



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: Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª 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, “inquietos” 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>Otavio 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 Morais</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

FORMAÇÃO E A DOCENCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Elda Silva do Nascimento Melo

UFRN, PPGEd – Natal – RN

Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira

UFRN, PPGEd – Natal – RN

Camila Rodrigues dos Santos

UFRN, PPGEd – Natal – RN

Erivania Melo de Moraes

UFRN, PPGEd – Natal – RN

A formação docente na contemporaneidade está arraigada a uma estrutura político-formativa que orienta a organização do fazer pedagógico, marcada, historicamente, por rupturas e mudanças que afetam a formação inicial e continuada de professores, refletindo na Educação como um todo. O objetivo desse artigo é discutir essa formação desde o estágio supervisionado até as políticas públicas de formação como PNAIC e PIBID, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS). Essas pesquisas são resultados de estudos realizados na linha de pesquisa: Educação, Representações e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Utilizamos procedimentos teórico-metodológicos de caráter qualitativo e quantitativo, dentre os quais estão, revisão bibliográfica e documental, Técnica de Associação Livre de Palavra e entrevista. A partir desses instrumentos analisamos os dados

sob duas bases conceituais complementares: a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central - TNC (ABRIC, 1998). Além da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que nos auxiliou na apreensão das dimensões semânticas que dão sentidos a formação docente. Como resultados, constatamos que a docência se revela no ser o no fazer docente numa conjuntura legal e curricular que, de forma plural e reflexiva, permite a construção de uma representação social sobre a profissionalização. Nesse contexto, a reflexão sobre a formação e prática docente permite a quebra de dicotomias sobre o saber e fazer, sobre a teoria e a prática em uma visão dialética sobre ser e fazer.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. PIBID. PNAIC. Representações Sociais.

Teacher training in the contemporary world is rooted in a political-formative structure that guides the organization of pedagogical practice, marked, historically, by ruptures and changes that affect the initial and continued formation of teachers, reflected in Education as a whole. The objective of this article is to discuss this training from supervised to public training policies such as PNAIC and PIBID, based on the Theory of Social Representations (TRS). These researches are results of studies carried out in the line of research: Education, Representations and Teacher Training of the Graduate Program in

Education of UFRN. We use theoretical and methodological procedures of a qualitative and quantitative nature, including bibliographical and documentary revision, Free Word Association and interview. From these instruments we analyze the data under two complementary conceptual bases: Social Representation Theory and Central Core Theory - TNC (ABRIC, 1998). In addition to the Content Analysis of Bardin (2011), which assisted us in apprehending the semantic dimensions that give meaning to teacher training. As a result, we find that teaching is revealed in the fact of not being a teacher in a legal and curricular context that, in a plural and reflexive way, allows the construction of a social representation about professionalization. In this context, reflection on teacher training and practice allows the breaking of dichotomies about knowledge and doing, about theory and practice in a dialectical vision about being and doing.

KEYWORDS: Teacher training. PIBID. PNAIC. Social Representations.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo busca desvelar alguns elementos referentes à investigações realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A pesquisa realizada por um conjunto de pesquisadoras, buscou identificar a representação social acerca da docência e da formação continuada, tendo como participantes: estagiários do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; professores participantes do PNAIC e licenciandos do curso de Ciências Sociais do PIBID/UFRN.

Ao longo do trabalho apresentamos as dimensões da representação social dos grupos citados, buscando revelar o universo simbólico que permeia a constituição das representações sociais do grupo. A abordagem é de cunho qualitativo ancorada na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978). Utilizamos ainda como aporte teórico os autores Imbernón (2009), Perrenoud (2002), Schön (2000). Elegemos procedimentos teórico-metodológicos tais como revisão bibliográfica e documental e Técnica de Associação Livre de Palavras, para coleta de dados. No tratamento desses dados, utilizamos o *software* EVOC – *Ensemble des Programmes Permetant l'Analyse des Evocations* (2000), e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

É importante destacar que as representações sociais emergem em um campo híbrido e dinâmico, o qual permite que os indivíduos estabeleçam formas de conhecimento social, maneiras de pensar a realidade, representar, internalizar e interpretar o mundo na busca de familiarização com os objetos sociais e adaptação ao grupo. Nesse contexto, apresentamos no artigo em tela, caminhos para se compreender a representação social dos grupos a partir da imagem simbólica construída acerca da formação e da docência.

2 | A TESSITURA DE SENTIDOS: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DOCÊNCIA

A Teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovici (1978), proporciona novas perspectivas de pesquisas com base em estudos sobre o homem e os saberes do senso comum, no contexto das suas representações sobre a realidade. Assim, o papel da teoria “confere à racionalidade da crença coletiva e sua significação, portanto, às ideologias, os saberes populares e ao senso comum” (MOSCOVICI, 2013, p. 10).

A origem da construção de uma representação social, segundo Moscovici (1978), está imbricada à necessidade de demonstrar conhecimento para não ficar fora do circuito coletivo. Além disso, Moscovici (2012, p. 46) explica que “possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica”. Desse modo, nos faz compreender que toda representação figura um sentido e todo sentido, uma figura (MOSCOVICI, 1978).

A função cognitiva e simbólica de apropriação do mundo exterior ocorre por meio de mecanismos indissociáveis, denominados de ancoragem e objetivação. Na ancoragem, busca-se aproximar o novo conhecimento de algo já existente. Isso é (re)significar o objeto junto à rede de relações sociais e de coesão reconhecidas pelo sujeito, tornando-o compreensível no trâmite cognitivo de pensamento social. A objetivação permite descobrir a face icônica de uma ideia e a reprodução de um conceito em imagem (MOSCOVICI, 2012). Nesse processo, o novo adquire sentido ao tornar-se imagem concreta, tendo como pressuposto o familiar.

Como supracitado, as representações são elaboradas pela interação, familiarização com o objeto e criação de uma imagem, tendo como ponto de partida a concepção de que “as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõe representações” (MOSCOVICI, 2012, p. 40). Nessas interações, se configuram conexões entre as abstrações do saber e das crenças, modificando a forma de entender o mundo, o objeto, as relações e arranjos sociais.

2.1 O Estágio Supervisionado e a Formação Docente no Curso de Pedagogia

As práticas de ensino são consideradas fundamentais para a formação profissional do professor, pois permite o contato direto com a realidade. Consequentemente, as disciplinas consideradas práticas, como os Estágios Supervisionados, são parâmetros para interligação entre teoria e prática.

De fato, esses componentes curriculares têm função decisiva na formação do profissional docente, porque permitem que os licenciandos, a partir da prática, vivenciem os diversos espaços educativos, sejam escolares ou não, e superem o medo e o receio da *práxis*, descobrindo-se como profissionais.

A experiência permite, também, fortalecer ou não o gosto pela docência, contribuindo para construção da identidade profissional e escolha de possível espaço de atuação quando egresso. Concordamos, então, com Pimenta e Lima (2012, p.61),

quando afirmam que: “O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional”.

Esse processo de contato com a escola e possibilidades de atuação, ainda estando em formação, propiciado pelas exigências das disciplinas de Estágio, é fator facilitador da constituição do ser professor. Reconhecemos então que “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. É no processo de formação que são consolidadas as opções e interações da profissão que o curso propõe legitimar” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.62). Como defendem as autoras, o estágio é um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade.

Lima (2012, p.127), afirma que: “reconhecer o Estágio como espaço de aproximação da realidade e a reflexão sobre a mesma, é perceber a capacidade de desenvolvimento da prática educativa em suas possibilidades e limites”. A reflexão na formação inicial docente caracteriza-se, como elemento estruturador da formação, (GARCIA, 1995). Essa etapa de contato com a realidade da sala de aula permite que analise sua prática e conflitos gerados para compreender os dilemas, possibilidades e limites da profissão numa visão de superação dos desafios.

Para Nóvoa (1995), a formação do professor não se promove por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas pelo posicionamento reflexivo do docente sobre suas práticas e a (re) construção permanente de sua identidade pessoal.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

De fato, todo o itinerário gerado através das práticas propostas pelo estágio nos faz perceber que há uma tríade formada pela teoria, prática e reflexão imbricada nesse processo de formação docente. Essa tríade favorece, de forma singular e construtiva, predicados que permitem a formalização da profissão.

Para entender como esses elementos são objetivados em termos representacionais e operacionais, como se traduz em ação, apresentamos o percurso metodológico e as análises dos resultados desta pesquisa.

2.2 Representações, Imagens e Sentidos Sobre Docência

Esse estudo se configura à luz da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978). Essa teoria procura interpretar o sujeito dentro do contexto sociocultural e psicossocial, estudando suas representações da realidade, num complexo movimento de construção e classificação do real. Pauta-se, ainda, na abordagem qualitativa por permitir uma análise detalhada dos dados através de um

processo que implica estudo da literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionário e entrevista (OLIVEIRA, 2014). Os resultados das entrevistas, direcionadas a estudantes do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UERN, objetivou identificar a representação social do grupo acerca da docência. A escolha dos sujeitos se deu a partir da amostra probabilística selecionada, em outras etapas da produção da dissertação. Para preservar a identidade dos sujeitos foram estabelecidos nomes fictícios. Os resultados foram tratados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) através da categorização e inferências.

Ao sistematizar os dados da dimensão empírica desta pesquisa, foi possível perceber que a representação social dos estagiários da UERN acerca da docência está ancorada em quatro dimensões do ser e do fazer docente, encontradas a partir da análise de conteúdo.

Identificamos a **dimensão técnico-operacional** considerando as entrevistas, uma vez que as falas se voltavam à ideia de que a docência é a aplicação das teorias aprendidas durante o curso. Para os (as) estagiários (as), as discussões e reflexões, em sua maioria, durante as aulas práticas, fortalecem a necessidade de uma docência para sala de aula. Assim, pois, afirmam os sujeitos:

As disciplinas são boas, dão subsídios para você atuar na sala de aula [...] os ensinamentos levam você ao fazer, pois vão auxiliar como você trabalhar tal disciplina na sala de aula (Esmeralda);

Disciplinas teóricas têm importância muito grande para o meu fazer docente. Eu não posso chegar lá só com a prática, tenho que chegar com fundamentação (Diamante).

A docência é compreendida como uma atividade que necessita da teoria como alicerce para as ações na prática pedagógica. Para o grupo, ser docente é, necessariamente, ter dedicação exclusiva às disciplinas acadêmicas. Fica clara a necessidade dessas disciplinas para a construção do perfil profissional, ou seja, elas têm um papel significativo na representação que constroem sobre docência. Para os estagiários, através das aprendizagens oriundas dos componentes curriculares é possível fortalecer e engendrar o processo de construção profissional.

Emerge no grupo uma valorização do estágio para sua formação. Dessa forma, podemos pensar que as aprendizagens traçadas durante as práticas nessa disciplina podem ser ponto chave para formar uma imagem sobre a docência. Além disso, os sujeitos concordam que as disciplinas favorecem o desenvolvimento de técnicas de atuação necessárias à docência.

Diante dessas explanações sobre o ensinar e o saber teórico proposto pelo curso, que proporciona aos formandos um contato com as interfaces da docência no espaço acadêmico, tanto na sala de aula quanto por meio do Estágio Supervisionado, compreendemos que esse conhecimento teórico pode propiciar, como ressalta Silva

(2011, p. 351-352) “memorização de noções, de conceitos, de reprodução de ideias, de estabelecimento de relações, de criação de analogias e de seu reconhecimento no corpo teórico que manuseia, etc”. Ademais, enfatiza que esses momentos de diálogos teórico-prático, vivenciados nos espaços da sala de aula, na formação inicial, são essenciais, posto que “a prática docente na sala de aula é constituída pelo ensino de conteúdos teóricos e metodológicos, por meio de procedimentos didáticos a serem apreendidos pelas alunas e alunos para serem colocados em prática quando da futura docência” (SILVA, 2011, p. 352).

Percebemos, nos discursos dos sujeitos, a forte presença de termos que enfatizam que os professores precisam ser dotados de uma sensibilidade permissiva, de uma melhor mediação didática e conhecimento do público-alvo. Nessa perspectiva, verificamos **a dimensão do sensível**. Para os sujeitos, esses elementos estão estreitamente relacionados ao trabalho docente, ou seja, tem como imperativo a dinamicidade, a ludicidade, o cuidado e a sensibilidade como elementos que permeiam a didática envolvente do professor de forma necessária para realização das atividades operacionais relacionadas à docência. Assim, os pesquisados lançam mão de elementos prescritivos da docência, afirmando que para ser docente, é preciso ser uma pessoa sensível, que percebe as necessidades e angústias dos alunos.

Os estagiários citam elementos necessários à docência e que precisam ser percebidos: “Deveria ter mais disciplinas aqui que os professores instigassem mais, que despertassem mais a ludicidade” (Diamante).

Quando o (a) estagiário (a) diz, portanto, que “ser professor é ensinar e criar situações para que o aluno possa aprender” nos conduz à necessidade da sensibilidade em perceber o modo como o sujeito aprende e como o professor pode possibilitar tal aprendizado, ou seja, como pode criar estratégias metodológicas positivas..

Na **dimensão sócio-formativa** encontramos discussões com expressões que esclarecem que a docência clama pela pesquisa, pela preparação, pela aprendizagem através da reflexão e práxis para atuação docente. Além disso, enxergamos, mesmo que de forma tímida, mensagens que colocam a docência como uma função social, como algo que transcende as paredes da sala de aula, que permite a formação integral do sujeito. Em outras palavras, a docência não possui somente uma função técnica e teórica, como foi discutido em outra dimensão, mas, política e formativa. Evidenciando os aspectos sócio-formativos, as mensagens fortalecem a necessidade de atuação na prática docente que transcenda os muros da escola, propiciando a formação dos sujeitos, para além dos conhecimentos científico-teóricos da profissão, contribuindo, para uma formação cidadã.

Nesse caso, encontramos o ensinar como pressuposto, mas em outra dimensão, de uma forma menos técnica e mais abrangente às necessidades sócio-políticas dos sujeitos em se enquadrar ao meio em que vivem, assumindo o seu papel de sujeito ativo e cidadão. Assim, é visto como função docente o fortalecimento dessa aprendizagem para vida.

Eu entendo claramente a docência como algo que vai além da didática da sala de aula, algo que se estende também ao social. E eu, como docente, tenho a função de não só letrar. É isso que eu entendo sobre docência, o professor desenvolver aquela criança, aquele aluno, para a vida lá fora, para a sociedade (Diamante).

Percebemos, pela fala de Diamante, que a docência se caracteriza como uma profissão com função social. Nesse sentido, Pérola, de igual modo, afirma que “quando você é docente, você está apto a exercer qualquer tipo de ensinamento”, enfatizando a imagem de um professor humano e polivalente que busca essa aprendizagem em qualquer circunstância e para qualquer momento da vida. Na fala de Diamante percebemos fortes indicativos de que esse conceito de docência como função social provém de uma prática cotidiana. Ela diz: “[...] percebi claramente o que a docência é, até porque eu cobro isso dos professores dos meus filhos [...] eu percebo, eu entendo claramente a docência como algo que vai além da didática da sala de aula, algo que se estende também ao social”.

Encontramos, ainda, nas falas dos sujeitos, o significado dado às disciplinas de Estágio Supervisionado: espaço formativo fundamental para reflexão, construção e fortalecimento da identidade docente; e espaço interino de aperfeiçoamento das potencialidades e habilidades do docente em formação, principalmente pela capacidade de articulação teórico-prática. Para Moscovici (2012), as representações sociais têm como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, bem como as atitudes e fenômenos impregnados na subjetividade, expressiva em toda estranheza e imprevisibilidade. Nesse contexto, podemos destacar que esse espaço de formação pode ser primordial para construção dessas estranhezas e de imagens sobre o objeto.

Adimensão do desafio estabelece os sentidos da docência postos pelos sujeitos, o que nos permite discutir os desconfortos docentes e dificuldades enfrentadas nas práticas pedagógicas percebidas a partir das vivências no Estágio Supervisionado. São vários os elementos da faceta representacional, tais como: momentos difíceis da profissão, o sofrimento, as dificuldades da prática docente, o preconceito diante do estigma de gênero na atuação docente do professor homem na educação infantil e a paciência que requer a profissão.

Nesse aspecto, a dimensão do desafio expressa uma ideia de profissão que pode gerar sofrimento, dificuldade, preconceito e precisa de comprometimento para atuação. Assim, os desafios da docência, a prática e o estágio, conformam a construção identitária, e a docência é percebida de forma desafiadora pelos sujeitos. Observa-se que se cria uma imagem acerca da profissão que remete às dificuldades do ser/fazer docente, que pode implicar na construção de uma representação social. Portanto, para os sujeitos, a docência, em sua dimensão simbólica e representacional, se revela pelas percepções do grupo diante da profissão, que é concebida por aspectos imbricados aos significados do ser e do fazer docente.

3 | A IMPORTÂNCIA DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES.

Os estudos das representações sociais vêm nos permitindo uma ampla análise de diversos contextos e realidades, em que a partir de objetos diversos, tem consentido uma diversidade de sentidos e reflexões acerca da formação de professores e de aspectos múltiplos das práticas educativas, a formação docente, inicial e continuada é fundamental fonte de pesquisas para compreensão de teorias e práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, em que a partir de conjecturas direcionadas para “o propósito de todas as representações que é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar” (MOSCOVICI, 2015, p. 53) as representações sociais estão relacionadas a uma modalidade de pensamento particular com origem no saber do senso comum, o qual tem por função a orientação das condutas e a comunicação entre os sujeitos.

De acordo com o que nos apresenta Jodelet (2001), a representação social é sempre de alguém sobre alguma coisa. Assim, temos como sujeitos os professores alfabetizadores da rede municipal de Natal, e como objeto de estudo o programa de formação continuada do PNAIC (Pacto Nacional na Alfabetização na Idade Certa).

3.1 Formação Inicial, Formação Continuada e o Pnaic

Partindo da Teoria do Núcleo Central (TNC) e da Teoria das Representações sociais (TRS), entendemos a formação inicial como fundamental na formação docente, por prover conhecimentos necessários para a prática profissional. Contudo, não é suficiente, pois a formação do sujeito, enquanto processo nunca se encerra. E, na educação, novas estratégias e concepções são construídas constantemente em torno do ato de ensinar.

O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido (SILVA, 2009, p. 24).

Essa formação então estaria acontecendo de forma técnica, com aprendizagens mais teóricas e distantes do que seria necessário para se atuar em sala de aula. De acordo com Perrenoud (1999), os professores em sala de aula, diferente de outras profissões, não estão atuando apenas com o conhecimento teórico, mas com situações inéditas, imprevistas, que fazem com que o professor tenha de “decidir nas condições efetivas da ação, às vezes, com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas” (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Para Imbernón (2009), a formação continuada é uma importante estratégia para consolidar uma melhor relação entre teoria e prática docente. Nesse sentido, o autor

destaca que “para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

De acordo com Santos (2017) em estudo sobre a historicidade da formação docente no Brasil, aponta as necessidades que cercam a formação inicial ao levantamento teórico acerca da formação continuada em que a percebe.

Recai-se novamente sobre a questão de uma formação inicial que apresenta lacunas diante da realidade da profissão e na análise de um currículo, que mesmo com a inserção do estágio supervisionado, não dá conta de preparar o docente no término de sua formação inicial. Nessa perspectiva, ressaltamos a fundante necessidade de formação continuada, essa com uma nova perspectiva de formação profissional docente (SANTOS, 2017, p. 44).

Diante dessas abordagens entendemos a necessidade de discutir as reflexões apontadas pelos professores no que se refere a importância das formações continuadas, mais especificamente do PNAIC.

A partir dessa compreensão a respeito da necessidade da formação continuada ante a profissionalização docente é que destacamos que o Pacto é visto como um compromisso formal em que o governo federal, os estados e municípios assumem para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade, o que equivale ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Os entes governamentais, quando aderem ao Pacto, se comprometem a: Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p. 11).

Esse compromisso está estabelecido por meio do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e em conjunto com as famílias e a comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, com a finalidade de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. No PNE, na Meta 5, que determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

O PNAIC tem por objetivo formar professores para a primeira etapa da educação básica, fase primordial para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e atuantes na sociedade, professores que identifiquem a necessidade de formação docente de qualidade para “garantir a alfabetização das crianças” (BRASIL, 2012, p. 09) no que consideram a idade certa.

3.2 Representações dos Professores Sobre o Pnaic

Para consecução desta investigação realizamos a uma reflexão acerca da

representação do PNAIC para os professores participantes do programa, fizemos uso ainda, da TALP com 163 professores, que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ciclo de alfabetização, e estão cursando a formação continuada do PNAIC.

Cada um dos sujeitos evocou 3 palavras, suscitando um total de 489 palavras, sendo 169 palavras diferentes evocadas. Entre essas, se considerou 138 expressões diferentes. Na inclusão das expressões evocadas no software EVOC (2000), fizemos um tratamento dos dados tentando agregar palavras com o mesmo sentido, com definição em um mesmo termo, tendo o cuidado de relacionar as palavras de acordo com as justificativas dos sujeitos e de preservar a essência das evocações.

A partir da utilização do EVOC, encontramos o núcleo central e demais elementos da representação social do grupo de professores, uma vez que, segundo Melo (2005), o método de associação livre de palavras é uma das possibilidades para identificação do núcleo central de uma representação. As palavras mais evocadas e que compuseram o núcleo central são: **conhecimento**, **importante**, **reflexão** e **necessária**.

De acordo com a TRS, a representação social é um guia para a ação, reconhecemos que os professores consideram muito importante e necessária a construção de conhecimentos, seja teóricos ou práticos, da mesma forma que consideram a importância da reflexão. Lançando um olhar mais profundo acerca dos conteúdos dessa representação, quanto aos elementos culturais, contextuais e de outra ordem, de acordo com Melo (2005), se faz necessário desenvolver a análise de conteúdo das justificativas dadas à evocação, consideradas as mais importantes. A partir dessa análise, é possível compreender melhor as particularidades da estruturação dos elementos centrais.

Percebemos na fala dos sujeitos, o intuito de destacar a relevância que a formação tem para esses (as) professores (as), ampliando os seus sentidos e significados quando conceituam o PNAIC. Partindo deste olhar, nos embasamos em Flament (2001) quanto à natureza dos elementos do núcleo central, o mesmo seria composto por cognições (elementos) descritoras e prescritoras. Em nossa pesquisa encontramos **importante** e **necessária** como palavras prescritoras uma vez que prescrevem ou preceituam o objeto.

A proximidade semântica entre **importante** e **necessária** justifica sua análise conjunta, uma vez que os sujeitos ressaltam a relevância dessa formação inerente a diversos motivos. Dessa forma, para os sujeitos, a formação do PNAIC é, eminentemente, importante e necessária, conforme as falas a seguir:

Importante para a nossa formação teórica e prática. (id S:57).

Necessária porque, como formação continuada, auxilia e orienta o professor no dia a dia da sala de aula, trazendo elementos novos e promovendo a reflexão da prática docente. (id S:65). **Importante** para a concretização de conhecimentos e vivências dialogadas, onde, por fim, melhoramos nosso trabalho com os alunos no

dia a dia. (id S:156).

Necessária para que o profissional esteja sempre refletindo sobre a prática educacional. (id S:131).

As abordagens dos sujeitos direcionam o nosso olhar para a relação entre teoria e prática, e a sua importância na formação docente. Em autores como Schön (2000) e Imbernón (2009), encontramos as discussões que norteiam nosso olhar para essa importante relação entre a teoria e a prática, na superação dessa dicotomia. Reiteramos que para eles a formação continuada é vista como uma importante estratégia no papel de consolidar essa relação entre teoria e prática docente, em que Imbernón (2009) destaca que nele é fundamental tanto o que se pretende ensinar como a forma de ensinar.

Importante para a aprendizagem e reciprocidade formadora porque todo educador precisa estar em constante formação na vida docente. (id S:126).

Em qualquer profissão é **necessário** manter-se atualizado. As informações estão em constantes mudanças, o aperfeiçoamento é fundamental na formação do profissional do ensino. (id S:95).

As falas corroboram com as afirmativas acentuadas sobre a importância e necessidade dessa formação, sabemos que formação inicial é fundamental para a formação docente, contudo, não é suficiente, devido a formação dos sujeitos ser entendida como processo que nunca se encerra, pois, na área de educação constantemente são desenvolvidas novas estratégias e concepções em relação ao ensinar. Assim, observamos nessas falas que os (as) professores (as) sentem a necessidade de se qualificarem, objetivando uma atuação mais efetiva no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Entenderemos que, para os (as) professores (as), algumas relações entre importante e necessário se referem à função de professor alfabetizador, em uma visão relativa a necessidade de formação para o alfabetizador, uma nova perspectiva, como podemos evidenciar nas falas seguintes.

Importante para a carreira do professor alfabetizador. Nos auxilia em nossas competências, proporcionando maior segurança em fazer acontecer a alfabetização e o letramento. (id S:97). É **necessária** pela urgência que temos em nos capacitar para alfabetizar com eficiência e qualidade. (id S:21).

Necessidade: Há urgência em revermos a forma como a alfabetização se dá nas nossas escolas e nosso papel nesse processo. (id S:120).

A preocupação com a alfabetização é pauta de discussão recorrente nos documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988, o governo aponta para a necessidade da erradicação do analfabetismo. Na Meta 5, do PNE, determina-se a necessidade de alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º ano da Educação básica, assim como, o objetivo do PNAIC está em formar os professores para a primeira etapa da educação básica, fase primordial para a formação de indivíduos

críticos, responsáveis e atuantes na sociedade, em que os professores identifiquem essa necessidade de formação docente para garantir a alfabetização das crianças.

4 | REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA PARA LICENCIANDOS DO PIBID

Este estudo buscou discutir as representações sociais acerca da docência, de alunos da licenciatura em ciências sociais. Para isso, nos respaldamos na Teoria das Representações Sociais, por ser relevante para compreender as práticas sociais e os diferentes contextos; e nos autores da formação docente como em Nóvoa (2009), Tardif (2007), Veiga (2012), Freire (1996), os quais buscaram pensar a formação numa perspectiva reflexiva. E para pensarmos o lugar do PIBID na relação com a formação docente, utilizamos seus documentos base: portarias, decretos e regulamentos.

Na proposição empírica, optamos utilizamos dois instrumentos de coleta, a TALP e a entrevista semiestruturada. Para analisar esses dados utilizamos Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por meio da qual elaboramos campos semânticos sobre a docência.

4.1 Sobre o Pibid

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - foi instituído através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, no âmbito do MEC, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Este programa teve como intuito fomentar a iniciação à docência dos licenciandos das Instituições Federais de Educação Superior, buscando preparar esses discentes para a atuação na educação básica. O Programa atendia inicialmente o Ensino Médio, licenciatura em física, química, matemática e biologia; e Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental, com ciências e matemática e de forma complementar a língua portuguesa, educação artística e musical e demais licenciatura. O PIBID foi pensado para atender aos cursos com baixa demanda, dada à carência de profissionais (DEB, 2013). Entretanto, com os primeiros resultados positivos e com o incentivo das políticas de valorização do magistério, em 2009 o programa passou a atender a toda a educação básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA, de quilombolas, educação do campo e de indígenas.

Entre as finalidades do PIBID postas na portaria que o instituiu está: incentivar a docência; valorizar o magistério; promover a articulação entre as universidades e a escola; além de elevar a qualidade da formação inicial e a promover a melhoria da qualidade da educação básica. O PIBID foi implementado pela concessão institucional de bolsas de estudo para a iniciação à docência, que foram concedidas após a aprovação de um plano de trabalho por comissão própria da Universidade constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior – SESu, do MEC,

mediante chamada pública de projetos.

O PIBID/UFRN, como parte dessa proposta de iniciação à docência, buscou implementar um projeto institucional pautado na busca pela democratização do ensino, além de tentar incentivar a docência enquanto profissão, e é nessa perspectiva que buscamos refletir neste trabalho, tecendo à docência em diversas dimensões.

4.2 A Representação Social de Licenciados do Pibid/Ufrn Acerca da Docência

Consideramos relevante situar nosso entendimento sobre a docência. Para tanto, nos respaldamos nas DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que colocam “a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos.” (BRASIL, 2015, p. 2).

A partir desse entendimento, buscamos compreender a Representação Social de licenciandos do PIBID/UFRN acerca da docência.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a TALP, com o termo indutor “docência é...”. Realizamos ainda, entrevista semiestruturada. Para análise desses dados nos respaldamos em Bardin (2011), a partir da análise de conteúdo.

Na tabela 1, temos as palavras evocadas pelos sujeitos, o que nos possibilitou pensar a docência numa perspectiva plural, visto que, segundo esses, a docência possui diversos sentidos.

Sensível/Afetiva	Formação/Reflexividade	Fazer da prática
Amor	Aprender	Compartilhar
Vocação	Conhecimento	Compromisso
Sensibilidade	Dialogo	Especificidade
Simpatia	Didática	Ética
Solidariedade	Ensino	Experiência
Satisfação	Formação	Facilitação
Responsabilidade	Pesquisa	
	Pesquisar	
	Preparação	
	Profissão	
	Reflexão	
	Saberes	

Tabela 1. Organização das Palavras Evocadas em Campos Semânticos

Fonte: Elaborado pelas autoras

As palavras mais evocadas foram respectivamente: aprender, conhecimento e responsabilidade. O que nos leva a perceber o caráter complexo da docência,

ou seja, que é necessário ter conhecimento teórico, mas também é necessário ter responsabilidade na docência, que pode ser entendida sob duas óticas, primeiro, o futuro docente precisa buscar a formação para a sua atuação e os saberes da profissão; segundo, ser um profissional com responsabilidade por estar envolvido com a formação dos seus alunos. Desse modo, buscamos articular essas três palavras com os campos semânticos, evidenciando a pluralidade de sentidos.

No primeiro campo colocamos à docência na esfera do sensível/afetiva, em que a docência se relaciona com a vocação. Nessa mesma linha, Freire (1996) complementa que “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções. (FREIRE, 1996, p.45).

Ainda segundo Freire (1996) a formação precisa ter a capacidade de aliar a dimensão do sensível com o exercício da criticidade, os elementos formativos se fazem com a teoria, com a prática e também com as posições ideológicas e pessoais que se tem durante o percurso da formação profissional, ou seja, o professor é um ator social que ao interagir com a sociedade precisa entender a sua importância na constituição desta e que suas posições e escolhas são fatores decisivos para uma educação emancipatória.

No Campo semântico 2 denominamos de docência como Formação e reflexividade. Partimos do pressuposto de que a formação docente deve ser perpassada por uma prática reflexiva (PERRENOUD, 2002), sendo esse um dos elementos centrais para formação do professor, envolvendo uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar (VEIGA, 2012, p. 15), que não deve perpassar apenas pela perspectiva do ensinar por ensinar, mas que esse ensinar deve ter também um papel de aprendizagem desse docente.

O Campo semântico 3, denominamos de a docência como Fazer da prática, Perrenoud (2002) ao refletir acerca da prática reflexiva no ofício do professor, ou seja, o fazer da prática se faz de modo crítico e reflexivo e precisa ser continuamente pensando enquanto exercício constante e que esse fazer está atrelado aos saberes da docência que perpassam os saberes disciplinares, mas também os saberes pedagógicos e os saberes da prática.

Para reforçar as nossas análises realizamos entrevistas semiestruturadas com algumas participantes, e apesar de termos elaborado um roteiro que seguia questionamentos pertinentes para a nossa pesquisa, procuramos deixá-las a vontade para falar sobre as problemáticas apontadas, sem deixar de intervir quando sentíamos que a discussão fugia da temática proposta. As entrevistas foram feitas individualmente buscando abstrair de cada entrevistado aquilo que entendiam sobre a docência e sobre a relação com o PIBID. Ao serem questionadas sobre o que entendiam a acerca da docência as alunas responderam:

Docência pra mim não tem outro vínculo relacionado a ser professor, ou seja, docência ensinar, professor, eu penso que é isso, sendo que, entenda, pra mim, no que aconteceu comigo, especialmente, eu entrei no ano de 2012 no curso de ciências sociais, nos primeiros seis meses do curso, eu não sabia para que eu tava me formando, eu não sabia nem se tinha licenciatura nem bacharelado e tinha um a galera que também não sabia, eu entrei no curso não sabia nem o que era ciências sociais, vi que tinha social, gostei de social, teve a semana de integração e eles explicaram mas não caiu a ficha de que era pra ser professor e veio cair em 2014 quando eu comecei didática e as disciplinas da educação. Então foi quando eu vim perceber para o que era e foi quando eu comecei estagio e fiz seleção para o PIBID, aí quando eu entrei no PIBID deu um “up”, aí pronto! Eu comecei a me engajar em sala de aula e em escola e o querer ser professor querer é...ter a prática da docência foi no dia a dia, o estágio e o PIBID principalmente (Aluna de Ciências Sociais 1 - ACS1).

A docência é pensar diariamente, pensar não só em como da uma aula, mas na estrutura, pensar também na subjetividade do aluno, pensar em todas as dificuldades e todos os detalhezinhos que estão entrelaçados na educação, eu acho que a docência é isso é você nunca parar de pesquisar, estudar de se comprometer de descobrir coisas novas e tá ali tentando dialogar com os alunos e com os outros... (Aluna de Ciências Sociais 2 - ACS2).

Essas falas nos indicam duas questões extremamente pertinentes, mas é importante ressaltarmos que são vozes que não podem dar a totalidade de sentidos atribuídos à docência pelo grupo, primeiro, no entendimento da docência como ação, que não pode se limitar a conteúdos, mas que deve ter movimento e segundo por possuir diferentes sentidos. A ACS1 apesar de trazer à docência como parte essencial que se constitui em sala de aula, no dia a dia, ainda se limita a dizer no início da sua fala que docência é ser professor é ensinar, se contradizendo, mostrando que os sentidos que atribuíam docência estão sendo construídos coletivamente pelo grupo que faz parte ou seja pelo PIBID mas que ainda há resquícios do engessamento de concepção de docência ao longo da história, que delimitava a ser uma atividade de ensinar e ponto, revelando quanto é forte os fundamentos sócio históricos construídos. Já na ACS2 traz um sentido de diálogo constante, de que é algo que não pode se esgotar, que está no comprometimento, na pesquisa, no estudo, no “procurar”, mostrando um sentido de mudança na concepção e que esta mudança está em ancoragem porque faz parte da vida dessa estudante.

Nessa perspectiva, podemos concluir que os sentidos são construídos socialmente e historicamente e são parte de um grupo, são elementos de entendimento compartilhados pelo grupo do qual o indivíduo faz parte, e esses sentidos não são amarrados, são líquidos, ou seja, possuem uma volatilidade, são inconstantes na medida em que dependem de pontos de vista e de como o grupo observa tais elementos. Na nossa breve análise sobre o sentido de docência, percebemos que as alunas produzem em suas consciências aquilo que é bebido pelo grupo em que estão inseridas: o PIBID de Ciências Sociais. Porém, há no plano do inconsciente aquilo que foi reproduzido pelas gerações anteriores, mostrando a influência da

historicidade. Contudo, percebemos que esses sentidos são partes fundamentais da mudança e das transformações em que a própria educação se encontra, revelando a importância do diálogo e de se compreender como é fundante buscar e se tornar um sujeito de práxis.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas considerações, mas não com caráter de finalidade. Nesse sentido, evidenciamos que a docência, como objeto deste estudo, é compreendida como atividade profissional plural que resulta de uma construção acadêmica, social e cultural.

A função das representações sociais é de orientar ações (MOSCOVICI, 1978), o que permite compreender que essa imagem simbólica criada para representar a docência é indicativo da constituição da prática docente e da ação pedagógica em geral. A docência, em sua dimensão simbólica e representacional, se revela pelas regularidades do grupo diante da profissão, percebida por aspectos multifacetados e imbricados aos significados do ser e do fazer docente.

Reiteramos que a estrutura simbólica que permite a definição de uma imagem sobre a docência é pautada em elementos ainda muito voltados à afetividade, mas que começam a apontar para uma visão mais profissionalizada de atuação. Portanto, compreendemos que a docência, em sua dimensão simbólica e representacional, se revela pelas percepções do grupo diante da profissão, que é concebida por aspectos imbricados aos significados do ser e do fazer docente.

Em relação à investigação acerca do PNAIC, esse trabalho demonstra a necessidade de construir conhecimentos sobre a interferência dessa e de outras formas de pensar a formação continuada na ação docente dos professores alfabetizadores, visto que essa formação tem amplitude em âmbito nacional, ao objetivar atingir todos os professores da rede pública. E, diante da relação que as representações sociais estabelecem com a nossa sociedade atual, quanto às percepções políticas, científicas e humanas e sobre as possíveis mudanças que os órgãos interessados e os professores podem alcançar com os conhecimentos dos resultados encontrados nesta pesquisa, em função de avançarmos na busca da qualificação da educação brasileira.

Apresentamos o núcleo central, em que descobrimos os termos: **conhecimento, importante, reflexão e necessária**. Sendo a representação social um guia para a ação, reconhecemos que os professores consideram essa formação muito importante e necessária para a construção de conhecimentos, sendo eles teóricos e/ou práticos, da mesma forma que consideram a importância da reflexão sobre esse fazer docente diante das trocas de experiência. Assim, as representações sociais funcionam como uma forma de saber para compreender, analisar e conhecer um determinado fenômeno, e assim percebemos que os (as) professores(as) atribuem ao PNAIC

elementos da profissionalização docente.

Ao tratarmos acerca do PIBID, neste trabalho, foi possível apreender três campos semânticos, a partir da análise dos dados obtidos na TALP, a docência como: sensível/afetiva; formação e reflexividade e como fazer da prática. Assim, nos permitiu refletir a docência para além de uma perspectiva tradicional, sendo possível perceber os sentidos diversos e plurais colocados pelos estudantes de ciências sociais participantes do PIBIB/UFRN. Nesse sentido, o PIBID como um programa de valorização da docência tem tido um relevante protagonismo no processo formativo desses estudantes das licenciaturas, por possibilitar uma formação dentro da profissão, como advoga Nóvoa (2009), e a intercomunicabilidade entre diferentes espaços que podem ser entendidos como formativos e que estão para além das salas nas universidades, ou seja, no contato com as escolas, com a realidade social e com a comunidade escolar que esses licenciandos conseguem compreender as demandas sociais e educativas de cada contexto e constrói dessa forma uma prática crítica e reflexiva dentro das suas respectivas formações.

Em linhas gerais, o trabalho confirma a relevância da formação, esteja pautada num processo de constituição contínua, coletiva, reflexiva, e de interação, no qual o diálogo e a comunicação têm um lugar de importância dentro da construção dos saberes e do fazer docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. 1ª reimpressão da edição de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Educação na Idade certa: formação do professor alfabetizador**: Caderno introdutório. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: 20 de maio de 2015. Acessada em: 28 de Outubro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Programa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 26 de Julho de 2016.

_____. PORTARIA Nº38. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID. Disponível em: Acesso em 28 de abril de 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Acesso em 26 de Março de 2016.

FARR, R. M. **Representações sociais**: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.31-59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M.. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Janeiro: Zahar. Editores, 1978.

IMBERNON. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: _____. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

MELO, Elda S. do N. **Campo Educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes**. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, Natal. 2005.

_____. **Representação Social do Ensinar**: A dimensão pedagógica do hábitos professoral. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e aplicadas, UFRN, Natal. 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma historia**. In. JODELET, D. (org). As representações sociais. EDUERJ, 2001. p. 45-65.

_____. **Representações Sociais**: investigando a psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6.ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 1999.

_____. **Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU. Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e construção da identidade profissional. In: **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RELATORIO DE GESTÃO 2009 À 2014. VOL II. CAPES. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

RELATORIO DE GESTÃO/DEB 2009 À 2014. VOL I. CAPES. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Camila Rodrigues. **As Representações Sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal-RN. Natal, RN, 2017. Dissertação (Mestrado) – UFRN. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SILVA, Marilda da. **A complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. Habitus professora e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, v.27, n. 03, Belo Horizonte, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEIGA, Ilma Passoa Alencastro; d'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Formação docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 13-21.

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

