

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUELI MARIA DE SOUSA PIRES

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTITUIDOS POR PROFESSORES SOBRE O
APRENDER A ENSINAR E QUE MEDEIAM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**TERESINA - PI
2016**

SUELI MARIA DE SOUSA PIRES

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTITUIDOS POR PROFESSORES SOBRE O
APRENDER A ENSINAR E QUE MEDEIAM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, linha de pesquisa Ensino, Formação de professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana de Sousa Alencar Marques

TERESINA - PI

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de
Processamento Técnico

P667s Pires, Sueli Maria de Sousa

Significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar e que medeiam sua prática pedagógica / Sueli Maria de Sousa Pires. – 2016.

106 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

1. Prática Pedagógica. 2. Psicologia Sócio-Histórica. 3. Significados e Sentidos. I. Título.

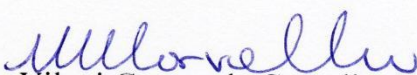
CDD: 370.71

SUELI MARIA DE SOUSA PIRES

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTITUIDOS POR PROFESSORES SOBRE O
APRENDER A ENSINAR E QUE MEDEIAM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Teresina (PI), 24 de Junho de 2016.

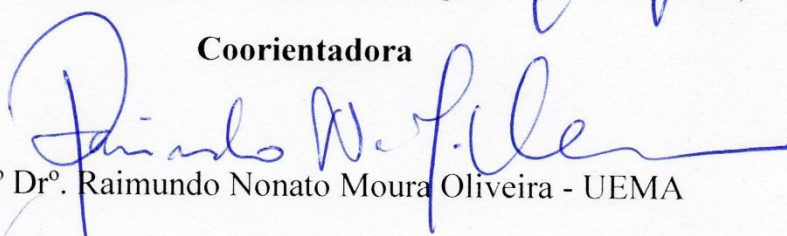
BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI/PPGED)

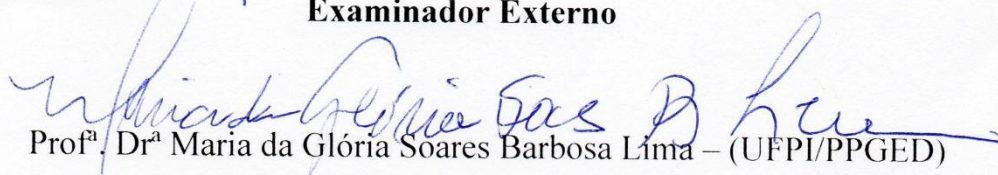
Orientadora


Prof^ª. Dr^ª. Eliana de Sousa Alencar Marques – (UFPI/PPGED)

Coorientadora


Prof^º Dr^º. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA

Examinador Externo


Prof^ª. Dr^ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima – (UFPI/PPGED)

Examinador Interno

“Valeu a pena? Tudo vale a pena quando a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor”.

Fernando Pessoa.

DEDICATÓRIA

O sonho dos pais é ver seus filhos vencer desafios, conquistar seu espaço e seguir pelo caminho do bem. Essa conquista foi sonhada com vocês e minha dedicatória não podia ser diferente. Dedico essa conquista a meus tesouros (Maria Iêda e João da Cruz), meus pais queridos, tudo em mim é só saudade.

Dedico ainda a meu filho, Pires Filho, que comigo viveu e concretizou esse sonho, e a meu marido, Pires Neto, que trouxe luz e alegria a minha vida. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar os agradecimentos muitas coisas me vêm à mente. Como foi difícil chegar até aqui! Tantos desafios, batalhas que jamais imaginei enfrentar e que, hoje, ao chegar a esse processo de finalização, posso olhar e dizer: no meio do caminho tinha pedras, mas também tinha flores, e essas flores suavizaram essa caminhada. E desde então devo a minha gratidão. Ao iniciar por:

As minhas professoras orientadoras Maria Vilani Cosme de Carvalho e Eliana de Sousa Alencar Marques, pela confiança e aposta, especialmente, à professora Eliana de Sousa Alencar por todo o incentivo, encorajamento e por ter assumido o compromisso de me orientar com tanto empenho, compreensão e dedicação. Sou só gratidão para com vocês!

Aos professores protagonistas desse estudo que ao aceitarem participar assumiram o compromisso e contribuição com o processo educativo e com a pesquisa em educação. Muito grata!

Trabalhar e estudar não são tarefas fáceis e um dos meus enfiamentos foi o de conciliar o trabalho e os estudos. Gostaria de agradecer o apoio que tive do Instituto Dom Barreto, nas pessoas das Professoras Maria Stela Rangel da Silva e Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias Lopes Airemoraes, por toda contribuição em confiar e me apoiar nesse momento de aprendizado. E ainda, aos meus colegas de trabalho do Instituto Dom Barreto, Gratidão!

As minhas colegas de trabalho da Escola Municipal Antônio Dílson Fernandes e, em especial, a minha Diretora Deusilene Pinheiro, por toda sua compreensão, carinho e cuidado da mesma forma à Antônia Ferreira essa dupla que de colegas de trabalho assumiram o posto de minhas mães. Aos professores que fazem parte da rede Municipal de Educação, não desistam de lutar pela formação que querem, sofri muito para realizar essa pós-graduação. Ao sindicato dos professores, Sindserm por todo o apoio quando precisei. Meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas da 24ª turma de mestrado da UFPI, especialmente, a Edilma Mendes e Denise Martins, que em meio a incertezas e necessidades por conhecerem mais, permanecemos juntos até o fim dessa jornada. Um compartilhando com os outros suas dificuldades e conhecimentos, Gratidão!

À família do NEPSH, núcleo de estudo que fez grandes contribuições as minhas compreensões sobre a Psicologia Sócio-Histórica. Grupo que representa o compromisso com o conhecimento e quero permanecer fazendo parte. Gratidão.

Às amigas, companheiras Ana Gabriela, Denise Martins e Elizângela Martins por reforçarem em mim a resistência e encorajamento. Gratidão!

Dedico mais esse passo profissional aos meus pais, que sempre me deram asas para voar e hoje eu só agradeço toda educação que tive. Quanta saudade! Aos meus irmãos, sobrinhos e sobrinhas que possam ver nos meus passos a não desistência de seus sonhos. A minha madrinha, padrinho e irmão de coração, tão presentes em minha vida e que torcem tanto por mim. Meus agradecimentos.

Ao meu anjo e marido Pires Neto e a minha sogra Vânia Suely Canito, por todo carinho, cuidado e dedicação. Vocês têm feito meus dias mais alegres e felizes. E, especialmente, ao meu filho que ainda no meu ventre já posso sentir todo seu amor. Foi uma gravidez tranquila, o que me ajudou a finalizar esse trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

Mesmo a vida não sendo de flores, podemos suavizar a caminhada do outro agindo como flores. Muito obrigada a todos os citados e os que de forma direta, ou indireta contribuiu para realização desse trabalho. Minha gratidão!

RESUMO

O que significa ensinar para os professores? Como eles constroem o conhecimento acerca de como ensinar? A prática pedagógica é mediada pelo que o professor aprende no processo de formação ou no que ele vivencia na sala de aula? Essas questões ensejaram o seguinte problema de pesquisa: Que significados e sentidos são constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar e que medeiam sua prática pedagógica? Esse problema originou esta pesquisa de mestrado que se desenvolveu a partir do seguinte objetivo geral: Investigar significados e sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar, e que medeiam a sua prática pedagógica. Tem como objetivos específicos: compreender os significados e os sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar; conhecer os processos formativos vivenciados pelos professores; analisar as relações entre as significações produzidas no processo de aprender a ensinar e a prática pedagógica dos professores. A pesquisa de natureza qualitativa desdobra em estudos teóricos e empíricos. Na produção dos elementos teórico-metodológicos, recorre às categorias da Psicologia sócio-histórica com apoio em obras de autores como Leontiev (1978), Rubinstein (1977), Vigotski (1998; 2000) e seus apropriadores. O aprofundamento nas questões sobre o processo de formação de professores e o desenvolvimento da prática pedagógica foi possível a partir de autores como Nóvoa (1999), Pimenta (2005), Sacristán (2001), Tardif (2002) e outros. O instrumento de pesquisa e produção de informações utilizado na investigação é a entrevista narrativa. As análises das narrativas orientam-se pelo procedimento metodológico Núcleos de Significação. Participaram como sujeitos da investigação três professores de Ensino Médio. As análises das significações produzidas pelos sujeitos da pesquisa possibilitaram a constituição de três núcleos que foram assim identificados: A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor; Processos formativos no percurso de constituição do ser professor; Experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula. Os resultados alcançados com a pesquisa revelam algumas das mediações que foram determinantes na vida dos professores e que explicam a significação sobre como eles aprenderam a ensinar e, conseqüentemente, explicam o modo como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Palavras-chaves: Significados e sentidos. Aprender a ensinar. Mediações. Prática pedagógica.

ABSTRACT

What does it mean to teach the teachers? How do they build knowledge about how to teach? Is the pedagogical practice mediated by what the teacher learns in the training process or by what he experiences in the classroom? These questions gave rise to the following research problem: What meanings are made up of high school teachers about learning to teach and mediate their practice? This issue led to the Mscresearch that developed from the following general objective: To investigate meanings and directions made by high school teachers about learning how to teach, and that mediate their pedagogical practice. The specific objectives of the research were: to understand the meanings and directions made by teachers about learning how to teach; knowing the formative processes experienced by teachers; analyze the relationship between the meanings produced in the process of learning how to teach and pedagogical practice of teachers. The qualitative research unfolded in theoretical and empirical studies. In the production of theoretical and methodological elements, we used the categories of socio-historical Psychology with support in the works of authors such as Leontiev (1978), Rubinstein (1977), Vygotsky (1998, 2000) and its appropriators. Deepening the questions about the process of teacher training and the development of pedagogical practice was possible from authors like Nóvoa (1999), Pimenta (2005), Sacristan (2001), Tardif (2002) and others. The research tool and information production used in the research was the narrative interview. The analysis of the narratives were guided by the methodological procedure Meaning Nuclei. Three high school teachers took part in the survey. The analysis of the meanings produced by the research subjects enabled the creation of three nuclei that have been identified as follows: The entry into the teaching: motivations and difficulties in the path of the constitution of the teacher; The formative processes in the formation of path to be a teacher; The pedagogical experience mediating the production of meanings of teaching and learning in the classroom. The results achieved with the survey reveal some of the mediations that were essentials in the lives of teachers and explain the significance of how they learned to teach and thus explain how teachers develop their teaching practices.

Key-words: Meanings and senses. Learning how to teach. Mediations. Teaching Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil dos professores protagonistas da pesquisa	45
Quadro 02: Formação dos núcleos de significação	50
Quadro 03: Dos pré-indicadores aos conteúdos temáticos.....	52
Quadro 04: Dos pré-indicadores aos conteúdos temáticos.....	55
Quadro 05: Dos pré-indicadores aos conteúdos temáticos.....	57
Quadro 06: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores	60
Quadro 07: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores.....	61
Quadro 08: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores	62
Quadro 09: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores.....	63
Quadro 10: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores.....	65
Quadro 11: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores.....	66
Quadro 12: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores.....	67
Quadro 13: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores.....	68
Quadro 14: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores.....	70
Quadro 15: Formação dos núcleos de significação.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Interpretação dos internúcleos	91
---	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior

ENEM – Exame nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MHD – Materialismo Histórico Dialético

PUC – Pontífice Universidade Católica

PSH – Psicologia Sócio-histórica

UNICAMP – Universidade de Campinas

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 ENTRE O COMEÇO E O RECOMEÇO	15
2 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INVESTIGANDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO APRENDER A ENSINAR	22
2.1 A Psicologia sócio-histórica: uma base para a Pesquisa em Educação	22
2.2 Atividade e consciência	24
2.3 Significado e Sentido	26
2.4 Mediação	28
3 CAMINHOS ENTRE O APRENDER A ENSINAR E O TORNAR-SE PROFESSOR	31
3.1 Formação inicial e continuada de professores: expandindo significados e construindo sentidos.....	31
3.2 As mediações no processo de constituição da prática pedagógica	36
4 CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	43
4.1 A metodologia da pesquisa científica.....	43
4.2 Tipo de pesquisa	44
4.3 Protagonistas da Pesquisa.....	45
4.4 Os Instrumentos de produção de dados	46
4.5 Os procedimentos de análise dos dados.....	48
5 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	51
5.1 Da seleção dos pré-indicadores e do levantamento dos conteúdos temáticos	52
5.2 Da aglutinação dos conteúdos temáticos ao levantamento de indicadores.....	58
6 PALAVRAS DESENHANDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE PROFESSORES SOBRE O APRENDER A ENSINAR	73
6.1 A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor.....	73
6.2 Os processos formativos no percurso de constituição do ser professor.....	78
6.3 A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula.....	82

7 MOVIMENTO INTERNÚCLEOS REVELANDO PROFESSORES EM PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO.....	90
8 QUANDO O FIM É TEMPO DE RECOMEÇAR.....	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES A - ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA	100
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	101

1 ENTRE O COMEÇO E O RECOMEÇO

Que eu posso escrever? Como recomençar a anotar frases? A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la. Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade. A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento. Devemos modelar nossas palavras até se tornarem o mais fino invólucro dos nossos pensamentos. (*Clarice Lispector*)

A pesquisa de mestrado aqui apresentada tratou de investigar o processo de constituição dos significados e sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar e que medeiam a sua prática pedagógica.

O interesse por desenvolver esse estudo foi se constituindo ao longo do nosso processo de formação inicial e da experiência na docência. Ser professora esteve presente em nossa vida como desejo profissional, embora não entendesse a dimensão do que seria, e da importância que essa escolha traria. Aos poucos buscamos fazer deste desejo uma realização. Desse modo, ao identificar que os passos foram se firmando em direção ao tornar-se professora desenvolvemos, inicialmente no processo de formação inicial e, em seguida na atuação profissional, necessidades por conhecer mais. Outras motivações foram surgindo com as leituras de Sacristán (1998), Nóvoa (1999) e pesquisas como as de Gatti (2009) e Facci (2004). Esses estudos propõem que na formação do professor, se desenvolva um olhar voltado para a dimensão subjetiva da atividade docente, considerando aspectos singulares que necessitam ser compreendidos ao falarmos de formação, de prática e de todos os elementos que envolvem o processo trabalho do professor.

No processo de formação inicial optamos por não vivenciarmos a prática em estágios extracurriculares, mas apenas os estágios acadêmicos, pois nas discussões em sala de aula, as colegas de curso que já participavam desses estágios traziam conflitos que, para nós, dificultavam o envolvimento do aluno do Curso de Pedagogia, no processo de formação inicial. Essa situação gerava sentimentos de mal-estar relacionados à profissão e queríamos que essas impressões não estigmatizassem o nosso processo de formação.

Optamos seguir outro caminho e buscar outras mediações no percurso da formação inicial. Uma das mediações foi a participação em grupo de pesquisa. Participamos de um grupo de estudo e do processo de pesquisar, que levaram ao desenvolvimento de pesquisas

sobre a formação de professores em Sousa e Carvalho (2007) e Os aspectos psicossociais que envolviam a escolha da profissão professor em Sousa, Carvalho e Macêdo (2006).

Essas e outras experiências no percurso de formação foram possibilitando o desenvolvimento de um olhar analítico e, ao mesmo tempo, sensível, capaz de identificar e relacionar as singularidades do ser professor.

Ao longo da experiência docente adquirida com os estágios curriculares, identificávamos e construíamos idealizações de um perfil de professor e de como atuaríamos no espaço escolar. Não sentíamos mais a vontade para falar do lugar que estávamos sem o conhecimento prático, e somente com a experiência dos estágios curriculares não era suficiente, pois aconteciam de forma superficial. Necessitávamos da atividade prática, do contexto real de atuação do professor e o aumento desse desejo nos motivou a buscar a prática da docência.

Inicialmente surgiu a necessidade dos conhecimentos, competências e habilidades sobre como proceder no campo de atuação, isto é, sentíamos a necessidade de um conhecimento que fazia parte da dimensão do fazer docente. Aos poucos fomos tendo certeza destas necessidades e do quanto elas faziam a diferença na maneira como o professor desenvolve sua prática. A atividade docente foi exigindo passos firmes, outras compreensões do nosso fazer, capacidade de decidir, de definir que procedimento metodológico garantiria ao meu aluno aprender.

Além desses indicadores, outra grande preocupação envolvia nosso fazer: de que forma poderíamos ensinar para promover a aprendizagem dos alunos? Como refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem que vivenciávamos em sala de aula? Essas questões articuladas ao processo de formação de professores, à realidade objetiva onde a prática acontece possibilitaram o surgimento de outras necessidades formativas, motivando-nos a compreender mais sobre o processo de aprender a ensinar, e como este processo contribui para o desenvolvimento do ensino na Educação Básica.

Para tanto, estudar uma temática requer a realização de consultas a bancos de dados que nos leve a compreender a evolução dos estudos que têm sido desenvolvidos acerca dessa temática. As consultas realizadas contemplaram instituições de referência em produção científica como CAPES, UNICAMP, PUC, USP, UFPI, UFRN entre outras. Utilizamos como descritores para a busca: sentidos e significados do aprender a ensinar; mediação do aprender a ensinar; aprender a ensinar; formação de professores e Psicologia sócio-histórica. Localizamos alguns estudos relacionados a teses, dissertações e relatos de pesquisas.

Dentre os trabalhos analisados destacam-se 01 (uma) dissertação de mestrado de Falcão (2007), 03 (três) artigos publicados em portais da CAPES, Scielo e anais de pesquisas respectivamente Pierote (2010), Soares (2008) e Strieder (2010)

A pesquisa realizada por Falcão (2007), e que deu origem a dissertação de mestrado intitulada “As relações entre o ensinar e aprender: o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem”, teve como objetivo compreender como os professores e alunos conduzem as relações entre ensinar e aprender, cotidianamente, e de que modo o professor exerce o seu papel de mediador do conhecimento nessas relações. Os resultados apontam que os professores têm procurado caminhos para a construção de conhecimentos em sala de aula; que os professores tem superado as deficiências do curso de formação, mas, no geral, não são preparados para a realidade escolar e terminam por elaborar estratégias improvisadas na prática do professor. Embora esse trabalho não esteja totalmente relacionado à temática em investigação, evidencia as fragilidades do processo de formação e confirma que na formação inicial os professores não se apropriam de conhecimentos necessários para aprender a ensinar.

O artigo intitulado “Significados e sentidos de aprendizagem em contexto de colaboração”, desenvolvido por Pierote (2010), teve como propósito compreender de que forma os sentidos e os significados compartilhados em contexto de colaboração contribuíam para a formação da prática docente. O artigo referido revela os movimentos de produção dos significados e sentidos dos professores sobre sua prática a partir do vivenciado no contexto de colaboração, possibilitando, assim, evidenciar as mediações significativas à prática docente. O estudo possibilitou compreendermos que o aprender a ser professor pode ser produzido, e transformado no contexto de colaboração, e na formação continuada.

O artigo “A formação de uma professora do Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia Sócio-Histórica”, que discute os significados e sentidos de uma professora do Ensino Fundamental acerca da sua formação em serviço, desenvolvido por Soares (2008) explicita, ao analisar as mediações afetivas na constituição do ser professora, que essas mediações são articuladas à docência e ao seu modo de ser professora. Esse estudo revelou que no processo de aprender a ensinar a dimensão afetiva também deve fazer parte do espaço de formação do professor.

Por fim, a pesquisa intitulada “Formação docente e ensino de física, química, biologia e matemática na educação básica na região oeste do Paraná”, desenvolvida por Strieder (2010) apresentou uma investigação pautada em indicadores como: o baixo desempenho dos alunos nas disciplinas de matemática, química, física e biologia no ENEM. Com base nesses indicadores, o pesquisador desenvolveu um projeto que visava analisar a prática pedagógica

de professores nas escolas com menor índice de desempenho. Os resultados apontam a falta de interesse dos professores em participarem de atividades de formação continuada; a lotação de professores para lecionarem em turmas, sem ter compatibilidade entre a formação e a disciplina de atuação; a falta de perspectivas dos alunos secundaristas em fazer um curso superior; e as peculiaridades que envolvem a prática dos professores dessas disciplinas e que refletem na forma como os professores desenvolvem sua prática pedagógica.

As análises desses relatos de pesquisa nos fez pensar mais sobre a escolha dos protagonistas da nossa pesquisa. Assim, optamos por pesquisar professores das disciplinas de exatas, que lecionavam no Ensino Médio, pois é visível a dificuldade dos nossos alunos em se apropriarem dos conhecimentos desenvolvidos nessas disciplinas, e das dificuldades que os professores dessas áreas possuem em realizar uma prática que atenda às necessidades de aprendizagem dos educandos. Esse e outros motivos nos direcionam a continuar nosso estudo centrado nessa perspectiva.

Como vimos, as pesquisas aqui apresentadas demonstram a necessidade de continuarmos em busca da compreensão e reflexão acerca do processo de formação do professores e do desenvolvimento da prática pedagógica. Estudos nesse sentido colaboram com a expansão do conhecimento das singularidades do processo de formação de professores e trazem contribuições que nos direcionam a investigar importantes elementos na constituição do ser professor.

Com a intenção de contribuir com a expansão desse campo de conhecimento, nossa pesquisa se detém em estudar significados e sentidos constituídos no processo de aprender a ensinar, e que medeiam a prática pedagógica. Essa perspectiva de estudo parte da compreensão do professor sujeito capaz de produzir conhecimentos no processo de formação e no desenvolvimento da prática docente, e pelo modo como vive essa experiência produz ou reproduz conhecimento afetando seu modo de ser professor. Apresentamos de inovador no estudo o olhar voltado para o processo de aprender a ensinar, na perspectiva de valorizar as singularidades características do processo de desenvolvimento humano, e de apropriação da realidade. Identificando que, embora, o processo de formação de professores esteja organizado para um coletivo precisa provocar nos professores mudanças, principalmente, na maneira como o professor se apropria do conhecimento e da realidade no qual irá desenvolver sua prática pedagógica.

Nesse estudo, portanto, procuramos compreender o modo como os professores significam a formação profissional, mais precisamente, como significam a aprendizagem da atividade de ensino, para então entender como eles desenvolvem sua prática pedagógica.

Partindo dessa inquietação investigamos os significados e sentidos constituídos por professores sobre o processo de aprender a ensinar e que medeiam a sua prática pedagógica.

O estudo é ancorado na teoria de Vigotski (1998, 2000), sobretudo na ideia do autor de que a atividade humana é sempre significada. De acordo com Vigotski (1998), toda atividade humana é mediada pela compreensão que temos sobre ela, ou seja, pela significação da atividade. Partindo dessa compreensão muitas questões foram surgindo, entre elas: como o professor significa sua prática pedagógica? Como o professor produz essa significação? Como essa significação reflete no que ele faz?

Essas questões ensejaram o seguinte problema de pesquisa: Que significados e sentidos são constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar e que medeiam sua prática pedagógica?

Partindo desse problema elegemos como objetivo geral do estudo: Investigar os significados e sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar, e que medeiam a sua prática pedagógica. Para isso, elegemos como objetivos específicos: Compreender os significados e os sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar; Conhecer os processos formativos vivenciados pelos professores; Analisar as relações entre as significações produzidas no processo de aprender a ensinar e a prática pedagógica dos professores.

A compreensão acerca desse objeto requer o desenvolvimento de ações metodológicas que conduzam nosso pensamento e ação no processo de investigação. Consciente disso, nossa orientação está fundamentada nos postulados da Psicologia Sócio-Histórica (PSH). Essa base epistemológica permite que nosso entendimento vá além do aparente, porque fornece elementos teórico-metodológicos capazes de revelar o fenômeno, ou seja, sua essência.

Assim, pelas singularidades do nosso objeto, a pesquisa foi caracterizada como qualitativa. Sobre esse tipo de pesquisa, Rey (2005, p 81) explica que ela “Representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa [...]”. Assim, por possibilitar esses diferentes movimentos e por considerar ser essa a melhor opção para a compreensão de nosso objeto de estudo, optamos por fazer uso desse tipo de pesquisa.

Com relação aos instrumentos e técnica de produção dos dados empíricos da pesquisa, escolhemos utilizar a entrevista narrativa. Sobre esse tipo de entrevista Sousa (2003, p. 89) revela que ela “expressa formas como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais, sociais e coletivas”. A entrevista narrativa possibilita ao sujeito reconstruir sua história e nesse movimento revelar suas singularidades fruto das vivências o que para nosso

estudo contribuirá no processo de análise, interpretação e compreensão do fenômeno estudado.

As análises foram realizadas através dos Núcleos de Significação, discutidos por Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Esse procedimento metodológico possibilita a apreensão de movimentos que revelam o homem na sua totalidade, que para nós significa o homem no plano social, histórico e cultural. Consideramos as bases que formam o homem, e são delas que devermos partir para procurar compreender seus movimentos no mundo e as significações deste, que se revela na forma de pensar, sentir e agir.

Participam da pesquisa três professores das disciplinas de exatas que lecionam no Ensino Médio e em Instituições públicas de ensino. A escolha dos sujeitos atendeu aos seguintes critérios: ser professor de escola pública nas disciplinas de exatas; atuar no Ensino Médio e concordar em participar de todas as etapas da investigação.

A escolha de professores das disciplinas de exatas se deu em função da vivência, enquanto professora das disciplinas pedagógicas do curso de formação de professores. Nessa ocasião, percebemos que os professores em formação, sobretudo, os professores que ministram as disciplinas de exatas se mostravam resistentes aos conteúdos pedagógicos. Essa pode ser uma das razões que explicam a grande dificuldade que muitos professores enfrentam no desenvolvimento de sua prática pedagógica, tendo em vista que, a ausência de saberes pedagógicos pode desencadear sérios problemas tanto para professores como para alunos, fato evidenciado na pesquisa de Strieder (2010). Outro que também mergulha nessa mesma discussão é Falcão (2007) que em sua pesquisa, dentre outras coisas, aponta que os professores não estão preparados ao saírem do processo de formação inicial para enfrentar os desafios da sala de aula encontrando dificuldade em desenvolver atividades para ensinar. Resultados como esses nos direcionam a pesquisar mais sobre essa temática.

Como mencionado, esse estudo se sustenta nos aportes teórico-metodológicos da Psicologia sócio-histórica, precisamente nas categorias atividade, consciência, significado e sentido, mediação. Para o maior aprofundamento acerca dessas categorias nos apoiamos em autores como Bock (2001) Leontiev (1978) Rubinstein (1977) Vigotski (1998; 2000). Sobre o processo de formação do professor, que envolve o aprender a ensinar, formação e prática pedagógica trazemos para discussão autores como Nóvoa (1999) Pimenta (2005) Sacristán (2001), Tardif (2002).

A discussão aqui apresentada aparece organizada em oito seções, iniciando pela introdução do texto que é o espaço destinado aos esclarecimentos sobre a problemática do

estudo, objetivos, definições metodológicas, justificativa do estudo, ou seja, da trajetória do que foi realizado para que o estudo fosse efetivado.

A segunda seção se refere à discussão teórico-metodológica com base nos aportes da Psicologia Socio-Histórica (PSH). A seção envolve a compreensão das contribuições dessa teoria às pesquisas em educação, além de discorrer sobre algumas categorias que fundamentaram a discussão empírica da pesquisa. O estudo foi desenvolvido com base nas categorias atividade, consciência, significado, sentido e mediação.

A terceira seção aborda questões pertinentes à formação inicial e continuada de professores e ao desenvolvimento da prática pedagógica que possibilitam a produção de significados e sentidos constitutivos de modos de ser e fazer docente.

Na quarta seção esclarecemos sobre o caminho metodológico da investigação. Isso inclui informações sobre o tipo de pesquisa, cenários, definição de protagonistas e procedimentos de produção e análise dos dados. No movimento de análise prestamos os esclarecimentos sobre os Núcleos de Significação, a metodologia empregada na análise dos dados.

A quinta seção constitui o detalhamento de cada etapa para a formação dos Núcleos. Essa etapa foi orientada pela proposta dos Núcleos de Significação desenvolvidos por Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Na sexta seção, apresentamos a análise dos três núcleos que foram formados a partir das narrativas dos professores. Nesta sessão, revelamos as zonas de sentidos que nos aproximam do conjunto de mediações constitutivas do aprender a ensinar.

Na sétima e última seção, realizamos o movimento internúcleos a fim de evidenciar as significações que os professores constituíram sobre o aprender a ensinar e que medeiam sua prática pedagógica. Esse movimento dialético nos possibilitou identificar nos Núcleos a compreensão do objeto investigado.

Finalizamos esse texto dissertativo tecendo considerações acerca dos resultados da investigação e com a certeza de que o fim é apenas mais um momento para recomeçar, pois o fazer do professor, enquanto processo histórico medeia à constituição de novos sentidos e, conseqüentemente, de novas necessidades sobre ser professor e sobre desenvolver a atividade de ensinar.

2 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INVESTIGANDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO APRENDER A ENSINAR

“O homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática”. (*Vázquez*)

Ao desenvolvermos um estudo que tem como base epistemológica a Psicologia Sócio-histórica (PSH) é necessário compreender alguns princípios que fundamentam essa perspectiva teórica, para então, compreender como a PSH tem servido de base para compreensão e interpretação da pesquisa em educação.

Os princípios defendidos por Vigotski (2000) e que fundamentam a PSH possibilitando a afirmação dessa nova Psicologia se situam em compreender que: o homem é um ser sócio histórico e se constitui em atividade e na atividade constitui sua consciência; a consciência humana constitui-se historicamente pela mediação dialética homem e mundo; As relações sociais são mediadas por instrumentos que provocam transformações nos processos psíquicos. Portanto, partindo desses princípios avançamos na compreensão do nosso objeto estudo.

Nessa sessão, tomamos como objetivo apresentar discussão teórica que evidencie os princípios e categorias da Psicologia Socio-Histórica que orientam nosso olhar e nossas ações no desenvolvimento da investigação proposta.

2.1 A Psicologia sócio-histórica: uma base para a Pesquisa em Educação

De acordo com Tuleski (2008) e Zoia (2012), as ideias da Psicologia Sócio-histórica foram difundidas nos círculos acadêmicos de forma fragmentada, em função da sua vinculação às ideias marxistas e ao seu viés político, de maneira que, em países como, o Brasil, o acesso aos escritos sobre a Psicologia Socio-histórica foi possibilitado sem a compreensão das principais ideias de Vigotski, Luria e Leontiev, seus mais importantes idealizadores.

Pelas contribuições de Vigotski (1998), a PSH traz para o campo da produção do conhecimento a compreensão de que para entender a subjetividade humana precisamos

entender o homem como ser que age, pensa e sente dialeticamente em relação com a realidade objetiva vivida, relacionando o desenvolvimento do psiquismo humano a essas características. Para Carvalho e Marques (2015, p. 14) “A adoção dessa concepção do homem implica analisá-lo no seu processo histórico de constituição e desenvolvimento, ou seja, estudá-lo na sua relação dialética com o mundo e com os outros homens”. Essas compreensões trazem implicações para o estudo do homem e nas suas relações com o conhecimento e com o mundo.

À medida que os estudos sobre a Psicologia Sócio-histórica se ampliaram passamos a estudar e compreender que as relações sociais medeiam o desenvolvimento humano, ou seja, passamos a compreender o peso do social no processo de constituição do humano. A PSH nos ajuda a entender que nesse processo, as relações sociais, afetivas, cognitivas e culturais, são peculiaridades que explicam como nos tornamos quem somos, enfim, como desenvolvemos nossa consciência. .

A investigação que envolve a formação da consciência humana leva Vigotski (1998) a eleger significados e sentidos, atividade, mediação, pensamento, linguagem como algumas das categorias que explicam como o homem na relação com a realidade torna-se quem é. Essas categorias e outras presentes na obra desse autor esclarecem a natureza sócio-histórica da consciência humana, enfim, do homem.

Fazendo analogia com nosso objeto de estudo, consideramos que investigar os significados e sentidos que os professores constituem sobre o aprender a ensinar e medeiam a sua prática revela as particularidades desse processo que é universal e individual e que cada um interfere diretamente na prática social do ser professor. A PSH abre a possibilidade para compreensão do desenvolvimento humano a partir, das mediações que permeiam a vida humana e o aprimoramento das condições sociais.

Vigotski (1998) avança na compreensão e desenvolvimento humano tornando compreensível nesse processo de humanização a importância das condições sociais e históricas fazendo a relação do todo com a parte e vice-versa e contribui para a reorganização do ensino, das possibilidades humanas de aprender e se desenvolver. Então, pesquisar sobre o homem na perspectiva da PSH é percebê-lo em uma dimensão macro e micro e só então identificar suas singularidades. Desse modo é que as categorias abaixo nos ajudarão a revelar esse movimento singular humano do aprender a ensinar.

2.2 Atividade e consciência

Ao estudarmos os movimentos que possibilitam ao professor constituir sua consciência, sobre o que aprendeu no processo de formação relativo ao aprender a ensinar, e como esse aprender se revela na sua prática, ou seja, como a significação da atividade é subjetivada na sua prática pedagógica, necessitamos do entendimento do que é atividade, e como esta se relacionada à consciência, e conseqüentemente, como isso se objetiva em ação prática.

Leontiev (1978) para entender a atividade humana fez um estudo sobre as características biológicas nos animais chegando à conclusão que a dependência do psiquismo humano está no social, nas relações sociais e históricas. A priori, a forma como a espécie humana se apropriou dos instrumentos marcou sua relação no mundo, e o diferiu dos demais animais. Para Leontiev (1978), o homem, diferentemente dos demais animais, é um ser que produz não apenas necessidades no plano biológico, ou seja, o homem produz não apenas para comer, para dormir, para acasalar, ele também produz para melhorar sua existência física, social e cultural. Foi a produção dessas necessidades que possibilitou a evolução da espécie humana.

Nesse processo, o homem desenvolveu ferramentas para atender necessidades primárias, utilizando a força para produzir trabalho e possibilitar o desenvolvimento de suas estruturas superiores, para então, chegar ao desenvolvimento da consciência. A linguagem foi à condição essencial para o desenvolvimento da consciência e o desenvolvimento do cérebro humano.

Leontiev (1978) nesse estudo compreendeu que a atividade é a base para o desenvolvimento e transformação da consciência, essa consciência se amplia no desenvolvimento do psiquismo humano, pautado nas relações sócio-históricas. Sobre atividade Leontiev (1978, p.68) afirma “Designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é motivo”.

A atividade, segundo Leontiev (1978), concretiza-se na relação do homem com o mundo e sempre terá uma estrutura. A estrutura da atividade corresponde às necessidades, motivos, objetivos, ações, operações e tarefas. Para esse teórico, o estudo da consciência do sujeito se dará pelo estudo da estrutura da atividade que se revela na ação do sujeito. Ele

considera que a atividade sempre será orientada por um objeto e estimulada por um motivo; as ações são direcionadas pelos resultados que se almejam alcançar; e as operações são as formas que garantem as condições para que as ações sejam realizadas.

No que se refere à consciência, Leontiev (1978) defende que ela tem sua gênese na realidade objetiva do sujeito, ou seja, a sua realidade sócio-histórica é considerada na constituição da consciência. Além, disso a atividade é condição para que a consciência se desenvolva. Pela atividade o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores. Vigotski (2000) reforça essa compreensão quando explica que:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2000, p. 486).

Com esse pensamento Vigotski evidencia o caráter social da consciência, pois atribui a um elemento social sua essência, no caso, a palavra. A palavra é o mundo da consciência, não um amontoado sem significado e constituído aleatoriamente, a palavra revela a consciência, ou seja, revela toda a singularidade pelo o qual o sujeito constituiu da relação entre significado e sentido e por isso é o microcosmo. E, ainda sobre consciência, Vigotski (2000, p 486) diz que a palavra é “a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana”. Como vimos a vinculação entre pensamento e palavra não acontece por possuírem a mesma gênese, mas formam unidades e essa unidade é o que permite considerarmos a relação entre o pensamento e palavra uma relação que revela a consciência humana. Nesse processo o meio social possibilita o desenvolvimento e transformação do pensamento e esse é um elo que utilizaremos entre o processo de formação de professores e a prática evidenciada por eles.

Outro teórico da PSH que também explica sobre atividade e consciência é Rubinstein. Ele ao relacionar atividade e consciência considera que:

A consciência não é nenhuma força externa que, do exterior, oriente a actividade do homem. A consciência é uma premissa da actividade e, simultaneamente, é também, por vezes, o seu resultado. A consciência e a actividade do ser humano formam uma autêntica unidade. (RUBINSTEIN, 1977, p. 31).

A citação acima fortalece a compreensão da unidade entre atividade e consciência, ou seja, da relação dialética entre essas duas categorias. Desse modo, quando relacionamos ou procuramos entender os significados e sentidos que os professores constituíram do seu

processo formativo é com objetivo de revelar a consciência do professor e a atividade por ele realizada é a condição para que essa consciência se constitua e revele o que as condições sócio-históricas os possibilitaram significar.

De modo geral, os autores da PSH partem do pressuposto de que a evolução da consciência é fundada na atividade do trabalho, e que a consciência humana se desenvolve nas relações sociais, históricas e culturais constituídas na atividade. Assim, a cada dia surge uma nova necessidade, que gera um motivo, produz uma ação e reesignifica à atividade desenvolvida pela humanidade

Como vimos das compreensões sobre atividade e consciência, a condição biológica não é o fator preponderante para que o homem se torne humano, essa condição é pautada no que o ser humano consegue apreender nas relações com o social, o histórico e cultural. O processo de apreensão do social, cultural e histórico tem a ver com a produção de significados e sentidos, tema da nossa próxima sessão.

2.3 Significado e Sentido

A Psicologia Sócio-histórica estabeleceu alguns princípios que a tornou uma ciência particular na forma de compreender o homem e seu processo de desenvolvimento. A concepção de homem pautada na definição de ser ativo capaz de agir sobre o contexto histórico e social reorientou a compreensão de muitos processos sociais. Dentre eles, o processo de significação, que envolve a produção de significados e sentidos.

Iniciamos pelo entendimento de que as significações são resultantes da atuação humana e carregam as contradições e a materialidade do mundo real que estão presentes na consciência. Por que estudar a categoria Significado e sentido? O que ela revela de tão singular?

Por significado e sentido Aguiar e Sanchez (2009, p. 60) entendem que, significado e sentido “são momentos de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos”. As autoras nesse momento se referem às características singulares de constituição de significado e do sentido, enquanto o significado é expresso por uma realidade objetiva conjecturada socialmente, o sentido perpassa os dois processos objetivo e subjetivo.

No estudo sobre “O pensamento e linguagem”, Vigotski (2000) nos ajuda a compreender a gênese de constituição dos significados e sentidos. Para esse autor,

significados são produções históricas, sociais e os sentidos estão relacionados, ainda, a todos os momentos existentes na nossa consciência e revela a nossa singularidade.

Ainda sobre esses conceitos Vigotski (2000, p. 465) explicita que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatores psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Vigotski (2000) discute a relação significado e sentido para explicar o processo de desenvolvimento da consciência humana. Enquanto o significado é constituído histórico e culturalmente como uma unidade que representa uma totalidade, o sentido é constituído com as interferências de vários aspectos psicológicos singulares. Entretanto, não podemos incorrer no equívoco de considerá-los como elementos dissociados, uma vez que, segundo Bock (2009, p. 60):

Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente. Desse modo, será por meio da categoria mediação que construiremos as possibilidades de acessá-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória.

Significado e sentido, portanto precisam ser compreendidos como unidade dialética que medeia o desenvolvimento do ser humano, o desenvolvimento de nova capacidade de pensar, sentir, agir, transformando sua realidade. Pela sua natureza fluída e contraditória, os significados e sentidos expressam a consciência em movimento, em processo de constituição, sendo, portanto a linguagem a melhor forma de apreendê-los.

Sobre o processo de elaboração dos significados e sentidos e da relação com a linguagem Ibiapina (2014, p.08) diz que:

O processo de elaboração de significados e sentidos não é simples conexão mecânica de palavras, vez em que exige a articulação de aspectos cognitivos, culturais, sociais, históricos e afetivos presentes na sociedade da qual os indivíduos fazem parte, das relações complexas da linguagem com o pensamento, que são determinadas pelos aspectos históricos e culturais do desenvolvimento de indivíduos como pessoa, bem como o desenvolvimento do próprio processo de significar que, por sua vez, também sofre influência dos signos e da forma como eles são trabalhados, comunicados e significados de geração em geração. (IBIAPINA, 2014, p. 8).

Portanto, o significado é a unidade entre o pensamento e a linguagem se constituindo no processo histórico da consciência. Esses significados se desenvolvem, não são estáticos, e

como a autora coloca a elaboração de significados e sentidos não é simples conexão de palavras. O pensamento se realiza na palavra se constituindo na unidade pensamento e linguagem e, dessa maneira, o significado se configura como a generalização da realidade, enquanto o sentido diz respeito aos processos afetivos que impactam a consciência do sujeito. Assim, compreender significado e sentido é o caminho que nos leva à compreensão da atividade e, conseqüentemente, da consciência.

Significado e sentido, portanto, são categorias que ajudam a nos aproximar da consciência humana, dos valores, emoções, expectativas, ideias que motivam os sujeitos a agir no mundo. Para Vigotski (2000), ao apreender significações, apreendemos a palavra com significado, “o microcosmo da consciência”.

Quando tratamos de significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar, e que medeiam sua prática pedagógica não podemos deixar de mencionar as mediações do processo da formação que possibilitaram, a princípio, o tornar-se professor. Como isso acontece na realidade? Vigotski (1998) usa a categoria mediação para explicar a relação entre significado e atividade humana, tema que nos aprofundaremos a seguir.

2.4 Mediação

Quando nos referimos ao processo de mediação precisamos retomar a tese de Vigotski (1998), já citada, de que o homem é ser ativo, e dessa forma age sobre o mundo, formando e transformando-o ao mesmo tempo em que, também, é formado e transformado, ou seja, homem e mundo se constituem dialeticamente. A relação entre o homem e o mundo acontece pela mediação, e para tanto precisamos compreender o importante papel dos instrumentos técnicos e simbólicos, das apropriações e significações no desenvolvimento da humanidade e das relações produzidas ao longo da nossa existência.

Mediação é uma categoria central para compreensão das concepções de Vigotski (1998) sobre o desenvolvimento psicológico humano. Não é um ato simples, mas complexo e pelo o qual o homem se apropria do mundo, amplia suas relações culturais e evolui. Por mediação Kahhale e Rosa (2009, p. 31) entendem que:

A mediação é uma categoria ontológica, na medida em que expressa uma característica do real, e metodológica, na medida em que orienta um modo de olhar e apreender o real, colocando-se como recurso fundamental para tanto, pois a realidade é uma totalidade contraditória que só pode ser aprendida por meio das mediações.

Compreendemos com essa citação que pela categoria mediação a atuação do homem no mundo e com os objetos da cultura humana não acontece de forma direta e, sim, sempre de forma mediada. Isso acontece porque nos relacionamos não com o mundo ou as coisas diretamente, mas com o que elas significam.

Para explicar a relação do homem com o mundo cultural, Vigotski (1998) introduz um elo a mais na relação deste com o meio, tornando essa relação mais complexa. Nesse entendimento dispõe dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. Para Pino (2000, p. 59), “Diferentemente do simples sinal, o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite”. Desse modo, o signo dirige-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. Já os instrumentos são elementos externos ao indivíduo e sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza nas ações concretas. Sobre instrumentos e signos Vigotski (1998) faz a distinção:

A função do instrumento é servir como condutor da influência humano sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VIGOTSKI, 1998, p.72-73).

Essa discussão nos possibilita inferir que enquanto os signos são orientados para provocar transformações nos indivíduos no plano psíquico, os instrumentos são orientados para alterar a relação do homem com a realidade, pois são externos a ele, altera os objetos. Esse processo confirma o pressuposto de que homem e realidade mantêm relação dialética, e os signos e os instrumentos enriquecem essa relação.

Cury (1995, p.28) sobre mediação já sinaliza que “as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo em que iluminam e significam as ações.” Com esse entendimento percebemos que o professor no processo de constituição dos significados e sentidos do aprender a ensinar é, também, imbuído pelas atividades vivenciadas no contexto de formação. Assim, a forma como se deram essas vivências, a relação entre os instrumentos e signos propicia aos professores constituírem suas significações do agir e do sentir-se professor.

Portanto, compreendemos que no processo de desenvolvimento humano, no contato com o mundo material, os signos e os instrumentos possibilitam a transformação do que será

apropriado e objetivado por nós. Fazendo relação com o professor e sua prática, é possível inferir que a formação profissional e a atividade docente medeiam a constituição de significados e sentidos que orientam a prática pedagógica do professor. Nesse sentido, inferimos que as categorias atividade, consciência, significado e sentido cumprem o propósito nessa investigação de revelar esse processo. Entretanto, não podemos esquecer que o tornar-se professor é processo histórico e como tal, sofre múltiplas determinações que merecem ser discutidas. Esse será o tema da nossa próxima sessão.

3 CAMINHOS ENTRE O APRENDER A ENSINAR E O TORNAR-SE PROFESSOR

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me inseri na busca, não aprendo nem ensino”. (*Paulo Freire*)

Refletir sobre a constituição do aprender a ensinar na formação de professores é percorrer por caminhos que envolvem o processo de formação inicial e continuada de professores, e entre outras peculiaridades, as singularidades da profissão do professor. Para tanto, delineamos fazer essa reflexão na investigação dos significados e sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar, e que medeiam sua prática pedagógica. A seguir discutiremos aspectos relevantes no que se refere à natureza do aprender a ensinar situando a formação inicial e continuada dos professores e o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

3.1 Formação inicial e continuada de professores: expandindo significados e construindo sentidos

O ser humano ao iniciar sua atuação no mundo fez do conhecimento um elemento de apropriação, produção e compreensão da realidade vivida. Todos os seus movimentos de vida se situam em torno da produção de conhecimento, do uso que se faz desse conhecimento para viver em sociedade, e conseqüentemente, desenvolver e ampliar as necessidades humanas.

O professor, na condição de ser humano, se desenvolve em atividade. São inúmeras as atividades que contribuem para o desenvolvimento do professor, porém, destacamos aqui a formação inicial e continuada, que se constitui historicamente como processo de mediações pelo o qual o professor expande significados e desenvolve sentidos sobre o aprender a ensinar e tornar-se professor.

A aprendizagem é o processo que possibilita o desenvolvimento humano. Desse modo, as organizações sociais se estruturam dando ênfase ao ensino e a institucionalização do mesmo. Assim, são nos espaços de aprendizagem que o homem amplia suas relações e seu conhecimento, aprimora e desenvolve novas habilidades, o que vai ao encontro à formação dos professores.

O processo de aprender a ensinar passa necessariamente pela formação inicial e continuada. Sobre a formação de professores no Brasil, Gatti (2009) em pesquisa recente

revela impasses e desafios que impactam a identidade formativa do professor, ou seja, a pesquisadora aponta peculiaridades que envolvem o processo de ensino e formação. Entre elas destaca: a falta de conexão dos professores entre teoria e prática; que os professores têm pouco repertório da sua área de trabalho e de método, e que não temos currículos, mas diretrizes que orientam o ensino.

A respeito das diretrizes que envolvem as licenciaturas no que compete aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 e o Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de Fevereiro de 2002, dispõe sobre a formação de professores o seguinte:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (Redação dada pela resolução pelo CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002).

Esse artigo se refere ao perfil do professor nas modalidades da Educação Básica. Diante do que inicialmente tínhamos acerca das necessidades legais de formação para ser professor, a sistematização dessa e de outras leis obriga as instituições responsáveis por formar professores a planejar e repensar o aprender a ensinar.

Sobre a formação profissional de professores, Nóvoa (2004, p. 39) entende que “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Nesse sentido, podemos supor que a formação é o processo que orienta o fazer do professor, embora por muito tempo no Brasil não existisse, formalmente, uma estrutura para a formação dos professores e as competências que deveriam ter para ser professor.

Muitas propostas pautavam a formação de professores. Historicamente, foram muitos os paradigmas de formação de professores que orientaram e permearam as grades curriculares

dos cursos de formação de professores. Acreditamos conforme Farias (2014, p.68) que a formação:

Configura-se como atividade humana inteligente, de caráter dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Trata-se, pois, de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança. Implica, pois, romper de forma radical com práticas formativas, cujos parâmetros fixos e predeterminados, derivados de processos estanques e conclusivos, negam os professores como sujeitos produtores de conhecimentos. Tal abordagem é marcada pela cisão entre os espaços e o tempo de formação e do trabalho.

Nessa perspectiva, a formação de professores afirma-se como um processo que o professor deva se envolver ativamente produzindo saberes, expandindo o significado e construindo sentido sobre sua formação e sua prática. Nessa perspectiva, acreditamos que os professores produzem os conhecimentos no processo de formação e desenvolvem capacidades para realizar sua prática mediada pelo o que a formação inicial e continuada oferece, aliado, a experiência.

Nóvoa (1999) ao se referir às instituições específicas para a formação de professores revela que:

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. (NÓVOA, 1999, p. 26).

A compreensão de Nóvoa sobre a formação deixa claro a necessidade de superar essas dicotomias no processo de formação de professores, é preciso fomentar ações que estimulem a aproximação entre as instituições que preparam o professor e aquelas que irão recebê-los. Nesse contexto de formação e atuação, o professor vai constituindo sua identidade, vai tendo a oportunidade de refletir sobre sua condição profissional e sua forma de atuação. Sobre a identidade do professor Marcelo (2009, p.116) dizem que:

A identidade docente vai se configurando, assim, de forma paulatinamente e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação de futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

A ausência de práticas formativas que valorizem a interação do professor com seus espaços de atuação provoca conflitos emocionais que impactam negativamente a constituição da identidade docente. Situações como essas revelam a fragilidade do processo de formação, pois sabemos que nem sempre o futuro professor sente-se pronto ao sair do processo de formação inicial para assumir uma sala de aula. Os conhecimentos e os saberes apropriados por ele sobre o processo de aprender a ensinar ainda revelam-se insuficientes no desenvolvimento de habilidades para ensinar. Outro ponto que agrava essa situação é que a estrutura escolar não está preparada para orientar inicialmente esse professor que chega. Nisso reside a importância da formação inicial e das possibilidades que esse processo guarda de mediar o desenvolvimento do professor que inicia sua carreira.

Ainda a respeito dos cursos de formação inicial, são variados os tipos de conhecimentos que devem compor o processo de aprender a ensinar. Facci (2004, p. 27) orientado pelas compreensões de Nóvoa (1999) discute que a formação de professores apresenta três dimensões: a pessoal, a profissional, e a organizacional. A dimensão pessoal enfatiza a autoformação, a troca de experiência e saberes docentes, já a pessoal pauta a profissão relacionando saberes da experiência, da educação e da pedagogia e a organizacional concebe a escola como um ambiente educativo considerando o trabalho e a formação como parte do processo.

Placco (2006) faz uma análise do filme “Mentes perigosas” e propõe inferências às práticas de professores. Nas cenas do filme são identificadas várias fragilidades da formação inicial da professora e, ao mesmo tempo, revela como a professora utiliza dos conhecimentos de sua formação. Para Placco (2006, p.72), a professora “parece ter transformado o conjunto de informações desconexas que possuía em conhecimentos pertinentes”. O movimento realizado com a análise do filme evidencia os saberes e permitiu que autora conclua que:

A atividade docente é extremamente complexa, já que tem como principal objeto os seres humanos e envolve gestão das relações sociais e tomada de decisão na interação. Para dar conta dessa complexidade, o professor mobiliza uma pluralidade de saberes: aqueles adquiridos na formação (saberes profissionais), os específicos de sua área de especialização (saberes disciplinares), os que dizem respeito à organização do trabalho na escola (saberes curriculares) e os saberes que vão sendo constituídos no dia-a-dia de sua prática (saberes práticos ou da experiência). (PLACCO, 2003, p.80).

A discussão acima envolve questões que se relacionam ao aprender a ensinar e o torna-se professor, ou seja, da formação inicial a continuada, pois parte do pressuposto de que os professores para desenvolverem suas atividades necessitam das significações constituídas

ao longo do seu processo de vida e formação. Desse modo, a sua prática é mediada por relações que o fazem professor e, especialmente, pelas singularidades advindas do seu modo de pensar, sentir e agir. É nesse sentido que consideramos a formação inicial e continuada, apenas parte responsável pela constituição do processo de aprender a ensinar. Esse processo se consolida à medida que nos tornamos professores efetivamente, ou seja, que atuamos em sala de aula e que outras necessidades surgem, o que termina por nos direcionar a formação continuada.

Sobre ser professor Sacristán (1998, p. 274) é enfático ao dizer que: “O conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes para conhecer melhor, ser consciente das consequências e entrever com mais clareza caminhos alternativos, mas por si mesmos não orientam diretamente a prática docente”. O autor diz que embora as teorias sejam importantes no processo de formação do professor, elas não são suficientes, pois, é na vida que se vive como docente que essa identidade vai se concretizando. São pelas contradições produzidas no movimento da vida real que nos tornamos professor. Com isso entendemos que o desenvolvimento da prática pedagógica é essencial no processo de constituição do ser professor. Mas, é importante ainda esclarecer que a prática pedagógica, sendo atividade humana é sempre mediada por significações.

É consenso geral que a formação continuada e as significações produzidas na vivência desses processos participam do desenvolvimento do professor. A formação continuada tem um papel de direcionar o olhar do professor que se encontra em um estado de amadurecimento profissional, e que requer outras aprendizagens.

A formação continuada tem assumido um papel importante no desenvolvimento da prática do professor. O que precisamos nos atentar é qual o direcionamento que está sendo dada a formação continuada. Sobre esse tema. Alvarado Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374) evidenciam que:

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teóricos metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoraria no fazer docente individual e coletivo.

Como os autores sinalizam acima, a formação continuada precisa ser desenvolvida no espaço escolar. Os professores que iniciam e os que já atuam na profissão docente necessitam

dar continuidade à construção e reconstrução de suas práticas. Sabemos que vários órgãos educacionais têm se responsabilizado por oferecer esse processo de formação, mas ainda, assim, é necessário o aprimoramento das atividades propostas nas formações continuadas.

Portanto, quando nos referimos à formação inicial e continuada expandindo significados e construindo sentido é com a compreensão de que os significados sobre a formação inicial são desenvolvidos no espaço sócio-histórico e cultural e o professor se apropriará desses conhecimentos no processo de formação. O modo como esse processo ocorre será explicitado pelas significações produzidas e que revelam mediações do processo de aprender a ensinar. Tema que discutiremos a seguir.

3.2 As mediações no processo de constituição da prática pedagógica

Discutir acerca das mediações que constituem a prática pedagógica envolve a produção de diferentes saberes que se originam dos diferentes conhecimentos produzidos nos cursos de formação, e que podem contribuir para a constituição do ser professor.

Pimenta (2005) esclarece que no processo de formação, articulam-se saberes necessários ao bom desempenho da prática pedagógica, sobretudo, ao desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente. Quais saberes a formação inicial leva o professor a constituir? A autora nomeia três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, saberes curriculares, ou, do conhecimento específico e saberes pedagógicos.

Estão relacionados aos saberes da experiência do sujeito aqueles construídos, enquanto aluno, e que detém julgamentos sobre o ser professor e os construídos nas situações educativas. Os saberes atrelados ao conhecimento curricular se relacionam as reflexões feitas acerca do que é o conhecimento, como ele se desenvolve e que não aparece valorizado no processo de formação, pois para a autora essa discussão sobre o conhecimento constitui um grande passo para a identidade dos professores de licenciatura.

Por fim, os saberes pedagógicos envolvem as conjecturas da formação em que ter domínio do conteúdo não garante ao professor o acesso por seus alunos ao conhecimento evidenciado, é por isso que a maneira como esses saberes pedagógicos são desenvolvidos nos espaços de formação necessitam possibilitar ao futuro professor pensar sobre o processo educativo e formativo partindo nas realidades do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre os saberes e suas implicações no processo de formação e prática, Tardif (2002, p. 35) afirma que “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto

mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem e exige formalização e sistematização adequada.”

Com isso, compreendemos que os saberes da docência estão implicados na constituição da prática do professor. A apropriação desses saberes ainda no processo de formação inicial possibilita aos futuros professores a constituição de práticas mediada por ideias que contribuam para um processo formativo consciente acerca do ser professor e da realidade que será vivenciada.

É por esse motivo que consideramos importantes situações de aprendizagem da prática pedagógica mediadas por experiências em espaços escolares em que a vida da escola abandona o plano ideal e assume forma concreta. Essas situações são essenciais na constituição de uma prática pedagógica que atenda as necessidades do processo educativo. Como se tornar professor sem a objetividade da ação docente? Como construir saberes sobre a prática pedagógica sem exercê-la? A dicotomia entre teoria e prática nos processos formativos de professores só será superada quando a prática deixar de ser um devir nos curso de formação.

No que se refere à prática, Carvalho (2006) explica que prática é ação, ação que o ser humano exerce sobre a natureza, mas a prática tanto aprisiona, aliena, quanto liberta, transforma e transcende. Com esses indicativos podemos inferir que a prática do professor pode ser mediada por esses diferentes elementos. Assim, podemos supor que a prática do professor fundamentada apenas nos conhecimentos experienciais torna-se aprisionada, alienada, diferentemente de uma prática que envolve diferentes saberes, que o possibilita pensar sua ação, liberta-se, transforma-se. É nesse ponto de compreensão da prática que o professor terá condições de pensar e constituir uma prática sobre o aprender a ensinar.

Quando isso não acontece, ou seja, quando os professores não veem a prática pedagógica como um elemento importante do seu fazer e que precisa ser pensada, refletida, criticada, terminam por considerar que essa prática é adquirida no cotidiano do trabalho, e, que, portanto, é o cotidiano que vai direcioná-la. Mediados por essa significação, muitos professores dão pouco valor á prática pedagógica e supervalorizam o domínio do conteúdo, refletindo assim a velha separação entre teoria e prática.

Outra compreensão que para muitos torna o trabalho do professor efetivo é a crença de que o domínio pelo professor do conteúdo a ser ministrado garante o acesso deste aos seus alunos. Esse fato não é suficiente para que a prática pedagógica do professor alcance seus alunos, outros elementos são importantes, entre eles destacamos: a habilidade do professor em compreender as singularidades e necessidades da atividade docente e do aluno. A

compreensão da singularidade da atividade docente contribui para a evolução e desenvolvimento do torna-se professor. Pimenta (2005, p. 19) nos possibilitou entender a esse respeito:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com os professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A autora, portanto reforça a ideia de que são os significados e sentidos que alicerçam a prática do professor e chama a nossa atenção para o fato que a produção desses significados e sentidos não se restringe ao espaço da formação profissional, mas, relaciona-se também com as experiências de vida desse professor.

Ainda destacando as mediações que ajudam a constituir o professor, temos Severino (1991, p. 31) que considera que o homem visto do ponto de vista histórico-antropológico: “É um ser de relações: ele se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Sua experiência se dá por intermédio de atividades, da ação, da prática, através de mediações onde essas relações se concretizam e tomam forma real”. Considerando as mediações estabelecidas pelo professor na constituição de sua prática falamos um pouco sobre a prática em um sentido mais amplo no campo da reflexão e da consciência desenvolvida nela, que precisa ser compreendida e aparece diretamente ligada na prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

Para Souza (2012, p. 29) prática “É ação coletiva de formação humana do sujeito humano, na perspectiva filosófica assumida por nós buscando garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas as pessoas em todos e quaisquer quadrante da Terra”. Sobre a prática dos professores das licenciaturas, em especial, as das disciplinas de exatas, é notório que esta deve ser realizada de forma que os conhecimentos da disciplina e que estão ao alcance do professor seja acessível também aos alunos. Pela complexidade dos conteúdos desenvolvidos, a forma como o professor desenvolve sua prática, conseqüentemente, possibilitará ao aluno desenvolver interesse e avançar.

O professor em formação constitui singularidade à medida que constrói conhecimentos sobre o seu fazer no campo teórico e prático. Não queremos dizer com isso que só esses

saberes constituem a singularidade do professor, mas eles inicialmente preparam o professor para iniciar a atividade docente na qual desenvolverá sua consciência sobre o seu trabalho. Portanto, os significados e sentidos constituídos pelo professor no processo de formação colaboram com o desenvolvimento da consciência, pois medeiam a relação do professor com o saber necessário para ensinar e para enfrentar a relação com os alunos, com a escola e com a profissão.

Nesse processo, as disciplinas pedagógicas têm um papel importante, pois elas cumprem o papel de garantir a construção dos saberes que dão singularidade ao fazer docente. E como elas são desenvolvidas?

Quando colocamos em discussão as disciplinas pedagógicas no processo de formação dos professores é com propósito de entender quais as contribuições dessas disciplinas à formação e a prática pedagógica do professor. E, ainda, com o objetivo de entender como os futuros professores significam o valor dessas disciplinas na formação inicial.

É comum encontramos professores, sobretudo de determinadas disciplinas com dificuldade para ensinar certos conteúdos. Isso traz como consequência alunos com dificuldades na compreensão desses conteúdos. As dificuldades terminam por dificultarem o processo de conclusão do aluno e, em situações mais extremas, acabam ocasionando o abandono da escola. Diante disso, questionamos: o processo de aprender a ensinar pelo professor facilitaria o processo de ensino desses conteúdos, diminuindo o grau de dificuldade dos alunos?

Os conteúdos das disciplinas pedagógicas possibilitam aos professores aprender a ensinar, isso envolve aprender a desenvolver estratégias metodológicas que facilitem a aprendizagem dos alunos. Ao pesquisar sobre o significado de ensinar produzido pelos professores, Veiga (2006) encontrou muitos significados e organizou-os em categorias. Para os participantes dessa pesquisa, ensinar “É ato intencional; ensinar significa interagir e compartilhar; ensinar exprime afetividade; ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico; ensinar exige planejamento didático” (VEIGA, 2006, p. 19). Essas diferentes compreensões apresentadas revelam a complexidade das significações sobre o que é ensinar e amplia o compromisso e a responsabilidade que as instituições formadoras necessitam possibilitar para que os professores se apropriem desses significados e produzam sentidos que melhorem suas práticas.

Desse modo, os professores que assumem a responsabilidade de lecionar as disciplinas pedagógicas, bem como os alunos futuros professores precisam produzir necessidades que os

motivem a conhecer mais sobre os processos pedagógicos e a produção do conhecimento na sala de aula, saberes essenciais ao desenvolvimento da atividade docente.

No processo de formação inicial, são comuns as disciplinas pedagógicas não serem vividas com o mesmo interesse das disciplinas voltadas para a construção dos conteúdos específicos. Essa realidade muito presente nos cursos de licenciatura tem ensejado mudanças nas propostas dos estágios curriculares resultante do debate acerca das disciplinas pedagógicas na formação da prática do professor. Pimenta (2005) e Tardif (2002) quando discutem os saberes docentes enfatizam a importância do envolvimento dos professores com a construção desses saberes, e ainda, no processo de formação.

Gatti (2009) quando faz um vasto estudo sobre a formação de professores no Brasil e investiga os cursos de Licenciaturas e Pedagogia percebe que há uma descaracterização na identidade dos professores de área com a atividade de ser professor. Os estigmas socialmente construídos da profissão transpõem para a formação, pois os alunos das licenciaturas, em especial das disciplinas de exatas, dificilmente se identificam de imediato como professores, embora, o curso do qual participem tem como princípio básico a formação de professor. Assim, Gatti (2009) é enfática ao dizer que os professores terminam o curso e iniciam a vida docente mesmos sem saber o que terão que fazer no espaço escolar.

Essa discussão passa a ser uma preocupação e nos instiga a entender o que leva um professor a assumir a identidade docente? Que saberes ele precisa mobilizar para ser professor?

Ao tentarmos responder esses questionamentos percebemos o quanto pode haver de má compreensão sobre o processo de aprender a ensinar. Sharoon Feiman (1983 apud GARCÍA, 1999) diz haver quatro fases no processo de aprender a ensinar e elas não são para ele sinônimo de formação. A fase do pré-treino que se constitui das experiências vividas como aluno que podem influenciar no modo inconsciente de ser professor. A fase de formação inicial que é o momento da formação inicial em que o aluno tem contato com os conhecimentos pedagógicos e disciplinas acadêmicas; a fase de iniciação é a etapa em que o professor aprende na prática, através de compressões singulares ele aplica suas teorizações sobre o processo de ensino e o ser professor. Na quarta fase, que é a de formação permanente essa se refere a todas as atividades desenvolvidas pelo professor e que contribui para seu processo formativo constante o que fortalecerá as práticas desenvolvidas.

Como vimos, o aprender a ensinar é um processo longo, contínuo e inconcluso, percebemos também que o estudo das disciplinas pedagógicas é o momento em que o

professor estará diante do conhecimento científico sobre o seu fazer. Nesse momento o processo reflexivo deve acontecer e propiciar ao formando associar à fase pré-treino caracterizada por Sharoon Feiman (1983), pois o processo reflexivo que constitui essa fase é distante desse processo formativo e das peculiaridades que envolvem o aprender a ensinar.

Do mesmo modo, que a prática desenvolvida precisa se pautar nos conhecimentos que envolvem o ser professor, a pausa em uma das fases que Sharoon Feiman (1983) propõe não contribui para compreendermos o que faz um professor ser professor. A esse respeito, Nóvoa (1999, p. 71) enfatiza que:

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adoptadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. A compreensão da dialética entre expectativas externas e os projectos internos permite-nos também o princípio da sua irresponsabilidade em relação á prática docente.

Essas compreensões nos conduzem a uma reflexão sobre como o professor aprende a ser professor, se é na universidade ou quando estiver diante da realidade escolar? Quando pensamos na resposta para essa questão precisamos refletir sobre os saberes e as competências a serem desenvolvidas pelo professor. Os saberes docentes são diversos e múltiplos, portanto, nenhum saber pode se sobrepor a outro. A universidade e a escola não são espaços que se excluem, pelo contrário, se complementam e precisam se articular enquanto espaço de formação de professores. A experiência é fundamental para a construção da identidade docente, da mesma maneira que os conhecimentos científicos e pedagógicos são constitutivos dessa identidade. O essencial é compreendermos que o professor aprende a ser professor quando ele significa e compreende o processo educativo, quando se relaciona com seus pares, quando ele se identifica com a profissão e constrói as condições de existir como professor.

Como Nóvoa (1999) discorre, as significações sobre o ser professor são importantes, mas é preciso uma relação dialética entre as expectativas externas e internas do professor. Acreditamos que a constituição dos significados e sentidos produzidos nesse movimento de formação medeia a constituição do professor, assim as vivências entre as diferentes fases citadas por Sharoon Feiman (1983) fazem com que a Universidade seja o espaço que formaliza, mas que também atribui ao espaço de prática o amadurecimento do ser na profissão.

Portanto, a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos no processo de formação inicial contribui para tornar os professores meros reprodutores dos conteúdos, uma vez que estes não dispõem de conhecimentos e saberes que garantem a singularidade do processo pedagógico. Sem esses conhecimentos o professor enfrenta com grande dificuldade as contingências do processo educativo e dificilmente consegue realizar prática pedagógica capaz de articular em sua multidimensionalidade teoria e prática

4 CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A verdade é que a consciência reflete o mundo adequadamente, pode servir de guia na atividade criadora e transformadora do homem. (*Afanasiev*)

Os caminhos do pesquisar envolvem idas e vindas, escolhas e definições. Para tanto, nesta seção esclarecemos sobre as escolhas e definições que orientam a investigação. O estudo caracterizou-se pela investigação dos significados e sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar e que medeiam sua prática pedagógica.

Nessa seção, informamos sobre a vinculação do estudo com a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, em seguida, trazemos informações sobre o tipo de pesquisa, os instrumentos e a técnica empregada na pesquisa de campo e, finalmente, o procedimento de análise adotado na investigação.

4.1 A metodologia da pesquisa científica

Diante do desafio de pesquisar, o processo de escolha nem sempre acontece de forma natural, sem conflitos. Tal a importância do movimento e das responsabilidades e compromettimentos trazidos é que no pesquisar a metodologia da pesquisa se torna um passo delicado e que deve ser definido com cautela. Além disso, uma escolha metodológica acarreta a maneira como olhamos para o objeto. Desse modo, nossas compreensões acerca da realidade, do homem no mundo, e das atividades que ele realiza formando e transformando-as corroboram com as proposições da Psicologia Sócio-histórica.

A esse respeito, Vigotski (2000), ao refletir sobre o desenvolvimento humano, propôs os princípios para uma nova psicologia, a Psicologia Sócio-Histórica. Com o objetivo de explicar o desenvolvimento do psiquismo humano, esse autor trata o homem como um ser ativo que na relação com o contexto histórico e social transformasse e, supera as determinações biológicas. Ele partiu para entender o ser humano na sua totalidade, revelando categorias importantes como a consciência, a linguagem, a atividade, sentidos e significados.

Por meio dessas categorias é possível compreender os fenômenos relacionados ao desenvolvimento humanos, além de entender que a natureza desses fenômenos tem vínculos não apenas biológicos, mas principalmente sociais. Toda atividade humana desenvolvida é

mediada e se revela no jeito de pensar, sentir e agir do indivíduo. Pautados nesse entendimento desenvolvemos nosso estudo com base nessas compreensões que envolvem a PSH.

Desse modo, entender os princípios que fundamentam a PSH nos possibilita fazer inferências à realidade social do sujeito e os movimentos apreendidos socialmente, que os revelam. A partir das compreensões teórico-metodológica da PSH, definimos o tipo de pesquisa, o contexto empírico, sujeitos, instrumentos e procedimento analíticos que compõem as sessões abaixo.

4.2 Tipo de pesquisa

A atividade de pesquisar nos permite fazer escolhas e traçar caminhos que demandam esforço e dedicação. A escolha desse caminho é determinada pela natureza do objeto que se pretende investigar. Seguindo essa direção e procurando ser coerente com nosso objeto de estudo, o tipo de pesquisa adotado na realização dessa investigação é a pesquisa qualitativa de natureza crítica.

No que se refere à pesquisa qualitativa Minayo (2009) faz grandes inferências sobre pesquisa qualitativa e a entende como:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Com esse entendimento, incorporamos ao nosso estudo essa abordagem, por entender que com ela compreendemos as particularidades da formação e prática dos professores. Assim, acreditamos que o sujeito é mediado pelas as apreensões sociais, que o processo de significação o permitirá singularizar uma maneira de ser, e que pode ser revelada nesse movimento de desenvolvimento humano compreendido pela PSH.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Rey (2005) desenvolve um processo de reflexão que intitulou de Epistemologia Qualitativa. Seu estudo tem mostrado a necessidade de uma metodologia de pesquisa em que “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não

como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta” (REY, 2015, p.5). Dessa forma, compreendemos que o conhecimento não acontece de forma linear, é uma construção, e que a realidade de onde partimos conduz o modo como olhamos para o nosso objeto. Portanto, esses indicativos orientam as demais escolhas e o modo de proceder no desenvolvimento da investigação.

4.3 Protagonistas da Pesquisa

Os protagonistas dessa pesquisa foram 03 (três) professores que atuam no Ensino Médio, em escolas públicas, com o ensino das disciplinas de Matemática, Química e Física. A escolha de professores que atuam nessas áreas, especificamente, se deve por observarmos ser recorrente o destaque nos sites dos órgãos de educação, como INEP, evidenciar que nos resultados do Enem a média mais baixa alcançada pelos alunos, geralmente, se dá nas disciplinas de exatas. Além disso, é comum os alunos apresentarem mais dificuldade nessas disciplinas.

Outra motivação que justificou essa escolha relacionou-se a nossa atividade profissional, na qual desenvolvemos um trabalho de orientação de estudo com alunos do Ensino Médio. No desenvolvimento desse trabalho, nos deparamos constantemente com queixas de alunos com relação às notas obtidas nessas disciplinas. Além disso, são os professores dessas disciplinas que quase sempre culpabilizam os alunos pelo fracasso em suas aprendizagens, demonstrando baixo nível de reflexão sobre o processo de ensinar e aprender. No quadro 01 apresentamos o perfil desses sujeitos.

Quadro 01: Perfil dos professores protagonistas da pesquisa.

Identificação	Formação Inicial	Formação Continuada	Atuação
PQ – Professor de química	Formando em Licenciatura Plena em ciências com habilitação em química pela Universidade federal do Piauí.	Especialização em química do cotidiano pela UFPI, mestrando em química na UESPI.	Professor da rede pública e particular de Teresina atuando nas disciplinas de química no Ensino Médio.
PM - Professor de matemática	Licenciatura Plena em matemática pela Universidade Estadual do Piauí.	Especialização em matemática do Ensino Médio – UFPI; Mestrado profissional em matemática - UFPI	Professor da rede pública e particular de Teresina atuando na disciplina de matemática.
PF – Professor de física	Licenciatura Plena em Física pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.	Mestrado em Engenharia de materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN.	Professor da rede pública e particular de Teresina atuando na disciplina de Física.

Fonte: Produção da autora com base nos dados da pesquisa

Como podemos observar pelo perfil profissional dos professores todos eles fizeram sua graduação em Instituições Públicas de Ensino, já realizaram pós-graduação, sendo especialização e mestrado. Somente o professor PQ não concluiu ainda seu mestrado, mas essa é sua segunda tentativa de realização da pós-graduação. No que se refere a atuação profissional dos professores, os três são professores efetivos do Instituto Federal de Educação – IFPI e lecionam ainda em escolas particulares.

O professor PQ narra que enfrentou muitas dificuldades para chegar ao Ensino Superior. Morava no interior do Piauí e precisou ter determinação para não desistir e chegar a realizar o curso. A dificuldade não esteve relacionada, apenas, a entrada na Universidade, mas principalmente no acompanhamento dos conteúdos desenvolvidos no Curso. Essas dificuldades não foram suficientes para barrar a necessidade de superação do professor, hoje ele é professor efetivo do IFPI e outras escolas de referência no Piauí.

O professor PM, não é natural do Piauí, mas fez o seu ensino médio na instituição que hoje ele leciona, no IFPI. O professor, ainda no ensino médio, participou do projeto de monitoria ajudando os seus colegas nas disciplinas que tinham dificuldade. Seu ótimo desempenho de notas e comportamento fez com seus professores deixassem que ele ficasse com essa responsabilidade. A monitoria ajudou esse professor na escolha profissional que fez e possibilitou a ele não ter muitas dificuldades na realização da graduação.

O professor PF, também estudou na instituição que hoje leciona, no IFPI. Também passou pelo processo de monitoria, ainda no ensino médio, e isso despertou nele o interesse pela docência e por fazer a graduação em física.

A escolha desses protagonistas foi realizada considerando os seguintes critérios:

- Ser professor das disciplinas de exatas;
- Lecionar em instituição pública de ensino;
- Desenvolver essa atividade com alunos do Ensino Médio
- Aceitar o convite para participar.

Os três professores apresentaram esse perfil profissional e aceitaram participar do estudo.

4.4 Os Instrumentos de produção de dados

Os instrumentos de produção de dados são meios que utilizamos para alcançar o outro, pelos instrumentos possibilitamos ao outro se expressar. Optamos pela ideia da produção dos

dados porque para um pesquisador sócio-histórico os dados não são encontrados na realidade de forma determinante, eles são produzidos com a ajuda dos instrumentos. Rey (2005, p. 43) explica que: “O instrumento representa o meio pelo qual vamos provocar a expressão do sujeito [...], o instrumento privilegiará a expressão do outro como processo, estimulando a produção de tecidos de informações, e não de respostas pontuais”.

Para (Rey, 2005, p. 38), os instrumentais garantem a objetividade e ajudam a eliminar as distorções. Assim, para produção dos dados empíricos da pesquisa fizemos uso da entrevista narrativa, considerando as características que especificam o objeto e os objetivos propostos. Para Aguiar (2006, p. 18), a entrevista é “um dos instrumentos mais ricos e permite o acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente, os sentidos e significados”.

A entrevista narrativa compreendida como os modos de narração e discurso da memória permitiu revelar elementos intrínsecos da consciência dos nossos protagonistas revelando as objetivações constituídas na relação com o mundo real. Souza (2008, p. 89), sobre entrevista narrativa salienta que: “A entrevista narrativa expressa formas como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais, sociais, e coletivas”. Diante disso, com o uso das entrevistas narrativas como instrumento e técnica da pesquisa foi possível construir os movimentos que revelam as singularidades do nosso objeto de estudo.

Ao fazermos uso de entrevista narrativa, Souza (2008) deixa claro que:

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se neste espaço onde o ator parte de experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais institucionalizadas. (SOUZA, 2008, p.91).

Essa opção se justifica, por identificarmos na entrevista narrativa aspectos internos, subjetivos que englobam os significados e os sentidos e a caracterização da prática pedagógica dos professores.

No que se refere às entrevistas realizamos três entrevistas uma com cada professor. Em virtude da rotina de trabalho foi complicado estabelecer o momento em que a entrevista aconteceria. Para a realização da entrevista, organizamos um roteiro com uma questão geradora. Ao pronunciar a ideia de entrevista, geralmente, as pessoas tendem a monitorar sua fala, por isso procuramos desenvolver as entrevistas deixando os professores à vontade e para isso esclarecemos qualquer dúvida sobre a questão norteadora.

As entrevistas duraram em torno de 10 a 17 minutos. O primeiro professor entrevistado iniciou sua fala de forma bem direta e com o passar do tempo ficou à vontade para relatar sua relação com a docência. O professor conseguiu expor na sua fala os conteúdos da nossa investigação. A entrevista com o segundo professor exigiu que levantássemos questionamentos sucessivos, a fim de fazê-lo narrar. Na realização da terceira entrevista observamos que o professor estava tenso durante sua fala. Ele foi bem pontual, não ampliando muito o seu discurso, embora instigássemos sua fala ele foi bem pontual na descrição da sua relação com a atividade docente. Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição das narrativas e procedemos com a sua organização conforme a orientação do procedimento de análise de dados.

4.5 Os procedimentos de análise dos dados

De posse do *corpus empírico* produzido pela entrevista narrativa, o passo seguinte foi a análise desse material fazendo uso do procedimento denominado Núcleos de Significação desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006, 2013), Aguiar, Soares e Machado (2015).

Diferente da análise de conteúdo, esse procedimento apreende as significações, as medições sócio-históricas e culturais expressas na fala dos indivíduos. Pela fala, analisamos as palavras ditas considerando o contexto em que elas se apresentam. A esse respeito, Vigotski (2000, p. 465) diz que “Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras”. Nesse ponto, a metodologia dos Núcleos de Significações coloca a palavra e o que ela carrega como o principal elemento na análise dos significados e sentidos.

Partindo da palavra com significado, nosso primeiro passo na análise das entrevistas foi a de realizar as leituras flutuantes para proceder com o levantamento de pré-indicadores, primeiro movimento na análise.

Para a identificação dos pré-indicadores, Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) dizem que na identificação dos pré-indicadores devemos realizar uma leitura flutuante com o propósito de nos apropriarmos do que foi dito. Em seguida, caracterizar as palavras em unidades de significação, formando os pré-indicadores, não fazendo o simples isolamento de uma palavra, mas da palavra com o que ela significa no contexto de fala. Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 64):

O pesquisador deve conceber os pré-indicadores não como discursos acabados em si mesmos, plenos e absolutos, mas como teses que, na tríade

dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria.

Foi o que fizemos, ou seja, realizamos várias leituras das narrativas dos três professores. Após essas leituras fomos marcados palavras, ou núcleos de palavras, que marcavam a fala dos professores e que revelavam as subjetividades expressas nas palavras. Estabelecidos os pré-indicadores, passamos a identificar os conteúdos temáticos, que se referem às mensagens explícitas ou veladas presentes no pré-indicadores.

Após a identificação dos conteúdos temáticos, passamos para o movimento de levantamento de indicadores. Ou seja, os conteúdos temáticos indicam as mediações que são mais presentes no discurso do sujeito e que, portanto, podem levar à identificação das determinações da consciência. Aguiar e Ozella (2013) enfatizam que nessa etapa, as abstrações possibilitam a aproximação dos sentidos produzidos pelos sujeitos, mas para isso precisamos estar pautados em critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. Dessa forma, chegamos aos indicadores.

O movimento de constituição dos indicadores quebra a linearidade de formação dos Núcleos e constrói um movimento dialético, que visa alcançar abstrações na constituição dos sentidos. A última etapa nesse procedimento, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) é a composição dos Núcleos de Significação. A esse respeito esses autores confirmam que:

A terceira etapa do procedimento, denominada construção dos núcleos de significação, é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito. (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p.70).

A formação dos Núcleos de Significação é um momento que exige do pesquisador capacidade de análise e síntese para articular dos indicadores e chegar à formação dos Núcleos. Esse processo exige um comprometimento do pesquisar e a sensibilidade de perceber os caminhos que a organização dos Núcleos aponta, sem deixar que o lado pessoal do pesquisador interfira na composição desses Núcleos, o que empobreceria o estudo e a metodologia.

Portanto, o procedimento de análise Núcleos de Significação orientou os passos na realização da análise: identificação de pré-indicadores, identificação dos conteúdos temáticos, organização de indicadores e constituição dos núcleos de significação. O resultado desse

esforço de análise levou à constituição de três Núcleos de Significação, descritos no quadro 02:

Quadro 02: Formação dos Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> • Motivações iniciais que levaram à escolha pela docência; • Dificuldades para chegar à Formação Inicial; • Dificuldades para cursar a Formação. 	<p>✓ A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Os processos formativos melhorando a atividade docente e qualificando o professor; • O processo de identificação com a área de atuação; • A prática da monitoria integrando e possibilitando ao professor em processo de formação aprender a ensinar. 	<p>✓ Os processos formativos no percurso de constituição do ser professor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A experiência pedagógica ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar. • A relação com as disciplinas pedagógicas na formação inicial. • Aspectos que vão mediar à relação formação continuada. 	<p>✓ A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula.</p>

Fonte: Produção da autora.

Os Núcleos de Significação representam zonas de sentido que revelam algumas das mediações determinantes no processo histórico de constituição do professor e da produção de significados e sentidos constituídos sobre o aprender a ensinar, mediadores das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas. O movimento de constituição desses núcleos será o tema do próximo capítulo.

5 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar a tinta com o que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”. (*Rubens Alves*)

Como já anunciados anteriormente, na construção dos caminhos metodológicos, adotamos como procedimentos de análise os Núcleos de Significação. Esses procedimentos nos possibilitaram desvelar as mediações pelas quais chegamos à compreensão de como os professores constituíram os significados e os sentidos do aprender a ensinar e como medeiam na sua prática pedagógica.

Os protagonistas dessa pesquisa foram três professores que ministram as disciplinas química, física e matemática, que lecionam no Ensino Médio em escola pública de Teresina. A escolha desses sujeitos deu-se a partir dos seguintes critérios: encontrarem-se ministrando as referidas disciplinas no Ensino Médio, trabalharem em instituições públicas e aceitarem participar da pesquisa. Nas narrativas seus nomes aparecem identificados como: PQ (professor de química); PM (professor de matemática); e PF (professor de física).

Para produção dos dados utilizamos como instrumento e técnica a entrevista narrativa. Assim, atendido esses pré-requisitos para seleção dos protagonistas do estudo, organizamos o momento para a aplicação do instrumento de produção dos dados, a entrevista narrativa. Para a realização da entrevista narrativa elaboramos um roteiro com uma questão geradora, com o propósito de orientar as falas dos nossos protagonistas.

Após, a realização das entrevistas procedemos com as transcrições das mesmas e nos preparamos para a análise. Depois de transcritas, iniciamos o processo de análise e interpretação das entrevistas. Assim, inicialmente, realizamos várias leituras do material, em seguida voltamos nosso olhar para os ditos, caracterizando os pré-indicadores, que são palavras, frases ou expressões ricas de significados. Negrito os pré-indicadores, saímos em busca das suas mensagens, do dito e não dito, a fim de revelar os conteúdos temáticos.

Logo após a organização dos conteúdos temáticos realizamos leituras com o objetivo de observar nesses conteúdos elementos que evidenciavam complementaridade, similaridade e contraposição, e só depois dessa análise passamos para a formação dos indicadores. De posse dos indicadores, o mesmo processo foi realizado para que chegássemos aos Núcleos de Significações, considerado ponto chave para realização das análises.

Portanto, na sequência, apresentamos com riqueza de detalhes cada uma das etapas do processo analítico envolvendo Núcleos de Significação.

5.1 Da seleção dos pré-indicadores e do levantamento dos conteúdos temáticos

Após a leitura das entrevistas por várias vezes fizemos as marcações de palavras ou grupo de palavras com significados, compondo os pré-indicadores. Após a seleção dos pré-indicadores, passamos para identificação dos conteúdos temáticos correspondentes. Esse movimento foi realizado com cada entrevista separadamente. Os quadros 03, 04 e 05, descrevem esse movimento.

Quadro 03: Dos pré-indicadores aos conteúdos temáticos

Entrevista com o PQ Pré-indicadores	Conteúdos temáticos
<p>Minha prática como professor ela pode ser que começou na época que eu fazia o segundo grau, pois sempre gostei muito de tirar dúvidas dos amigos, dos colegas e na época tinha como professores pessoas muito próximas a mim, irmãos como foi né...tive professor de química que era meu irmão, de biologia que era meu irmão, de física que era meu primo, e todos gostavam de dar aula e aí...daí eu passei a também a me interessar pela profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Início do gosto pela docência • Influência da família no gosto pela docência;
<p>[...]Primeira vez que andei em Teresina foi para fazer esse bendito vestibular. Estudava no interior e posso dizer que cheguei à Universidade... Sem quase nada de conhecimento da minha área química e de outras, pois o ensino que tive não foi muito bom. A maior parte dele feito na escola pública, não culpa dos professores, mas até mesmo do sistema, pois a quantidade de aula era pequena[...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chegada à universidade sem nada de conhecimento na área de atuação; • Ensino Público como referência de pouca qualidade; • Organização do sistema educacional prejudicando a ação dos professores e a qualidade do ensino.
<p>[...]tinha que ir para a escola pela manhã e trabalhar na roça a tarde, ou vice-versa, escola tarde e trabalhar na roça de manhã e na época morava no interior, sem energia elétrica tinha que estudar quando era necessário na lamparina. Bom, mas nada disso tira a vontade de aprender. Vim para Teresina sem conhecer nada, como já falei, comecei o curso de química do zero, mais ou menos isso, e tive sempre uma preocupação: de querer aprender e não apenas cumprir tabela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As condições sócio-econômicas desfavorável para estudar; • Condições sócio-econômicas desfavoráveis; • A realidade do aluno com condições econômicas desfavorável em conciliar trabalhar e os estudos; • Falta de ambiente favorável para realizar os estudos em casa; • Resistência entre as dificuldades para estudar e a vontade de aprender; • Desafio de sair de casa e morar em outra cidade para estudar; e melhorar as condições de vida • Início do Curso sem muita bagagem de conhecimento; • Compromisso com a realização dos estudos objetivando querer aprender e não apenas cumprir tabela.

<p>O que eu fazia no Curso? Pegava sempre os livros de Ensino Básico, realmente lá da base, às vezes, até do Ensino Fundamental pra ir lendo alguns conceitos e depois partir para o livro Superior, pois sempre acreditei que a parte conceitual é muito importante. E no início passei o primeiro período, o segundo com muita dificuldade e daí deslanchou, ficou mais fácil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada a conteúdos do Ensino Básico como estratégia para compreender a parte conceitual e fazer as leituras dos livros do Ensino Nível Superior; • Compreensão da parte conceitual no processo de aprendizagem como uma das condições intelectuais que possibilitam ao aluno aprender; • Dificuldade com o conteúdo no início do Curso Superior.
<p>Mas, mesmo... Sempre vontade de dar aula, sempre gostei de tirar dúvidas. Inclusive peguei durante o curso algumas monitorias e gostava muito, quando o professor deixava (risos) eu tomar de conta da turma, acha bom (risos). Bom! Quando já estava próximo de terminar do curso de química eu comecei a praticar muito dando aulas particulares, muitas aulas particulares e tinha duas coisas boas: primeiro que estava praticando a atividade de ensinar e segundo devido às condições muito baixa estava recebendo dinheiro e isso já ajudava muito, tá certo, na sobrevivência aqui em Teresina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O desejo de ser professor e de dar aula, porque sempre tinha vontade e gostava de tirar dúvidas; • Início da atividade docente na formação inicial pela a prática de monitoria; • Extensão da prática da monitoria para a prática de aulas particulares; • Necessidade financeira mediando à prática inicial como professor; • A atividade docente na formação inicial ajudando nas condições sócio-econômicas.
<p>A primeira escola que fui convidado até hoje trabalho[...] (Diretor da escola) fez, ta certo, uma espécie de investigação na Universidade pedindo uma pessoa para vir montar o laboratório de química do colégio. E lá os professores me indicaram, quando cheguei [...] passei por um período, mais ou menos de, seis meses treinando. Como seria esse treinamento? Preparando aula e ministrando para os professores já da casa. Isso é acredito que toda e qualquer escola deveria ter, tanto, do aspecto público ou particular, porque, por que apesar das disciplinas de prática de ensino que temos durante as licenciaturas não... Acredito que ali não é suficiente, principalmente, porque a maior parte dos professores que ficam responsáveis pela supervisão não fazem o papel de supervisão. Quando a gente chega para fazer a prática é... Pedagógica a maior parte dos professores vão entrar de férias, infelizmente, e aí... Não!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O bom desempenho nas disciplinas da universidade como referencia para trabalhar em uma escola; • Aprimoramento da formação inicial na atividade pratica desenvolvida na escola de ensino básico através da preparação e execução de aulas; • Necessidade de as escolas tanto públicas como particulares realizarem esses aprimoramento, porque a práticas durante as licenciaturas não são suficientes; • Supervisão da prática pedagógica é sinal de férias para maior parte dos professores.
<p>[...]Na verdade a gente não é ensinado eu não sei como é que está hoje, mas comigo não foi muito bom, essa prática e a escola por ter me dado essa oportunidade de fazer esse treinamento dando aula para os professores, tirando dúvida dos alunos eu acredito que isso daí foi de fundamental importância para a forma que eu dou aula hoje. E até mesmo eu acredito que me ajudou a estudar melhor, porque os questionamentos que os professores fizeram, que na época nunca foram na intenção de prejudicar, apenas de ajudar. Abriu um leque de visão de como eu deveria fazer minhas leituras, ta, então daí fiz a montagem do laboratório e a partir do momento que surgiu a turma, que foi logo no ano seguinte, eu comecei a dar aula em sala e até hoje a minha prática é assim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O não ensinamento nas disciplinas de prática pedagógica; • Oportunidade dada pela escola de fazer um treinamento dando aula como de fundamental importância para a forma como dar aula hoje. • Questionamentos realizados por professores experientes ajudando na maneira de desenvolvimento da prática pedagógica. • Prática Pedagógica mediada pelas oportunidades surgidas na universidade e na escola.
<p>Eu sempre busco, tá certo, na sala de aula ter uma relação de amizade com os alunos, lógico que como devido respeito, que acredito que se você se torna, tá, uma pessoa tratável, fica muito fácil de você contornar a sua turma, que é algo fundamental para que você consiga passar alguma coisa do seu conteúdo. Eu trabalho com uma disciplina que, eu não digo é para os alunos, mas é difícil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de ensino de cunho afetivas utilizada com os alunos como uma forma de conseguir passar o conteúdo; • O afeto como estratégias para aproximar os alunos dos conteúdos da disciplina e do professor. • Desenvolvimento de estratégias de ensino por conta da dificuldade do conteúdo da disciplina.

<p>Então, com isso a minha preocupação é sempre está vendo com os colegas os que os alunos já viram também pergunto e na medida do possível, quando eles ainda não viram é feito uma espécie de revisão durante as aulas eu sempre começo... Revisando, revisando no quadro é cheio desses revisando para poder ir buscando os conceitos, porque... Temos que acabar com essa história de que a química, a físico-química se resume em: decorar uma forma e aplicar. Quem estuda desse jeito nunca vai aprender. Nunca vai! Eu... Nas correções de provas eu percebo muito as páginas cheias de fórmulas e o resultado da prova horrível, por quê? Porque os alunos insistem nessa prática, porém é explicitada a importância do conceito é treinado esse conceito e é a única maneira que eu vejo de você ensinar química é entendendo interpretando os conceitos, então é uma prática constante de buscar os conceitos, interpretações e depois treinar as benditas fórmulas, porque é um jeito também, porque não temos como fugir dessas formas, mas antes de decorar uma forma temos que interpretá-las, por isso que não é tão fácil! A interpretação é sempre mais complicada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento com os colegas professores para identificar os assuntos que os alunos não viram e orientar a organização da aula; • Estratégia de ensinar a aprender com no início da aula apresentar revisão do conteúdo; • Estratégia da revisão para buscar a parte conceitual da disciplina com os alunos; • Compreendendo que ensinar química não se resume a decorar uma forma e aplicar; • Estratégia de aprender decorando fórmula não aprende; • Estratégia de ensinar a aprender pela concentração na compreensão e treino conceito; • Estratégia de que aprender química é entender e interpretar os conceitos e depois treinar as fórmulas; • No processo de ensino e aprendizagem a interpretação é uma prática complicada no processo de ensino e aprendizagem
<p>Quando eu saí da universidade, eu comecei a trabalhar ainda estava cursando, aí quando eu saí foi um período muito complexo, porque eu tive que trabalhar muito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciando a atividade docente antes da conclusão do curso superior; • As condições sócio-econômicas interferindo na atividade de conclusão e aperfeiçoamento profissional.
<p>[...]Então, nesse período eu não tive como fazer nenhum aperfeiçoamento, depois surgiu uma especialização na UFPI, que eu fiz. Eu posso dizer que essa especialização ela ajudou mais na parte de melhoramento de leituras e direcionamento para o assunto da sala de aula foi pouco, porque os conteúdos vistos na especialização eles distorciam um pouco do que a gente trabalha no Ensino Médio, mas isso não quer dizer que não ajudou! Ajudou porque você tem uma nova visão, essa nova visão você leva para sua aula, porque você passa até novos questionamentos então essa história de que não ajuda, é... ajuda em partes, mas assim, não foi uma especialização onde eu estudei os conteúdos que eu ministro, não, porém ajuda nesse aspecto. Aí depois dessa especialização eu comecei um mestrado na UFPI, esse mestrado eu ainda fiz as disciplinas, porém por motivos outros, posso citar aqui, com o nascimento das minhas filhas eu preferir abandonar o mestrado para ensinar minhas filhas a estudar, porque eu acho que é muito importante e depois de dez anos dessa desistência do mestrado agora vou voltar a estudar novamente, pois, acredito que o professor tem que está sempre lendo coisas novas, para puder até mesmo ter argumentos na hora da sua aula, né! Você não está cobrando muito sem não está fazendo por onde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As condições sócio-econômicas interferindo na atividade de conclusão e aperfeiçoamento profissional. • Curso de formação continuada, especialização, ajudando nas leituras, mas com pouco direcionamento para os conteúdos do Ensino Médio; • Formação continuada, especialização, ajudando a ter nova visão, novos questionamentos; • Necessidades formativas do professor em ler coisas novas para ter como argumentar em sala. • Questões familiares interferindo na desistência da formação continuada e no aperfeiçoamento profissional; • Retorno ao processo de formação continuada pela necessidade do professor de atualizações sobre conhecimento e a profissão.

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

Quadro 04: Dos pré-indicadores aos conteúdos temáticos

Entrevista com o PM Pré-indicadores	Conteúdos temáticos
<p>Quando aluno do Ensino Médio eu me senti, assim, muito atraído pelas exatas, na parte de matemática, física, química. Eu gostava muito de estudar além do que o professor ensinava, por quê? Porque eu acreditava que é pesquisando eu ia ter uma fundamentação teórica muito boa é da minha formação como aluno, então o professor de matemática do Ensino Médio que eu cursava ele me chamou para conversar sobre a questão das minhas notas, que achava notas boas, eu acho que tinha tendência para trabalhar com as exatas, me convidou para ser monitor da turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha da área de formação superior pela atração com disciplinas de exatas ainda no Ensino Médio; • Compreensão de que estudar além do que o professor ensina dá uma boa fundamentação; • O início da atividade docente com a prática da monitoria; • Incentivo do professor coordenador para assumir a prática de monitoria; • A experiência da docência sem a formação;
<p>Essa monitoria a princípio achei bem complicado, porque o que eu tinha era só conhecimento, não tinha prática nenhuma como lidar com pessoas, para passar uma informação que eu tinha adquirido nesse processo de formação como aluno. Então, a princípio eu não aceitei, mas com a insistência do professor de matemática eu comecei a estudar com meus colegas e comecei a resolver questões para que eles percebessem como era o caminho mais fácil, então essa monitoria eu era monitor da minha própria turma, ou seja, eu cursava o primeiro ano do Ensino Médio e fazia monitoria pra eles como uma espécie de estudo em grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades para ser monitor, além do conhecimento a prática para lidar com pessoas; • Insegurança no início da atividade de monitoria; • Elaboração de estratégias de ensino através de resoluções de questões com os colegas; • Elaboração de estratégias para realizar a monitoria • Aprendendo a ensinar ainda no Ensino Básico.
<p>Então, a partir desse momento foi me despertando o interesse em ajudar aqueles colegas que tinham menos conhecimentos, ou menos experiência com a disciplina e encima disso eu fui desenvolvendo o gosto pela docência, né. Ai a partir do ano seguinte eu já fui convidado para ser monitor não apenas da minha turma, mas de outras turmas, então eu era aluno da escola e ao mesmo tempo no contra turno monitor de matemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em ajudar os colegas que tinham menos conhecimento foi desenvolvendo o gosto pela docência; • A prática da monitoria fortalecendo o gosto pela docência.
<p>Eu comecei a trabalhar como professor, que eu gostei, me identifiquei com a prática aí eu busquei a formação para que eu tivesse né vamos dizer assim a oportunidade de ser um professor qualificado para não ser um professor leigo, então eu procurei é conhecer um pouco mais da disciplina matemática, que eu trabalho hoje e procurei verificar ... viabilizar esse curso, porque eu já trabalhava eu queria trabalhar e estudar. Então, eu busquei os horários das universidades e assim, escolhi uma, fiz o vestibular e consegui passar em uma colocação até bastante razoável e entrei na universidade já com o intuito de me tornar um professor qualificado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto e identificação com a docência ao iniciar o trabalho como professor; • A formação oportunizando ser um professor qualificado e não leigo; • Conhecer mais sobre a disciplina matemática para ensinar; • O Curso Superior fortalecendo a aprendizagem na atividade de ser professor; • Prática da docência antes do processo de formação; • Bom desempenho no vestibular; • Entrada na Universidade com o intuito de se tornar um professor qualificado.
<p>A gente que tem muita afinidade com as exatas a gente é um pouco resistente a pedagogia, mas depois a gente entende o por que. Porque é exatamente porque o conhecimento que a gente tem, a gente tem que ter uma forma de passar, nem tudo que a gente ensina o aluno aprende então a gente tem que buscar sempre a melhor forma de você passar o aluno e claro ele compreender o que você está estudando. Então, as disciplinas pedagógicas me ajudaram muito no que diz respeito a como passar o conteúdo, por exemplo, falar para o aluno dentro do universo dele, sempre contextualizar o novo com aquilo que ele já traz né do conhecimento do dia a dia, do conhecimento que ele traz da casa dele, do bairro, da comunidade, do lugar que ele vive. Então, sempre fazer esse paralelo, então às disciplinas pedagógicas me colocou assim em uma situação pra que eu tivesse facilidade de passar o conteúdo, sempre, sempre colocando dentro do universo do aluno mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência com as disciplinas da pedagogia por ser das exatas; • A pedagogia ajuda a ter uma forma de passar o conhecimento que se tem para o aluno; • Nem tudo é que ensinado o aluno aprende; • Buscar a melhor forma de passar o conhecimento para o aluno e ele compreender o que está sendo estudado; • Ajuda das disciplinas pedagógicas em passar o conteúdo para os alunos; • Estratégias para ensinar; • Adequação da metodologia de ensino a realidade dos alunos; • Relação afetiva com os alunos para facilitar a aprendizagem; <ul style="list-style-type: none"> • Fazer um paralelo com as disciplinas pedagógicas ajuda a desenvolver o conteúdo e se colocar dentro do universo dos alunos;

<p>Bom a princípio quando eu entrei no Curso eu achava que ia estudar aquilo que eu ensino no Ensino Médio e algumas disciplinas do curso superior de fato me deu essa condição em alguns conteúdos, mas não abrange todo o assunto do ensino médio. Eu já vou está estudando um assunto que está acima do que eu estou ensinando. A justificativa dos meus professores era para que eu tivesse um embasamento teórico até para entender aquilo que eu ensino eu tenho que está além do que eu estou ensinando, mas assim tem muitos conteúdos do próprio ensino médio que a própria universidade não me dá condição para eu ensinar, eu tenho que por conta própria, né fazer um estudo para que eu possa me preparar e está na sala para poder trabalhar com o aluno, mas assim de um modo geral, eu acredito assim, que o embasamento que a gente tem do ensino superior dá condição para a gente criar autonomia estudar e... Vamos dizer assim ter um conhecimento suficiente para dividir com os alunos do Ensino Médio .</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinção entre os conteúdos que estudaria na universidade e ao que ensinaria; • Algumas disciplinas dão condições de ensinar os conteúdos do Ensino Médio; • Os professores precisam de embasamento teórico para entender aquilo que o professor ensina; • A Universidade não dá condição para ensinar; • Necessidade de preparação por conta própria para poder trabalhar com o aluno; • Estratégias para aprender a ensinar e alcançar as necessidades dos alunos. • O embasamento do Ensino Superior dá condição para o professor ter autonomia e trabalhar com o aluno.
<p>Na verdade eu fiz o caminho inverso, eu tive a oportunidade como monitor, o diretor da escola me convidou para trabalhar com as turmas, aceitei. Então, como eu já estava no mercado de trabalho eu fui buscar a qualificação, ai qualificação me deu o que? Me deu uma segurança maior daquele trabalho que eu faço, porque eu trabalhava, a princípio com numero de turmas de forma bem limitada, quando eu fiz meu curso superior eu já tive um leque maior para eu atuar na área de ensino. Então, como eu já tive a oportunidade na escola que eu trabalhava eu continue trabalhando, só que abriu novas portas, porque a qualificação é como se fosse aquele cartão de visita, né assim é um professor qualificado ele pode ter oportunidade em outras escolas. Então, o que...além de me dá um conhecimento maior me abriu novas portas para o mercado, porque se eu estou trabalhando em uma determinada escola e o meu trabalho é reconhecido naturalmente ele vai ser propagado, então esta propagação vamos dizer assim me deu oportunidades para trabalhar em outras escolas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caminho inverso na docência trabalho antes da formação; • A qualificação deu segurança para o trabalho desenvolvido pelo professor; • Ao fazer o Curso Superior abriu novas oportunidades profissionais; • Capacitação e conhecimento do trabalho ajuda na conquista de novas oportunidades.
<p>A princípio eu achava assim que meus conhecimentos que eu adquirir na universidade era suficiente para meu trabalho, só que com o passar do tempo a gente vai percebendo que as coisas vão mudando, então eu preciso de novos conhecimentos. Então eu busquei formação não na área específica de matemática, mas esses cursos que são ministrados, por exemplo, em seminários que são feitos específicos para educação, não na matemática, mas de um modo geral. Eu participei de alguns não apenas na cidade que eu morava, mas na capital aqui no Piauí, na capital da cidade no Ceará. Então, a gente escuta pessoas mais experientes, pessoas que vivem da educação, pessoas que passam dicas, nos alertam para problemas que são resolvidos com mais facilidade então participei desses cursos a fim de melhorar minha prática de docente e claro aliado a esses cursos eu fui procurar também me especializar na matemática, ai eu fiz alguns curso de aperfeiçoamento de professores de matemática pela UFPI, já consegui fazer uma especialização, já consegui fazer um mestrado, sempre buscando os novos conhecimentos e assim, não trabalhar, especificamente, no ensino médio, mas também no curso superior, já trabalhar com a formação de novos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os conhecimentos adquiridos na Universidade não são suficientes para realização da atividade de professor; • Surgimento com o tempo da necessidade de novos conhecimentos; • Formação em curso de extensão na área da educação intensificando as questões da prática de ensino; • A escuta de pessoas mais experientes na educação ajudando a resolver problemas do cotidiano escolar com mais facilidade; • Participação nos cursos de formação para melhorar o aperfeiçoamento da prática docente; • Necessidade de qualificação profissional para trabalhar com formação de professores em curso superiores.
<p>É eu sou muito grato, assim, até pelos... Não apenas pelos os cursos até os encontros com os professores de matemática, pelas reuniões pedagógicas que as escolas proporcionam a cada ano, nos temos encontros semanais com os professores de matemática, temos encontros mensais com a equipe pedagógica aonde a gente vai fazer planejamento, onde na oportunidade a diretora, coordenadora ela nos dá algumas dicas de como planejar, de como você adequar a realidade do aluno que está chegando, porque a cada ano que passa o aluno que seja pra gente ele vem com uma situação nova, é um novo desafio. Então, se a gente fizer a mesma coisa todo ano pode dá certo em um e pode não dar certo em outro ano, então essa necessidade da gente está assim, estudando discutindo novas ideias é porque o nosso público vai mudando a cada ano. Então, eu sou muito grato assim porque a escola nos proporcionar isso para mim os encontros semanais com os professores de matemática e os mensais com os planejamentos que a gente sempre tem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades de planejamento com as coordenações, a direção e com a equipe de professores orientando a prática docente; • Necessidade de planejamento das atividades desenvolvidas pelo professor para se adequar a realidade do aluno que está chegando.

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

Quadro 05: Dos pré-indicadores aos conteúdos temáticos

Entrevista com o PF Pré-indicadores	Conteúdos temáticos
<p>Começo quando eu fiz concurso no hoje Instituto Federal do Piauí, mas antigamente era conhecido como Escola técnica federal do Piauí e eu acho que minha carreira como professor começou lá. Comecei a fazer o curso de eletrotécnica, mas durante o curso de eletrotécnica eu como tive um bom desempenho nas áreas de matemática, física e química os professores me escolheram para ser monitor de física, e ai toda disciplina que eu pagava eu tinha um bom desempenho ai o período seguinte eu era escolhido para ser monitor daquela disciplina e ai os alunos aparecendo eu tirando dúvida dos alunos, isso era no caderno, era no livro era no quadro, eu acho que ai começou realmente a nascer essa vontade e essa missão de ser professor. Daí eu fui para universidade, terminei o curso de eletrotécnica no IFPI, fiz estágio apareceu o vestibular, fiz vestibular para física já tinha uma boa experiência já, já trabalhava, digamos assim, até remunerado já, tinha uma bolsa no IFPI que ganhava 40% de salário, mas já ganhava lá. Ai fui para o UFPI chegando lá passei no vestibular para física passei no terceiro lugar bem colocado, os colegas até... vamos fazer outro curso e eu não vou ficar nesse aqui porque é onde eu já tenho um certo conhecimento vou continuar. Fui muito bem acolhido na universidade pelos professores logo nas primeiras disciplinas comecei a me destacar e isso me fez permanecer ainda mais no curso, à medida que as disciplinas iam sendo ofertada e eu pagando as disciplinas e me saindo bem eu era sendo escolhido para ser monitor daquelas disciplinas nos períodos seguintes e a atividade de professor, portanto, continuou sendo desenvolvida e também remunerado já. Então, eu já estudava e trabalhava ao mesmo tempo isso dentro da própria Universidade ajudando outros colegas. E isso foi o curso todo na metade do curso ai eu senti necessidade de... por conta de problemas particulares de procurar uma escola aí essa foi uma das primeiras que eu vim trabalhar aqui e no anglo, no anglo eu permaneci por um ano e aqui o Diretor já me acolheu já pediu a carteira no segundo dia e já estou trabalhando a 23 anos aqui nessa escola trabalhando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Início da carreira de professor sem formação específica; • Bom desempenho nas disciplinas conduzindo a atividades de monitoria; • Bom desempenho nos curso mediando o convite para monitoria; • A prática da monitoria, fazendo nascer a vontade e a missão de ser professor; • Início do Curso Superior já com experiência em ser professor; • A escolha pelo curso de Física por já ter afinidade com o que iria estudar; • Bom desempenho no curso de física direcionou para o trabalho com monitoria; • Destaque nas disciplinas intensifica o desejo de continuar no curso; • Necessidade de procurar escolas e trabalhar; • A identificação pelo o outro da escolha inadequada do curso; • O estudo e trabalho proporcionado na universidade; • Vínculo com a escola desde de quando saiu da universidade;
<p>As disciplinas pedagógicas na época elas eram muito poucas, hoje eu trabalho no IFPI no curso de licenciaturas em física e eu percebo a preocupação hoje de colocar no IFPI muitas cadeiras pedagógicas lá você tem várias práticas, mas na verdade me parece que são seis disciplinas, ou oito disciplinas pedagógicas, nos cursos de licenciaturas voltados exatamente para envolver o aluno que ta fazendo a licenciatura na formação de professores. Na minha época eu acho que ai a evasão na Federal do Piauí era muito grande nós começávamos com turmas com 35, 40, 50 alunos e terminávamos no final do curso com 5, 3. Eu não sei o motivo disso não posso te garantir que seja por falta de disciplinas pedagógicas ou outro motivo qualquer não saberei lhe dizer, mas o fato é que na época eu tinha duas práticas de ensino e duas didáticas as disciplinas pedagógicas resumindo era isso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança na quantidade das disciplinas de formação de professores nas licenciaturas ao longo do tempo; • Aumento das disciplinas pedagógicas focando na formação pedagógica do professor; • Evasão dos alunos dos cursos de formação de professores de Física;

<p>Na época eu não tinha essa noção, vou falar a verdade, eu achava que aquilo pra mim não servia pra nada, eu achava o que servia era eu tá dentro da sala de aula ali... eu não sei se era a forma com era ministrado essas aulas...umas aulas mais teóricas e menos práticas no sentido de ensinar a gente a trabalhar em sala de aula ,não sei se por causa disso, eu sei que na época minha sensação, meu sentimento era que não servia pra nada, mas depois com o tempo a gente trabalhando , a gente com mais experiência a gente vai vendo que cada coisa que a gente estuda cada informação é útil para a vida profissional de cada um.</p> <p>Foi na sala de aula, o dia a dia... foi no dia a dia dentro da sala de aula no contato com os alunos, contato com direção, contato com os colegas observando, perguntando aos colegas, vendo a opinião dos colegas em relação até determinados problemas que iam surgindo a profissional da gente, os colegas ajudando a gente dizendo: olha não faça assim, se comporte dessa forma e assim foi indo e assim a gente foi crescendo na profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de que as disciplinas pedagógicas não serviam para nada; • Aulas nas disciplinas pedagógicas mais teóricas e menos prática; • Identificação com o tempo de que as disciplinas pedagógicas trazem informações úteis para a vida profissional do professor; • Surgimento da prática docente no dia a dia, aprendendo com os colegas e alunos; • Posturas a ser adotadas na prática orientada pelos colegas de trabalho.
<p>Olha! de formação, cursos extras não tenho participado eu fiz mestrado, mas não é na parte de pedagógica, não fiz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado não relacionado à prática pedagógica do professor.

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

Após a seleção dos pré-indicadores e da análise minuciosa dos significados expressos nessas unidades, identificamos uma diversidade de conteúdos temáticos. Os conteúdos temáticos ajudam a revelar os indicadores que serão essenciais à constituição dos núcleos de significação.

5.2 Da aglutinação dos conteúdos temáticos ao levantamento de indicadores

Nessa etapa, nosso objetivo é aglutinar os conteúdos temáticos para procedermos com o levantamento dos indicadores. Essa aglutinação leva em conta conteúdos similares, contraditórios e complementares. Após realizar essa aglutinação, é o momento de procedermos com o levantamento de indicadores. Esse levantamento também obedece aos mesmos critérios de similaridade, contraditoriedade e complementaridade.

Após o levantamento dos indicadores, há um novo agrupamento que é identificado pelo nome que representa uma síntese do conjunto de todos os indicadores agrupados. Por exemplo: o primeiro agrupamento reúne os pré-indicadores que têm como conteúdos temáticos informações relativas à escolha pela profissão. Desse modo, esses pré-indicadores indicam fatos históricos, objetivos, e subjetivos, que mediarão à escolha pela profissão, identificação com a docência, necessidades, dificuldades entre outros aspectos. Para traduzir

isso, os critérios de organização dos indicadores foram: “As motivações para a escolha da profissão professor”; “Identificação com o processo de ensinar”; “Necessidades que determinam a constituição de ser professor”; “Estratégias de ensino dos professores”; “As condições que possibilitaram aos professores aprenderem a ensinar”; “Condições do acesso ao processo de aprender a ensinar”; “A formação inicial na constituição do se professor”; “Condições objetivas dos professores para realizarem a formação continuada”; e “As disciplinas pedagógicas na formação dos professores”. O resultado de todo esse processo está descrito nos quadros 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14.

**Quadro 06: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores
Motivações para a escolha da profissão professor**

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos	Indicadores
<p>Minha prática como professor ela pode ser que começou na época que eu fazia o segundo grau, pois sempre gostei muito de tirar dúvidas dos amigos, dos colegas e na época tinha como professores pessoas muito próximas a mim, irmãos como foi né...tive professor de química que era meu irmão, de biologia que era meu irmão, de física que era meu primo, e todos gostavam de dar aula e ai...daí eu passei a também a mim interessar pela profissão. (PQ)</p> <p>Mas, mesmo... Sempre vontade de dar aula, sempre gostei de tirar dúvidas. Inclusive peguei durante o curso algumas monitorias e gostava muito, quando o professor deixava (risos) eu tomar de conta da turma, acha bom (risos) (PQ)</p> <p>[...] Eu acho que minha carreira como professor começou lá. Comecei a fazer o curso de eletrotécnica[...] no período seguinte eu era escolhido para ser monitor daquela disciplina e ai os alunos aparecendo eu tirando dúvida dos alunos, isso era no caderno, era no livro era no quadro, eu acho que ai começou realmente a nascer essa vontade e essa missão de ser professor. (PF)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A influência da família na escolha pela profissão professor. • Incentivo do professor coordenador para assumir a prática de monitoria; • Reconhecimento do desempenho nas disciplinas e convite pelos os professores para ser monitor; • O desejo de ser professor e de dar aula, porque sempre tinha vontade e gostava de tirar dúvidas; • A prática da monitoria, fazendo nascer à vontade e a missão de ser professor; 	<p>✓ Motivações iniciais que levaram à escolha pela docência.</p>

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

Quadro 07: aglutinações de pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores
Identificação com o processo de ensinar

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos	Indicadores
<p>[...] O professor de matemática do Ensino Médio que eu cursava ele me chamou para conversar sobre a questão das minhas notas, que achava notas boas, eu acho que tinha tendência para trabalhar com as exatas, me convidou para ser monitor da turma. (PM)</p> <p>Comecei a fazer o curso de eletrotécnica, mas durante o curso de eletrotécnica eu como tive um bom desempenho nas áreas de matemática, física e química os professores me escolheram para ser monitor de física. (PF)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendência para trabalhar com as disciplinas de exatas • O bom desempenho nas disciplinas de exatas; 	<p style="text-align: center;">✓ O processo de identificação com a área de atuação</p>

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

Quadro 08: Aglutinações de pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores
Necessidades que determinaram a constituição de ser professores

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos	Indicadores
<p>Eu comecei a trabalhar como professor, que eu gostei, me identifiquei com a prática aí eu busquei a formação para que eu tivesse [...] a oportunidade de ser um professor qualificado para não ser um professor leigo, então eu procurei é conhecer um pouco mais da disciplina matemática, que eu trabalho hoje e procurei verificar ... viabilizar esse curso, porque eu já trabalhava eu queria trabalhar e estudar. Então, eu busquei os horários das universidades e assim, escolhi uma, fiz o vestibular e consegui passar em uma colocação até bastante razoável e entrei na universidade já com o intuito de me tornar um professor qualificado. (PM)</p> <p>[...] Começou realmente a nascer essa vontade e essa missão de ser professor. Daí eu fui para universidade, terminei o curso de eletrotécnica no IFPI, fiz estágio apareceu o vestibular, fiz vestibular para física já tinha uma boa experiência já, já trabalhava, digamos assim, até remunerado já, tinha uma bolsa [...] que ganhava 40% de salário, mas já ganhava lá. Ai fui para o UFPI chegando lá passei no vestibular para física passei no terceiro lugar bem colocado, os colegas até... vamos fazer outro curso e eu não vou ficar nesse aqui porque é onde eu já tenho um certo conhecimento vou continuar. (PF)</p> <p>De formação, cursos extras não tenho participado eu fiz mestrado, mas não é na parte de pedagógica, não fiz. (PF)</p> <p>[...] Então, nesse período eu não tive como fazer nenhum aperfeiçoamento, depois surgiu uma especialização na UFPI, que eu fiz. [...] Depois de dez anos dessa desistência do mestrado agora vou voltar a estudar novamente, pois, acredito que o professor tem que está sempre lendo coisas novas, para puder até mesmo ter argumentos na hora da sua aula, né! Você não está cobrando muito sem não está fazendo por onde. (PQ)</p>	<p>A formação oportunizando ser um professor qualificado e não leigo; A procura por conhecer mais sobre a disciplina matemática; Viabilização do Curso Superior para fortalecer a aprendizagem na atividade de ser professor; Bom desempenho no vestibular; Entrada na Universidade com o intuito de se tornar um professor qualificado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sucesso no vestibular e investimento na carreira profissional • Aprimoramento da formação inicial na atividade prática desenvolvida na escola de ensino básico através da preparação e execução de aulas. • Curso de mestrado em área diferente da atuação; • Retorno ao processo de formação continuada pela necessidade do professor de atualizações sobre conhecimento e a profissão. 	<p>✓ Os processos formativos melhorando a atividade docente e qualificando o professor.</p>

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

**Quadro 09: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores
Estratégias de ensino dos professores**

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos	Indicadores
<p>Eu sempre busco tá certo, na sala de aula ter uma relação de amizade com os alunos, lógico que como devido respeito, que acredito que se você se torna, tá, uma pessoa tratável, fica muito fácil de você contornar a sua turma, que é algo fundamental para que você consiga passar alguma coisa do seu conteúdo. Eu trabalho com uma disciplina que, eu não digo é para os alunos, mas é difícil. (PQ)</p> <p>Então, com isso a minha preocupação é sempre está vendo com os colegas os que os alunos já viram também pergunto e na medida do possível, quando eles ainda não viram é feito uma espécie de revisão durante as aulas eu sempre começo... Revisando, revisando no quadro é cheio desses revisando para poder ir buscando os conceitos, porque... Temos que acabar com essa história de que a química, a físico-química se resume em: decorar uma forma e aplicar. Quem estuda desse jeito nunca vai aprender. Nunca vai! Eu... Nas correções de provas eu percebo muito as páginas cheias de fórmulas e o resultado da prova horrível, por quê? Porque os alunos insistem nessa prática, porém é explicada a importância do conceito é treinado esse conceito e é a única maneira que eu vejo de você ensinar química é entendendo interpretando os conceitos, então é uma prática constante de buscar os conceitos, interpretações e depois treinar as benditas fórmulas, porque é um jeito também, porque não temos como fugir dessas formas, mas antes de decorar uma forma temos que interpretá-las, por isso que não é tão fácil! A interpretação é sempre mais complicada. (PQ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O afeto como estratégias para aproximar os alunos dos conteúdos da disciplina e do professor. • Desenvolvimento de estratégias de ensino por conta da dificuldade do conteúdo da disciplina. • Relacionamento com os colegas professores para identificar os assuntos que os alunos não viram e orientar a organização da aula; • Estratégia de ensinar a aprender com no início da aula apresentar revisão do conteúdo; • Estratégia da revisão para buscar a parte conceitual da disciplina com os alunos; • Estratégia de ensinar a aprender pela concentração na compreensão e treino conceito; • Estratégia de que aprender química é entender e interpretar os conceitos e depois treinar as fórmulas; • No processo de ensino e aprendizagem a interpretação é uma prática complicada no processo de ensino e aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias para ensinar; • Adequação da 	<p>✓ A experiência pedagógica ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar.</p>

<p>Então, as disciplinas pedagógicas me ajudaram muito no que diz respeito a como passar o conteúdo, por exemplo, falar para o aluno dentro do universo dele, sempre contextualizar o novo com aquilo que ele já traz né do conhecimento do dia a dia, do conhecimento que ele traz da casa dele, do bairro, da comunidade, do lugar que ele vive. Então, sempre fazer esse paralelo, então às disciplinas pedagógicas me colocou assim em uma situação pra que eu tivesse facilidade de passar o conteúdo, sempre, sempre colocando dentro do universo do aluno mesmo. (PM)</p> <p>[...] Nem tudo que a gente ensina o aluno aprende então a gente tem que buscar sempre a melhor forma de você passar o aluno e claro ele compreender o que você está estudando. [...] Como passar o conteúdo, por exemplo, falar para o aluno dentro do universo dele, sempre contextualizar o novo com aquilo que ele já traz né do conhecimento do dia a dia, do conhecimento que ele traz da casa dele, do bairro, da comunidade, do lugar que ele vive. (PM)</p> <p>[...] Eu gostava muito de estudar além do que o professor ensinava, por quê? Porque eu acreditava que é pesquisando eu ia ter uma fundamentação teórica muito boa é da minha formação como aluno. (PM)</p>	<p>metodologia de ensino a realidade dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação afetiva com os alunos para facilitar a aprendizagem; • Fazer um paralelo com as disciplinas pedagógicas ajuda a desenvolver o conteúdo e se colocar dentro do universo dos alunos; 	
---	--	--

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

Quadro 10: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores
As condições que possibilitaram aos professores aprenderem a ensinar

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos	Indicadores
<p>Essa monitoria a princípio achei bem complicado, porque o que eu tinha era só conhecimento, não tinha prática nenhuma como lidar com pessoas, para passar uma informação que eu tinha adquirido nesse processo de formação como aluno. Então, a princípio eu não aceitei, mas com a insistência do professor de matemática eu comecei a estudar com meus colegas e comecei a resolver questões para que eles percebessem como era o caminho mais fácil, então essa monitoria eu era monitor da minha própria turma, ou seja, eu cursava o primeiro ano do Ensino Médio e fazia monitoria pra eles como uma espécie de estudo em grupo.</p> <p>Então, a partir desse momento foi me despertando o interesse em ajudar aqueles colegas que tinham menos conhecimentos, ou menos experiência com a disciplina e encima disso eu fui desenvolvendo o gosto pela docência, né. Ai a partir do ano seguinte eu já fui convidado para ser monitor não apenas da minha turma, mas de outras turmas, então eu era aluno da escola e ao mesmo tempo no contra turno monitor de matemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de ensinar na formação inicial desenvolvido pela a prática de monitoria; • Extensão da prática da monitoria para a prática de aulas particulares; • Extensão da prática da monitoria para a prática de aulas particulares fortalecendo o aprender a ensinar; • Oportunidade dada pela escola de fazer um treinamento dando aula como de fundamental importância para a forma como dar aula hoje; • Questionamentos realizados por professores experientes ajudando na maneira do desenvolvimento da prática pedagógica. • Constituição da Prática Pedagógica mediada pelas oportunidades surgidas na universidade e na escola. <p>Compreensão de que estudar além do que o professor ensina dá uma boa fundamentação; Aprendendo a ensinar ainda no Ensino Básico.</p>	<p>✓ A prática da monitoria integrando e possibilitando ao professor em processo de formação aprender a ensinar.</p>

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

**Quadro 11: Aglutinação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores
Condições do acesso ao processo de aprender a ensinar**

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos	Indicadores
<p>Tinha que ir para a escola pela manhã e trabalhar na roça a tarde, ou vice-versa, escola tarde e trabalhar na roça de manhã e na época morava no interior, sem energia elétrica tinha que estudar quando era necessário na lamparina. Bom, mas nada disso tira a vontade de aprender. Vim para Teresina sem conhecer nada, como já falei, comecei o curso de química do zero, mais ou menos isso, e tive sempre uma preocupação: de querer aprender e não apenas cumprir tabela. (PQ)</p> <p>[...]Primeira vez que andei em Teresina foi para fazer esse bendito vestibular. Estudava no interior e posso dizer que cheguei à Universidade... Sem quase nada de conhecimento da minha área química e de outras, pois o ensino que tive não foi muito bom. A maior parte dele feito na escola pública, não culpa dos professores, mas até mesmo do sistema, pois a quantidade de aula era pequena[...] (PQ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As condições sócio-econômicas desfavorável para estudar; • A realidade do aluno com condições econômicas desfavorável para conciliar trabalhar e os estudos; • Falta de ambiente favorável para realizar os estudos em casa; • Resistência entre as dificuldades para estudar e a vontade de aprender; • Desafio de sair de casa e morar em outra cidade para estudar; e melhorar as condições de vida • Compromisso com a realização dos estudos objetivando querer aprender e não apenas cumprir tabela. <ul style="list-style-type: none"> • Chegada à universidade sem nada de conhecimento na área de atuação; • Ensino Público como referencia de pouca qualidade; • Organização do sistema educacional prejudicando a ação dos professores e a qualidade do ensino 	<p>✓ As dificuldades para chegar a Formação Inicial</p>

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

**Quadro 12: Aglutinações dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores
A formação inicial na constituição do ser professor**

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos	Indicadores
<p>O que eu fazia no Curso? Pegava sempre os livros de Ensino Básico, realmente lá da base, às vezes, até do Ensino Fundamental pra ir lendo alguns conceitos e depois partir para o livro Superior, pois sempre acreditei que a parte conceitual é muito importante. E no início passei o primeiro período, o segundo com muita dificuldade e daí deslanchou, ficou mais fácil. (PQ)</p> <p>Bom a principio quando eu entrei no Curso eu achava que ia estudar aquilo que eu ensino no Ensino Médio e algumas disciplinas do curso superior de fato me deu essa condição em alguns conteúdos, mas não abrange todo o assunto do ensino médio (PM)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de base do Ensino Médio como uma dificuldade para aprender o conteúdo no início do Curso Superior. • Distinção entre os conteúdos que estudaria na universidade e ao que ensinaria; 	<p>✓ Dificuldades para cursar a formação inicial</p>

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

**Quadro 13: Aglutinações dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores
As condições objetivas dos professores para realizarem a formação continuada**

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos	Indicadores
<p>Quando eu saí da universidade, eu comecei a trabalhar ainda estava cursando, aí quando eu saí foi um período muito complexo, porque eu tive que trabalhar muito. [...] Então, nesse período eu não tive como fazer nenhum aperfeiçoamento, (PQ)</p> <p>Eu posso dizer que essa especialização ela ajudou mais na parte de melhoramento de leituras e direcionamento para o assunto da sala de aula foi pouco, porque os conteúdos vistos na especialização eles distorciam um pouco do que a gente trabalha no Ensino Médio, mas isso não quer dizer que não ajudou! Ajudou porque você tem uma nova visão, essa nova visão você leva para sua aula, porque você passa até novos questionamentos então essa história de que não ajuda, é... ajuda em partes, mas assim, não foi uma especialização onde eu estudei os conteúdos que eu ministro, não, porém ajuda nesse aspecto. (PQ)</p> <p>Comecei um mestrado na UFPI, esse mestrado eu ainda fiz as disciplinas, porém por motivos outros, posso citar aqui, com o nascimento das minhas filhas eu preferir abandonar o mestrado para ensinar minhas filhas a estudar, porque eu acho que é muito importante e depois de dez anos dessa desistência do mestrado agora vou voltar a estudar novamente [...] (PQ)</p> <p>A principio eu achava assim que meus conhecimentos que eu adquirir na universidade era suficiente para meu trabalho, só que com o passar do tempo a gente vai percebendo que as coisas vão mudando, então eu preciso de novos conhecimentos. Então eu busquei formação não na área específica de matemática, mas esses cursos que são ministrados, por exemplo, em seminários que são feitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As condições sócio-econômicas interferindo na atividade de conclusão e aperfeiçoamento profissional; • Formação continuada, especialização, ajudando a ter nova visão, novos questionamentos; • Necessidades do professor em ler coisas novas para ter como argumentar em sala; • Os conhecimentos adquiridos na Universidade não são suficientes para realização da atividade de professor; • Surgimento com o tempo da necessidade de novos conhecimentos; • Formação em curso de extensão na área da educação intensificando as questões da prática de ensino; • A escuta de pessoas mais experientes na educação ajudando a resolver problemas do cotidiano escolar com mais facilidade; 	<p>✓ Aspectos que vão mediar à relação com a formação continuada.</p>

<p>específicos para educação, não na matemática, mas de um modo geral. Eu participei de alguns não apenas na cidade que eu morava, mas na capital aqui no Piauí, na capital da cidade no Ceará. Então, a gente escuta pessoas mais experientes, pessoas que vivem da educação, pessoas que passam dicas, nos alertam para problemas que são resolvidos com mais facilidade então participei desses cursos a fim de melhorar minha prática de docente e claro aliado a esses cursos eu fui procurar também me especializar na matemática, ai eu fiz alguns curso de aperfeiçoamento de professores de matemática pela UFPI, já consegui fazer uma especialização, já consegui fazer um mestrado, sempre buscando os novos conhecimentos e assim, não trabalhar, especificamente, no ensino médio, mas também no curso superior, já trabalhar com a formação de novos professores. (PM)</p> <p>É eu sou muito grato, assim, até pelos... Não apenas pelos os cursos até os encontros com os professores de matemática, pelas reuniões pedagógicas que as escolas proporcionam a cada ano, nos temos encontros semanais com os professores de matemática, temos encontros mensais com a equipe pedagógica aonde a gente vai fazer planejamento, onde na oportunidade a diretora, coordenadora ela nos dá algumas dicas de como planejar, de como você adequar a realidade do aluno que está chegando, porque a cada ano que passa o aluno que seja pra gente ele vem com uma situação nova, é um novo desafio. Então, se a gente fizer a mesma coisa todo ano pode dá certo em um e pode não dar certo em outro ano, então essa necessidade da gente está assim, estudando discutindo novas ideias é porque o nosso público vai mudando a cada ano. Então, eu sou muito grato assim porque a escola nos proporcionar isso para mim os encontros semanais com os professores de matemática e os mensais com os planejamentos que a gente sempre tem. (PM)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nos cursos de formação para melhorar o aperfeiçoamento da prática docente; • Necessidade de qualificação profissional para trabalhar com formação de professores em curso superiores; • As atividades de planejamento com as coordenações, a direção e com a equipe de professores orientando a prática docente; • Necessidade de planejamento das atividades desenvolvidas pelo professor para se adequar a realidade do aluno que está chegando; 	
---	--	--

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

**Quadro 14: Aglutinações dos pré-indicadores, conteúdos temáticos e indicadores
As Disciplinas Pedagógicas na formação dos professores**

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos	Indicadores
<p>Apesar das disciplinas de prática de ensino que temos durante as licenciaturas não... Acredito que ali não é suficiente, principalmente, porque a maior parte dos professores que ficam responsáveis pela supervisão não fazem o papel de supervisão. Quando a gente chega para fazer a prática é... Pedagógica a maior parte dos professores vão entrar de férias, infelizmente, e aí... Não! Na verdade a gente não é ensinado eu não sei como é que está hoje, mas comigo não foi muito bom, essa prática[...] PQ [...] A escola por ter me dado essa oportunidade de fazer esse treinamento dando aula para os professores, tirando dúvida dos alunos eu acredito que isso daí foi de fundamental importância para a forma que eu dou aula hoje. (PQ) Na época eu não tinha essa noção, vou falar a verdade, eu achava que aquilo pra mim não servia pra nada, eu achava o que servia era eu tá dentro da sala de aula ali... eu não sei se era a forma com era ministrado essas aulas...umas aulas mais teóricas e menos práticas no sentido de ensinar a gente a trabalhar em sala de aula ,não sei se por causa disso, eu sei que na época minha sensação, meu sentimento era que não servia pra nada, mas depois com o tempo a gente trabalhando , a gente com mais experiência a gente vai vendo que cada coisa que a gente estuda cada informação é útil para a vida profissional de cada um. (PM)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O não ensinamento nas disciplinas de prática pedagógica; • Supervisão da prática pedagógica é sinal de férias para maior parte dos professores; • Negação do conhecimento pedagógico contribuindo na formação inicial. • Sentimento de que as disciplinas pedagógicas não serviam para nada; • Aulas nas disciplinas pedagógicas mais teóricas e menos prática; • Identificação com o tempo de que as disciplinas pedagógicas trazem informações úteis para a vida profissional do professor; 	<p>✓ A relação com as disciplinas pedagógicas na formação inicial</p>

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora

Findada essa etapa de levantamento de indicadores, seus agrupamentos e nomeação, passamos à etapa identificada como constituição dos Núcleos de Significação. Essa etapa consiste na identificação das zonas de sentido que representam as mediações históricas constitutivas dos professores investigados. Essas zonas de sentido revelam o caráter histórico da consciência humana, ou seja, revela como os professores produziram o modo de ser e agir na sala de aula que hoje apresentam e, sobretudo, as possibilidades de mudanças, as tendências que estes poderão vier a assumir. Do mesmo modo que nas etapas anteriores, passamos pelo processo de aglutinação de indicadores, obedecendo aos mesmos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. A escolha dos nomes também obedeceu à mesma lógica, ou seja, o nome representa a síntese da totalidade de mediações. Com isso chegamos aos núcleos descritos nos quadro 15, a seguir.

Quadro 15: Formação dos Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> • Motivações iniciais que levaram à escolha pela docência; • Dificuldades para chegar à Formação Inicial; • Dificuldades para cursar a Formação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor.
<ul style="list-style-type: none"> • Os processos formativos melhorando a atividade docente e qualificando o professor; • O processo de identificação com a área de atuação; • A prática da monitoria integrando e possibilitando ao professor em processo de formação aprender a ensinar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os processos formativos no percurso de constituição do ser professor.
<ul style="list-style-type: none"> • A experiência pedagógica ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar. • A relação com as disciplinas pedagógicas na formação inicial. • Aspectos que vão mediar à relação formação continuada. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula.

Fonte: Produção da autora.

O primeiro Núcleo de Significação constituído envolve aspectos relacionados à motivações iniciais que levaram os professores a escolherem o curso; dificuldades para chegar a formação inicial; e dificuldades para cursar a formação inicial. Esses indicadores sintetizam o primeiro núcleo, “A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor”.

Esse primeiro núcleo ajudou a identificarmos os significados e sentidos constituídos pelos professores sobre o aprender a ensinar. Para compreender os significados foi preciso mergulhar na realidade sócio-cultural dos professores, e as mediações fizeram com que eles construíssem os sentidos orientadores das suas práticas pedagógicas.

O segundo núcleo reúne os indicadores: os processos formativos melhorando a atividade docente e qualificando o professor; o processo de identificação com a área de atuação; a prática da monitoria integrando e possibilitando ao professor em processo de formação aprender a ensinar. Esses indicadores deram origem ao segundo Núcleo de Significação: “Os processos formativos no percurso de constituição do ser professor”. Esse

núcleo faz referência aos processos formativos como mediação na compreensão dos significados produzidos pelos professores sobre o fazer, o envolvimento com a atividade e o processo de “ser professor” envolvendo as atribuições da atividade de ensinar.

O terceiro núcleo reúne os indicadores: a experiência pedagógica ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar; a relação com as disciplinas pedagógicas na formação inicial; aspectos que vão mediar à relação dos professores com a formação continuada. Esses indicadores sintetizam o Núcleo de Significação “A experiência pedagógica mediando a produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula”. Esse núcleo foi constituído revelando as zonas de sentidos dos professores possibilitando evidenciar a compreensão do processo de ensinar, ao revelarem as estratégias de ensino para que o aluno aprenda, e como o professor deve orientar sua ação na sala de aula.

Os Núcleos de significação representam a rica totalidade de mediações que constituem os professores investigados. A análise e interpretação dessas mediações constituem o conteúdo do próximo capítulo desse relatório.

6 PALAVRAS DESENHANDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE PROFESSORES SOBRE O APRENDER A ENSINAR

“Descobri a relação entre opensamento e a palavra como processo dinâmico, como via do pensamento à palavra, como realização e materialização do pensamento na palavra”. (*Vigotski*)

Iniciamos as análises partindo da nossa realidade para compreender outras realidades. E dessas realidades expostas por palavras, palavras cheias de significados, sentidos, a metodologia empregada na análise revela nas palavras a riqueza dos ditos, do que temos de pessoal, fruto das mediações que em atividade constitui e revela nossa consciência.

A metodologia adotada nessa pesquisa encontrou apoio nas categorias desenvolvidas por Vigotski (2000), sendo elas: atividade, consciência, significado, sentido, mediação. Por meio dessa orientação, nossos pensamentos e ações convergiram para apreender as zonas de sentidos que revelam o processo de aprender a ensinar e que medeiam a prática pedagógica dos professores.

Neste capítulo, analisamos e interpretamos à luz da PSH, os indicadores que compõem os três núcleos de significação que sintetizam significados e sentidos constituídos pelos os três professores que lecionam no Ensino Médio sobre o aprender a ensinar, e que medeiam sua prática pedagógica. Assim, essa seção apresenta três subseções e aparecem identificadas com os seguintes nomes: A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor; Os processos formativos no percurso de constituição do ser professor; A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula. O movimento de internúcleos finaliza essa seção.

6.1 A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor

O núcleo “A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor” foi composto pelos indicadores: motivações iniciais que levaram à escolha pela docência; dificuldades para chegar à Formação Inicial; e dificuldades para cursar a Formação. Perfazer o caminho que os professores fizeram entre as motivações de escolha pela docência, dificuldades e a formação dos professores revelaram como estes se

constituíram como professores, além das singularidades do processo de aprender a ensinar e as significações da atividade docente.

As motivações revelam desejos, vontades, necessidades, o que a realidade objetiva proporcionou e como o sujeito foi afetado impulsionando sua ação. As narrativas dos professores revelam que as motivações vieram da influência da família na escolha da profissão, incentivo de professores para ensinar, o bom desempenho nas disciplinas escolares, o desejo de ser professor e a monitoria despertando o desejo e a missão de ser professor.

Observamos com os indicadores que nas narrativas dos professores o meio social, as necessidades e oportunidades foram fundamentais para que eles desenvolvessem motivações positivas em direção a profissão de professor.

Minha prática como professor ela pode ser que começou na época que eu fazia o segundo grau, pois sempre gostei muito de tirar dúvidas dos amigos, dos colegas e na época tinha como professores pessoas muito próximas a mim, irmãos como foi né...tive professor de química que era meu irmão, de biologia que era meu irmão, de física que era meu primo, e todos gostavam de dar aula e aí...daí eu passei a também a me interessar pela profissão. (trecho da entrevista com o professor PQ)

Mas, mesmo... Sempre vontade de dar aula, sempre gostei de tirar dúvidas. Inclusive peguei durante o curso algumas monitorias e gostava muito, quando o professor deixava (risos) eu tomar de conta da turma, acha bom (risos). (trecho da narrativa com o professor PQ)

[...] Eu acho que minha carreira como professor começou lá. Comecei a fazer o curso de eletrotécnica [...] no período seguinte eu era escolhido para ser monitor daquela disciplina e aí os alunos aparecendo eu tirando dúvida dos alunos, isso era no caderno, era no livro era no quadro, eu acho que aí começou realmente a nascer essa vontade e essa missão de ser professor. (trecho da entrevista com o professor PF)

Pelos significados e sentidos presentes nas narrativas, compreendemos que os motivos têm muita importância nesse processo de significação. Longarezi e Franco (2015, p. 101) dispõem que: “O motivo nasce do encontro entre necessidade e o objeto, é ele que impulsiona a atividade, uma vez que os objetos e ações por si só não são capazes de iniciá-la”. Essa afirmação possibilita o entendimento de que motivos mobilizam as ações em direção a uma atividade, por isso, podemos entender que os motivos que os professores revelaram, e que direcionaram a escolha da profissão são importantes, principalmente, porque esses motivos mobilizaram os professores para enfrentar as dificuldades, e possibilitaram pensar sobre as significações da atividade que por eles seriam desenvolvidas.

Ao narrar que “[...] tive professor de química que era meu irmão, de biologia que era meu irmão, de física que era meu primo, e todos gostavam de dar aula e aí...daí eu passei a

também a me interessar pela profissão”, PQ revela como o contato com o objeto, no caso, a realidade objetiva dos professores na família gerou um interesse, um motivo para buscar a efetivação. Da mesma forma aconteceu quando o professor PF diz que a oportunidade de ser monitor motivou seu interesse pela docência. “[...] Eu era escolhido para ser monitor daquela disciplina e aí os alunos aparecendo eu tirando dúvida dos alunos, isso era no caderno, era no livro era no quadro, eu acho que aí começou realmente a nascer essa vontade e essa missão de ser professor. (PF)

Outro indicador que compõe o núcleo compreende as dificuldades para chegar à formação Inicial. No que se referem a estas dificuldades, elas são caracterizadas nas seguintes narrativas:

Tinha que ir para a escola pela manhã e trabalhar na roça a tarde, ou vice-versa, escola tarde e trabalhar na roça de manhã e na época morava no interior, sem energia elétrica tinha que estudar quando era necessário na lamparina. Bom, mas nada disso tira a vontade de aprender. Vim para Teresina sem conhecer nada, como já falei, comecei o curso de química do zero, mais ou menos isso, e tive sempre uma preocupação: de querer aprender e não apenas cumprir tabela. (trecho da entrevista com o professor PQ)

[...] Primeira vez que andei em Teresina foi para fazer esse bendito vestibular. Estudava no interior e posso dizer que cheguei à Universidade... Sem quase nada de conhecimento da minha área química e de outras, pois o ensino que tive não foi muito bom. A maior parte dele feito na escola pública, não culpa dos professores, mas até mesmo do sistema, pois a quantidade de aula era pequena [...] (trecho da entrevista com o professor PQ)

Como podemos identificar nas narrativas, o professor PQ revela as condições sócio-econômicas, que a princípio podíamos entender que seriam interpretadas como motivos para retardar, ou, não possibilitar a esse professor romper a barreira da desigualdade. Como bem relata “*mas nada disso tira a vontade de aprender*”. Para ele nenhuma dificuldade tirou a vontade de aprender, de resistir e caminhar em direção a realização do seu objetivo. A vontade, a necessidade e a compreensão da sua realidade fizeram com que procurasse estratégias para superar as barreiras encontradas para que a aprendizagem fosse realidade para ele. Aguiar e Sanchez (2009, p. 67) sobre necessidades e motivos dizem que:

As necessidades não dão uma direção clara à nossa atividade; elas nos mobilizam, como já dissemos, mas a direção da nossa atividade só se configurará, ou seja, o nosso movimento em direção ao atendimento às nossas necessidades só se completará quando significarmos algo do mundo social que atenda às nossas necessidades: quando significarmos/apontarmos o motivo da nossa ação. Será assim, na atividade social, que constituiremos nossos motivos, entendidos como geradores de sentidos.

Portanto, quando significamos algo no mundo, e no caso, o professor, ao significar o aprender, fazendo com que os motivos se sobreponham as dificuldades, as condições sociais desfavoráveis, somente a constituição de sentidos possibilita ao professor tornar-se consciente da sua atividade social.

Trataremos agora do terceiro indicador que compõe esse núcleo que são as dificuldades para cursar a formação inicial. Em relação a esse indicador destacamos os seguintes trechos:

O que eu fazia no Curso? Pegava sempre os livros de Ensino Básico, realmente lá da base, às vezes, até do Ensino Fundamental pra ir lendo alguns conceitos e depois partir para o livro Superior, pois sempre acreditei que a parte conceitual é muito importante. E no início passei o primeiro período, o segundo com muita dificuldade e daí deslanchou, ficou mais fácil. (trecho da entrevista com o professor PQ).

Bom a principio quando eu entrei no Curso eu achava que ia estudar aquilo que eu ensino no Ensino Médio e algumas disciplinas do curso superior de fato me deu essa condição em alguns conteúdos, mas não abrange todo o assunto do ensino médio (trecho da entrevista com o professor PM).

As dificuldades encontradas pelos professores para cursar a formação inicial demonstram fragilidades em nossos currículos no ensino secundário, principalmente, o do ensino oferecido em boa parte das instituições públicas. Embora diante do contraditório, do que a realidade objetiva oferecia, as motivações internas e externas provocaram no professor PQ vontade de solucionar as dificuldades da formação inicial. Mesmo esse movimento não acontecendo com boa parte dos alunos, que adentram à formação inicial. Quando o professor PQ narra “[...] *Pegava sempre os livros de Ensino Básico, realmente lá da base, às vezes, até do Ensino Fundamental pra ir lendo alguns conceitos e depois partir para o livro Superior*”.

Ficaram claro duas situações: a primeira é a de que o ensino básico ainda apresenta deficiência com relação ao ensino desenvolvido; e a outra, nos remete a pensar sobre o que as instituições de Ensino Superior fazem para recepcionar os seus alunos, que tipo de atividades são desenvolvidas para avaliar o aluno que chega, quais as reais condições para desenvolver o curso. Talvez, este seja um dos grandes motivos para a realidade da evasão dos alunos que fazem curso na área das exatas.

Dessa forma, entendemos que a opção do professor investigado em voltar para os conhecimentos da base fez com ele passasse a valorizar mais os conteúdos e empreendesse esforço para alcançar a aprendizagem necessária. Esse esforço orienta a produção de sentidos que levam o professor a valorizar os conhecimentos que a formação inicial o traria. O sentido

como aprender aparece para ele quando diz que: “*sempre acreditei que a parte conceitual é muito importante*”. [PQ].

Essa afirmação é importante, porque mostra como o professor passou a ser mediado pela ideia de que a aprendizagem passa pela apropriação de conteúdos, ou seja, aprender o conteúdo é o ponto importante do processo de ensino e aprendizagem. Esta compreensão de que aprender o conteúdo garante ao aluno autonomia perpassou pela formação inicial, a continuada e medeiam a prática do professor.

A significação sobre o processo de aprender produzida pelo professor nas suas experiências de vida medeia sua prática pedagógica. As formações iniciais e continuada não possibilitaram a ele ampliar essa compreensão sobre o aprender. A apreensão dos conteúdos é importante no processo de ensino e aprendizagem, mas se o professor olha para esse processo com a intenção de centralizar-se nele, esse tipo de conhecimento certamente dificultará para o professor encontrar outras estratégias de ensino que alcancem o aluno que não sistematizou, a priori, o conteúdo ensinado.

Além das questões que envolvem a chegada dos alunos ao Ensino Superior outra questão levantada, e dessa vez, pelo professor PF, é relacionada aos conteúdos desenvolvidos no Ensino Superior. A princípio, o professor imagina que na formação inicial estudaria os conteúdos que desenvolveria na sala de aula com seus alunos. Essa ideia nos faz pensar sobre o que a matriz curricular dos cursos de formação deveriam incorporar. Sabemos que o professor necessita, para desenvolver sua prática, de conteúdos específicos, no entanto, os currículos dos cursos de formação não contemplam esses conteúdos provocando uma imensa lacuna no processo de formação do professor que necessita desse saber. Os Alunos não identificam os conhecimentos desenvolvidos na formação com os conteúdos que serão desenvolvidos por eles em sala de aula. Pimenta (2005) levanta esse questionamento sobre o processo de formação e desenvolvimento de saberes pelos professores, e sugere que os conteúdos precisam ser encaminhados de forma diferente para os futuros professores.

Tanto as dificuldades para chegar como para cursar o Curso Superior são evidenciadas por cada professor de forma diferente. Os que fizeram o ensino básico em uma instituição de ensino mais organizada não tiveram tantas dificuldades de adaptação, diferente do professor que enfrentou condições sociais desproporcionais. Identificamos nessa investigação que as condições socioeconômicas, históricas e culturais fazem diferença na maneira como o sujeito se apropria da realidade e orientam a produção de sentidos que serão constituídos por eles acerca dessa realidade. O desenvolvimento de capacidades internas como a resiliência, que é a

capacidade de resistir às dificuldades e caminhar em direção a um objetivo, nem sempre é presença na vida e isso faz com que dificilmente o indivíduo reaja às dificuldades.

Na análise desse primeiro núcleo, podemos constatar que para os professores investigados a entrada na vida docente não foi algo simples, exigiu muito de quem se aventurou nesse percurso. É preciso entender sobre o processo de ensinar, e de que forma a aprendizagem desenvolvida facilitará a prática pedagógica de professores, principalmente, quando o conteúdo a ser ensinado apresenta um grau elevado de dificuldades. Passaremos agora para a análise do segundo Núcleo de Significação.

6.2 Os processos formativos no percurso de constituição do ser professor

O segundo núcleo apresentado nas análises do estudo refere-se aos “Processos formativos no percurso de constituição do ser professor” esse núcleo é composto pelos seguintes indicadores: Os processos formativos melhorando a atividade docente e qualificando o professor; o processo de identificação com a área de atuação; e a prática da monitoria integrando e possibilitando ao professor em processo de formação aprender a ensinar.

No que se refere aos indicadores, o primeiro, “Os processos formativos melhorando a atividade docente e qualificando o professor” esse indicador revela o processo pelo qual os professores passaram referente à sua formação inicial e continuada. Com a identificação das motivações pessoais de cada professor, acompanhamos os caminhos que impulsionaram os professores a continuarem nesse caminho.

Inicialmente, identificamos que as necessidades objetivaram a ação desses professores e a formação tanto inicial, quanto continuada, fortaleceram a escolha do campo de atuação profissional. Assim, analisando os processos formativos, identificamos que os professores PF e PM viveram a experiência da monitoria, ainda, em cursos do Ensino Médio. É possível considerar, pelas narrativas dos professores, que a experiência da monitoria foi fundamental na escolha do Curso e da profissão professor. Ela despertou a necessidade de qualificação para atuar com condições formativas para realizar a atividade docente. Vejamos trechos das narrativas:

Eu comecei a trabalhar como professor, que eu gostei, me identifiquei com a prática aí eu busquei a formação para que eu tivesse [...] a oportunidade de ser um professor qualificado para não ser um professor leigo, então eu procurei é... Conhecer um pouco mais da disciplina matemática, que eu trabalho hoje e procurei verificar [...] viabilizar

esse curso, porque eu já trabalhava eu queria trabalhar e estudar. Então, eu busquei os horários das universidades e assim, escolhi uma, fiz o vestibular e consegui passar em uma colocação até bastante razoável e entrei na universidade já com o intuito de me tornar um professor qualificado. (Trecho da entrevista com o professor PM).

*[...] Começou realmente a nascer essa vontade e essa missão de ser professor. Daí eu fui para universidade, terminei o curso de eletrotécnica no IFPI, fiz estágio **apareceu o vestibular, fiz vestibular para física já tinha uma boa experiência já, já trabalhava, digamos assim, até remunerado já, tinha uma bolsa [...] que ganhava 40% de salário, mas já ganhava lá. Ai fui[...] chegando lá passei no vestibular para física passei no terceiro lugar bem colocado, os colegas até... vamos fazer outro curso e eu não... Vou ficar nesse aqui porque é onde eu já tenho um certo conhecimento... Vou continuar.** (Trecho da entrevista com o professor PF).*

De formação, cursos extras não tenho participado eu fiz mestrado, mas não é na parte de pedagógica, não fiz. (Trecho da entrevista com o professor PF).

*[...] Então, nesse período eu não tive como fazer nenhum aperfeiçoamento, depois surgiu uma especialização na UFPI, que eu fiz. Eu posso dizer que essa especialização ela ajudou mais na parte de melhoramento de leituras e direcionamento para o assunto da sala de aula foi pouco, porque os conteúdos vistos na especialização eles distorciam um pouco do que a gente trabalha no Ensino Médio, mas isso não quer dizer que não ajudou! Ajudou porque você tem uma nova visão, essa nova visão você leva para sua aula, porque você passa até novos questionamentos então essa história de que não ajuda, é... ajuda em partes, mas assim, não foi uma especialização onde eu estudei os conteúdos que eu ministro, não, porém ajuda nesse aspecto. **Á... depois dessa especialização eu comecei um mestrado na UFPI, esse mestrado eu ainda fiz as disciplinas, porém por motivos outros, posso citar aqui, com o nascimento das minhas filhas eu preferir abandonar o mestrado para ensinar minhas filhas a estudar, porque eu acho que é muito importante e depois de dez anos dessa desistência do mestrado agora vou voltar a estudar novamente, pois, acredito que o professor tem que está sempre lendo coisas novas, para puder até mesmo, ter argumentos na hora da sua aula, né! Você não está cobrando muito sem não está fazendo por onde.** (Trecho da entrevista com o professor PQ).*

Nas narrativas, apreendemos significações que revelam mediações determinantes no modo como os professores compreendem o aprender, o ensinar e as atribuições que deve assumir um professor. Essas significações foram se constituindo ao longo do processo de desenvolvimento social, escolar e profissional dos professores. A formação da consciência, como diz Asbahr (2005, p. 29), é “a transformação da atividade externa em interna acontece por meio da internalização”. Os professores foram internalizando as compreensões sobre o ensino, aprendizagem, necessidades formativas e formaram sua identidade profissional.

Além do processo de internalização acerca do que vem a ser ensino e do que deveriam buscar para continuar o desenvolvimento profissional, é visível como as condições sócio-econômicas estão presentes na direção com que os professores desenvolveram a atividade de ser professor. Quando o professor PM diz: “[...] então eu procurei é conhecer um pouco mais

da disciplina matemática, que eu trabalho hoje e procurei verificar [...] viabilizar esse curso, porque eu já trabalhava eu queria trabalhar e estudar. Então, eu busquei os horários das universidades e assim, escolhi uma, fiz o vestibular e consegui passar em uma colocação até bastante razoável e entrei na universidade já com o intuito de me tornar um professor qualificado". (PM). Ele queria trabalhar e estudar, para isso, procurou conhecer a disciplina que já ministrava e entrou na Universidade com a intenção de se tornar um professor qualificado. Diferentemente de muitos que chegam à Universidade, esse professor já sabia o que queria, o que a Universidade tinha a lhe oferecer e já sabia quais as suas necessidades formativas. O processo de formação inicial levou-o a produzir novas necessidades, principalmente relacionadas ao desenvolvimento de uma prática que possibilitasse aos alunos compreenderem os conteúdos por ele trabalhados.

Identificamos como um avanço a procura pelo curso, e o desenvolvimento de habilidades condizentes com o interesse por determinada área. Talvez, isso justifique o fato desses professores já terem entrado para o mercado de trabalho em instituições de ensino conceituadas no Piauí. Outro indicador positivo é a necessidade de qualificação também presente na narrativa dos três professores, indicando que sempre buscaram aperfeiçoamento com cursos de especialização e mestrado.

O segundo indicador que compõe esse núcleo refere-se "*O processo de identificação com área de atuação*". Nas narrativas os trechos caracterizam esse processo de identificação com a área.

O professor de matemática do Ensino Médio que eu cursava ele me chamou para conversar sobre a questão das minhas notas, que achava notas boas, eu acho que tinha tendência para trabalhar com as exatas, me convidou para ser monitor da turma. (Trecho da entrevista com o professor PM).

Comecei a fazer o curso de eletrotécnica, mas durante o curso de eletrotécnica... eu...como tive um bom desempenho nas áreas de matemática, física e química os professores me escolheram para ser monitor de física. (Trecho da entrevista com o professor PF).

O processo de identificação com a área de conhecimento que leva a produção de afetos positivos no exercício da atividade passa por um processo de construção de sentido. A identificação com a área de atuação desencadeia a produção de sentidos que estimulam o envolvimento do professor com a atividade profissional, que chega a produzir o reconhecimento pelos outros de suas potencialidades. Esse reconhecimento social por parte do professor orientador se constituiu como sentido para o professor pesquisado. A esse respeito, o processo de internalização acontece por meio de apropriação e objetivação, ou seja, o

professor se apropriou dessa realidade, de que era um bom aluno e que tinha bom desempenho nessa disciplina e objetivou isso escolhendo a matéria como a área que se desenvolveria profissionalmente.

Sobre o processo de objetivação e internalização, Vigotski (1998, p. 75-76) explica que “a internalização de formas culturais de comportamentos envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base de operação os signos.” É interessante como nessa etapa o que o outro diz exerce um reforço positivo com relação à internalização da atividade a ser desenvolvida.

É importante verificar que na identificação com a área de atuação o outro é um influenciador da ação do professor, ou seja, o reconhecimento pelo outro da capacidade fortalece o empenho e desempenho do professor a continuar nessa área de conhecimento.

Desse modo, as características dos processos formativos e as significações expressas pelos professores sobre o processo de aprender a ensinar que acabam mediando à prática pedagógica destes, mantém relação com a identificação com a área de atuação.

O próximo indicador que constitui esse núcleo: “*A prática da monitoria integrando e possibilitando ao professor em processo de formação aprender a ensinar*”, sintetiza significações que continuam revelando a traços constitutivos da história desses professores.

Vejam alguns trechos das falas dos professores:

Essa monitoria a princípio achei bem complicado, porque o que eu tinha era só conhecimento, não tinha prática nenhuma como lidar com pessoas, para passar uma informação que eu tinha adquirido nesse processo de formação como aluno. Então, a princípio eu não aceitei, mas com a insistência do professor de matemática eu comecei a estudar com meus colegas e comecei a resolver questões para que eles percebessem como era o caminho mais fácil, então essa monitoria eu era monitor da minha própria turma, ou seja, eu cursava o primeiro ano do Ensino Médio e fazia monitoria pra eles como uma espécie de estudo em grupo. (Trecho da entrevista com o professor PM).

Então, a partir desse momento foi me despertando o interesse em ajudar aqueles colegas que tinham menos conhecimentos, ou menos experiência com a disciplina e em cima disso eu fui desenvolvendo o gosto pela docência, né. Ai a partir do ano seguinte eu já fui convidado para ser monitor não apenas da minha turma, mas de outras turmas, então eu era aluno da escola e ao mesmo tempo no contra turno monitor de matemática. (Trecho da entrevista com o professor PM).

As narrativas mostram que a prática da monitoria desenvolvida, ainda no processo da educação básica ajudou os professores a despertarem interesse pelos cursos de formação de professores. Os processos de formação de professores nas universidades brasileiras, ainda, deixam muito a desejar, a começar pela pouca atividade de extensão existente ou ao fato de não atenderem aos alunos como um todo.

Geralmente, o contato do professor com a sala de aula e com o que deverá saber fazer acontece sem a mediação do professor formador, o que poderá possibilitar aos futuros professores grande dificuldade em articular teoria e prática, pois a ausência de um, por mais desenvolvido compromete o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo reconhecendo que os currículos das instituições de formação de professores vêm sofrendo mudanças, que as atividades de extensão têm sido ampliadas, ainda sim a realidade ainda mostra que boa parte dos futuros professores concluem o processo de formação inicial sem ter tido a possibilidade de construir afinidade com a área de atuação, com a atividade docente, e sem compreender o processo de aprender a ensinar.

Felizmente, nossos protagonistas buscaram e se envolveram no processo de formação, e as atividades de monitoria possibilitaram a eles pensar e repensar a atividade de ensinar favorecendo o desenvolvimento de sentimentos positivos com relação ao querer ser professor.

6.3 A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula

O último núcleo, *“A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula”* é composto pelos indicadores: *“a experiência pedagógica ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar; a relação com as disciplinas pedagógicas na formação inicial; e aspectos que vão mediar à relação com a formação continuada.”*

Ao analisarmos o indicador *“A experiência pedagógica ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar”*, passamos a refletir sobre as peculiaridades que envolvem o fazer do professor. Que competências e habilidades constituem um professor? Como elas vão se constituindo?

Para responder a esses questionamentos, apreendemos das narrativas dos professores trechos com significados que revelam atividades e experiências vividas no processo de formação, e que foram possibilitando a constituição do seu fazer docente. Apreendemos do discurso significados que se referem ao trabalho realizado pelos professores em sala de aula, às estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos.

Vejamos na narrativa do professor PQ como ele foi constituindo estratégias que facilitassem o desenvolvimento de sua aula:

Eu sempre busco... Tá certo... na sala de aula ter uma relação de amizade com os alunos, lógico que como devido respeito, que acredito que se você se torna, tá, uma

pessoa tratável, fica muito fácil de você contornar a sua turma, que é algo fundamental para que você consiga passar alguma coisa do seu conteúdo. Eu trabalho com uma disciplina que, eu não digo é para os alunos, mas é difícil. (Trecho da entrevista com o professor PQ).

Então, com isso a minha preocupação é sempre está vindo com os colegas os que os alunos já viram também pergunto e na medida do possível, quando eles ainda não viram é feito uma espécie de revisão durante as aulas eu sempre começo... Revisando, revisando no quadro é cheio desses revisando para poder ir buscando os conceitos, porque... Temos que acabar com essa história de que a química, a físico-química se resume em: decorar uma forma e aplicar. Quem estuda desse jeito nunca vai aprender. Nunca vai! Eu... Nas correções de provas eu percebo muito as páginas cheias de fórmulas e o resultado da prova horrível, por quê? Porque os alunos insistem nessa prática, porém é explicada a importância do conceito... É treinado esse conceito e é a única maneira que eu vejo de você ensinar química é entendendo interpretando os conceitos, então é uma prática constante de buscar os conceitos, interpretações e depois treinar as benditas fórmulas, porque é um jeito também, porque não temos como fugir dessas formas, mas antes de decorar uma forma temos que interpretá-las, por isso que não é tão fácil! A interpretação é sempre mais complicada. (Trecho da entrevista com o professor PQ).

Como podemos entender, o professor elabora estratégias de ensino a partir do que ele compreende sobre como deve ser o processo de aprender e ensinar, enfim, do significado e sentido que esse processo tem para ele. Mediado pelas dificuldades sociais e econômicas que dificultaram sua relação com os conteúdos escolares e a apropriação dos conhecimentos na Universidade, o docente produziu significações que determinam modos de pensar sobre como se aprende e posteriormente como deveria ensinar para seus alunos aprendessem.

Devemos ressaltar que no processo de formação nem todos os professores passam pelos mesmos percursos de desenvolvimento e maturidade profissional. A formação inicial não é pensada para atender a necessidades individuais, ela atende necessidades formativas sempre na perspectiva de atender o coletivo. Isso nos aproxima do que discute Nóvoa (1999) sobre a necessidade de entender e estudar a profissão professor olhando para as singularidades profissionais. Pois, enquanto um professor reflete sobre ensino e aprendizagem, outro apenas reproduz estratégias consideradas de sucesso e que funcionariam, mas o processo de reflexão que leva o professor a desenvolver essa habilidade não é desenvolvido da mesma forma por um professor que não pensou sobre isso no processo de aprender e ensinar.

Acreditamos que toda atividade é significada, entender que os significados e sentidos constituídos pelos professores sobre o aprender a ensinar e como são mediados no processo de ensinar é um dos nossos propósitos no estudo. Sabemos que na formação de professores existem disciplinas específicas que darão aos professores condições para compreender as significações do que é aprender a ensinar, oportunizando saberes que os ajudaria a desenvolverem uma prática pedagógica.

Para aprofundar essa discussão trazemos o segundo indicador denominado de “As relações com as disciplinas pedagógicas na formação inicial”. Na formação de professores as disciplinas pedagógicas colaboram mais especificamente com a construção dos conhecimentos referentes aos saberes que fundamentam as práticas de ensino e aprendizagem. Essas disciplinas especificam o fazer do professor, organizam como o conhecimento da área específica deverá ser desenvolvido e levam à exercício de reflexões sobre a condição de ser professor no desenvolvimento da prática pedagógica.

Portanto, entender como os professores significam a relação com as disciplinas pedagógicas no percurso de formação inicial nos levará a compreender e desenhar o caminho que cada professor fez entre o processo de aprender a ensinar e o ser professor.

No que se refere às contribuições das disciplinas pedagógicas na formação dos professores eles relataram que:

Apesar das disciplinas de prática de ensino que temos durante as licenciaturas não... Acredito que ali não é suficiente, principalmente, porque a maior parte dos professores que ficam responsáveis pela supervisão não fazem o papel de supervisão. Quando a gente chega para fazer a prática é... Pedagógica...maior parte dos professores vão entrar de férias, infelizmente, e aí... Não! Na verdade a gente não é ensinado...eu não sei como é que está hoje, mas comigo não foi muito bom, essa prática[...] (Trecho da entrevista com o professor PQ).

[...] A escola por ter me dado essa oportunidade de fazer esse treinamento dando aula para os professores, tirando dúvida dos alunos eu acredito que isso daí foi de fundamental importância para a forma que eu dou aula hoje. (Trecho da entrevista com o professor PQ).

Na época eu não tinha essa noção, vou falar a verdade, eu achava que aquilo pra mim não servia pra nada, eu achava o que servia era eu tá dentro da sala de aula ali... eu não sei se era a forma com era ministrado essas aulas...umas aulas mais teóricas e menos práticas no sentido de ensinar a gente a trabalhar em sala de aula ,não sei se por causa disso, eu sei que na época minha sensação, meu sentimento era que não servia pra nada, mas depois com o tempo a gente trabalhando , a gente com mais experiência a gente vai vendo que cada coisa que a gente estuda cada informação é útil para a vida profissional de cada um. (Trecho da entrevista com o professor PM).

Os trechos revelam que os professores significam as disciplinas pedagógicas como aqueles componentes curriculares que são responsáveis pela prática de sala de aula. As narrativas mostram que os professores desconhecem a natureza dessas disciplinas e sua articulação com as outras dimensões da prática pedagógica e que são fundamentais no processo de formação dos professores. Quando o professor PQ enfatiza “[...] não sei como é que está hoje, mas comigo não foi muito bom, essa prática” entendemos que suas compreensões se restringem a atividades relacionadas à prática.

Pela narrativa desse professor compreendemos que a constituição dos sentidos sobre o aprender a ensinar foi mediada pelas experiências que obteve ao realizar estágio extracurricular. Quando ele afirma que [...] *A escola por ter me dado essa oportunidade de fazer esse treinamento dando aula para os professores, tirando dúvida dos alunos eu acredito que isso daí foi de fundamental importância para a forma que eu dou aula hoje*, fica evidente que a vivência dessa experiência fora da universidade possibilitou a ele a oportunidade de aprender e desenvolver uma prática, a se relacionar com os outros pares na escola, com alunos, enfim, são aprendizagens que ele atribui, somente à atividade extracurricular do qual participou. Vejamos como é marcante na sua fala “[...] *eu acredito que isso daí foi de fundamental importância para a forma que eu dou aula hoje*”.

Na entrevista com o professor PM, os significados revelam uma situação de desinteresse inicialmente por essas disciplinas, fato que ele admite ter acontecido por não entender a importância da contribuição teórica que essas disciplinas trazem à formação profissional. As poucas atividades relacionadas à prática docente dificultaram ao professor a identificação dessa importância e sua vinculação a elas. Essa compreensão só acontece quando o professor vive a experiência docente e identifica a contribuição que essas disciplinas trazem a constituição de sentidos sobre o aprender a ensinar.

Essas narrativas revelam as fragilidades do processo de formação inicial e reforçam mais uma vez a necessidade que os alunos em processo de formação profissional possuem de vivenciar parte dessa formação na escola. Essas atividades devem ser planejadas e desenvolvidas no decorrer das disciplinas pedagógicas e com a supervisão dos professores formadores. Os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica na sua multidimensionalidade são construídos nessas disciplinas, entretanto, é recorrente o fato de muitos alunos não valorizarem essas oportunidades. São essas disciplinas que contribuem com a compreensão dos processos que envolvem o aprender a ensinar e, conseqüentemente, com a significação da prática pedagógica. Quando Nóvoa (1999, p. 26) discute na citação:

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

O parceria evidenciado por Nóvoa é a necessidade da colaboração entre as instituições de educação, tanto as formadoras como as que recebem os professores. As

instituições formadoras precisam estreitar essa relação para propiciar uma formação de melhor qualidade. O aluno que frequenta a escola vive experiências que favorecem a produção de sentidos sobre o seu fazer, e que colaboram com a construção da sua identidade profissional.

É comum o discurso de que as disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores não desenvolvem as competências necessárias para os professores conduzirem uma sala de aula. Talvez, esse seja o motivo de na pesquisa de Falcão (2007) haver a informação de que os professores saem do processo de formação e não sabem como conduzir as atividades em sala de aula terminando por agir na base do improvisado, dificultando assim o desenvolvimento de uma prática pedagógica de melhor qualidade.

A singularidade dos cursos de formação de professores são as disciplinas pedagógicas. São elas que possibilitam aos futuros professores um conhecimento acerca de como organizar os processos educativos, de modo a mediar à articulação de atividades que poderão colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. É preciso, pois repensar as estratégias utilizadas por professores formadores nos cursos de formação inicial, que trabalham com essas disciplinas no sentido de garantir sua efetivação em articulação permanente com as escolas, ajudando assim, os futuros professores a construírem uma prática pedagógica coerente com a realidade social na qual vão atuar como professores.

O próximo indicador que constituiu o núcleo em estudo trata de “*Aspectos que vão mediar à relação dos professores com a formação continuada*”. Esse indicador revela como os professores se relacionaram com a formação continuada, após processo de formação inicial.

Quando eu saí da universidade, eu comecei a trabalhar ainda estava cursando, aí quando eu saí foi um período muito complexo, porque eu tive que trabalhar muito. [...] Então, nesse período eu não tive como fazer nenhum aperfeiçoamento, (Trecho da entrevista com o professor PQ).

Comecei um mestrado na UFPI, esse mestrado eu ainda fiz as disciplinas, porém por motivos outros, posso citar aqui, com o nascimento das minhas filhas eu preferir abandonar o mestrado para ensinar minhas filhas a estudar, porque eu acho que é muito importante e depois de dez anos dessa desistência do mestrado agora vou voltar a estudar novamente [...] (Trecho da entrevista com o professor PQ).

Eu posso dizer que essa especialização ela ajudou mais na parte de melhoramento de leituras e direcionamento para o assunto da sala de aula foi pouco, porque os conteúdos vistos na especialização eles distorciam um pouco do que a gente trabalha no Ensino Médio, mas isso não quer dizer que não ajudou! Ajudou porque você tem uma nova visão, essa nova visão você leva para sua aula, porque você passa até novos questionamentos então essa história de que não ajuda, é... ajuda em partes, mas assim,

não foi uma especialização onde eu estudei os conteúdos que eu ministro, não, porém ajuda nesse aspecto. (Trecho da entrevista com o professor PQ)

A princípio eu achava assim que meus conhecimentos que eu adquirir na universidade era suficiente para meu trabalho, só que com o passar do tempo a gente vai percebendo que as coisas vão mudando, então eu preciso de novos conhecimentos. Então eu busquei formação não na área específica de matemática, mas esses cursos que são ministrados, por exemplo, em seminários que são feitos específicos para educação, não na matemática, mas de um modo geral. Eu participei de alguns não apenas na cidade que eu morava[.... Então, a gente escuta pessoas mais experientes, pessoas que vivem da educação, pessoas que passam dicas, nos alertam para problemas que são resolvidos com mais facilidade então participei desses cursos a fim de melhorar minha prática de docente e claro aliado a esses cursos eu fui procurar também me especializar na matemática, aí eu fiz alguns curso de aperfeiçoamento de professores de matemática pela UFPI, já consegui fazer uma especialização, já consegui fazer um mestrado, sempre buscando os novos conhecimentos e assim, não trabalhar, especificamente, no ensino médio, mas também no curso superior, já trabalhar com a formação de novos professores. (Trecho da entrevista com o professor PM)

É eu sou muito grato, assim, até pelos... Não apenas pelos os cursos até os encontros com os professores de matemática, pelas reuniões pedagógicas que as escolas proporcionam a cada ano, nos temos encontros semanais com os professores de matemática, temos encontros mensais com a equipe pedagógica aonde a gente vai fazer planejamento, onde na oportunidade a diretora, coordenadora ela nos dá algumas dicas de como planejar, de como você adequar a realidade do aluno que está chegando, porque a cada ano que passa o aluno que seja pra gente ele vem com uma situação nova, é um novo desafio. Então, se a gente fizer a mesma coisa todo ano pode dá certo em um e pode não dar certo em outro ano, então essa necessidade da gente está assim, estudando discutindo novas ideias é porque o nosso público vai mudando a cada ano. Então, eu sou muito grato assim porque a escola nos proporcionar isso para mim os encontros semanais com os professores de matemática e os mensais com os planejamentos que a gente sempre tem. (Trecho da entrevista com o professor PM)

Como podemos observar nos trechos das entrevistas, a relação do professor PQ com a formação continuada foi mediada por muitas dificuldades, pois, ao sair da formação inicial ainda não tinha condições econômicas de investir na carreira e no desenvolvimento profissional. O professor narra que “Quando eu saí da universidade, eu comecei a trabalhar ainda estava cursando, aí quando eu saí foi um período muito complexo, porque eu tive que trabalhar muito. [...] Então, nesse período eu não tive como fazer nenhum aperfeiçoamento.

O relatado do docente retrata uma situação vivida por grande parte dos professores em nosso país. Geralmente, quando o professor conclui a formação inicial já se insere no mercado de trabalho. Além das poucas condições econômicas, as condições de trabalho também é um fator que dificulta a procura pela formação continuada. Quando o professor se insere nas instituições públicas as chances de vivenciar processos de formação continuada são maiores, devido à políticas públicas destinadas para esse fim. Entretanto, nem sempre esse professor dispõe das condições objetivas para aderir a esses processos, pois, na grande maioria das

vezes está submetido a uma carga-horária de trabalho que lhe impede de participar desses projetos. Sem formação continuada, o que vai mediar à atuação do professor?

Certamente serão os significados constituídos por ele do processo de formação inicial, nos estágios curriculares e extracurriculares, e nas disciplinas pedagógicas e, sobretudo, a experiência docente. Nesse sentido, a experiência docente tem primazia sobre os saberes construídos na academia, porque será a prática pedagógica e o coletivo profissional a fonte mais imediata de produção de saberes docentes.

Na narrativa do professor PM identificamos significações que confirmam o caráter histórico das necessidades, quando diz: *“A principio eu achava assim que meus conhecimentos que eu adquirir na universidade era suficiente para meu trabalho, só que com o passar do tempo a gente vai percebendo que as coisas vão mudando, então eu preciso de novos conhecimentos”*. (Trecho da entrevista com o professor PM). O professor, apesar de se sentir preparado para o exercício da docência reconhece que o tempo e as mudanças que ele traz exigem do profissional novas posturas, novas atitudes, novos saberes.

A narrativa do professor reforça o que Marques (2015) anuncia sobre a formação continuada quando esta afirma que é na formação continuada que o professor encontra a possibilidade de desenvolvimento profissional. A experiência com a docência faz surgir novas necessidades formativas, mas nem sempre os professores têm consciência disso e acabam estabelecendo relação com esses processos mediados por outros interesses que se distanciam do objetivo final da formação.

Outro ponto interessante destacado pelo professor PM é quando este revela que em uma das instituições que trabalha é comum a realização de encontros semanais com os coordenadores de área de ensino e diretores. Esses encontros, segundo o professor, contribuem para o exercício da reflexão sobre os conhecimentos desenvolvidos em sala, o compartilhamento de dificuldades e certamente contribuem para a atividade do professor no desenvolvimento da prática pedagógica. Essas significações produzidas pelo professor sobre esses encontros nos fazem entender que quando a instituição assume o compromisso com a formação continuada do professor promove benefícios para o sistema de ensino como um todo.

Portanto, podemos inferir com as análises e interpretações realizadas a partir das narrativas dos professores que estes desenvolveram significações que têm contribuído com sua atividade de ensinar e com a constituição da identidade profissional. As significações também evidenciam que os professores são seres inconclusos, inacabados e que o processo de constituição não termina quando o professor conclui a formação.

É na atividade e com a atividade que a consciência sobre ensinar e aprender vai se desenvolvendo. A formação inicial e continuada, articulada com o desenvolvimento da atividade docente, com as condições objetivas e com as particularidades que constituem cada sujeito em sua singularidade, medeia à produção de significados e sentidos sobre ser professor e sobre ensinar, que se materializam em práticas pedagógicas que se realizam em sala de aula.

7 MOVIMENTO INTERNÚCLEOS REVELANDO PROFESSORES EM PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO

“A constituição, no indivíduo, das funções psicológicas, pelo mecanismo de internalização, acontece simultaneamente à apropriação do saber e do fazer da sociedade”. (*Pino*)

O movimento internúcleo pressupõe a articulação das mediações que aparecem na história dos protagonistas da investigação como determinantes no processo do aprender a ensinar. Pela apreensão das significações produzidas por esses sujeitos podemos inferir que as condições objetivas em que cada professor viveu constituem-se em mediações significativas no processo de escolha profissional.

No que se refere à atividade de formação inicial, as mediações mais presentes revelam motivações diferentes para realizar o curso de formação de professores, assim como para exercer a atividade docente. Observamos como as condições socioeconômicas e as oportunidades que cada um teve foram cruciais para a constituição das subjetividades dos professores. O desenvolvimento da consciência como sendo constituída dialeticamente em atividade nos faz compreender que os processos formativos dos professores possibilitaram a eles refletirem criticamente sobre a identidade do professor e sobre o seu fazer.

As oportunidades surgidas na escola de ensino básico proporcionaram aos professores PF e PM a produção de sentidos sobre a docência que orienta estados de segurança na atuação na sala de aula e na área de conhecimento. Diferente do professor PQ, que mediado pelas péssimas condições do ensino básico, foi levado a desenvolver estratégias para que aprendesse e acompanhasse o ensino universitário. Portanto, nessa situação de contrários, três professores com realidades objetivas diferentes e caminhos de formação semelhantes.

Essa atividade de desenvolver estratégias para se apropriar dos conhecimentos que a formação inicial lhe proporcionava foi uma mediação significativa para o professor PQ constituir sua metodologia de ensino. No entanto, as estratégias que o professor constituiu para acompanhar os conteúdos da formação inicial se estendem para a prática pedagógica. O significado que o professor PQ revela sobre aprender é o mesmo que ele atribui ao ensinar, pois para ele o importante no processo de ensino e aprendizagem é a apropriação dos conteúdos.

Outra mediação que se destaca no percurso histórico dos professores refere-se aos significados produzidos nas relações com os outros professores. A experiência extracurricular

vivenciada por PQ propiciou o encontro com outros professores mais experientes, fato que contribuiu para seu estado de satisfação com a escola. Esse momento foi significativo para ele porque as críticas, os questionamentos que recebia direcionaram o sentido constituído por ele sobre o ensinar.

Os professores PM e PF constituíram zonas de sentidos sobre o aprender a ensinar ainda no ensino secundário. Embora a monitoria não sendo entendida como uma atividade de prática de professor até pela própria condição dos alunos, mas foi essa experiência que despertou neles o interesse e a vontade de ser professor. A facilidade com que aprendiam os conteúdos fez com que eles desenvolvessem estratégias de como ensinar e isso se estendeu a formação superior, pois já fizeram a opção pelo curso com a intenção de ampliar os conhecimentos e adquirir capacitação para lecionarem.

As significações produzidas no processo de formação inicial sobre o aprender a ensinar não foram as únicas mediações responsáveis pelo desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes pesquisados. Nem poderiam ser tendo em vista que enquanto seres sociais e, portanto, de relações, os professores constroem formas de ser e agir no mundo a todo instante. As narrativas mostram que com o passar do tempo e com a experiência pedagógica individual de cada professor, os significados e sentidos sobre o aprender a ensinar se transformam constantemente. A formação inicial foi importante mais ainda apresenta muitas limitações.

As análises empreendidas a partir dos aportes categoriais da Psicologia sócio-histórica nos fizeram compreender a realidade da formação de professores em movimento, a partir das significações produzidas pelos professores e caracterizada no movimento representado na imagem abaixo:



Figura 01 – Interpretação dos internúcleos
Fonte: Produção da autora, 2016

A imagem representa o movimento na constituição dos significados e sentidos sobre o aprender a ensinar e que medeiam a sua prática pedagógica. As condições que o processo formativo dispuseram aos professores possibilitaram a eles se apropriarem de significados e constituírem sentidos sobre o aprender a ensinar, e assim com essas mediações vivenciadas, com as necessidades e vontades singulares que surgem a todo instante conduzem a maneira como o professor desenvolve sua prática.

Essa análise levou ao entendimento de que significados e sentidos sobre a atividade docente são constituídos com o professor em atuação. Desse modo, os centros de formação de professores necessitam desenvolver e orientar mais atividades práticas para os futuros professores, pois se esses já saem do processo formativo inicial com a habilidade para ensinar é importante que a formação inicial lhes deem condições para exercer essa atividade de fato.

Sabemos que as necessidades humanas são intensas e constantes e que o processo de formação inicial é apenas o começo desse processo. A todo o momento em que o homem está em atividade novas necessidades surgem e se reinventam. Portanto, conhecer as necessidades dos professores em serviço pode ser o caminho de acesso que leve a construção de projetos formativos de professores mais coerentes com a realidade das escolas e dos alunos, e, conseqüentemente, mais comprometidos com os processos educativos de melhor qualidade.

8 QUANDO O FIM É TEMPO DE RECOMEÇAR

“Nada jamais continua, tudo vai recomeçar”.
(*Mário Quintana*)

Quando o fim é tempo de recomeçar. Para nós o fim é apenas mais um momento para recomeçar, pois novas necessidades nos mobilizam a continuar, seguir.

O estudo aqui apresentado foi um desafio que enfrentamos ao percorrer o caminho da realização dos estudos de mestrado em educação, envolvendo pesquisa fundamentada na PSH. Nossa problemática centrou-se na investigação dos significados e sentidos que os professores do Ensino Médio constituíram sobre o aprender a ensinar e, como essas significações medeiam a prática pedagógica desses professores.

A fim de atender esse objetivo, o primeiro movimento na investigação foi compreender os significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar. Os resultados evidenciaram a significação sobre o aprender a ensinar foi sendo produzida pelos professores no processo de formação inicial, na experiência com a docência e na formação continuada.

A pesquisa também revelou que os professores se apropriam de significados sobre a atividade docente, mais especificamente, sobre o fazer docente, antes de iniciar a formação inicial, e que as mediações que constituem essas significações são caracterizadas pelas oportunidades que cada professor vivencia durante a trajetória de vida. Identificamos, ainda, que as mediações possibilitadas na formação inicial fizeram com que os professores constituíssem sentidos sobre o seu fazer, com exceção de um dos protagonistas da pesquisa que não associa à formação inicial a constituição de sentidos que lhe possibilitasse pensar e construir estratégias sobre o aprender a ensinar. Para ele, foi a oportunidade de trabalho em uma instituição privada de ensino que lhe ajudou a constituir modos de ser docente, o que contribui para a forma como ele desenvolve sua prática pedagógica.

Outra mediação importante na constituição do significado e sentido sobre o aprender a ensinar foi a oportunidade de realizar monitorias durante o processo de formação inicial. Os professores que vivenciaram essa experiência se apropriaram dos significados sobre o seu fazer e constituíram sentido à medida que iam tendo a oportunidade de refletir sobre o processo de ensinar.

Sobre a formação inicial, todos os professores apontam fragilidades e revelam que os conhecimentos construídos sobre o aprender a ensinar não lhes asseguravam o desenvolvimento da prática pedagógica. Sobre a experiência dos estágios extracurriculares, as narrativas revelaram significações sobre essa atividade que mostra o quanto estas favoreceram a construção de estratégias sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados também apontaram que com o passar do tempo, a experiência de sala de aula ajudou os professores a reconhecerem a necessidade de continuar aprendendo e se desenvolvendo. O dia a dia docente e as práticas cotidianas levam à produção de novas necessidades, fato que desperta nos docentes o desejo por saber mais, constituindo sentidos que lhes direcionaram para a formação continuada.

O último movimento foi na direção de analisar as relações entre as significações produzidas pelos professores no processo de aprender a ensinar e a mediação na prática pedagógica. Os resultados revelaram que as experiências pessoais, o enfrentamento de dificuldades, a prática da monitoria foram determinantes na construção do modo de ser professor em sala de aula. As análises das narrativas nos ajudaram a compreender que os professores produziram significações variadas sobre si e sobre a realidade vivida. A produção das significações sobre a realidade objetiva, no caso o aprender a ensinar, foi se constituindo pela mediação dessas experiências particulares.

A pesquisa também ensejou o surgimento de novas questões que envolvem os processos formativos e nos lançam para novos desafios: o que as escolas podem fazer pelos professores que estão iniciando na docência e que são mediados pela insegurança na realização do trabalho pedagógico? E a formação continuada, o que tem proposto que possibilite ao professor pensar o seu fazer e construir estratégias que contribuam com o processo educativo?

Identificar essas mediações no processo de constituição dos significados e sentidos sobre o aprender a ensinar e que medeia a prática pedagógica foram as contribuições para minha experiência profissional na realização desse estudo. Isso nos direciona a continuar a investigação por um caminho que nos ajude a entender mais sobre os processos formativos, a estruturação destes no espaço escolar, pois acreditamos que sem refletir sobre o aprender a ensinar, sobre os processos educativos, dificilmente chegaremos a desenvolver práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento, de fato, do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, compreendemos que identificar os significados e sentidos constituídos pelos professores no processo de formação é mais uma possibilidade de estudo sobre a formação de

professores e revele o que de fato contribui para o processo de constituição do ser professor. Além, de colocar em evidência, nos processos de formação e na atividade do professor, mediações que possibilitem aos docentes construir novas necessidades que lhes orientem a não parar, pois a dinamicidade do processo educativo não admite que o professor não tenha vontades, não tenham necessidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Brasília, v. 12, n.1, p.221-234 jan./jun. 2008.

_____; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. In. BOCK, Ana Maria; GOLÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.

_____; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apresentação das significações. **Caderno de pesquisa**, Brasília, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./marc. 2015.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. FREITAS, Thaís Campos. FREITAS, Cinara Aline. **Formação Continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n 30, p. 367-387, maio/2010.

ASBHR, Flávia da Silvia F. A pesquisa sobre a atividade Pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: **Revista Brasileira de Educação.** N. 29, maio /ago, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GOLÇALVES, Maria da Graça Marchinas; FURTADO, Odair (orgs). **Psicologias Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____, GOLÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf acesso em: 13 de outubro de 2015.

CARVALHO, Vilani Cosme. MACEDO, Rosa Maria de Almeida. SOUSA, Sueli Maria. **Conhecendo a vida e o aprendizado dos alunos do Curso de Pedagogia: um estudo dos aspectos psicossociais envolvidos no aprendizado de conceitos, valores, atitudes e habilidades.** In. Xv Seminário de Iniciação Científica da UFPI/ I Encontro de pós-graduação

da UFPI/ I Seminário de pesquisadores do meio norte, 2006, Teresina, XVI Seminário de Iniciação Científica da UFPI. Teresina: EDUFPI, 2006, v. 1. P. 1-2.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Portugal, Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Gatti e Barreto – Brasília: UNESCO, 2009.

FACCI, Marilda. Gonçalves. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autoras associados, 2004.

FALÇAO, Mônica Ribeiro. **As relações entre o ensinar e o aprender**: o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Santos: 2007. 300f. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Santos programa de educação. 2007

FARIAS, Isabel Maria Sabino...[et al]. Didática e docência: aprendendo a profissão. 4.ed., Nova ortografia – Brasília: Liber Livro, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

IBIAPINA, Ivana M. L. **Pensamento e linguagem, significado e sentido na perspectiva de Vigotski**. Texto didático. Seminário: os professores de produção de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural. Teresina UFPI, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Prefácio António Nóvoa: revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; Tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptada à edição brasileira Maria Vianna – São Paulo: Cortez, 2004.

KAHHALE, Edna M. S. P; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. In BOCK, Ana Mercês Bahia; GOLÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LONGAREZI, Andréa maturano. PUENTES, Roberto Valdés (organizadores). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio: São Paulo, 1991. V.I p. 71-84.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. Form. Doc. Belo Horizonte, **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 01. n. 01, p 109- 131, ago/dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Formação de professores bem sucedidos: um processo de natureza crítica e reflexiva. **EDUCERE**. p. 22018 a 22029. 2015.

_____; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Categorias da Psicologia Sócio-Histórica que explicam a constituição do humano. In: ARAÚJO, Francisco Machado; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. (orgs.). **Pesquisa e produção de conhecimentos em educação mediadas pela psicologia sócio-histórica** [recurso eletrônico]. Teresina: EDUFPI, 2015.

MENDES SOBRINHO, J. A. M. C. CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

NÓVOA, Antonio. Professores: Os professores e sua formação. Lisboa: publicações dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figuerêdo. **Sentido e Significado de aprendizagem em contexto de colaboração**. Teresina, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_06_2010.pdf acesso em 25 de março de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Edu. E Soc [on line]. 2000. Vol.21, n. 71. P. 45-78. ISSN 0101.7330.

PLACCO, Vera Maria de N. de S.; SOUZA, Vera Lúcia T. de In: **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006, cap. 5.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RUBINSTEIN, Sergey. **Princípios de psicologia geral**. Trad. Jaime Carvalho Coelho. 2 ed. Lisboa: Editora Estampa, 1977. v. 6

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Sueli Maria. CARVALHO, Vilani Cosme. **Compreendendo os aspectos subjetivos envolvidos no processo de produção do TCC de alunos do Curso de Pedagogia**. Teresina, 2007. 54 f.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biografias. In.: MACEDO, Roberto Sidney (org.) – **Currículo e Docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais**. Salvador: Editora da UNB, 2003, PP. 35/56

SOUZA, João Francisco de; SOUZA, Inez Maria Fornari de. (org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. Ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SEVERINO, Antônio. J. **A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares**. Revista da ANDE (São Paulo), v.17, p. 29-40, 1991.

STRIEDER, Dulce Maria; MALACARNE, Vilmar; STAUB, Tatiane. Formação docente e ensino de física, química, biologia e matemática na educação básica na Região Oeste do Paraná. Vivências: **Revista Eletrônica de Extensão da URI**, vol.11,n,11.ISSN1809-1636.Disponível em: www.reitoria.uri.br/~vivencias/numero_011/artigos/artigos_vivencias_11/n11.pdf acesso em 15 de dezembro de 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação de Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papius, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES A - ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA

Questão geradora:

O processo de formação de professores envolve diferentes aspectos entre eles os saberes adquiridos na formação e os experienciais. Conte-me como começou sua história com a docência?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Os significados e os sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar e que medeiam a sua prática pedagógica. É uma proposta de pesquisa de mestrado.

Você está sendo convidado a participar a participar da pesquisa de mestrado intitulada de: Os significados e sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar, e que medeiam sua prática pedagógica. Você poderá desistir, ou, retirar seu consentimento, a qualquer tempo, independente da justificativa.

Pesquisadores participantes: Sueli Maria de Sousa, telefone: (86) 99172667 email: suelimaria7@hotmail.com. Maria Vilani Cosme de Carvalho, telefone: (86) 98177000, email: vilacosme@ufpi.edu.br e Eliana de Sousa Alencar Marques (86)81661243, email: esalencar123@gmail.com

Sobre a pesquisa essa se justifica, pois a prática do professor é resultante do processo de formação e de prática docente. Desse modo, as compreensões sobre o que é ser professor e de como é dado o processo de aprender a ensinar nos direcionar a pesquisar com essa temática. Objetivo geral: Investigar os significados e sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar e que medeiam a sua prática pedagógica. Objetivos específicos: apreender os significados e os sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar; Conhecer os processos formativos vivenciados pelos os professores; Compreender as relações entre as significações produzidas do processo de aprender a ensinar e a prática pedagógica dos professores.

Quanto aos **procedimentos**, faremos uma entrevista narrativa gravada no local e data combinada com o entrevistado e que melhor lhe convir.

No tocante aos **riscos** a pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco ao partícipe. A participação no processo desta pesquisa não acarretará nenhum tipo de ônus moral, psíquico ou financeiro a você. O que pode acontecer é um desconforto emocional momentâneo ao recordar momentos de sua formação. Este desconforto pode ser superado através de conversas com a pesquisadora responsável.

Superado o desconforto os **benefícios** aos partícipes da pesquisa serão a contribuição com a produção científica no campo da formação inicial e contínua de professores, bem como propiciar a reflexão com os dados colhidos das práticas docentes, especialmente, dos professores do Ensino Básico das disciplinas de exatas: física, química e matemática. Além disso, a qualquer tempo, você poderá ter acesso aos dados produzidos e, também, desistir de continuar participando.

Os partícipes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Significa que asseguramos seu anonimato através da utilização de pseudônimos para identificação dos interlocutores da pesquisa, assegurando-lhes total **sigilo**.

As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético. A divulgação das informações produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética da UFPI.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Os significados e sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar e que medeiam a sua prática pedagógica. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e assinarei em duas vias.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante

(a) _____.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de ____ de ____

Assinatura do pesquisador responsável

(a) _____

Observações complementares

Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFPI e verifique sua validade.

Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina – PI – Fone: (86) 3237 2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.br Sítio: www.leg.ufpi.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS CONSTITUÍDOS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O APRENDER A ENSINAR E QUE MEDEIAM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisador: sueli maria de sousa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56247816.8.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.755.812

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta uma proposta de pesquisa de mestrado, intitulada: OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS CONSTITUÍDOS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O APRENDER A ENSINAR E QUE MEDEIAM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA. Justifica a relevância do estudo pela necessidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem que vivenciamos na sala de aula, o processo de formação do professor e o tornar-se professor nos direcionou a outras necessidades formativas motivando a compreendermos um pouco mais sobre o processo de aprender a ensinar e como este contribuiria ao desenvolvimento do ensino na Educação Básica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Investigar os significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar, e que medeiam a sua prática pedagógica.

Objetivos Secundários:

- Aprender os significados e os sentidos constituídos pelo professor sobre o aprender a ensinar;
- Conhecer os processos formativos vivenciados pelos os professores;
- Compreender as relações entre as significações produzidas do processo de aprender a ensinar e

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



Continuação do Parecer: 1.755.812

a prática pedagógica dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "A participação no processo desta pesquisa não acarretará nenhum tipo de ônus moral, psíquico ou financeiro a você. O que pode acontecer é um desconforto emocional momentâneo ao recordar momentos de sua formação. Este desconforto pode ser superado através de conversas com a pesquisadora responsável".

Benefícios: "Superado o desconforto os benefícios aos participantes da pesquisa serão a contribuição com a produção científica no campo da formação inicial e contínua de professores, bem como propiciar a reflexão com os dados colhidos das práticas docentes, especialmente, dos professores do Ensino Básico das disciplinas de exatas: física, química e matemática". Considero que os benefícios superam os prováveis riscos que possam ocorrer ao participante, no momento da coleta das informações.

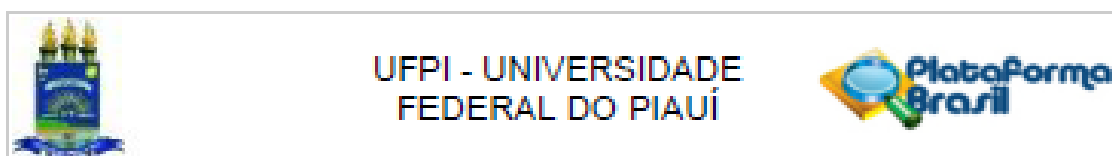
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se uma pesquisa do tipo qualitativa, tendo como cenário uma escola pública de Teresina. O universo populacional será constituído por professores da rede pública de Teresina. Dentre esse universo serão selecionados uma amostra de três professores. Define como critérios de inclusão ser professor das disciplinas de exata. Para coletar os dados utilizará como instrumentos a entrevista narrativa. Para análise dos dados empíricos produzidos empregaremos o procedimento metodológico conhecido como Núcleo de Significação desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006, 2013), Aguiar, Soares e Machado (2015). Diferente da análise de conteúdo os Núcleos de significações visa apreender pelas significações as medições sócio históricas e culturais presente na fala dos indivíduos. Pela fala analisaremos as palavras ditas considerando o contexto em que ela se apresenta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta apresenta os componentes básicos exigidos por uma pesquisa acadêmica, referencial teórico que dará sustentação ao estudo, bem como os aspectos éticos do estudo, cronograma e orçamento afirmando ser financiada com recursos próprios. Os objetivos estão coerentes com a proposta de estudo. O pesquisador principal não é docente da UFPI, mas se compromete cumprir os termos da Resolução CNS nº466/12 - Resolução nº510/16 e zelar pela privacidade e confidencialidade dos dados conjuntamente com o Orientador que é Professor da UFPI.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.755.612

Recomendações:

A acrescentar nos documentos a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que trata das especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_662489.pdf	17/08/2016 15:12:49		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/08/2016 15:11:48	suell maria de souza	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	17/08/2016 15:10:11	suell maria de souza	Acelto
Outros	Instrumentodecoletadedados.pdf	18/05/2016 23:05:06	suell maria de souza	Acelto
Orçamento	orcamento.pdf	17/05/2016 20:29:50	suell maria de souza	Acelto
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	17/05/2016 20:25:51	suell maria de souza	Acelto
Outros	curriculolattes.pdf	17/05/2016 20:24:58	suell maria de souza	Acelto
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisadores.pdf	17/05/2016 20:22:03	suell maria de souza	Acelto
Outros	confidencialidade.pdf	17/03/2016 21:05:01	suell maria de souza	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetedepesquisa.pdf	17/03/2016 10:39:35	suell maria de souza	Acelto
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/03/2016 10:24:06	suell maria de souza	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (88)3237-2332 Fax: (88)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



Continuação do Parecer: 1.755.812

TERESINA, 30 de Setembro de 2016

Assinado por:
Adrianna de Alencar Setubal Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (88)3237-2332 Fax: (88)3237-2332 E-mail: csp.ufpi@ufpi.edu.br