia investigativa requer dos pesquisadores a capacidade de promover um diálogo franco e aberto de acordo com a questão de pesquisa formulada para criar o ambiente de interação, de compartilhamento de experiências e vivências.

Para o ato inicial e o desdobramento efetivo do Círculo de Pesquisa, textos, questões e atividades propostas precisam gerar reflexões e estarem relacionadas com pessoal e a profissional dos partícipes. No decorrer de cada encontro, o círculo é reinventado, cada participante tem total liberdade para expressar suas apreciações sobre determinado tema exposto na reunião em círculo, sendo de vital importância que os participantes estejam dispostos a mostrarem seu ponto de vista e possam expor suas ideias. Vale ressaltar que, “[...] O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem.” (FREIRE, 1967, p. 7).

Nesse processo, os participantes precisam reinventar-se, rever conceitos, estar abertos às leituras sugeridas, compartilhadas, divulgadas e utilizadas em outros grupos de pesquisa.

Os Círculos de Cultura ocorreram com o propósito de discutir projetos com o intuito de compartilhar conhecimentos, saberes, ideias, entre outros, pois, no processo educativo, ninguém é dono de todo o saber; ninguém é tão inteligente que não possa aprender mais com o outro e com o mundo. Segundo Freire (2016, p. 120), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Os temas discutidos nos encontros podem proporcionar uma vivência enriquecedora ao proporcionar a aquisição de conhecimentos.

O estudo de um tema gerador ou de uma questão de pesquisa favorece um aprendizado diferenciado, abrindo um caminho distinto ainda não muito explorado, levando os participantes até a curiosidade epistemológica, tornando-os investigadores de si, adquirindo conhecimentos tecnológicos singulares. Segundo Freire (1996, p. 85), “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. A pesquisa, a investigação e a indagação incessante geram propostas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade propiciada por profissionais capacitados, tanto na parte técnica quanto tecnológica, para transformarem o mundo em que vivem.

A indissociabilidade da razão e da emoção faz com que pesquisadores em círculo revejam suas atitudes frente a realidade da

qual fazem parte. “[...] A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias” (FREIRE, 1996, p. 28). Os investigadores precisam de um tempo para estar, estudar, pensar e escrever juntos. Existe, no entanto, uma dificuldade em se manter disponível para participar de grupos de pesquisa, grupos de trabalhos, câmaras técnicas e colegiados, dificuldade esta a ser vencida pelos partícipes no momento de criação do conhecimento.

Como técnica para produção de dados, o Círculo de Pesquisa baseia-se na cooperação dialogada e coletiva entre interlocutores sobre determinada temática, dentro de um espaço de forma circular, no qual os partícipes se divulgam e, sobretudo, interatuam uns com os outros, percebem-se na circunferência, refletem-se no entorno, visualizam-se na fala do outro, aproximam-se dos pares, conectam-se consigo.

Para os Círculos de Pesquisa, os partícipes precisam combinar as metodologias de abordagem para criar zonas de colaboração contínuas e ininterruptas. O Círculo de Cultura fortalece o grupo de pesquisa. O Círculo de Pesquisa é um (re)encontro de pesquisadores, de interlocutores, de narrativas e de vivências. Durante esse círculo, o partícipe é despertado e estimulado a conversar e tomar uma posição sobre determinada temática, materializando a sua forma de ver, sentir, estar e agir por meio de registros do círculo, quer seja filmado ou gravado apenas em áudio para poder ser transcrito e interpretado.

- **Os dados - a fisicalidade do círculo:**

Para a construção do espaço físico, sugere-se uma sala ampla, arejada e sem perturbações do ambiente externo. O ambiente pode conter carteiras ou cadeiras e podem ser utilizados: som ambiente, almofadas, colchonetes, carpete, tapetes, mesa redonda ou ovalar. Pode ser feito em uma fazenda, em uma praça ou em uma quadra. O ambiente escolhido deve ser o mais próximo da temática abordada. A preparação do ambiente gera a produção de diálogo, a participação

de todas as pessoas, o trabalho em grupo compartilhado e a construção diária do respeito mútuo.

O círculo pode acontecer em um ambiente presencial, virtual ou na combinação de ambos, quer seja em uma sala de aula, sala de reuniões, auditório, biblioteca, núcleo de pesquisa, praça de alimentação, *blog*, ambiente virtual de aprendizagem, fórum, dentre outros.

Outro ponto a ser observado é a organização dos círculos, desde o local, materiais didáticos, recursos audiovisuais, ambientação do espaço e a efetiva colaboração de todos para que o círculo faça sentido. Para criar um clima de investigação, o promotor do círculo precisa otimizar o espaço livre de interrupções desnecessárias, ruídos desagradáveis, distrações impertinentes que geram um clima de estímulo de interrupções que prejudica a escuta atenta e o direito de fala de todos os partícipes.

Os Círculos de Cultura, nomeado por Paulo Freire, não tinham um número exato de participantes e o tema era gerado pelo grupo de colaboradores. A turma de alunos ou a de sala de aula era o local onde se configurava o círculo.

Para Barbour (2009), “[...] o tamanho ideal é de 10 a 12 pessoas [...]”. Segundo Gaskell, (2005, p. 71), “[...] ao redor de 6 a 8 discussões com grupos focais”. Contudo, Larson, Grudens-Schuck e Lundy Allen (2004) indicam que o grupo seja formado por 06 até, no máximo, 12 indivíduos.

Para compor o círculo, precisam ser incluídos os informantes-chaves, que, por sua inserção na sociedade, sejam capazes de representar os pontos de vista da coletividade e propiciar reflexões sobre a realidade. O círculo, ao mesmo tempo, torna-se uma técnica de pesquisa informativa, educativa e formativa. A figura geométrica do círculo ou a possibilidade de um semicírculo, por conta dos momentos de apresentações individuais ou em grupo, geram o acompanhamento do todo, porque, na perspectiva do formato redondo ou ovalado, as pessoas podem ouvir e ver, se possível, todas as outras. Nesse sentido, pode-se perceber toda a linguagem corporal, gestos, postura e expressões faciais; todos podem conectar-se, não existe um ser mais importante que o outro.

É preciso ter um animador ou coordenador do círculo, um ativista de conhecimentos, um idealizador/mediador do grupo seletivo de participantes. Esse mediador estimula a conversação, a atenção, os olhares, as anotações, o respeito à fala de cada interlocutor, dando vez e voz sem deixar que um dos participantes domine a discussão, moderando o tempo de fala de cada colaborador. Para um grupo de pesquisadores, cada integrante, dupla ou trio, ficaria responsável pela animação, controle do tempo das falas para que todos pudessem contribuir para o fechamento da ata do círculo ou de um texto coletivo. Nessa perspectiva, é importante afirmar:

[...] não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FIORI, 2016, p. 37)

O ideal é que coordenador, por ser um especialista e/ou ter expertise em áreas específicas sobre a temática, consiga animar e estimular a participação e a interação de todos os interlocutores sem prestigiar nenhum dos envolvidos. Pode ser o líder de pesquisa ou pode-se fazer um rodízio entre pesquisadores experientes e jovens pesquisadores.

O tempo precisa ser programado. Sugere-se a construção de um cronograma de textos para leitura individual ou coletiva antes de cada grupo. Cada círculo pode ter duração de uma a duas horas. O tempo pode ser prorrogado se o grupo assim decidir.

A transcrição das falas e discussão com os interlocutores é sugerida: “É que todas estas reações orais que se vão dando durante as discussões nos Círculos de Cultura devem ser transformadas em textos que, [...], passam a ser por eles discutidos” (FREIRE, 1981, p. 19). Outro ponto importante é a marcação de outro círculo para a leitura dos dados revelados no círculo anterior com o objetivo de validar, de otimizar, de melhorar e de rever os depoimentos e narrativas capturadas no encontro investigativo de grupo.

A produção de dados durante os encontros é datada, redigida, transcrita e guardada para que depois sejam analisados de forma

mais precisa, diminuindo a perda de dados que se processa quando não se dá atenção adequada a um determinado elemento, fato ou categoria que passa despercebido podendo ser este de grande importância para o entendimento de um determinado fenômeno. “[...] Reações orais que se vão dando durante as discussões nos Círculos de Cultura devem ser transformadas em texto [...]” (FREIRE, 1981, p. 19). Existem pesquisadores que conseguem capturar as emoções faciais, os silêncios, os sorrisos, as tristezas, as lágrimas dos integrantes do grupo, gerando outra possibilidade de entendimento das ligações entre razões e emoções.

Para Freire (1985, p. 14), “[...] as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas”. Com efeito, não existe um saber melhor, ou uma resolução mais adequada; existem verdades, interações, inações, possibilidade de outras reflexões.

Do tema gerador, de palavras geradoras, de questões norteadoras ou de pesquisa, inicia-se o círculo; disponibiliza-se a palavra (fotografia, desenho e/ou outros artefatos tecnológicos) para cada um dos membros do grupo; cria-se um ambiente fértil para a confecção de sentidos e significados, ou seja, sobre a consciência do vivido, do narrado e do expressado; e se melhora a compreensão e a possibilidade de intervenção crítica no mundo.

Considerações Finais

O Círculo de Pesquisa visa a promover o processo de produção de conhecimento coletivo, compartilhado e refletido em grupo. Interpreta e reinterpreta a realidade, cria e recria conhecimentos.

A proposta do Círculo de Pesquisa problematiza conhecimentos sistematizados e tácitos, reflete sobre a prática social consciente e cidadã, na perspectiva do empoderamento político, buscando a melhoria da qualidade de vida e do trabalho. “[...] É próprio da consciência crítica a sua integração a realidade” (FREIRE, 2013, p. 139).

O círculo se torna técnica de investigação para utilização em pesquisas de abordagem qualitativa no sentido de entender e

caracterizar, qualitativamente, fenômenos de forma representativa. Todos juntos, em diálogo circular, conectam-se, reescrevem o texto técnico e científico, reelaboram a sua forma de ser e de estar no mundo por intermédio das colaborações e combinações de pensamentos, de ideias e de estratégias coerentes de mudança.

O círculo se torna um território potente que temporaliza espaços geográficos e estratégias de ação. A técnica de pesquisa em grupo é dialógica, ativa, humanizadora, criticizadora e reflexiva.

Para manter a perspectiva de mudança contínua no enfoque epistemológico (análise da realidade e co-construção do conhecimento) e metodológico (técnica com instrumentos de pesquisa mais democrático na construção do conhecimento), é que se insere a prática articulada e engajada do Círculo de Pesquisa.

As atividades de pesquisa desenvolvidas no Círculo de Pesquisa são configuradas como momentos de (re)encontros dialógicos entre a experiência e/ou vivência empírica e a teoria discutida, construída e/ou reelaborada gerada em cada círculo, vislumbrando uma direção investigativa que se materializa na concretização, na produção de dados de pesquisa, de artigos e de outros textos para reflexão do grupo, em síntese, na produção do avanço do Conhecimento.

Referências

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 33-52.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, p. 61-70, abr./jun. 1963.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Extensão e comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 64-89.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 2, v. 35, p. 57-63, mar./abr. 1995.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LARSON, K. N.; GRUDENS-SCHUCK, N.; LUNDY ALLEN, B. **Can you call it a focus group?** Iowa: Iowa State University Extension, may. 2004.

LOPES, C. H. A. F.; JORGE, M. S. B. Interacionismo simbólico e a possibilidade para o cuidar interativo em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**. USP, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 103-108, 2005.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NONAKA, I. A. Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. **Organization Science**, n. 1, v. 5, p. 14-37, feb. 1994.

_____.; KONNO, N. The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. **California Management Review**, n. 3, v. 40, p. 40-54, 1998.

ROSENFELD, D. L. Descarte: Vida e Obra. In: DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2017.

SIMONETTI, J. R.; ADRIÃO, M.; CAVASIN, S. **Saúde sexual e reprodutiva**: uma experiência de rodas de conversa em Corumbá - Mato Grosso e Foz do Iguaçu - Paraná.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 7-39, 2013.

PESQUISA COLETIVA INTERDISCIPLINAR EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (GETET) NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

Domingos Leite Lima Filho

Soraya Oka Lôbo

Grupos de pesquisa são espaços onde se produzem novos conhecimentos acerca de algum tema ou projeto de investigação específico e, ao mesmo tempo, lócus da formação de novos pesquisadores. A experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET), do PPGTE/UTFPR, é significativa neste aspecto, pois se agregam, nesse grupo, pessoas de diferentes níveis de experiência na pesquisa e oriundas de graduações e titulações de pós-graduação diversas, como professores-pesquisadores, doutorandos, mestrandos, graduandos e professores das redes de Educação Básica.

Esses profissionais, trabalhando coletiva e interdisciplinarmente, buscam enfrentar os desafios de realização

das pesquisa e, no processo rico e diversificado em que são produzidos vínculos estáveis entre os participantes, promove-se o desenvolvimento de conhecimentos e o domínio de práticas teóricas, epistemológicas e metodológicas, resultando, de tal percurso, não somente a realização dos objetivos das pesquisas ao encargo do grupo, mas também a própria formação dos novos pesquisadores.

Nesse sentido, no presente trabalho, apresentamos, inicialmente, nossos pressupostos relativos à pesquisa coletiva interdisciplinar em políticas educacionais. Na sequência, tratamos de caracterizar o percurso histórico e os referenciais teórico-metodológicos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET. Em seguida, analisamos a experiência do GETET no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão”, atual projeto coletivo do grupo, que tem por objetivo investigar a concepção e implantação dessa política educacional, focando, em especial, suas repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à apreensão da concepção e realização da formação humana integral e à ampliação das condições de acesso, permanência e conclusão da oferta nesse nível educacional.

Analisamos como se deu a trajetória do referido projeto de pesquisa, desde os estudos teóricos preliminares, discussão da temática até se chegar à elaboração, submissão à agência de financiamento financiamento CNPq, sua aprovação e a execução das diversas etapas do projeto, entre elas a apreensão coletiva do referencial teórico-metodológico utilizado, a elaboração das categorias de análise e dos roteiros das entrevistas, a coleta de dados em campo, sua sistematização e análise para o alcance dos resultados previstos.

A pesquisa coletiva interdisciplinar em políticas educacionais

De início, é importante esclarecer o que estamos denominando pesquisa coletiva interdisciplinar. Trata-se, com efeito, do

desenvolvimento de uma pesquisa comum em um Grupo de Pesquisa que reúne vários pesquisadores, especialmente professores orientadores, e seus orientandos de mestrado e doutorado, além de alunos da graduação em iniciação científica. Cada um desses sujeitos está aderido ao programa de pós-graduação em que está situado o grupo de pesquisa e cada um deles, além de sua participação na pesquisa coletiva, está desenvolvendo sua pesquisa individual, que pode ter relação temática direta ou não com a pesquisa coletiva desenvolvida pelo grupo.

Obviamente, o pertencimento a um grupo de pesquisa supõe uma aproximação teórica e metodológica aos referenciais seguidos ou predominantes pelos seus membros, bem como um interesse prévio em pesquisar os temas que são os principais objetos do grupo. Entretanto, tratando-se de espaços de formação de novos pesquisadores, essa aproximação ou alinhamento não pode ser considerada como um dado de partida, mas sim como um processo a ser construído no percurso, na experiência teórico-prática da vivência coletiva no grupo, em que as subjetividades se revelam e contribuem – jamais se anulam – na construção da coletividade.

Para que tal processo se efetive, algumas características são fundamentais, como a consideração das diferentes áreas disciplinares dos componentes do grupo, os diferentes níveis de formação – como pesquisadores experientes, medianos ou iniciantes –, os estágios variados quanto ao conhecimento e ao domínio epistemológico e metodológico das temáticas e dos objetos em investigação no grupo. Tal multidisciplinaridade deve ser considerada como ponto de partida, e o funcionamento democrático, com respeito à divergência, mas com foco na ação conjunta, é o referencial necessário para que, no desafio teórico-prático do cotidiano do percurso, construa-se a interdisciplinaridade e a coletividade que serão a marca identitária do grupo.

A perspectiva descrita, a ser detalhada a seguir, difere da experiência brasileira mais tradicional de orientação e pesquisa individual para o desenvolvimento da formação de pesquisadores na pós-graduação *stricto-sensu*. Por outro lado, verificamos uma

aproximação, embora com particularidades distintas, ao modelo desenvolvido por José Camilo dos Santos Filho e Maria Lúcia R. D. Carvalho (1991) em suas experiências na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em que praticaram a orientação coletiva e integrada de estudantes, que trabalharam, de forma articulada e grupal, uma temática de pesquisa sob diferentes perspectivas.

Uma das particularidades desse tipo de trabalho é que, enquanto no modelo descrito por Santos Filho e Carvalho, a orientação é coletiva/colegiada para uma única pesquisa; em nossa experiência, a pesquisa coletiva é acrescida às orientações e pesquisas individuais.

Os autores citados destacam que “[...] a intenção subjacente a tal iniciativa foi superar duas ordens de problemas (de natureza institucional e de caráter individual) muito frequentes em programas de pós-graduação e entre pós-graduandos.” (SANTOS FILHO; CARVALHO, 1991, p. 74). Dentre os problemas analisados, destacam as dificuldades próprias dos orientadores e o isolamento intelectual e insegurança dos pós-graduandos. Apresentam os objetivos de sua atuação e proposições, situando-as no contexto da importância da pós-graduação e da formação de pesquisadores para a sociedade brasileira e no esforço de elevar suas contribuições. No entanto,

[...] Deve-se realizar todo o esforço possível para que os estudantes de pós-graduação desenvolvam plenamente o seu potencial e concluam com êxito seus cursos e pesquisas. A evasão ou insucesso em concluir seu projeto de pesquisa representa um custo muito alto para o estudante, para o orientador, para a instituição, para o sistema educacional e para a sociedade, em termos de investimento em tempo, dinheiro e compromisso pessoal, institucional e social. (SANTOS FILHO; CARVALHO, 1991, p. 74)

Em sua experiência consideram como central a categoria colegialidade e a sugerem como referência a ser adotada por grupos de pesquisa, definindo-a como uma prática de mútua responsabilidade entre pesquisadores (orientadores e estudantes), com uma assistência hierárquica discreta do *staff* ou dos coordenadores do grupo de

pesquisa, produzindo uma sensação “[...] tanto ao grupo de estudantes-pesquisadores quanto ao staff com quem trabalham, de estarem engajados em um empreendimento comum [...]” (SANTOS FILHO; CARVALHO, 1991, p. 74), ou seja, buscando construir um elevado grau de “comunalidade” entre todos os integrantes do grupo e fortalecendo o pertencimento e o compromisso comum com o alcance dos objetivos.

Os autores apontam algumas condições para o funcionamento da colegialidade, dentre as quais o controle compartilhado do projeto de pesquisa, enfatizando que a seleção dos tópicos a serem investigados não deve ser decisão exclusiva do orientador, do staff ou do estudante. Outro aspecto citado é a importância da criação da comunidade de pesquisa e da adesão do estudante logo após o seu ingresso no programa de pós-graduação e de serem associados a orientadores compatíveis com os seus interesses de pesquisa.

Destacam, ainda, a importância da apropriação do conceito e o incentivo à prática da colegialidade pelos membros da comunidade (grupo) de pesquisa e também sua capacidade de influenciar o programa de formação do pós-graduando. Por fim, observam cuidados para que os exames formais característicos do percurso no programa (avaliações intermitentes das disciplinas e seminários, qualificação do projeto e defesa do trabalho final) não prejudiquem o espírito de cordialidade entre orientador e orientando.

Ainda no trabalho citado, como balanço da experiência, Santos Filho e Carvalho (1991, p. 79) citam vários aspectos positivos e outros negativos do desenvolvimento da pesquisa coletiva, porém ressaltando que não se trata de fazer panaceia da adoção do modelo colegiado de orientação da pesquisa, sublinhando que não se deve esperar dele “[...] a solução para todos os problemas relacionados à formação das novas gerações de pesquisadores.”. Para os autores, o fundamental é constatar a potencialidade da experiência para criar “[...] uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e ao seu amadurecimento como pesquisadores autônomos e capazes de se integrar em um grupo de pesquisa interdisciplinar.”.

A importância da perspectiva interdisciplinar e do trabalho em equipe nas pesquisas de e em política educacional é também destacada por Krawczyk (2015, p. 9), posto que a educação é “[...] um processo social, uma prática social que para ser compreendida na sua totalidade precisa dos aportes de diferentes ciências e do diálogo entre elas.”. Ressalta, ainda, que, na pesquisa se faz necessária a adoção de uma perspectiva histórico-sociológica que permita reconhecer a historicidade das políticas educacionais, situando-as nos processos sociais e políticos em disputa nas diferentes conjunturas nacionais e internacionais e contribuindo para evitar sua naturalização ou análises que se circunscrevam a entender a política educacional como um “fato em si”, não a apreendendo como processo histórico-social. Concordando com a autora acerca da importância da adoção da historicidade na análise do objeto investigado, destacamos que essa perspectiva pode ser facilitada e ganhar concretude mediante o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar e coletivo na condução da pesquisa.

Considerando que a pesquisa é, antes de, a produção de um pensar sobre a realidade, trazemos, na conclusão deste tópico, a reflexão de Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguissardi (2009) que, ao abordarem os dilemas da pós-graduação no Brasil, destacam²⁰:

[...] A verdade, o saber e a sabedoria, não se adquirem na reflexão solitária – que pode ser um oportuno e necessário ponto de partida –, mas principalmente no confronto com o saber, a verdade, de outras reflexões solitárias ou coletivas, no embate com pontos de vista diversos, confronto e embate que aperfeiçoam a compreensão da realidade como se burilam as pedras no entrechoque com outras pedras na correnteza dos rios. (BIANCHETTI; SGUSSARDI, 2009, p. 12)

²⁰ Bianchetti e Sguissardi citam a seguinte passagem de Paulo Freire na epígrafe da apresentação do livro “Dilemas da pós-graduação”: “Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante” (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1997, p. 37).

No tópico a seguir, procuraremos analisar o percurso histórico e os referenciais teórico-metodológicos do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET), buscando evidenciar como, no desenvolvimento de suas pesquisas, o grupo tem buscado aproximar-se das perspectivas conceituais de que tratamos acima.

O grupo de estudos e pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET: percurso histórico e referenciais teórico-metodológicos

O GETET foi criado em 2005 a partir da confluência de temáticas de pesquisa e objetos de estudo comuns de pesquisadores da Linha de Pesquisa Tecnologia e Trabalho²¹, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - PPGTE/UTFPR. O PPGTE é cadastrado no Comitê Interdisciplinar da CAPES, em sua Câmara Temática de Humanidades e Ciências Sociais. O principal referencial teórico que dá unidade aos pesquisadores do programa é a premissa da indissociabilidade entre relações sociais e tecnologia, considerando-se, na produção e reprodução social desta última, as dimensões de sua concepção, objetivação, implementação, uso e apropriação social.

A partir de distintos objetos, com enfoque multidisciplinar e tendo a interdisciplinaridade como pressuposto e desafio em

²¹ Os três pesquisadores fundadores do GETET (Nilson Marcos Dias Garcia, Domingos Leite Lima Filho e Mário Lopes Amorim) provêm de áreas de graduação distintas (Física, Engenharia e História, respectivamente), porém os três concluíram doutorado em educação e, além disso, é importante destacar, sobretudo, a aproximação temática de suas teses de doutoramento: “Física escolar, ciência e novas tecnologias de produção: o desafio da aproximação”, defendida por GARCIA, em 2000, no PPGE/USP; “A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa”, defendida por LIMA FILHO, em 2002, no PPGE/UFSC; e “Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)”, defendida por AMORIM, em 2004, no PPGE/USP. A leitura desses três trabalhos permite encontrar, como objeto central de análise, a educação técnica-profissional e compor, pela complementação dos marcos temporais privilegiados em cada tese, uma análise histórica da política de educação profissional do país ao longo de todo o século XX.

construção, o GETET vem dedicando-se ao estudo das relações entre as categorias trabalho, educação e tecnologia em diferentes espaços da vida social, em particular, no entorno das instituições educacionais e nos ambientes da produção. Tem-se como referência de análise o trabalho em sua dupla dimensão: a ontológica e a histórica.

Na primeira, o trabalho é processo coletivo no qual o ser social produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de produção de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo. Na segunda, o trabalho, em sua forma histórica, é associado aos diversos modos de produção e, sob as relações capitalistas de produção, apresenta-se de forma degradada e alienada.

Consideramos que a educação, tendo o trabalho como princípio educativo, é processo de humanização e socialização e, ao mesmo tempo, de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia. O desenvolvimento científico e tecnológico é compreendido como desenvolvimento da ciência do trabalho produtivo, isto é, processo de apropriação contínua de saberes e práticas pelo ser social no devir histórico da humanidade.

Portanto, são esses os referenciais que têm orientado os trabalhos do GETET no estudo e pesquisa das múltiplas e diferenciadas relações que se estabelecem entre as categorias trabalho, educação e tecnologia, buscando apresentar e analisar vínculos, aproximações e distanciamentos que as intermedeiam quando refletidas, principalmente, em políticas públicas dirigidas à escolarização básica e à formação técnico-profissional de adolescentes, jovens e adultos trabalhadores na realidade brasileira, tanto nos espaços escolares quanto nos locais de trabalho.

O GETET é composto por pesquisadores-professores do PPGTE e seus respectivos orientandos de mestrado e doutorado, além de outros profissionais mestres e doutores egressos do PPGTE/UTFPR ou de outros programas de pós-graduação, professores das redes estaduais e municipais de Educação Básica e bolsistas de iniciação científica. O grupo vem funcionando ao longo desses anos em anos em reuniões ordinárias quinzenais e em reuniões de trabalho ou para o encaminhamento de atividades específicas relacionadas aos projetos em desenvolvimento.

Atualmente, vem seguindo divisão de pautas alternadas entre reuniões de estudo, reuniões para apresentação de seminários de projetos de teses e dissertações dos orientandos, seminários com temáticas específicas ministradas por pesquisadores convidados e reuniões para o encaminhamento do projeto coletivo em desenvolvimento pelo grupo. Os encaminhamentos organizacionais, informes e outros vão sendo inseridos nos encontros ou intercalados nas pautas apresentadas. Além dessas atividades coletivas, cada mestrando e doutorando mantêm as atividades relativas à orientação individual com os respectivos orientadores para o encaminhamento de suas próprias pesquisas.

Aqui, não há espaço para uma apresentação mais detalhada do percurso histórico e das pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento no GETET, para isso, recomendamos a leitura do artigo “Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET: percurso, referências teórico-metodológicas e perspectivas atuais”. Destacamos, entretanto e de modo sintético, algumas características do percurso seguido a partir do levantamento das 29 dissertações de integrantes do grupo defendidas entre 1997 e 2011²² (LIMA FILHO; GARCIA; AMORIM, 2011), publicado na Revista Trabalho Necessário, n. 13, 2011.

Inicialmente, as pesquisas desenvolvidas concentraram-se em temas relacionados ao ambiente da produção. Ao longo da década de 1990 e dos primeiros anos do novo século, a temática da Reestruturação Produtiva foi predominante nos estudos realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE), relacionados a investigações na área mundo do trabalho, tais como condições e ambiente de trabalho, conhecimentos tácitos e saúde do trabalhador, apenas para citar alguns exemplos.

Porém, a partir da retomada das discussões em torno da Educação Profissional, com a edição do Decreto n. 5.154/2004, e, no

²² Embora o cadastramento do GETET no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq seja de 2005, o estudo citado incluiu também as dissertações defendidas entre 1997 e 2004, pois foram orientadas pelos professores-pesquisadores que compõem o grupo e representam a fase inicial de construção do GETET.

ano seguinte, a edição do Decreto n. 5.478, que criava o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, (BRASIL, 2004), tal temática passou a reunir a maioria dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores vinculados ao GETET, em suas mais diversas *nuanças*, tais como formação profissional, políticas públicas para a educação profissional, ensino médio integrado e o próprio PROEJA.

Com relação aos descritores (palavras-chave) utilizados pelos autores para referenciar os seus trabalhos, verificamos a maior incidência dos termos “educação” (28 incidências), “trabalho” (19 incidências) e “tecnologia” (16 incidências)²³, demonstrando a aproximação/identidade das pesquisas com a própria descrição/objetivos/denominação do GETET. Isso fica ainda mais evidente quando verificamos a destacada incidência das palavras-chave “educação profissional”, “educação tecnológica”, “ensino técnico”, “qualificação profissional”, “formação profissional” e “ensino médio” que, juntas, totalizam 18 incidências. Outras palavras-chave que se destacam são “educação de jovens e adultos”, “reestruturação produtiva” e “políticas educacionais”.

Destacamos, também, a grande diversidade presente nas formações acadêmicas dos autores dos trabalhos produzidos. A maioria dos mestres tem formação na área de Educação e das Ciências Humanas, mas há uma presença considerável de oriundos da área das Ciências Sociais Aplicadas (Administração), das Ciências Exatas (licenciados em Física, Matemática e Química), e das Ciências Biomédicas (Enfermagem e Educação Física), caracterizando o enfoque multidisciplinar do GETET.

Constatamos que o ambiente escolar e o fabril foram os principais locais de realização das pesquisas, destacando-se a baixa incidência de outros ambientes, tais como os movimentos os trabalhadores autônomos, os conselhos participativos/órgãos

²³ São considerados para a contagem destas incidências os termos correlatos ou adjetivos aos termos principais, tais como educacional, trabalhador e tecnológica.

públicos e empresa de RH. Verificamos, igualmente os temas de pesquisa estão relacionados com a atuação profissional dos pesquisadores e, por sua vez, vinculados às suas diversas formações. Tal situação pode ser exemplificada ao se examinar a predominância da instituição escolar como *locus* de pesquisa por parte dos mestres com formação em Pedagogia ou em alguma licenciatura.

Com relação ao tipo das pesquisas, verificamos o predomínio das pesquisas qualitativas, principalmente o estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 13), ele “[...] vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido, principalmente, ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Como afirmado anteriormente, os trabalhos desenvolvidos no GETET têm se voltado, mais recentemente, para pesquisas em instituições escolares. Fica clara a preferência por esse tipo de pesquisa, chamando a atenção para o fato de, mesmo tratando de situações específicas, em todos os casos, procuramos não perder de vista a contextualização do tema mais geral a ser investigado, isto é, a educação e formação profissional em todas as suas variantes.

Mas a preocupação em não perder de vista a complexidade das condições específicas, bem como as suas interrelações com os aspectos conjunturais, também pode auxiliar na compreensão do porquê predomina a pesquisa qualitativa em temas diferentes daqueles relacionados à escola. Assim, as pesquisas realizadas em fábricas são preocupadas em relacionar o caso específico investigado temas como, por exemplo, a reestruturação produtiva ou a formação profissional.

Se, por um lado, os dados das dissertações individuais acima apresentados evidenciam o caráter multidisciplinar do GETET e o perfil e identidade do grupo no que tange aos objetos de estudos, ao tipo de pesquisa e aos *locus* privilegiados para investigação, por outro, no Quadro 1, apresentamos dados relativos aos projetos coletivos desenvolvidos de forma colegiada pelo grupo.

QUADRO 1 – Pesquisas Coletivas desenvolvidas e em desenvolvimento pelo GETET (2006 a 2018)

Título do Projeto	Agência de Fomento	Palavras-chave	Período
O ensino superior nas instituições federais de educação tecnológica: situação atual, desafios e perspectivas	CNPq	Ensino superior; reforma educacional; universidade tecnológica; centro federal de educação tecnológica; educação tecnológica; cursos superiores de tecnologia.	2006 - 2008
Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná	CAPES, MEC/ SETEC	PROEJA; EJA; Ensino Médio; Educação Profissional; Formação de Pesquisadores; Trabalho e Educação.	2007 - 2011
Expansão e reconfiguração institucional da educação profissional e tecnológica no Estado do Paraná: concepções, programas e ações	Fundação Araucária	Educação Profissional; Educação Tecnológica; Universidade Tecnológica; Institutos Federais de Ciência e Tecnologia; CEFET; PRONATEC.	2012 - 2014
O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão	CNPq	Ensino Médio; Formação Humana Integral; Políticas Educacionais; Trabalho e Educação; PNFEM.	2014 - 2018

Fonte: Arquivo do Pesquisador (2018).

Observamos que as instituições educacionais foram os lócus das pesquisas coletivas conduzidas pelo GETET, sendo investigado, fundamentalmente, as políticas educacionais relativas aos níveis médio e superior da educação nas modalidades de educação profissional e tecnológica, ensino médio, ensino médio integrado à educação profissional e educação de jovens e adultos. Ademais, constatamos que a análise das pesquisas coletivas apresenta conformidade com a

análise feita para as pesquisas individuais, refletindo a consolidação da identidade do grupo.

Neste percurso, em 2006, o Edital PROEJA-CAPES/SETEC n. 3 estabeleceu o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos para selecionar e financiar projetos de pesquisa em estudos e análises do PROEJA em todo o Brasil, e um dos projetos selecionados foi o projeto interinstitucional “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, coordenado pelo GETET-PPGTE/UTFPR, que contou, também, com a participação do PPGE/UFPR e do PPGE/UNIOESTE como programas participantes e coautores.

Destaque importante deve ser dado a esta pesquisa, que teve por objetivo contribuir com a identificação das demandas e potencialidades do PROEJA, pois ela se insere no espaço e no tempo dos esforços para estimular, no País, a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis nas IES e programas de pós-graduação proponentes com vistas à formação de rede de cooperação acadêmica na área de educação, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação e jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área.

No âmbito da atuação interinstitucional, sob coordenação do GETET, trabalharam-se, coletivamente, a análise documental, a revisão bibliográfica e o acompanhamento das ações de implantação e implementação dessa política educacional no âmbito federal (MEC-SETEC), no âmbito estadual (Secretaria Estadual de Educação e escolas que aderiram ao programa) e nos movimentos sociais (escolas vinculadas a movimentos sociais, como o MST).

Nesse quadro, destacamos a participação dos pesquisadores do GETET no acompanhamento dessas ações e a realização de oficinas para elaboração de itinerários formativos no âmbito do PROEJA envolvendo as instâncias responsáveis pela promoção de políticas

de formação no Estado do Paraná, instituições federais sediadas no Estado e representações de movimentos sociais que trabalham com EP e EJA. Essas formações resultaram na elaboração de referenciais teórico-metodológicos com vistas ao planejamento, aos arranjos curriculares e à avaliação das ações pedagógicas das políticas de formação no Paraná relativas ao PROEJA.

Uma vez mais, acentuamos que o trabalho coletivo, colegiado e integrado do GETET e do grupo interinstitucional foi acompanhado e articulado com a realização de pesquisas de mestrado e doutorado, tendo como campo empírico de estudo os cursos do PROEJA ofertados no Paraná pelas diversas instituições. Ao longo dos cinco anos de pesquisa, no período de 2007 a 2011, nos três programas de pós-graduação já citados, foram defendidas 17 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado²⁴ tratando da temática do PROEJA (ZANARDINI; LIMA FILHO; SILVA, 2012). A essas, posteriormente à conclusão do período de financiamento, acrescentam-se as defesas de mais 2 teses e 4 dissertações, alcançando um total de 24 titulações de pesquisadores.

A produção coletiva e as pesquisas individuais integraram-se no esforço coletivo para o desenvolvimento de redes de cooperação acadêmica²⁵ com vistas à produção de conhecimento, à formação de pesquisadores e ao exame das políticas educacionais voltadas para a problemática do ensino médio, da educação profissional e de jovens e adultos no cenário das políticas educacionais paranaense e brasileira.

²⁴ Grande parte dessa produção está publicada na forma de capítulos sínteses nas três coletâneas organizadas pelo GETET relativas a tal pesquisa: PROEJA - Educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas (LIMA FILHO; SILVA; DEITOS (Org.), 2011); PROEJA - Educação profissional integral à EJA: entre políticas e práticas (SILVA; AMORIM; ZANARDINI (Org.), 2011); e Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa (ZANARDINI; LIMA FILHO; SILVA (Org.), 2012).

²⁵ Para o conceito de rede de pesquisa, consideramos que elas são constituídas por iniciativas que articulam Grupos de Pesquisa de diferentes instituições com pertinências regional, nacional ou internacional. São estabelecidas a partir de interesses comuns. Construídas por pesquisadores que encontram possibilidade de diálogo e ampliação da base investigativa em que atuam atingindo, então, maior impacto social (CUNHA, M. I, 2008).

A produção do conhecimento resultante desses trabalhos integrados trouxe contribuições que abarcam análises sobre as condições políticas e estruturais mais amplas para as políticas educacionais estaduais e nacionais, articuladas com outras análises que examinam as implicações teóricas e conceituais que ancoram as proposições e os fundamentos das políticas educacionais, além de questões imbricadas nas duas primeiras e que envolvem o escopo das necessidades formativas e questões teórico-metodológicas e curriculares do processo educacional no campo da política de oferta de cursos e modalidades no âmbito do Ensino Médio, da Educação Profissional e de Jovens e Adultos de forma articulada e integrada (LIMA FILHO; SILVA; DEITOS, 2011).

Pelas características desta pesquisa, constatamos que o GETET ampliou a produção coletiva e colegiada ao integrar profissionais que atuam na pós-graduação com os que atuam na Educação Básica, fortalecendo o aspecto interdisciplinar e multidimensional da formação de pesquisadores. Ademais, trouxe consigo a potencialidade e os desafios da construção de pesquisa em rede, integrando grupos de pesquisa de instituições distintas em âmbitos local, regional e nacional.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: pesquisa coletiva atual do GETET

Neste tópico, faremos uma análise da pesquisa “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão”, iniciada em 2014 e com término previsto para novembro 2018 e que, atualmente, é a pesquisa coletiva do GETET.

Antecedentes

O funcionamento do GETET está fortemente apoiado nas ações coletivas e práticas interdisciplinares como componentes do

processo de formação dos pesquisadores do/no grupo. A articulação entre os percursos individuais de cada integrante definidos no âmbito da relação orientador/orientando e as ações coletivas estabelecidas coletivamente no âmbito do grupo constituem a base do processo formativo dos pesquisadores do GETET. “[...] É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992, p. 155). Dentre as principais atividades realizadas conjuntamente entre discentes e docentes, destacamos:

- Participação em eventos nacionais e internacionais prioritários como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias (ESOCITE); Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação; Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT), etc.;
- Publicação e divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo GETET;
- Organização de eventos e/ou em colaboração com outros Grupos de Pesquisa do PPGTE/UTFPR;
- Estudos de temas/autores e análise documental de materiais relacionados às pesquisas em andamento e temas emergentes da política educacional;
- Seminários apresentados por mestrandos ou doutorandos previamente às suas qualificações ou defesas de dissertações e teses;
- Seminários apresentados por pesquisadores convidados;
- Outras atividades de campo relativas ao encaminhamento das pesquisas coletivas do grupo.

Dentre as atividades de suma importância do grupo, estão os estudos que envolvem as relações Trabalho, Educação e Tecnologia. Neste tópico, salientamos alguns estudos preliminares, desde o

período de 2014, que deram subsídios prévios para a elaboração do projeto de pesquisa sobre o PNFEM. São eles:

- a) Revisão bibliográfica com o estudo e discussões coletivas sobre o método do materialismo histórico dialético e sobre o conceito e metodologia de análise de políticas públicas;
- b) Análise documental e discussões coletivas sobre os Cadernos Didáticos da primeira e segunda etapas do PNFEM. Os documentos do Pacto podem ser acessados em: <<http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>>;
- c) Participação em ciclo de debates e outros eventos científicos com temáticas relacionadas ao Ensino Médio, ao Projeto de Lei (PL) n. 6.840/2013 e ao PNE (2014-2024);
- d) Organização e participação dos integrantes do GETET no Curso “Método, Produção do Conhecimento e Transformação Social: um estudo das Teses de Karl Marx sobre Feuerbach”, ministrado pelo Prof. Dr. José Barata-Moura.

Essas atividades, realizadas coletivamente antes do início do Projeto PNFEM, permitiram ao grupo de pesquisadores professores e estudantes integrantes do GETET construir a base de um alinhamento teórico-metodológico e a aproximação básica preliminar à temática geral da análise de políticas educacionais e aos próprios temas específicos relativos ao Ensino Médio e ao PNFEM.

Elaboração e aprovação do projeto

Baseado nos estudos preliminares e experiências anteriores durante a construção e formação no processo de ser pesquisador, o GETET submeteu ao Edital Universal de Apoio à Pesquisa – CNPq/2014 o Projeto de Pesquisa sobre o PNFEM, considerando a relevância dessa política pública como temática de notoriedade nacional na área da educação, mas também levando em consideração sua pertinência às discussões e atividades já realizadas no grupo e sua articulação

com a temática trabalho, educação e tecnologia. Ressaltamos que, durante a sua construção até a submissão do Projeto ao CNPQ, foram agendadas pautas e reuniões e divisões de atividades para a feitura do mesmo com a coparticipação dos membros do grupo.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a concepção e implantação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), focando, em especial, nas repercussões dessa política sobre a realidade das escolas com vistas à apreensão da concepção de formação humana integral e à ampliação das condições de acesso, permanência e conclusão da oferta nesse nível educacional.

O objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- a) Análise do PNFEM como política educacional no âmbito das reformas educacionais e do Estado brasileiro;
- b) Realização de pesquisa qualitativa em uma amostra de escolas da rede pública do ensino médio do Estado do Paraná que participam do PNFEM, com vistas a contribuir com a identificação e análise das repercussões dessa política nas escolas da amostra, bem como com a construção de estratégias e práticas teórico-metodológicas e pedagógicas que visam a implementação e ao fortalecimento de políticas públicas de expansão e elevação qualidade do Ensino Médio;
- c) Socialização do conhecimento acerca da concepção, implementação, resultados e soluções implementadas e propostas no âmbito do PNFEM, mediante a produção e divulgação de materiais impressos e digitais.

Etapas de execução do projeto

Após a aprovação do Projeto no CNPq, assinatura do Termo de Concessão e liberação dos recursos iniciais pela agência de fomento,

iniciaram-se, em março de 2015, as atividades do Projeto PNFEM no GETET. O período de 2015 a 2016 foi dedicado à revisão bibliográfica sobre políticas para o ensino médio, estudos dos referenciais teórico-metodológicos, análise documental dos Cadernos Temáticos do PNFEM e Coleta de dados relativos à implementação dessa política educacional no Estado do Paraná.

A partir de 2017, o GETET iniciou os trabalhos de campo em escolas que aderiram ao PNFEM. Iniciou-se, então, a realização de pesquisa qualitativa em uma amostra de escolas da rede pública do ensino médio do Estado do Paraná que participam do PNFEM, com vistas a contribuir com a identificação e análise das repercussões dessa política nas escolas da amostra bem como com a construção de estratégias e práticas teórico-metodológicas e pedagógicas que visam à implementação e ao fortalecimento de políticas públicas de expansão e elevação qualidade do Ensino Médio.

O resultado da pesquisa foi produzido a partir da observação direta, da análise dos documentos específicos da escola e das falas de seus sujeitos entrevistados, ou seja, professores, equipes pedagógicas e gestores das escolas, coletadas em entrevistas presenciais semiestruturadas realizadas nas dependências das escolas selecionadas. A amostra de escolas foi definida buscando-se uma composição representativa do universo de escolas que participam do PNFEM no âmbito estadual, buscando atender, no mínimo, aos seguintes critérios: geográfico (escolas da capital e do interior em pequenas, médias e grandes cidades); localização (escolas urbanas, dos centros e periferias, e escolas rurais); turno (diurno e noturno); especificidades do público (geral e específico, tais como quilombolas, indígenas e ribeirinhos); especificidades do ensino médio ofertado (geral, integrado à educação profissional, na modalidade EJA e PROEJA, na modalidade de alternância)²⁶.

²⁶ Conforme dados informados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) participam do PNFEM no Estado cerca de 1.700 escolas e aproximadamente 36.000 professores de ensino médio. Pretende-se, dentro das limitações da composição da equipe, tempo e recursos do projeto de pesquisa definir uma amostra em torno de 17 escolas.

Na definição das escolas que compõem a amostra, considerados, também, os seguintes fatores, extraídos dos dados coletados junto à Secretaria Estadual de Educação: existência da diversidade de modalidades do ensino médio na escola; elevado índice de conclusão dos cursistas do PNFEM na escola; e o(a) diretor(a) atual continua sendo o mesmo da época do PNFEM. As dimensões utilizadas para a análise das repercussões do PNFEM nas escolas são: (1) ensino médio e formação humana integral; (2) o jovem como sujeito do ensino médio; (3) o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; (4) áreas de conhecimento e integração curricular; (5) organização e gestão democrática da escola; (6) avaliação no ensino médio; (7) condições de trabalho, carreira e formação inicial e continuada de docentes do ensino médio; (8) acesso, permanência e conclusão no ensino médio.

No decorrer do ano de 2017, foram elaborados os roteiros de entrevistas para professores, orientadores pedagógicos e gestores. No mesmo ano, foram realizadas as entrevistas em um conjunto inicial de três escolas. A elaboração dos roteiros deu-se de forma coletiva em reuniões do GETET. Percebemos, nesses dados, que houve construções e reconstruções do roteiro de entrevistas semiestruturadas, pois “[...] o pensamento tenta se fazer, desfazer e refazer-se num permanente movimento do devir.” (LUSTOSA; BRITO, 2007, p. 88), com o propósito de esclarecer, ajustar e adaptar essa ferramenta de coleta de dados, durante as discussões no GETET, em 2016 e início de 2017, a fim de obter os dados pertinentes ao objeto de estudo.

Após a elaboração das primeiras versões, os roteiros preliminares foram submetidos a testes realizados entre os próprios integrantes do grupo e, somente após sua revisão e adequação, foram aplicados nas escolas. No que se refere aos trabalhos nas escolas, inicialmente, foram feitos, pela Coordenação do GETET, os contatos com os gestores das escolas selecionadas, quando então foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e acertados as datas e horários para a visita da equipe de pesquisadores do GETET para a realização das entrevistas. Previamente os entrevistados leram o protocolo e,

após sua concordância, assinaram o Termo de Aceitação Livre e Esclarecido, após o que foi iniciado a entrevista individual.

As gravações das entrevistas foram transcritas e apresentadas em reuniões do GETET para uma primeira apreciação coletiva do material, após o que se decidiu realizar uma análise sistematizada mediante a definição de quatro categorias de análise, a saber: a) Infraestrutura e Operacionalidade do PNFEM na escola; b) Aplicação dos conteúdos do PNFEM na escola após o processo formativo; c) como os entrevistados avaliam o PNFEM; d) Negociações e resistências ao PNFEM. Na sequência foi feita a análise sistematizada em torno destas quatro categorias, resultando desta análise um texto síntese de cada entrevista, organizado em tópicos relativos às categorias citadas. Ao tempo de realização deste relato (presente artigo, março/2018), os trabalhos do GETET prosseguem, com a finalização das entrevistas nas demais escolas e a sistematização dos resultados para a elaboração dos relatórios da pesquisa.

Foi possível tomar conhecimento do percurso metodológico acima descrito mediante análise documental das atas do GETET, aproximadamente setenta (70) registros, resultantes dos encontros entre docentes e discentes desse grupo de estudo e pela pesquisa bibliográfica que caracterizasse o Ensino Médio no Brasil na atualidade, visando à apreensão do estado da arte sobre o objeto de pesquisa. Por meio da análise documental, foi possível avaliar esses registros sobre os acontecimentos construídos no decorrer das discussões e reuniões no GETET, no período de 2014 até 2017, destacando a elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados, através dos roteiros de entrevistas semiestruturadas. O método de análise documental possibilita o uso dessa técnica metodológica, pois

[...] são descritos os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às técnicas de manuseio de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise. (PIMENTEL, 2001, p. 179)

Percebemos, nas entrelinhas dos registros das atas, utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), obtidos através dos relatos dos membros do GETET, que o desenvolvimento da presente pesquisa foi dividido em dois grandes momentos. O primeiro, desmembrado nos seguintes passos, Figura 1: 1 - Estudos prévios do referencial teórico; 2- Disseminação sobre a temática PNFEM; 3 - Construção/elaboração do projeto de pesquisa; 4 - Submissão do projeto de pesquisa à agência governamental, vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); e 5 - Aprovação do Projeto de pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

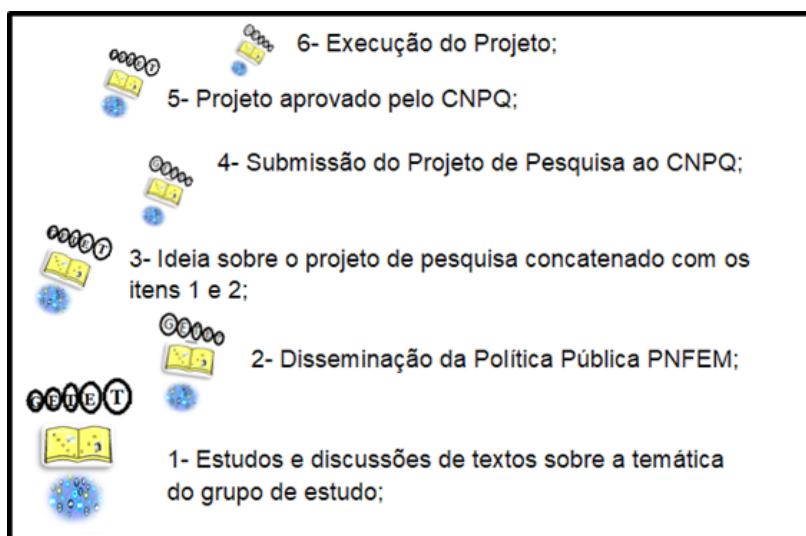


FIGURA 1 - 1º Momento: passos a partir da elaboração até a execução do Projeto de Pesquisa PNFEM.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, fev. 2018.

O primeiro passo, a pesquisa bibliográfica, resultou das reflexões extraídas dos planos de leitura sobre os principais autores que alicerçaram o projeto de pesquisa de cada pós-graduando da linha Trabalho e Educação do PPGTE/UTFPR. Ela também forneceu subsídios teóricos para a elaboração do projeto de pesquisa PNFEM e nos deu elementos para amadurecer a formação humana integral,

independente do meio social em que o trabalhador vive ou atua.

Na segunda categoria de análise, no decorrer da caminhada, foi mencionado nos registros das atas que houve uma série de levantamentos de dados quantitativos e qualitativos extraídos de relatórios nacionais e estaduais sobre a implantação, metas e ações realizadas no âmbito do PNFEM.

No terceiro passo, a bagagem teórica estudada frequentemente pelos discentes e docentes, mas também os saberes experienciais trazidos das participações em ciclos de debates, workshops, seminários, conferências, dentre outras, levaram o grupo a ter o *insight* de aplicar todos esses conhecimentos apreendidos num projeto de pesquisa que referenciasse a política pública sobre PNFEM com o objetivo de cumprir uma das atividades do Grupo de Pesquisa.

Durante essa fase, foram realizadas as etapas comuns de um projeto de pesquisa, abordando a problemática; objetivos e metas, metodologia, contribuições científicas e/ou tecnológicas esperadas, orçamento, cronograma das atividades a serem realizadas pelos membros da equipe do projeto, juntamente em colaboração e parcerias com outros centros de pesquisa na área, assegurando a disponibilidade efetiva da infraestrutura e de apoio técnico para o desenvolvimento da pesquisa. Todas essas etapas estão detalhadas e referendadas teoricamente no projeto que foi submetido (quarto passo) de acordo com as normas pré-estabelecidas através do Edital Chamada Universal MCTI/CNPq 14/2014 – Universal (Faixa B), o qual foi aprovado pela referida agência governamental (quinto passo).

No itinerário dessas etapas, até chegar à execução do projeto (sexto passo), essa última etapa foi subdividida em outro grande momento, subcategoria intitulada de 2º momento: etapas do itinerário metodológico da Execução do Projeto de Pesquisa PNFEM - Plano de atividades. Para melhor síntese e visualização do esquema das etapas dos processos da metodologia (FIG. 2).

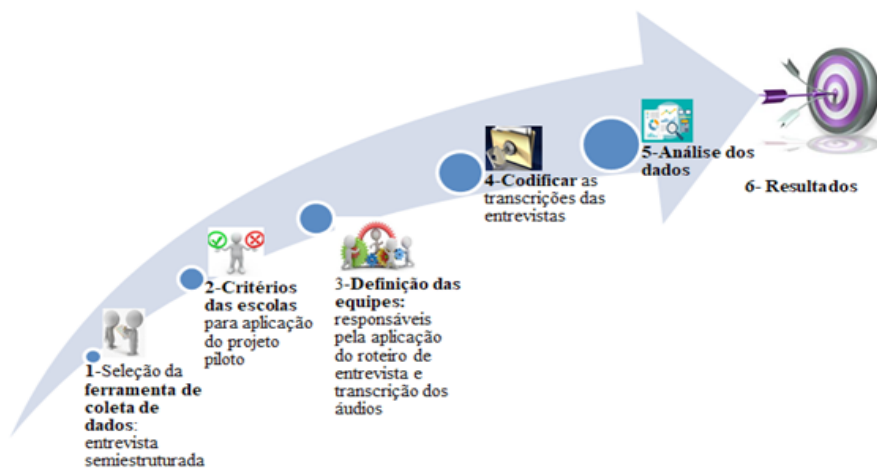


FIGURA 2 – 2º momento: etapas do itinerário metodológico da Execução do Projeto de pesquisa PNFEM – Plano de atividades.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, fev. 2018.

No segundo momento, para a execução do projeto, após a apreensão de subsídios teóricos e metodológicos que alicerçassem o projeto, o itinerário metodológico percorreu as seguintes sub etapas: 1 - reuniões para escolha e construção da ferramenta de coleta de dados, utilizando a técnica da entrevista semiestruturada por ser a mais adequada para os sujeitos da pesquisa; 2 - Seleção de uma escola piloto para a aplicação do roteiro de entrevista a fim de verificar se o instrumento estava atendendo a um dos objetivos específicos do projeto; 3 - Definição das equipes que iriam aplicar o roteiro.

Nesse momento, foram selecionados professores e discentes para entrevistarem os sujeitos da pesquisa (alunos, professores, equipes pedagógicas e gestores das escolas); 4 - Divisão das funções do projeto de pesquisa após a aquisição dos áudios das entrevistas; 5 - Identificação das transcrições através de códigos a fim de preservar as identidades dos participantes da pesquisa, definida pelo coordenador do projeto; e 6 - Por fim, nessa penúltima sub etapa, temos a análise dos dados pelos gestores, professores e discentes do Grupo de Estudo. Essa etapa se encontra em fase de desenvolvimento (março/2018) e, conseqüentemente, ainda a espera de resultados.

Considerações Finais

A pesquisa no terreno científico é um mundo a ser descoberto na formação inicial do discente, deve ser amadurecido no decorrer das formações contínuas e/ou continuadas, tanto pelo discente quanto pelo docente nas pós-graduações, a fim de socializar e aprimorar seus conhecimentos relacionados à atuação profissional. A apreensão dos saberes e práticas pelos atores sociais no desenvolvimento científico e tecnológico é compreendido como desenvolvimento da ciência do trabalho produtivo para o exercício da sociedade.

Destacamos que, para o aprimoramento no processo de construção na formação do pesquisador, faz-se necessário enfrentar os desafios na concretização de diversas atividades no grupo de estudo. Percebemos que algumas dessas ações, como a participação nos encontros científicos, nas apresentações dos projetos de pesquisas e nas reflexões de textos, de forma coletiva, organizada e assídua, fazem com que os pós-graduandos superem suas angústias nas suas pesquisas individuais e criem um laço mais íntimo com o referencial teórico-metodológico de seu estudo. No processo de formação do pesquisador, os membros do grupo de trabalho terão mais bagagem para compartilhar suas práticas docentes, uma vez que a maior parte dos discentes do Programa trabalha na área educacional.

Por fim, compreendemos que os membros do GETET estão (re) construindo e/ou amadurecendo a sua formação como pesquisadores por meio gama de ações desenvolvidas em cooperação, parceria mútua, com todos os participantes do grupo de pesquisa, numa relação dinâmica, compartilhando experiências e apreendendo conhecimentos com o grupo, com a situação de aprendizagem e com uma atmosfera respeitosa e descontraída, favorável à construção da interdisciplinaridade e da coletividade, ambas relacionadas com as atividades desenvolvidas no mundo sob situações diversas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Ed. 70, 2011.

BIANCHETTI, L.; SGUSSARDI, V. Desafios e dilemas da gestão e da avaliação da pós-graduação. _____. (Org.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 1-14. (Coleção educação contemporânea).

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília, DF, 23 jul. 2004, p. 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 13 maio 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAWCZYC, N. Pesquisa e formação em política educacional: um desafio interdisciplinar. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 8-14, nov. 2015.

LIMA FILHO, D. L.; GARCIA, N. M. D.; AMORIM, M. L. Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia: percurso, referências teórico-metodológicas e perspectivas atuais. **Trabalho Necessário**, v. 1, ano 9, p. 1-12, 2011.

_____; SILVA, M. R.; DEITOS, R. A. (Org.). **PROEJA – Educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba, Ed. UTFPR, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUSTOSA, G. Q.; BRITO, A. E. Trajetória profissional docente: caminhos construídos e (des) construídos na formação e na prática

pedagógica. In: IBIAPINA, M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de (Org.). **A pesquisa com mediação de práticas socioeducativas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2007. v. 2 , p. 87-96.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

SANTOS FILHO, J. C.; CARVALHO, M. R. L. D. Orientação coletiva de mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 78, p. 73-79, ago. 1991.

SILVA, M. R.; AMORIM, M. L.; ZANARDINI, I. M. S. (Org.). **PROEJA - Educação profissional integral à EJA: entre políticas e práticas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. (Org.). **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. Curitiba: UTFPR, 2012.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PESQUISADOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Simone de Jesus Sena da Silva Sousa
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*

A prática do professor pesquisador no ensino fundamental pode ser caracterizada como uma ação repleta de percalços desde sua formação, passando pela desvalorização profissional, condições de trabalho e excessiva carga horária, deixando o mesmo sobrecarregado de afazeres na rotina escolar. Percebemos os desafios que surgem à prática desse profissional nessa modalidade de ensino, contudo eles são instigantes por despertarem o interesse em serem superados através do desenvolvimento profissional, o que pode ocorrer por meio do investimento na formação, o que amplia o domínio pedagógico nas práticas da docência. O professor com uma atitude de pesquisador no ensino fundamental tem a oportunidade de conhecer e compreender as possibilidades que a pesquisa proporciona, por exemplo, através da articulação entre ensino e pesquisa, e, assim, enriquecer sua prática.

A formação do professor pesquisador no ensino fundamental deve ser constante, contínua e reflexiva para que ele tenha condições

de realizar uma prática sólida e crítica, dando, aos educandos, a oportunidade de desenvolverem uma consciência crítica e autônoma. Além disso, uma formação com tais características dá suporte às práticas educativas no âmbito da instituição escolar. Assim, apresentamos, como objetivo geral deste estudo, compreender os desafios da prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental para se tornar pesquisador; e, como objetivos específicos, enquanto uma revisão de literatura, propomos refletir sobre a articulação entre a prática pedagógica e as proposições do professor que se torna pesquisador além de caracterizar os desafios da prática pedagógica, discutidos na literatura, para o professor tornar-se pesquisador.

Como formar o professor do ensino fundamental um pesquisador? Como o professor do ensino fundamental articula o ensino e a pesquisa? Qual a possibilidade de o professor do ensino fundamental desenvolver uma prática pedagógica imbricada a pesquisa? De que maneira? Esses são alguns questionamentos que nortearam a discussão acerca da temática proposta.

É relevante refletir sobre o professor pesquisador no ensino fundamental. Esse profissional tem suas especificidades enquanto professor e merece atenção nessa perspectiva da pesquisa, daí as indagações: Ele está inserido nesse campo da pesquisa? E, se sim, de que maneira? A discussão contribuiu para uma compreensão da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com a atividade de pesquisa no âmbito da escola.

Este trabalho se caracteriza como uma revisão de literatura que discute a formação e a prática pedagógica do professor pesquisador, problematização sistematizada e socializada através de livros, capítulos de livros, artigos científicos, anais de eventos, nos âmbitos conceitual e da prática pedagógica no ensino fundamental. Nessa revisão de literatura, tivemos por orientação teórica autores, como: Costa (2013), Lüdke e Cruz (2005), Masetto (2012), Rausch (2012), entre outros que discutem a temática em questão.

Reflexão acerca do professor pesquisador

Quando falamos do professor pesquisador, remetemo-nos ao ensino como um processo que deve proporcionar um pensamento reflexivo e crítico e despertar o interesse pela pesquisa científica, buscando novos conhecimentos, descobertas para a prática e o desenvolvimento profissional do educador. Será possível trabalhar com a pesquisa no ensino fundamental? De que maneira isso acontece?

O conceito da palavra “pesquisa” recebe diferentes dimensões em consonância com alguns autores. Masetto (2008) refere-se à pesquisa como toda atividade que o professor realiza por meio de estudos e de suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais que (re)organizam seus conhecimentos, (re)construindo-os, dando-lhes novo significado e os socializando com a comunidade educativa escolar. Enquanto que, para Demo (2011, p. 7), a pesquisa é como um “[...] questionamento reconstrutivo”. De um lado, a dúvida intelectual instiga o indivíduo às ações de questionar, saber pensar, fundamentar o pensamento e argumentar; e, de outro, é necessário apropriar-se da reconstrução do conhecimento de maneira formal e política. Percebemos a relação entre as concepções de pesquisa defendida pelos autores mencionados no que se refere à (re)construção do conhecimento problematizado, revisto e (re)elaborado. Mas acontece de fato essa (re)construção do conhecimento por meio da pesquisa?

A reflexão do professor pesquisador no ensino fundamental engloba alguns aspectos da educação, como a formação, a prática pedagógica, o ensino, os recursos e a identificação com as atividades típicas de pesquisar. Em relação à formação dos professores pesquisadores, ressaltamos os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado como espaços de formação do pesquisador e voltados para um determinado campo ou área de conhecimento, corroborando com a ideia de Masetto (2012). Para ele, nesses cursos

[...] a pesquisa volta-se, como é de esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de tecnologias novas. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com mais domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. (MASETTO, 2012, p. 200)

Nessa perspectiva, é interessante que os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado discutam como esse espaço de formação do professor pesquisador proporciona a atividade de pesquisa de modo a contribuir com o melhoramento do ensino e com a capacidade de desenvolver técnicas, habilidades e competências de pesquisador. Além disso, é importante discutir como esses cursos podem, também, contribuir para a produção e o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e científicos. Nesse contexto, ressalta-se que os professores do ensino fundamental que têm acesso a essa formação devem adquirir suporte para realizarem suas práticas pedagógicas voltadas para a pesquisa.

Quando pensamos em formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, recorreremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que traz, em no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 42)

A mesma Lei traz em, seu Art. 44:

A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento), inciso III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. (BRASIL, 1996, p. 35)

Nessa perspectiva, Masetto (2012) assevera que a pesquisa desenvolvida no âmbito da pós-graduação *strictu sensu* permite o aprofundamento de conteúdos e a descoberta de aspectos inéditos de determinada área e maior habilidade para pesquisar. Pensamos que a pós-graduação *strictu sensu* dará possibilidades ao professor para realizar atividades consolidadas no que diz respeito à pesquisa.

Refletir acerca do professor pesquisador no ensino fundamental é fazer uma reflexão sobre a pesquisa e o ensino na educação básica. O profissional que possui uma formação inicial e continuada permeada na pesquisa vivencia diferentes situações de aprendizado na qual se relacionam teoria e prática. No caso, esse professor terá a oportunidade de envolver seus educandos em atividades de pesquisa e despertar neles o interesse por elas para os mesmos construam conhecimentos e estratégias para resolver problemas.

Quando pensamos em formação para a pesquisa, ressaltamos Lüdke e Cruz (2005, p. 11) ao citarem que formação para a pesquisa tal como acontece, quando acontece, tende a gerar nos professores representações sobre a pesquisa impregnada pela conotação acadêmica [...]”. Essas representações trazem um cunho acadêmico às pesquisas científicas, que requerem rigorosidade. Portanto, cabe lembrar que a pesquisa desenvolvida por docentes em sua prática pedagógica no cotidiano das escolas também tem sua importância no processo de formação do profissional, exigindo, da mesma forma, rigorosidade no processo de efetivação.

Notamos um distanciamento entre a pesquisa científica desenvolvida pelos universitários, no que se refere ao rigor, e a pesquisa colaborativa realizada pelos professores da educação básica mediante suas experiências no contexto escolar. Para Lüdke e Cruz (2005, p. 25), “[...] a pesquisa efetuada na universidade beneficia-se dos recursos e da preparação dos pesquisadores, que exercem essa atividade como própria de seu status e de suas atribuições”. Reconhecemos que existe distanciamento entre a produtividade da pesquisa universitária em relação à escola básica, a qual segue critérios de planejamento, efetivação e validação diferenciados.

É relevante considerar a pesquisa como ação para a reflexão e, nessa perspectiva, Shigunov, Neto e Maciel (2009 apud MADEIRA; UCHOA; FARIAS, 2013, p. 419) afirmam que “a pesquisa é uma atividade reflexiva e crítica que aproxima a prática pedagógica dos professores e contribui no processo de aprendizagem”. Notamos, assim, a relevância da pesquisa para a prática pedagógica do professor pesquisador uma vez que o mesmo tem a capacidade de refletir acerca de sua própria prática por meio da atividade de pesquisa.

Ainda sobre a concepção de pesquisa, citamos Chizzoti (2005, p. 11 apud LEITINHO; DIAS, 2013, p. 440):

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Logo, percebemos a importância da pesquisa para o professor que deseja tornar-se pesquisador, conhecer e fazer novas descobertas, mas também rever e reconceituar a vivência e as experiências do seu entorno no que se refere à prática educativa no mundo que o cerca e, em especial, aos problemas que o inquieta no âmbito educativo em que convive.

É interessante considerar o ato de pesquisar como uma ação analítico-sintética que requer procedimentos rigorosos e sistematizados para a produção do conhecimento, ampliando a percepção e a compreensão dos fenômenos, dada toda a complexidade e multiplicidade deles. A pesquisa exige uma especificidade com o desenvolvimento da prática de observação dos fenômenos educativos, a capacidade de problematizar a realidade (produzindo curiosidades epistemológicas), a definição de um método e a análise de dados.

Diante da relevância da articulação entre ensino e pesquisa, nessa discussão acerca do professor pesquisador do ensino fundamental, também destacamos diferenças entre essas duas atividades:

Assim como ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros, se diferenciam. [...] ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes, [e] as tarefas delas decorrentes também têm graus de exigência e implicações diferentes. (ANDRÉ, 2006, p. 58-59)

A articulação entre ensino e pesquisa exige, de certa forma, uma formação significativa, problematizadora, com consistências teórica, reflexiva, crítica e criativa. Nesse processo, necessitamos de conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes que visam ao desempenho de atividades produtivas permeadas pela ação resultante do ensino e da pesquisa, o que gera diferentes implicações na aprendizagem e na formação dos educandos.

Conforme Demo (2003, p. 2 apud FREIBERG; BERBEL, 2010, p. 5), “[...] educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.”

É interessante que o professor ensine seus educandos através da atividade de pesquisa, incluindo-as, aos poucos, no cotidiano da sala de aula como um procedimento natural do processo de ensino e aprendizagem.

Desafios do professor pesquisador no Ensino Fundamental

O professor pesquisador no ensino fundamental, assim como os demais profissionais que buscam ser pesquisadores, tem grandes desafios, a saber: instigar o educando no que diz respeito à valorização do conhecimento, dos estudos; despertar, pela atividade de pesquisa, o pensamento crítico e a participação na sociedade, dentre muitos outros.

Quando refletimos acerca dos desafios para o professor pesquisador, destacamos a contribuição de Demo (2002, p. 15) ao mencionar que trabalhar a pesquisa em sala de aula requer que o professor tenha conhecimento para “[...] propor seu modo próprio de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e

mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva”. Portanto, tornar-se professor pesquisador é uma questão de querer ir à busca do conhecimento científico, de novas aprendizagens, de novos desafios. É uma questão ética do educador para com os seus educandos, a educação e a sociedade.

O professor pesquisador tem o desafio de ensinar com a pesquisa através de estratégias desafiadoras e estimuladoras de aprendizagem. Assim, tal ação implica adentrar e articular a pesquisa com a prática docente. É conhecido que a inserção da pesquisa no ensino fortalece as práticas articuladas à aprendizagem significativa bem como propicia uma nova forma de ensinar e de produzir conhecimentos, tendo por base o contexto educacional vivenciado e a busca de soluções para os diversos problemas epistemológicos, teóricos, práticos e cotidianos (LEITINHO; DIAS, 2013).

Compreendemos a intensidade do desafio para que o professor do ensino fundamental torne-se um pesquisador, conheça e considere a pesquisa como um instrumento de formação, reflexão e sistematização imbricado no ato de ensinar e articule o ensino à pesquisa na formação e na prática docente. E, quando pensamos em ensino e pesquisa, é importante ressaltar que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2008, p. 29)

Nessa perspectiva de Freire, a pesquisa está intrinsecamente ligada ao ensino, pois, enquanto o professor ensina, ele busca, indaga, conhece e, de certa maneira, termina intervindo numa relação significativa de aprendizagem entre professores, alunos e comunidade, compartilhando o novo no âmbito do espaço educativo. Ainda sobre a pesquisa, é relevante afirmar:

[...] a dimensão de pesquisa, uma vez superados os vários obstáculos em seu caminho, viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade crítica e criativa, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e de fora dela. (1998, p. 31 apud MARTINS; VARANI, 2012, p. 662)

Percebemos a contribuição expressiva que a dimensão da pesquisa proporciona ao professor posteriormente, ao superar os desafios que é trabalhar com a pesquisa como, por exemplo, ter disponibilidade de tempo para planejar e organizar suas aulas, superar problemas de estruturas físicas e sociais, possuir formação adequada, dentre outros. Acreditamos que, minimizados tais desafios, o professor terá possibilidades e condições favoráveis para desempenhar um ensino crítico, criativo, por meio de questionamentos, indagações e busca de soluções para os diversos problemas oriundos dos ambientes escolar e não escolar.

Como se tornar um professor pesquisador? Buscar formação continuada, estar sempre realizando estudos, participando de eventos, seminários, congressos, realizando pesquisas, buscando novos conhecimentos e se aperfeiçoando cada vez mais. Mas será que tais atitudes são suficientes para desenvolver uma postura de pesquisador? Costa (2008, p. 52) menciona que “[...] conscientizar sobre a necessidade do docente assumir a postura de professor-pesquisador, não é modismo e sim, uma necessidade para que a educação consiga prosseguir no processo de evolução cotidiana [...]”. Cabe lembrar que se tornar pesquisador não é tarefa fácil, mas é possível, e depende da vontade e do desejo que o professor sente em realizar a pesquisa.

A discussão do professor pesquisador nos remete ao conceito e à prática da pesquisa, que têm como princípio básico a dúvida que estimula e desperta a curiosidade para o pesquisador buscar novos conhecimentos e respostas significativas para a resolução de problemas. Para Costa (2008, p. 54), “é partindo do princípio de observar e de decodificar a prática no campo do conhecimento que nasce a dúvida, aquela que mobiliza a ação de pesquisar”. Daí

a necessidade de o professor estar atento às mudanças e sempre atualizado diante das inovações da sociedade globalizada. E a melhor forma de se manter informado é estudando e pesquisando.

Para se tornar pesquisador do ensino fundamental é imprescindível a existência de diferentes competências. Masetto (2012) discorre sobre algumas delas, tais como: a competência pedagógica, os domínios de conhecimentos, as experiências profissionais, a participação em cursos, pesquisas, estudos e reflexões, a produção científica e outras que envolvem todo o processo educacional.

Um professor pesquisador, além de realizar atividades de pesquisa, ainda tem a capacidade de inseri-las no cotidiano de seus educandos, incentivando-os à pesquisa e à construção do conhecimento.

O professor, para se tornar pesquisador, necessita desenvolver atividades constantes de pesquisa, buscando respostas e soluções para diversos problemas que surgem no âmbito educativo. Diante das leituras e dos estudos que realizamos, percebemos que, entre as diversas atividades, ações, funções e até mesmo desafios com os quais o professor no ensino fundamental se depara, a pesquisa está sempre presente como uma teia de ações articulada, intrinsecamente, ao conhecimento.

Para o professor tornar-se pesquisador, é interessante que o mesmo possa relacionar o ensino com a pesquisa, sendo este um processo metodológico capaz de impactar, de maneira positiva, a qualidade do ensino. Meneses e Nóbrega-Therrien (2013, p. 350) destacam alguns objetivos pertinentes à relação entre ensino e pesquisa, como “[...] despertar a reflexão, ajudar a resolver problemas, suscitar o debate, aprofundar o entendimento, promover a flexibilidade e adaptação a novas situações próprias a esse tipo de ensino”. Acreditamos que, com essa forma de trabalhar, o professor pesquisador estará aprofundando, cada vez mais, sua prática de pesquisa.

Nessa perspectiva de ensino com pesquisa e para a pesquisa, podemos destacar a dialogicidade e a reflexão como capacidades de argumentar e questionar. Dessa forma, o professor pesquisador consegue organizar, interpretar, analisar e avaliar suas próprias ideias através do conhecimento de maneira dinâmica e significativa.

Acreditamos que aquele professor do ensino fundamental que tem formação de mestrado e doutorado e tem contato com a pesquisa pode contribuir para melhorias na qualidade do ensino, atualizando-o e ajudando seus educandos no campo da produção do conhecimento a despertar o interesse pela pesquisa, conhecendo e compreendendo a realidade que os cerca. Nesse sentido, Santos (2001, p. 16 apud LIMA et. al. 2013, p. 405-406) ressalta:

O professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios.

Percebemos a complexidade do professor pesquisador em identificar situações-problemas e elaborar ações permeadas por uma base de conhecimentos e experiências, analisando se o desempenho da atividade de pesquisa é satisfatório ou não para o contexto educacional.

O professor, para exercer a ação de pesquisar, necessitará de profissionalização, condições, tempo e uma série de outros fatores. A ideia de que o professor se torne um pesquisador de sua prática reforça as exigências para sua concretização. Essa ação demanda um desejo pessoal do professor para investigar, questionar a realidade, formular problemas de maneira sistematizada e selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise, se constituindo em critérios para a pesquisa (LACERDA, 2013).

É importante ressaltar que “[...] quando defendemos a pesquisa de professores da educação básica, é entendida como um processo de se fazer ciência, e em se tratando de professor-pesquisador, um processo de se fazer ciência acerca da docência [...]” (RAUSCH, 2012, p. 712). Portanto, é uma experiência significativa ter a oportunidade de realizar uma pesquisa sobre o que o professor vivencia no seu espaço de trabalho.

Nesse contexto, são pertinentes alguns questionamentos sobre o professor com título de mestre ou doutor: Onde estão atuando?

Exercendo a função de quem? Quais as contribuições dessa formação para o desenvolvimento de suas práticas? Esse professor pode ser considerado um pesquisador? Rausch (2012), em seus estudos sobre o professor pesquisador, percebe que até existem professores com título de mestre trabalhando na educação básica, entretanto fora da sala de aula, assumindo cargos de direção e coordenação nas secretarias de educação e em escolas. Sendo assim, a presença dos mestres que atuam em sala de aula da educação básica é pouca.

Cabe mencionar que, dentre as condições que estão intrinsecamente ligadas à formação do professor pesquisador (já citadas ao longo das discussões neste texto), é pertinente refletir sobre a literatura educacional, pois se faz necessária uma formação para se tornar professor pesquisador de sua própria prática. Por isso, é indispensável que sejam discutidas “[...] a trajetória de formação dos professores, as condições de trabalho e de carreira e até mesmo dos recursos financeiros e de infraestrutura necessários para o professor de educação básica conseguir produzir pesquisa.” (RAUSCH, 2012, p. 715). Essa discussão deve ocorrer no entorno do contexto educacional em que o professor está inserido, levando-se em consideração as situações-problemas de sua realidade enquanto professor da educação básica e professor pesquisador em busca de novas aprendizagens e conhecimentos para aperfeiçoar sua prática pedagógica e transformar sua visão de mundo.

Considerações Finais

A reflexão do professor pesquisador no ensino fundamental é de grande relevância para compreendermos um pouco a dinâmica de sua formação e prática de ensino enquanto profissional que busca a atividade de pesquisa como meio de aperfeiçoar seu conhecimento e sua prática docente. A pesquisa possibilita ao professor habilidades e competências sólidas e críticas para realizar uma prática de ensino permeada pela pesquisa no seu espaço de trabalho.

O professor do ensino fundamental que deseja tornar-se um pesquisador traz consigo diversos desafios desde sua formação

à realização de sua prática em sala de aula. Também percebemos que desenvolver a atividade de pesquisa não é tarefa fácil, requer do professor condições favoráveis, disponibilidade de tempo e espaço, interesse, desejo e vontade de ser pesquisador.

É salutar que a atividade de ser pesquisador deve ser constante, inesgotável, pois o tornar-se pesquisador vai muito além de realizar uma pesquisa na academia; a essência de ser pesquisador está na subjetividade de cada um que busca desenvolver um olhar crítico de investigador diante da realidade na qual está inserido. E é esse olhar de pesquisador que vai dar a esse profissional possibilidades de transformação, buscando soluções para os problemas oriundos do âmbito educacional, de modo especial os da educação básica. Portanto, podemos afirmar que é possível um professor dos anos iniciais do ensino fundamental tornar-se um pesquisador. A outra pesquisa cabe investigar outro questionamento: Superar os desafios encontrados e deixar fluir o desejo e a essência de ser pesquisador são elementos suficientes para se tornar pesquisador na educação básica?

Referências

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Série Prática pedagógica).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

COSTA, J. da S. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? **Caderno discente do instituto superior de educação**, ano. 2, n. 2, Aparecida de Goiânia, p. 41-62, 2008. Disponível em: <<http://www.docplayer.com.br/7353081-Caderno-discente-do-instituto-superior-de-educacao-ano->>. Acesso em: 03 mar. 2018.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIBERGER, R. M; BERBEL, N. A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 207-245, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1587/1472>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LACERDA, C. R. A prática da pesquisa, ensino e formação: uma experiência da didática no ensino superior. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5, 2013, Teresina. O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos. **Anais...** Teresina: UFPI, 2013. p. 446-458.

LEITINHO, M. C; DIAS, A. M. I. Metodologia do ensino com pesquisa: uma experiência inovadora e dialogada. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5, 2013, Teresina. O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos. **Anais...** Teresina: UFPI, 2013. p. 433-445.

LIMA, A. C. O et. al. Um olhar pedagógico sobre a relação ensino e pesquisa em cursos de licenciatura na área da saúde. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5, 2013, Teresina. O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos. **Anais...** Teresina: UFPI, 2013. p. 400-413.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. da. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de pesquisa, vol. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v35n125/a0635125.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MADEIRA, H. L.; UCHOA, I. V.; FARIAS, I. M. S. de. Pesquisa e ensino na docência universitária: com a palavra professores de matemática e física. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5, 2013, Teresina. O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos. **Anais...** Teresina: UFPI, 2013. p. 417-432.

MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Revista Diálogo Educacional** [*en linea*], 2012, 12 (Septiembre-Diciembre). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308003>> . Acesso em: 03 mar. 2018.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MENESES, E. A. de O.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. O estado da questão no trabalho científico: um caminho orientador no percurso de formação do estudante/pesquisador. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5, 2013, Teresina. O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos. **Anais...** Teresina: UFPI, 2013. p. 347-361.

RAUSCH, R. B. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional** [*en linea*], 2012, 12 (Septiembre-Diciembre). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308005>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marina Marcos Costa

Sabemos que o ensino não se resume apenas às discussões de conteúdos em sala de aula. Para a formação de um professor intelectual, crítico, que reflita sobre a educação, é necessário que a formação inicial insira o aluno no âmbito da pesquisa. Dessa forma, o objetivo deste relato é descrever a importância do desenvolvimento da inserção dos alunos na utilização da pesquisa bibliográfica logo no início da graduação.

O trabalho desenvolvido em sala de aula foi a produção de um resumo expandido com a temática da “Mediação da reflexão filosófica na formação de professores” na disciplina de Fundamentos da Filosofia e Educação no curso de Pedagogia de uma faculdade particular em Teresina.

André (2006) enfatiza a importância de se iniciar os acadêmicos na pesquisa desde o início do curso para que os mesmos possam desenvolver as competências e habilidades necessárias para se tornarem não só professores, mas também pesquisadores da educação.

Nesse sentido, para a realização deste trabalho, dividimos a turma em quatro grupos de quatro alunos. Nesses grupos, foram produzidos os seguintes resumos expandidos: 1 - Reflexão sobre o papel da Filosofia na formação de professores e na prática educativa; 2 - A reflexão filosófica desenvolvida na formação de professores e nas práticas pedagógicas; 3 - A significação da Filosofia na formação dos profissionais da Educação; e 4 - Contribuição filosófica na formação acadêmica de professores. Os alunos tiveram a oportunidade de apresentar os resumos expandidos no I Simpósio Internacional de Filosofia da Educação, Filosofia e Pragmatismo realizado na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A proposta da produção dos resumos expandidos foi apresentada aos alunos logo na primeira semana de aula como projeto final da disciplina. Assim, deveriam ser produzidos por eles no decorrer do semestre (2017.2) e entregues ao final da disciplina, ou seja, depois da discussão de toda a bibliografia básica, com tempo suficiente para a pesquisa bibliográfica para a escrita dos textos. A entrega final dos resumos expandidos coincidiu com a realização de um simpósio na área da Filosofia da Educação, que serviu como culminância do nosso projeto com a apresentação dos grupos em tal evento.

Neste relato, apresentamos os principais resultados dessa experiência, como a mesma foi desenvolvida e a sua importância para a aprendizagem dos alunos não só dos conteúdos básicos da disciplina, mas também do aprendizado de suas práticas como pesquisadores iniciantes capazes de refletir sobre sua formação inicial.

A experiência com a pesquisa bibliográfica em sala de aula

A disciplina Fundamentos da Filosofia e Educação, que ministramos em uma faculdade particular em Teresina, tem como ementa:

Análise do processo de humanização e das relações entre a educação e a sociedade. Estudo das interrelações entre a educação, a política e a ideologia. Compreensão sobre a educação como um elemento de mediação entre o homem, a cultura e o trabalho. Reflexão sobre os pressupostos filosóficos e epistemológicos da educação que orientam a prática docente. Considerações sobre a atuação do educador para a formação do sujeito autônomo. (PLANO DE DISCIPLINA, 2017)

Dessa forma, como docente e pesquisadora na área da Educação, consideramos a importância de se traçar um projeto dentro da disciplina que fizesse os alunos estudarem além da bibliografia básica.

Nesse sentido, a ideia da construção e produção de um resumo expandido com a temática “Mediação da reflexão filosófica na formação de professores” foi importante para que os alunos pudessem aprofundar os conhecimentos na disciplina em questão, pesquisando novas fontes bibliográficas dentro da temática que vão além das discutidas em sala de aula, ou seja, fazendo com que os alunos se interessassem pela leitura e pesquisa em outros livros, revistas, artigos, dentre outros, no sentido de ampliar seus repertórios em determinada área, desde o início do curso, e, também, na familiarização desses discentes com o tipo de organização de pesquisa bibliográfica. Além disso, o objetivo foi levar os alunos a se posicionarem criticamente sobre suas leituras e diversos teóricos da Educação.

A elaboração dos quatro resumos expandidos produzidos pela turma de Pedagogia que estava cursando o segundo período foi uma experiência única de aprendizagem para os alunos e de inserção dos mesmos no mundo da pesquisa acadêmica, pois, ao apresentarem seus trabalhos em evento internacional na área da Filosofia da Educação, realizado na UFPI, perceberam a real importância da realização de uma pesquisa acadêmica, que é a de socializar os resultados com a comunidade científica.

Dessa forma, de modo geral, a discussão em torno do tema proposto para a escrita dos resumos expandidos produzidos pelos

alunos pode ser aqui apresentada em alguns trechos das pesquisas bibliográficas realizadas por eles:

Para o primeiro grupo, “Reflexão sobre o papel da Filosofia na formação de professores e na prática educativa”,

[...] de certa forma, percebe-se que, no ensino da Filosofia da Educação, os educandos demonstram certo ‘medo’ de lidar com questões ligadas à educação, medo, muitas vezes, travestido de ‘descaso’, apatia ou resistência ao pensar crítico. (Relato de experiência, 2017)

Para alguns, em razão do caráter polissêmico, polidisciplinar e ideológico do fenômeno da educação, a atitude mais sensata para a Filosofia seria o de silenciar, quando não o descaso. Dessa forma, para alguns educandos e mesmo para alguns educadores profissionais, o processo de formação de professores não possibilitaria o exercício da reflexão filosófica, mas de uma praxiologia.

O segundo grupo, “A reflexão filosófica desenvolvida na formação de professores e nas práticas pedagógicas”, afirmou que “[...] a discussão deste artigo inicia-se com a necessidade de ‘pensar filosoficamente a educação’ no contexto da educação contemporânea”. Nesse sentido, consideramos que, neste novo momento da sociedade contemporânea, faz-se necessária uma educação que possa preparar as pessoas para a realidade atual. Uma educação que nos ajude a promover a emancipação e a construir uma democracia (CONTRERAS, 2002).

O terceiro grupo, “A significação da Filosofia na formação dos profissionais da Educação”, discutiu que

[...] a Filosofia da Educação está presente como conteúdo fundamental na formação de professores e alunos, pois são estes conteúdos que podem orientar na educação das pessoas para os valores da cultura universal e, principalmente, para a cultura local. Os professores não podem simplesmente se limitar a ensinar conceitos que retratam apenas a realidade universal na qual os alunos estão inseridos. (Relato de experiência, 2017)

Nessa perspectiva, para que se possa mudar uma perspectiva verbalista do ensino predominante, abordamos, aqui, a finalidade

da Filosofia da Educação: “[...] levantar as vendas da cegueira da razão antropocêntrica moderna” (SEVERINO, 2011, p. 137) para, então, tornar essas pessoas sujeitos emancipados.

O quarto grupo, “Contribuição filosófica na formação acadêmica de professores”, apresentou que,

[...] historicamente, a presença dos conhecimentos filosóficos nos currículos dos cursos de formação de professores era justificada pela necessidade de reflexão sobre os fins e os valores de uma educação democrática. Por isso, alude-se que os professores devem se envolver no debate e na decisão sobre como e o que ensinar. (Relato de experiência, 2017)

Assim, é importante destacar que o papel de um professor reflexivo é elaborar compressões específicas de situações problemáticas na própria atuação, saber qual o sentido e o valor dessa situação, mediar as finalidades, realizar ações e práticas consistentes com as finalidades e valores educativos, construir um conhecimento profissional específico e ser capaz de se desenvolver em situações conflituosas que fazem parte da atuação do professor no processo de ensino (SEVERINO, 2011).

A Figura 1 expõe o dia da culminância do Projeto “A mediação da reflexão filosófica na formação de professores”, no qual foi feita a apresentação dos resumos expandidos no I Simpósio Internacional de Filosofia da Educação, Filosofia e Pragmatismo realizado na UFPI:



FIGURA 1 - Alunos do curso de Pedagogia apresentando os resumos expandidos em grupo no I Simpósio Internacional de Filosofia da Educação, Filosofia e Pragmatismo na UFPI ao lado da professora da disciplina Fundamentos da Filosofia e Educação.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

A importância de se utilizar a pesquisa bibliográfica como instrumento de ensino e aprendizagem no ensino superior está situada na abordagem do ensino como pesquisa. Com a superação do modelo de reprodução de conhecimento, o docente necessita propiciar aos alunos metodologias que atendam às exigências dos paradigmas emergentes (BEHRENS, 2010), pois, ao entrar em contato com um mundo de autores sobre uma determinada temática, o aluno passa a ter um conhecimento crítico e não reproduzidor quando se considera que eles, nesse processo, aprendem a realizar um diálogo entre os autores que possam ter pensamentos convergentes ou divergentes.

Dessa forma, a prática docente de hoje precisa ultrapassar o escute, leia, decore e repita. Devemos encarar a instituição de ensino como um espaço produtivo e propiciar aos professores e alunos um ambiente de produção de conhecimento, ou seja, é necessário que tal ambiente seja inovador e transformador e, nele, os alunos sejam participativos (BEHRENS, 2010).

Na orientação de uma pesquisa, o professor deve ser como um orquestrador da construção do conhecimento, com a função de ser mediador, articulador crítico e criativo desse processo, orientando os alunos para se expressarem de maneira fundamentada para exercitarem o questionamento crítico (BEHRENS, 2010). No processo da pesquisa bibliográfica aqui citada, como professora, pudemos selecionar uma relação bibliográfica bastante ampla para que os alunos tivessem acesso aos seguintes teóricos da área: Fullat (1984), Saviani (2007), Severino (1986), Freire (2012), Kant (1964), Ramos (2007), Chauí (2000), entre outros.

Ressaltamos que isso não limitou os alunos a buscarem outros autores, pois os discentes se sentiram instigados no processo de pesquisa, visitaram, com mais frequência, a biblioteca e consultaram artigos na internet, sempre buscando questionar-nos, como professora, se tais obras eram relevantes, o que tornou o processo de pesquisa produtivo para a turma. Também foi relatada pelos alunos a criação de um grupo no *Whatsapp* com a finalidade de discutir as obras selecionadas, ou seja, através do projeto, a discussão dos assuntos da disciplina ultrapassou os limites da sala de aula.

Dessa forma, foi possível perceber, como relata Behrens (2010), que, através da prática da pesquisa como instrumento de ensino e aprendizagem, o docente provoca uma prática pedagógica que instiga o posicionamento, a autonomia, a tomada de decisões, a reflexão e a construção de conhecimentos por parte dos acadêmicos.

Segundo Demo (1994, p. 54), o docente deve ter a “[...] capacidade de pesquisar para corresponder logo ao desafio construtivo de conhecimento, o que transmite em aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento”. Dessa forma, o professor pode ser uma figura significativa quando permite um ambiente em que forme o aluno para sua emancipação social.

Na prática da pesquisa apresentada neste estudo, observamos que os alunos, ao passarem pelas etapas da pesquisa, da busca por novas fontes bibliográficas, tornaram-se, nesse processo, sujeitos questionadores, investigadores, que possuem raciocínio lógico, criatividade e capacidade de trabalho em grupo com ética. Além disso, adquiriram autonomia para lerem e refletirem criticamente sobre a temática desenvolvida e aprenderam, dessa forma, a produzir conhecimento (BEHRENS, 2010).

Como foi observado, o desafio de escrever um resumo expandido por meio da pesquisa bibliográfica fez com que os alunos tivessem autonomia para produzir seu próprio conhecimento com relação à temática da filosofia da educação, partindo para um processo de emancipação ao se tornarem autores críticos de um conhecimento que, por muito tempo, só era reproduzido em sala de aula.

Nessa perspectiva, Demo (1996, p. 28) afirma que é fundamental que os alunos “[...] escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazer, sobretudo alcancem a capacidade de formular”, pois eles precisam ser instigados a avançar no seu processo de aprendizagem com autonomia.

É importante enfatizarmos o papel didático da pesquisa na formação de professores quando a mesma propicia o desenvolvimento de sujeitos autônomos, livres e emancipados. Com o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, professor e aluno puderam tornar-se capazes de refletirem sobre suas práticas docentes, considerando

seus conhecimentos, habilidades, atitudes e relações, ajudando, dessa maneira, a aperfeiçoar esta prática (ANDRÉ, 2006).

Como professora, foi possível confirmar um pensamento já estruturado durante nossa formação docente, o de que o professor deve ser um mediador da produção de conhecimento, que cada aula é uma experiência única na qual cada projeto desenvolvido vai depender do compromisso e engajamento de cada um apesar de o professor ter um papel muito forte nesse processo: o de incentivar e apoiar as produções dos alunos. Também observamos o crescimento não só acadêmico, mas também pessoal dos alunos ao iniciarem no processo de pesquisa, passando a refletir sobre o que é lido e escrito e não apenas reproduzindo o que um dia foi dito.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo discutir a importância do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica como instrumento de ensino e aprendizado no ensino superior. O desenvolvimento de uma pesquisa no curso de licenciatura pode enfatizar um ensino comprometido com a análise da realidade social, com a indagação, a observação e o debate na troca de pontos de vista de soluções que podem ser ocasionados na socialização dos resultados trazidos pelos alunos após a pesquisa.

Com a proposta da pesquisa nas disciplinas, o professor ensina a pesquisar e cria situações em sua prática docente nas quais os alunos aprendem a observar, a formular problemas, a encontrar dados e serem capazes de expressar seus achados. Dessa forma, isso supõe uma mudança no ensinar e no aprender, pois é na problematização da realidade que se originam as questões que deverão ser refletidas em sala de aula.

Enfatizamos, dessa forma, que a pesquisa na graduação favoreceu um ativo envolvimento dos alunos na construção do conhecimento sendo importante também para o desenvolvimento social dos indivíduos a aprenderem a conviverem e a trabalharem em grupo, o que só é possível com uma prática docente na qual o

professor coordena todo esse processo e orienta os alunos durante toda a sistematização da pesquisa.

Nesse sentido, consideramos que a pesquisa foi um instrumento bem desenvolvido em sala de aula, já que proporcionou a produção de conhecimentos pelos alunos, ou seja, iniciou-os como pesquisadores na educação. Na prática docente, esse instrumento foi de extrema importância para o ensino de novas competências dos alunos como pesquisadores autônomos e críticos, além de avaliar a aprendizagem dos mesmos e ser um rico instrumento que proporcionou a socialização de informações pertinentes no campo da Filosofia da Educação.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: SILVA, A. M. M. et. al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 221- 233.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p. 105-188.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SEVERINO, A. J.; ALMEIRA, C. R. S. de; LORIORI, M. A. (Org.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-282.

SOBRE OS AUTORES

Andressa Grazielle Brandt

andressa.brandt@ifc.edu.br

Doutoranda do PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina na Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Professores. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Integrante do grupo de estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE (UFSC/CNPq) e Integrante do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). Pedagoga-Supervisora Educacional e Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú – IFC.

Antonia Maria dos Santos Silva

PMPI/tenantonia@hotmail.com

Capitã da Polícia Militar do Piauí. Mestre em Educação/UFPI. Especialista em Ciências Jurídicas. Bacharel em Segurança Pública/UESPI e Bacharel em Direito/UNICID.

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

carmensafira@bol.com.br

Doutora em Educação. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd). Professora da Universidade Federal do Piauí. Desenvolve

estudos na área de Ciências Humanas - educação e filosofia da educação. Possui capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados na área da educação.

Cecília Regina Galdino Soares

cecilia.soares@ifma.edu.br

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Bacharel em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário de Araraquara - CUA. Mestre em Saúde da Criança e Adolescente pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Campus Caxias. Tem experiência na área de Fonoaudiologia atuando na área de voz docente, ensino e aprendizagem. Desenvolve trabalhos na área de inclusão das pessoas com necessidades específicas e saúde da criança e adolescente.

Domingos Leite Lima Filho

domingos@utfpr.edu.br

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Pós-Doutorado na Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Salamanca (2009). Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. É Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET/UTFPR). Coordenador do Doutorado DINTER PPGTE/UTFPR-UFPI da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem pesquisas na área de Tecnologia, trabalho docente e educação. Atua com formação de professores do ensino médio.

Eliana Freire do Nascimento

elianafreirenascimento@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina. Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação - ISEPRO.

Docente nos cursos de graduação e pós-graduação em instituições de ensino Piauí. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade, Apoio Psicopedagógico e Inclusão. Atua na Coordenadoria dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Direito da Faculdade Estácio de Teresina. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Direito e do Comitê Institucional de Iniciação Científica da Faculdade Estácio de Teresina. Membro integrante do NUPEDD (Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia) da UFPI (Universidade Federal do Piauí). Autora de livros e artigos científicos na área de Educação, Educação Jurídica e Direito. Editora da Revista Interdisciplinar e Revista Ciência e Saúde.

Faimara do Rocio Strauhs

Pós-Doutora pelo Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores do Porto. Doutora em Produção pela UFSC. Mestre em Tecnologia Ppgte, UTFPR. Graduada em Esquema II, UTFPR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Tuiuti. Professora do Departamento Acadêmico de Eletrotécnica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade – PPGTE/UTFPR. Coordenadora da Linha Tecnologia e Desenvolvimento – PPGTE/UTFPR. Coordenadora Adjunta do Doutorado Interinstitucional – DINTER UTFPR-UFPI. Tem experiência na área de Educação, Tecnologia e Sociedade com ênfase em: Gestão do Conhecimento, compartilhamento do conhecimento, Gestão da Informação, informação tecnológica, laboratório de ensino pesquisa e desenvolvimento, criação do conhecimento, ferramentas de Gestão do Conhecimento, *bs* organizacional, capacitadores do conhecimento e comunidades de prática.

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha **francidalmafilha@gmail.com.**

Doutora em Saúde. Mestre em Enfermagem. Especialista em Educação do Ensino Estruturado para Autistas, Saúde Pública e Saúde da Família. Professora da Universidade Estadual do Maranhão

e da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão, ministrando disciplinas como: Saúde Pública, Políticas de Saúde, Saúde Coletiva e Sistematização da Assistência de Enfermagem. Realiza pesquisas sobre Avaliação e Planejamento em Saúde, Direito à saúde e ao nascimento saudável, Transtorno do Espectro Autístico (TEA) e inclusão de pessoas com deficiência. Trabalha com Planejamento e Avaliação de pessoas no TEA e ministra palestras e oficinas nessa área de conhecimento.

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

franclanecarvalhon@gmail

Professora e Pesquisadora do Departamento de Educação da UEMA/CESB. Trabalha como Coordenadora Pedagógica e Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Caxias. Doutora em Educação. Participante do Grupo de Pesquisa em Didática do Ensino Superior - GEPEDES/CNPQ. Com livro, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados na área de educação.

Jéssica Oliveira Chaves

jéssica.chaves461@gmail.com

Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Caxias. Especialista em Gestão Interdisciplinar do Meio Ambiente e Educação Ambiental pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF. Especialista em Educação e Ensino de Ciências pelo IFMA/Campus Caxias. Possui resumos publicados em anais.

Joelson de Sousa Morais

joelsonmorais@hotmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Possui Especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA e Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão-FACEMA (2012). Professor Orientador de TCC do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. É pesquisador do “Grupo

de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade” e do “GEPRGE-Grupo de Estudos e Pesquisas, Políticas Públicas, Regulação e Gestão Educacional”, ambos da UEMA e certificados pelo CNPQ. Tem experiência e desenvolve investigações nas áreas de: Formação de Professores; Metodologia da Pesquisa; Cotidiano Escolar; Saberes, Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente; Epistemologia da Complexidade; Currículo e Pesquisa Narrativa.

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

jacms@uol.com.br

Possui Licenciatura Plena em Ciências / Física pela Universidade Federal do Piauí (1980), Especialização em Ensino de Física (UFC), Mestre em Ciência e Tecnologia Nuclear pela Universidade Federal de Pernambuco (1987) e Doutorado em Educação: Ensino de Ciências Naturais pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Atualmente, é Professor Titular da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, ensino de Ciências Naturais, formação inicial e continuada de professores, ensino de Física e saberes docentes. Autor de livros, capítulos de livros e artigos científicos, além de organizador de coletâneas.

Keyla Cristina da Silva Machado

keyla_machado@yahoo.com.br

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Licenciada em Pedagogia e Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santo Agostinho. Especialista em Tecnologia na Educação pela PUC-Rio. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente, professora da Licenciatura em Educação no Campo-UFPI. Já atuou como professora da Rede Municipal de Teresina e da Rede Estadual de Ensino do Piauí. Mestre em educação. Membro pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPPED), registrado no CNPq.

Luana Maria Gomes de Alencar**luanagalencar@hotmail.com**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Professora do curso de Pedagogia da FAPI. Professora substituta da UFPI. Membro pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPPED). Autora de livros, capítulos de livros e artigos científicos.

Luana Rodrigues de Sousa**luanars1008@gmail.com.**

Graduando-se em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC. Possui Ensino Médio pelo Centro de Ensino Santos Dumont. Integrante e Participante do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPQ). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Marcos Aurélio de Araújo Alves

Pedagogo. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Especialista em Currículos. MBA em Administração e Gestão Acadêmica. Mestre em Educação. Professor da Pós-graduação do UniFacema. Reitor do Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão - UniFacema

Maria Goreti da Silva Sousa**mgsmoises@hotmail.com**

Professora da Rede de Ensino Municipal de Teresina e presta serviços à Faculdade de Ensino Superior do Piauí-FAESPI. Doutora em educação. Publicações em eventos, livros e revistas em Educação. Tem publicações em eventos, livros e revistas na área de Educação. É Formadora do Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa (PNAIC-UFPI). Atualmente, é professora aposentada da Educação

Pública Municipal de Teresina-PI e representante Discente da Pós-Graduação-Titular (Programa de Pós-Graduação em Educação) na Comissão de Avaliação - CPA.

Maria Lemos da Costa

marialc08@yahoo.com.br

Professora da Universidade Federal do Piauí (CCE/DMTE/UFPI). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Graduada em Licenciatura Plena em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí e graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação. Tem experiência na área de Educação como Coordenadora Pedagógica com ênfase no Ensino-Aprendizagem. É membro ativa do NUPPED - Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia da UFPI desde 2010. Tem publicações na área da formação de professores, prática pedagógicas, alfabetização, dentre outras.

Maria Oneide Lino da Silva

linoneide@hotmail.com

Professora doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação pela UFPI. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Docência Superior pela Faculdade São Judas Tadeu. É professora efetiva e pedagoga da Secretaria Estadual de Educação e Cultura - SEDUC - PI. Coordenadora do programa Mais Educação no CEFTI Milton Aguiar. Atualmente, é professora da Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI. Possui livro, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados. É membro do GRUPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino e Formação de Professores de Ciências da UFPI.

Marina Marcos Costa**marina.mcosta@hotmail.com**

Mestra em Educação na UFPI/PPGED (2015-2017). Graduada em Pedagogia na UFPI (2010-2014). Professora Substituta pelo Departamento de Departamento de Métodos e Técnicas- DMTE de Ensino no Centro de Ciências da Educação-CCE da UFPI. Professora Substituta na área de Pedagogia-Fundamentos da Educação na UEMA. Docente no curso de Pedagogia da FAPI e da UNIP.

Mariangela Santana Guimarães Santos**mariangela-santana@bol.com.br**

Doutora em História - UNISINOS - RS. Mestre em Educação pela UFPI. Especialista em Ensino pela UFPI. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Professora da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Professora do Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão-UniFacema. Linhas de pesquisa em que desenvolve projetos educacionais: Formação de Professores, Docência Superior, História e Memória, Cidade e Patrimônio. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Literatura, Memória e Arte-GELMA (CNPq). Membro do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense - NUPLIM (CNPq). Membro do GRUPO DE PESQUISAS INTERDISCIPLINARES: Educação, Saúde e Sociedade - CNPq.

Marttem Costa de Santana**amigomcs@hotmail.com**

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Técnico de Floriano vinculado à UFPI. Doutorando em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Terapia Intensiva pela IBRATI/SOBRATI. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Tecnologia (GeTec/PPGTE/UTFPR). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPED/PPGED/UFPI).

Nadja Regina Sousa Magalhães
nadjamagalhaes78@gmail.com

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC na linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, com especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes-RJ e em Gestão Educacional pela Faculdade de Teologia Integrada-FATIN.

Reijane Maria de Freitas Soares
reijanemar@yahoo.com.br

Professora da Universidade Federal do Piauí. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Pesquisa na área da educação, nos temas: pedagogo, identidade profissional, formação continuada e educação em tempo integral. Publicou capítulos de livro e artigos científicos.

Rosimeyre Vieira da Silva
rosimeyrevieira@ifpi.edu.br

Professora do Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente, é Professora Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/UFPI. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissionalização Docente em Pedagogia/NUPPEd. Tem experiência na área de educação, com ênfase na formação de professores, atuando, principalmente, nos seguintes campos: Formação de Professores, Práticas Docentes, Currículo e Alfabetização.

Sandra Regina de Moraes Cunha Rodrigues
sandramorais@ifpi.edu.br

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd/UFPI. Professora do IFPI de Disciplinas Pedagógicas/ Libras. Membro do Núcleo de Estudos Pesquisa em Política e Gestão da Educação-NUPPEGE/UFPI.

Simone de Jesus Sena da Silva Sousa

simonessena@yahoo.com.br

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFPI. Especialista em Docência para o Ensino Superior (IESM). Especialista em Supervisão e Gestão Educacional (IESM). Atua como Professora efetiva da rede de Ensino Municipal de Teresina - Piauí. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2011). É membro do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia - NUPPED, atuando nos seguintes temas: Dimensão política da formação do educador, Construção da identidade do pedagogo, Estágios extracurriculares, Sociedade Multicultural, Educação Multicultural, Gestão multicultural e Docência Superior.

Soraya Oka Lôbo

solloka@yahoo.com.br

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Técnico de Floriano vinculado à UFPI. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET/UTFPR). Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPED).

Waldirene Pereira Araújo

waldirene.araujo@ifma.edu.br

Mestre em Educação (UFPI 2010/2012). Especialista em Alfabetização (PUC-MG 1997/1999), Graduada em Pedagogia (CESC-UEMA 1991-1995). É professora do ensino básico, técnico e tecnológico do quadro de pessoal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, com lotação no Campus de Caxias. Atua na Diretoria de Desenvolvimento Educacional do IFMA, Campus Caxias, desde 2014 até o presente momento. É membro do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia - NUPPED

da Universidade Federal do Piauí. É co-líder do Grupo de Pesquisa Múltiplos Saberes e Produção das Diferenças na Contemporaneidade - GPMULTI, certificado pelo CNPQ. É Coordenadora-adjunta do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE, cadastrado na CAPES.

Ebook disponível em:
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>



Ao apresentarmos a coletânea intitulada “A formação docente e a prática educativa: mediações pelos saberes da pesquisa”, preliminarmente, fazemos dois significativos registros: um que consigna agradecimentos pelo convite e pela confiança em nós depositada para dar conta de tão importante empreendimento; outro para anunciar que estamos diante de um esforço coletivo de pesquisadores em educação que, com a produção, organização e publicação desta obra, disponibilizam à comunidade acadêmica e demais estudiosos voltados para o campo da educação uma ampla e diversificada gama de informações acerca de estudos investigativos desenvolvidos com foco no profissional pesquisador, concentrando discussões, descrições, relatos e reflexões em torno das seguintes temáticas: formação, saberes, pesquisa em educação, prática educativa, prática pedagógica, prática docente e cultura escolar do professor no exercício da docência, mediante o propósito de ampliar questões relativas aos limites e possibilidades do tornar-se pesquisador.

