



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915071	
CAPÍTULO 2	8
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915072	
CAPÍTULO 3	20
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915073	
CAPÍTULO 4	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915074	
CAPÍTULO 5	38
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915075	
CAPÍTULO 6	43
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915076	

CAPÍTULO 7	50
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915077	
CAPÍTULO 8	61
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915078	
CAPÍTULO 9	73
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915079	
CAPÍTULO 10	107
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150710	
CAPÍTULO 11	118
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150711	
CAPÍTULO 12	123
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150712	

CAPÍTULO 13	135
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i> <i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150713	
CAPÍTULO 14	146
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i> <i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150714	
CAPÍTULO 15	158
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i> <i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150715	
CAPÍTULO 16	171
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i> <i>Fabiana Meireles de Oliveira</i> <i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150716	
CAPÍTULO 17	180
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150717	
CAPÍTULO 18	186
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i> <i>Jasmin Lemke</i> <i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i> <i>Maria Augusta de Castro Seixas</i> <i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150718	

CAPÍTULO 19	198
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150719	
CAPÍTULO 20	203
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150720	
CAPÍTULO 21	215
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150721	
CAPÍTULO 22	234
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150722	
CAPÍTULO 23	245
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150723	
CAPÍTULO 24	256
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150724	
CAPÍTULO 25	267
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otávio Aloisio Maldaner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150725	

CAPÍTULO 26	285
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150726	
CAPÍTULO 27	297
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150727	
CAPÍTULO 28	302
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150728	
CAPÍTULO 29	313
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150729	
CAPÍTULO 30	321
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150730	
CAPÍTULO 31	332
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150731	
CAPÍTULO 32	344
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150732	
CAPÍTULO 33	350
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150733	

CAPÍTULO 34	356
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150734	
CAPÍTULO 35	367
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150735	
CAPÍTULO 36	369
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150736	
CAPÍTULO 37	380
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150737	
CAPÍTULO 38	389
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150738	
CAPÍTULO 39	399
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150739	

CAPÍTULO 40	410
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150740	
CAPÍTULO 41	417
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150741	
CAPÍTULO 42	427
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150742	
SOBRE A ORGANIZADORA	436

OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR

Lui Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Faculdade de Educação – Departamento De
Fundamentos da Educação Pelotas/RS

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o sentido/significado que professoras/acadêmicas conferem ao curso de Pedagogia do PARFOR, ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A investigação ocorreu dentro do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. A ferramenta escolhida para coletar os dados foi o fórum. A análise das repostas/postagens possibilitou perceber que as professoras/acadêmicas buscam a qualificação e teorização de sua prática docente, que vai além da titulação pela titulação, querem sim a legitimação, mas querem também o que a ela subjaz, que é o conhecimento sistematizado. Este movimento provoca o estreitamento do diálogo entre universidade e escola, bem como alterações no papel do professor formador que precisa considerar a ambivalência da formação inicial que neste caso é também continuada. Exigindo assim deste professor o desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas que possibilitem as professoras/acadêmicas situar-se no contexto educativo, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re)construindo saberes e

conhecimentos sobre o cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia PARFOR. Prática docente. Relação Universidade e Escola.

ABSTRACT: This article aims to analyze the meaning / meaning that teachers / academics confer on the PARFOR Pedagogy course offered by the University of Vale dos Rio dos Sinos. The research took place within the virtual Moodle learning environment. The tool chosen to collect the data was the forum. The analysis of the answers / postings made it possible to perceive that the teachers / academics sought the qualification and theorization of their teaching practice, which goes beyond titling by titling, rather they want legitimation, but they also want what underlies it, which is systematized knowledge . This movement provokes the narrowing of the dialogue between university and school, as well as changes in the role of the teacher trainer who needs to consider the ambivalence of the initial formation that in this case is also continued. This requires the development of pedagogical intentions that allow teachers to be situated in the educational context, establishing articulations with the teaching practice, as well as reflecting on their experiences, (re) building knowledge and knowledge about everyday school life.

KEYWORDS: Pedagogy PARFOR. Teaching

1 | INTRODUÇÃO

O exercício da docência, e a formação do professor são de certa forma assuntos inesgotáveis, preenchem e instigam os interesses dos mais diversos campos do conhecimento, sendo capaz de agrupar um denso período histórico configurado no mais variado conjunto de artigos, dissertações, teses, e livros, o que revela que o processo de formação de professores, seja em nível inicial ou continuada ainda são objetos de estudo de primordial atenção.

Os projetos/programas de treinamento/capacitação de professores estiveram presentes na pauta dos governos deste a década de 50. Esses projetos perfilam a história da educação no Brasil, nas décadas de 70, 80 e finais de 90, tendo como meta a qualificação do profissional da educação. A busca em prol da qualificação tem provocado o estreitamento das relações entre Universidade e Escola. Esta aproximação e interação são incitadas pela adesão que as universidades, de modo geral, tem feito aos diversos programas vinculados a formação inicial e continuada promovidos pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura). Dentro deste contexto, este estudo tem como foco o programa de formação PARFOR (Programa de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica). Este programa é uma das políticas adotadas pelo governo federal voltado à formação de professores para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. O PARFOR constitui-se em um plano emergencial, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que visa a assegurar a formação exigida na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/1996) para professores que atuam na rede pública de Educação Básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores. O PARFOR é realizado através da parceria entre a CAPES/MEC, envolvendo, em regime de cooperação a União, os Estados, e os Municípios, para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. O programa pretende promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, garantindo aos professores em exercício na rede pública a formação acadêmica exigida pela LDBEN conforme determina o artigo 62. O candidato precisa estar atuando na rede pública de Educação Básica e não ter formação de nível superior, ou ter formação superior, mas se disponibilizar a cursar uma licenciatura na área em que atua em sala de aula. Diante desta perspectiva, a presente investigação pretende refletir sobre qual o sentido/significado que o curso de Pedagogia/PARFOR ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos tem provocado nas professoras/acadêmicas. Analisando como que estas professoras/acadêmicas têm ou não (re)significado a sua prática docente no entrecruzamento do eu pessoal ao eu profissional.

2 | O CAMINHO INVESTIGATIVO

A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico com base em pressupostos fenomenológicos, pois possibilita conhecer o sujeito, na perspectiva ontológica, revelando a vida em seus próprios termos. Outrossim, este enfoque metodológico é também flexível e realista no que concerne aos planos de coleta de dados, os quais podem ser alterados no decorrer do caminho. Como salienta ANDRÉ (2001, p. 29), “[...] a característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. Por isso, fazer uso da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico com base nos pressupostos da fenomenologia é buscar compreender os fenômenos implicados na formação docente não só na perspectiva dos conteúdos, mas na perspectiva dos sujeitos inseridos nestes processos de formação.

A pesquisa foi realizada com as professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia/PARFOR ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Cabe destacar que as turmas são fechadas, ou seja, elas iniciam e concluem o curso juntas, com exceção das reprovações ou evasões. A coleta de dados foi realizada a partir do acompanhamento de uma da Atividade Acadêmica, ofertada na modalidade Educação a Distância (EAD). O ambiente virtual de aprendizagem utilizado foi *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*. É um dos mais utilizados no mundo, possui uma interface bastante acessível e conta com ferramentas de interação síncrona e assíncrona. A ferramenta escolhida para coletar os dados foi o Fórum que possibilita a disponibilização de um tema ou de perguntas para debate cuja interação é assíncrona.

No âmbito desta pesquisa foram eleitas no Fórum, as seguintes questões: Nasci numa família que... Sou um sujeito que acredita em... Estou aqui... Das 36 postagens realizadas pelas professoras/acadêmicas, 14 foram escolhidas para análise, aja vista a pertinência de suas respostas/postagens no que tange ao cerne deste estudo. A escolha destas repostas e sua respectiva análise possibilitou maturar as ideias advindas do processo de investigação, num ir e vir constante de ação-reflexão-ação.

3 | A ESCOLA VAI À UNIVERSIDADE: REFLEXÕES A CERCA DOS ACHADOS

Sopesar sobre qual sentido/significado do curso de Pedagogia/PARFOR para as professoras/acadêmicas é de certa forma compreender na relação dialética desses sentidos/significados como que o curso de Pedagogia/PARFOR estava acontecendo para elas. A análise dos dados foi organizada em três categorias. O uso de categorias de análise é uma forma de agrupar elementos e ideias ou expressões em torno de um conceito (GOMES, 2001). A primeira categoria refere-se ao lugar de onde este sujeito fala, a segunda categoria refere-se às crenças e valores que fazem parte do dia a dia das professoras/acadêmicas e a terceira categoria faz referência a busca pela legitimação.

3.1 O Lugar de Onde as Professoras/Acadêmicas Falam

Nesta categoria é possível perceber a constituição singular do lugar de onde cada professora/acadêmica fala e as implicações deste contexto em seu processo de formação. Para melhor delineamento desta categoria passo a breve descrição do perfil das professoras/acadêmicas.

Cabe destacar que a turma com qual foi feito este estudo é composta apenas pelo gênero feminino. A faixa etária varia dos 25 anos aos 55 anos, trabalham em média 40h/a semanais atuando nos Anos Iniciais e também na Educação Infantil. Estas estudantes possuem em média de 10 a 20 anos de experiência docente. 51% das professoras/acadêmicas estão cursando o Ensino Superior pela primeira vez, e 46% estão na sua segunda tentativa de cursar o Ensino Superior e 3% estão cursando a segunda graduação. No intuito de proteger a identidade das colaboradoras desta pesquisa, as mesmas serão identificadas por pseudônimos. Mas de que lugar falam estas professoras/acadêmicas? A maioria delas afirma ser oriunda de famílias de baixo poder aquisitivo. A professora/acadêmica Maria Madalena afirma: *“Sou proveniente de uma família humilde, mãe doméstica e pai industriário.”*; A professora/acadêmica Maria José diz: *“Nasci numa família muito batalhadora, de gente simples [...]”*. A professora/acadêmica Maria Aparecida afirma: *“Nasci numa família muito pobre, no interior de Concórdia no Estado de Santa Catarina.”* As palavras humilde e simples, são as que mais aparecem nas respostas, em torno de 51%. LIMONTA (2009) analisou o perfil dos formandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UEG) e identificou que o alunado do curso de Pedagogia da UEG é proveniente da classe trabalhadora. O que de certa forma pode vir a justificar as expressões humilde e simples.

As professoras/acadêmicas também fazem referência a dificuldades vivenciadas na infância o que reforça a ideia de que a maioria delas advém de famílias de baixa renda. A professora/acadêmica Maria Joana diz: *“Sou de uma família simples, que apesar das dificuldades na infância, eu e minhas duas irmãs crescemos cercadas de amor e cuidados [...]”* É possível que o baixo poder aquisitivo das famílias tenha contribuído na postergação da inserção destas professoras no ensino superior. Porém, algumas alegam que as famílias incentivaram-nas a buscar formação. A professora/acadêmica Maria Marta diz: *“Nasci numa família que sempre colocou o estudo em primeiro lugar”*. Já a professora/acadêmica Maria Vitória afirma: *“[...] meu pai dizia que a herança de pobre é a educação”*. A professora/acadêmica Maria Madalena diz: *“[...] Meus pais sempre me ensinaram a ter respeito pelas pessoas, a valorizar os amigos e o estudo como forma de crescimento pessoal e social.”*. O lugar de onde cada uma fala diz muito sobre o como vê o mundo e também o como nele se insere, FONTANA (2000, p. 62-62) afirma que:

Os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer... Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais.

É perceptível que as professoras/acadêmicas encontraram nos seus contextos, motivos para dar continuidade ao seu processo de formação. Mas muitas postergaram a continuidade de sua formação e optaram por priorizar outros aspectos inerentes ao eu pessoal, como constituir família, cuidar da educação dos filhos pequenos, adquirir a casa própria dentre outros. Concomitante a isso, no que tange ao eu profissional esta postergação parece estar relacionada a ideia de que o curso de magistério era suficiente para dar conta da prática docente. Neste processo de estar/ser professor é preciso considerar que é impossível separar a pessoa do professor e o professor da pessoa (NÓVOA, 1992). Tardif (2002) afirma que estas trajetórias ocasionam custos existenciais ao professor e é graças aos recursos pessoais, história de vida, suas ações, seus projetos que ele pode enfrentar e assumir esses custos. O autor diz ainda que:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional [...] onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p.108)

Implicado por estas questões, o eu pessoal vai, pouco a pouco, se transformando em um eu também profissional, misturando domínio do trabalho docente com conhecimento de si mesmo.

3.2 Crenças e Valores Que Fazem Parte do dia-dia Das Professoras/ Acadêmicas

As crenças e valores que circundam o dia-dia dos professores estão de modo geral relacionados às quimeras humanas. Educar é uma especificidade humana. (FREIRE, 1998). Os professores experimentam-se de tal forma em seu trabalho docente que muitas vezes fica difícil de distinguir um do outro, ao que NÓVOA (1995, p. 17) diz:

[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos: Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Esta não separação é evidenciada na profissão professor porque o material de trabalho do professor é humano e isto se destaca nas crenças e valores que as professoras/acadêmicas afirmam ter. A professora/acadêmica Maria José diz: “[...] acredito nas pessoas como indivíduos, sujeitos, que possam apostar na educação,

pois desde crianças se pode aprender atitudes positivas para com o nosso país.” Para a professora/acadêmica Maria Angélica: *“Sou uma pessoa que acredito no ser humano e nas relações que estes possam ter uns com os outros.”*

Estes depoimentos nomeiam de forma singular o sentido/significado de seu estar/ser professora, na proposição de que não há experiência sem sentido, como não há sentido sem experiência. TARDIF e LESSARD (2005, p. 259), retomando as ideias de SCHUTZ (1987), afirmam que: “[...] as situações humanas têm isso de particular, elas têm sentido [...] os seres humanos existem [...] de duas maneiras: eles existem, mas também têm sentimento ou o sentido de sua existência.” O humano é sentido e o sentido é humano. A professora/acadêmica Maria Luz colabora com este conceito ao dizer: *“Acredito que podemos construir um mundo melhor sim, na educação tendo o amor como base de tudo, numa vida mais digna e humana para todos”*. Arroyo (2001) ressalta que lutar pela humanização, fazer-nos humano é a grande tarefa da humanidade. Parece-me que aqui se gesta o maior sentido do fazer educativo.

Esta ampliação do sentido/significado de estar/ser professor e de principalmente estar/ser professor em formação contínua revela ainda que não é somente a legitimação que torna os professores mais ou menos comprometidos, mas sim é a forma como estes se veem na profissão, a maneira como se reconhecem nela. Como diz OLIVEIRA (2005, [S.p]): *“Diante da morte, as duas paixões humanas mais fortes não são nem a riqueza e nem o poder, mas o sentido (e o conhecimento) e o amor (ou o reconhecimento).”* As falas revelam que as crenças também são tecidas de sentido, são fronteiras em movimento que se constitui de buscas, de perdas e de esperanças, e a esperança é radicalmente humana (FREIRE, 1998) a professora/acadêmica Maria Vitória diz:

Acredito em um mundo mais honesto e justo. Sou uma pessoa que gosta de ajudar o próximo, sem querer nada em troca. Também penso que devemos ensinar as pessoas a pescar para que elas sigam em frente. Adoro meu trabalho na área educacional, pois penso que a base de um povo com senso crítico e liberto é a educação.

Na mobilidade destas fronteiras, o horizonte se expande, a professora/acadêmica Maria Conceição reitera este pensamento ao afirmar: *“Mas acredito na educação como um portal que abre caminhos onde o conhecimento nos leva a novas oportunidades.”* Para ANADON (2005, p.37) “[...] ser e fazer docentes são construídos na articulação entre nossas condições efetivas de trabalho, os discursos relativos à docência e nossas vivências pessoais.” As crenças e valores delineados no dia a dia das professoras/acadêmicas permitem pensar que a escola “[...] é o espaço onde os professores aprendem e apreendem a sua profissão” (ABDALLA, 2006, p. 61) com compromisso e afeto.

3.3 A BUSCA PELA LEGITIMAÇÃO

A procura por reconhecimento e legitimação é sem dúvida um dos maiores desafios da profissão docente. E no caso deste estudo é condição de luta. TARDIF (2002, p.244) reforça isto ao dizer: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”. Para tanto se faz necessário que a formação docente promova situações/ contextos que potencializem o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores, ou seja, o processo de formação é o processo em que o sujeito forma a si mesmo, mediado por variadas e diversas dimensões; estas mediações se dão no contato com os formadores, com as leituras, com a leitura das circunstâncias da vida, e na relação com os outros (FERRY, 1991).

Os depoimentos das professoras/acadêmicas assinalam para além da legitimação a busca pela aquisição de conhecimento e qualificação profissional. A professora/acadêmica Maria Conceição deixa isso claro em seu depoimento: “*A finalidade de cursar pedagogia é ter uma graduação, e esse objetivo não é somente de titulação, mas de transformação em minha carreira docente.*” O movimento de reconhecimento presente nos depoimentos e revela outra forma de estar/ser professor, através da aprendizagem no e com o coletivo. “*Estou aqui na Unisinos buscando a formação profissional, mas descobri que encontrei muito mais que isso. O convívio com o grupo de colegas e professores tem crescido muito na minha formação pessoal.*” (Professora/acadêmica Maria Eduarda). Novamente o eu pessoal se entrecruza com o eu profissional. (TARDIF, 2002). A professora/acadêmica Maria Luz corporifica este entrecruzamento ao dizer que:

Estou aqui para me qualificar, ampliar meus conhecimentos e tornar minha prática mais eficaz. Quando convivemos em grupo, trocamos opiniões, discordamos, crescemos como seres humanos e profissionalmente. Isso tudo é maravilhoso.

De forma semelhante a professora/acadêmica Maria Lucia diz: “*Estou aqui para obter mais conhecimento para melhorar minha atuação em sala de aula.*” Estas declarações de certo modo são surpreendentes, uma vez que estas professoras têm muita experiência de sala de aula, poderiam tão somente estar em busca da legitimação/titulação, do poder simbólico (BOURDIEU, 1983) que corresponde aos rituais ligados à honra e ao reconhecimento. No caso destas professoras o capital que elas estão construindo é cultural e corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais, produzidas pelo sistema escolar. A procura pela construção e apropriação do conhecimento se reafirma quando a professora/acadêmica Maria Joana diz: “*Estou aqui por que acredito que ainda tenho muito a aprender. Trabalho com educação a mais de 30 anos e vejo que o professor esta sempre aprendendo.*” Percebe-se que nesta afirmação se gesta o pouco do muito que nos constitui professores formadores

de pessoas, que é a capacidade de reconhecer a necessidade de aprender. Pode parecer óbvio, mas não o é, nem todos os professores se percebem como aprendizes, muitos pensam que estão prontos, que o fato de ter feito algum tipo de formação e terem sido legitimados com um diploma, lhes dá a certeza de que não há mais nada a fazer.

A universidade tem aprendido com os estudantes do PARFOR principalmente no que tange ao estreitamento da relação e interação entre universidade e escola, e porque não dizer entre teoria e prática, a universidade tem sido provocada a considerar o que de fato está sendo ofertado para as estudantes e o que de fato elas querem e precisam. A declaração da professora/acadêmica Maria Quitéria revela: *“Estou buscando uma titulação, que sempre foi o meu sonho, para me qualificar agregando mais conhecimentos a minha prática e assim torná-la mais eficaz.”* Nesse sentido, a relação entre teoria e prática no âmbito da sala de aula no ensino superior parece exigir que o professor formador considere esta uma relação entre sujeitos portadores de saberes. Ou seja, não basta à universidade entrar nesta parceria como portadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade e as professoras/acadêmicas como portadoras da prática produzida no chão da sala de aula. É preciso que esta parceria entre universidade e professoras/acadêmicas ocorra horizontalmente e que ambas possam se retroalimentar continuamente, uma vez que toda teoria advém de um à prática e vice-versa. Para isso é imprescindível que os conhecimentos práticos e sua relação com os conhecimentos teórico tenham um espaço maior de discussão no colegiado dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Estas ações podem gerar significativas e promissoras mudanças a serem incorporadas na postura pedagógica dos professores universitários formadores de formadores.

A professora/acadêmica Maria Marta reitera a ideia de aproximar mais a universidade da escola quando diz: *“Estou aqui porque quero obter uma formação mais específica para minha área de atuação. Acredito que tenho muito para repensar e aprender e que bons profissionais possam me auxiliar nesta caminhada.”* Mas o depoimento da professora/acadêmica Maria Vitória é mais incisivo, pois aponta a necessidade da reformulação da relação entre universidade e escola. Ela diz: *“Estou aqui, neste curso, porque preciso teorizar minha prática, pois sempre senti que faltava algo. E acredito que será muito importante esta formação em minha vida profissional e pessoal.”* Não se trata de esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação, mas sim de reconhecer os estudantes/professores como sujeitos do conhecimento e não como espíritos virgens (TARDIF, 2002). É preciso ainda considerar que o

discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (epistêmica curiosidade). (FREIRE, 1998, p.43).

NÓVOA (1988, p. 128) amplia a reflexão ao dizer que “[...] mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. Estar/ser professor nos obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995). Como afirma FREIRE (1998, p. 64), “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos/significados que o curso de Pedagogia/PERFOR tem provocado nas professoras/acadêmicas é de certa forma surpreendente. E faz refletir sobre a importância do processo formativo na perspectiva do sujeito e do sentido/significado que este confere ao seu processo formativo. Neste contexto percebe-se que se pode oferecer ao professor o melhor curso/graduação no *ranking* do MEC, mas se este curso/graduação/formação não fizer sentido para o sujeito pouco adianta. O curso/graduação em si continuará sendo procurado, entretanto sua humana efetividade se dá no sentido/significado que provoca nos sujeitos. Esta questão de fazer ou não fazer sentido é um dos maiores desafios da e na formação continuada de professores. E a pergunta que circunda gestores e professores é como fazer com que um determinado curso faça sentido para o sujeito que o cursa? Eis as tramas da incompletude na preservação de si mesmo.

Nessa perspectiva percebo que as professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia/PARFOR buscaram a qualificação e teorização de sua prática docente, que vai além da titulação pela titulação, querem sim a legitimação, mas querem o que a ela subjaz que é o conhecimento sistematizado. Suas crenças no humano enquanto sujeito capaz de ser educado, capaz de se transformar e transformar o mundo apresenta-se de forma dialética, pois na mesma medida que elas acreditam que podem através do desenvolvimento de boas práticas transformarem o mundo em um lugar melhor, também acreditam na própria capacidade de aprender e de mudar.

Este movimento é complexo, pois implica em ‘tornar’ professor alguém que já está professor há muitos anos. O desafio é nos percebermos e nos considerarmos de fato partes de um mesmo todo, somos todos professores, inacabados professores em processo de formação permanente, negociando “[...] coisas a fazer, formas de criar, maneiras de inventar, em resumo, nossa pretensão de existir.” (BOURDIEU, 1997, p.65). Em outras palavras, trabalhar com gente interroga a minha própria humanidade. Analisando estes achados percebe-se que as professoras/acadêmicas têm (re)significado a sua prática docente ao perceberem o entrecruzamento do eu pessoal ao eu profissional, da teoria com a prática.

Com um pouco de resistência à epistêmica curiosidade as professoras/

acadêmicas visualizam na teoria as suas práticas. Esta percepção é um dos elos perdidos que agora passa a religar-se, desvelando que as rupturas, as transformações, os sentidos/significados só se realizam à medida que os atores se tornam sensíveis a estes processos. Além disso, Rodrigues e Esteves (1999) ressaltam que os cursos mais eficazes são aqueles que produzem mudanças nos programas educativos oferecidos pelas escolas, na cultura da escola e na gama de responsabilidades assumidas pelos professores. É possível dizer que de certa forma o curso de Pedagogia/PARFOR foi e está sendo progenitor de significativas mudanças, estreitando a relação entre universidade e escola provocando-as a dialogarem sobre suas perspectivas e a reconhecerem suas diferenças como complementares e não antagônicas.

O PARFOR está descortinando para as professoras/acadêmicas a Pedagogia enquanto ciência da educação e o exercício do magistério como profissionalização. Este reconhecimento é de certa forma, um ver-se com o outro, e a este ver-se com, está implicado no sentir/perceber de que só somos porque estamos sendo (FREIRE, 1998). É mister salientar que esta singularidade formativa provoca alterações também no papel do professor formador que, por sua vez, precisa ver e perceber o avesso, pois a Pedagogia/PARFOR não se caracteriza apenas como uma formação inicial, mas também continuada, que exige do professor formador o desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas que possibilitem as professoras/acadêmicas situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço presente, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re)construindo saberes e conhecimentos sobre cotidiano escolar. A formação docente, embora parta do sujeito, não acaba no sujeito, ela exige que se criem situações em que formador e formandos incorporem explicitamente o conhecimento de si mesmos, do afetivo, do racional, como estratégia de conversão no e para o processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso Prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANADON, S.B. **Trabalho e identidade docente no contexto da reforma educacional iniciada na década de 1990**. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Traduzido por Jeni Vaidzman. Rio de Janeiro: Editora Zero LDTA, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas** – sobre a teoria da ação. Traduzido por Marisa Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FONTANA, Roseli A. **Cação. Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

GOMES, Romeu. **Análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.67-79.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 332 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

NÓVOA, Antônio. **A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projeto Prosalus**. Lisboa:Universidade de Lisboa, 1988.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A Educação nas Fronteiras do Humano**. São Leopoldo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - A EDUCAÇÃO NAS FRONTEIRAS DO HUMANO, 4.,São Leopoldo, 2005. Anais... São Leopoldo, 2005.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Traduzido por João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-481-8

