



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JAMMERSON YURI DA SILVA

jammerson_yuri@hotmail.com

**HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo (auto)
biográfico**

Natal / RN

2016

JAMMERSON YURI DA SILVA

jammerson_yuri@hotmail.com

**HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo (auto)
biográfico**

Memorial Formativo apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte do requisito para conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia.

ORIENTADORA:

Profa. Dra. SORANEIDE SOARES DANTAS

NATAL/ RN

2016.

JAMMERSON YURI DA SILVA
jammerson_yuri@hotmail.com

**HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo (auto)
biográfico**

Memorial Formativo apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Professora Dra. Soraneide Soares Dantas, como parte do requisito para conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia.

Defesa em: **31/ 05/ 2016**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. SORANEIDE SOARES DANTAS
Orientadora/ UFRN

Profa. Dra. CRISLANE BARBOSA DE AZEVEDO
1ª. Examinadora/ UFRN

Profa. Dra. MARIA DA PAZ SIQUEIRA DE OLIVEIRA
2ª. Examinadora/ UFRN

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, arquiteto do Universo e pintor da vida;

Aos meus pais Maria de Fátima da Silva e Enoque Silva do Nascimento, por tamanha demonstração de afeto e zelo;

As tias Maria Auxiliadora de Sousa e Eliane Silva do Nascimento, por tamanho carinho demonstrado;

A toda família, pelo apoio e compreensão expresso durante este percurso;

Aos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela formação e estímulo em minha caminhada como educador em formação;

A orientadora Professora Dra. Soraneide Soares Dantas, pelas importantes orientações e paciência na construção dessa produção acadêmica;

Aos meus amigos de forma geral por tamanha motivação e credibilidade em minha construção profissional;

Aos meus colegas do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo companheirismo;

A Aliança Francesa de Natal, pelo encorajamento e flexibilidade quanto empregadora.

RESUMO

Este memorial formativo visa apresentar e refletir aspectos observados na construção educacional do autor, fazendo uma relação teórica e metodológica com seu processo de formação no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, permeando as modalidades do ensino que lhe envolveu e as práticas educativas. Apresentando aspectos críticos e reflexivos da educação no que concerne à relação professor aluno e afetividade, processo de alfabetização, o brincar na aprendizagem e suas contribuições, ambiente educacional e seu contexto social na prática educativa, processos de ensino e aprendizagem nas múltiplas disciplinas do currículo de formação do ensino regular tais como língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e educação física, características formadoras e por fim reflexos de sua construção docente na condição ator/autor na perspectiva de uma breve análise reflexiva da práxis da educação e sua dicotomia com a teoria, partindo das experimentações ao longo da formação docente e dos estágios supervisionados obrigatórios proporcionados nesse caminhar, trazendo a discussão da importância da concepção do memorial formativo como ferramenta de significância no desempenho da produção acadêmica principalmente como licenciando em pedagogia em formação e em suas atividades cotidianas de intervenção como socializador, mediador e democratizador do conhecimento em seus vários contextos sociais, objetivando constantemente seu aluno e realidade.

Palavras-chaves: Educação. Formação. Aprendizagem.

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO.....	7
II – O INÍCIO DA CAMINHADA E A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO.....	8
III – DO BRINCAR AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	12
IV – DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO MÉDIO: PERCURSOS FORMATIVOS.....	19
V – ENSINO SUPERIOR: HISTÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	38
VI – A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ATOR/AUTOR	44
VI – REFERÊNCIAS.....	55

I – INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados de um estudo (auto) biográfico que foi desenvolvido com o propósito de apreender os sentidos construídos em torno do tempo cronológico e do tempo vivido de minha trajetória, tomando como suporte de interpretação os fundamentos da educação e das práticas educacionais e curriculares adquiridas no processo de formação de professores para a educação básica no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Este memorial formativo aborda pontos relevantes da trajetória da vida estudantil, pessoal e acadêmica, objetivando descrever recordações da infância, desde o primeiro contato até as experiências pessoais e adquiridas, passando pelo ingresso no mundo acadêmico, sendo esse acontecimento o ápice da realização do sonho de chegar à formação no ensino superior. Reflete ainda o processo de construção do conhecimento durante o período de formação e aprendizagem, bem como as transformações e redimensionamentos em minhas práticas pedagógicas, diante de uma nova compreensão das teorias e concepções educacionais como futuro do pedagogo.

Portanto, este trabalho trata de um gênero acadêmico autobiográfico, na perspectiva da prática reflexiva do processo de formação e profissionalização docente. Trata-se, segundo Passegi e Barbosa (2008), de uma forma de retornar aos sujeitos pronunciantes o mundo problematizado. Tornando-se assim, um modo de cada ator/autor modificar-se.

Por fim, na produção científica deste trabalho de conclusão de curso, além das memórias citadas no decorrer do texto, apresento, um pouco da reflexão do trabalho docente desenvolvido nas atividades de estágio curricular supervisionado de formação de professores em Pedagogia, onde desafios e conquistas foram efetivados na construção da docência.

II – O INÍCIO DA CAMINHADA E A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

“Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam (...) têm horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recentes datas”.

Guimarães Rosa

Escrever este memorial é um grande desafio, pois implica em resgatar da memória e do cotidiano vivido as ações experimentadas ao longo do tempo cronológico e do imaginário. Nasci na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, no ano de 1992. Venho de uma família humilde: meu pai cursou até o quarto ano do ensino fundamental e minha mãe é analfabeta, pois não tiveram a oportunidade de estudar devido o trabalho. Mas mesmo assim tiveram o cuidado de matricular seu único filho na escola.

Minha trajetória como estudante deu-se no início do ano de 1996, aos quatro anos de idade, no então jardim de infância, atual educação infantil, no Centro Educacional Cecília Mendes, no bairro de Jardim Lola, bairro da cidade de São Gonçalo do Amarante, no interior potiguar.

Tenho poucas lembranças dessa fase da minha vida. Recordo-me da minha primeira professora, chamava-se Maria de Fátima, uma pessoa muito amável, meiga e paciente conosco. Eu a chamava de tia e tinha grande afeto por ela. Minha mãe dizia que ela era minha tia da escola: fui condicionado a chamá-la assim.

Porém, segundo Paulo Freire (1994, p.26),

Professora é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos mesmo que amar só não baste e sem gostar do que faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar do que sendo tia dizer que não gosta de ser tia.

Assumir a função de professora é mais que ser uma simples tia. Requer cuidar e educar para vida, para que cada educando possa construir sua história baseada nos valores morais e éticos, podendo assim, exercer a cidadania.

Para Piaget (apud CUNHA, 2000) o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares, no caso da escola, os alunos e os professores. Ele enfatiza as construções realizadas pelo sujeito, ou seja, essas construções passam a ser possíveis através da interação do aluno com o seu meio, havendo assim a modificação do papel do professor, o qual passa a ser um facilitador, enquanto o aluno assume a posse das ideias.

Para Maldonado (1994, p.42), o professor pode reconhecer quando um processo de construção do conhecimento está sendo efetivo, quando o mesmo se permite sentir o processo. Assim como sente quando está havendo aprendizagem, se o clima em sala de aula é desagradável ou rico e construtivo. Nesse sentido, Woolfolk (2000, p.46) acrescenta que o fato de o professor ser, muitas vezes, incapaz de conhecer a dinâmica do comportamento humano, faz com que tenha interpretações equivocadas quanto a seus alunos. Esses comportamentos internos (emoções, sentimentos, valores, pensamentos) e de movimento acabam sendo observados e confundidos como indisciplina. Essas situações provocam nos alunos as emoções de medo, de tristeza, de mágoa, de raiva e de insegurança. Desse modo:

Os professores são a melhor fonte de ajuda para os alunos que enfrentam problemas emocionais ou interpessoais. Quando os alunos têm uma vida familiar caótica e imprevisível, eles precisam de uma estrutura firme e atenta na escola. Eles precisam de professores que estabeleçam limites claros, sejam consistentes, apliquem as regras firme, mas não punitivamente, respeitem os alunos e mostrem uma preocupação genuína com o seu bemestar. Como professor, você pode estar disponível para conversar sobre problemas pessoais sem exigir que seus alunos o façam (WOOLFOLK, 2000, p.47).

A criança deseja aprender quando há em si motivos profundamente humanos que desencadeiem tais aprendizagens. Sendo que:

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa

quando sente-se querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento (RODRIGUES, 1976, p.174).

O desenvolvimento é um processo contínuo, pois o ser humano nunca está pronto e acabado, esse desenvolvimento refere-se ao mental e ao crescimento orgânico, conhecendo as características comuns de uma faixa etária, reconhecendo as individualidades. Para entender melhor de que forma essa afetividade contribui no processo ensino aprendizagem, busca-se um aprofundamento mais específico e teorizado, pois quando se fala em afetividade para aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar, visando os processos cognitivos de todos.

A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender e aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar no mundo a nossa vida. Veja bem, Vygotsky defende a idéia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nos que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa (BOCK, 1999, p 124).

O fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar. Ser professor não se constitui em uma simples tarefa de transmissão do conhecimento, pois vai mais além e também consiste em despertar no aluno valores e sentimentos como o amor ao próximo e o respeito, entre outros. Observa-se que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional. Assim o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula.

Recordo que minha sala de aula ficava em uma garagem de madeira muito arejado, a onde cantávamos muitas músicas infantis, brincávamos em um recanto que era repleto de pedras semelhantes à paralelepípedo e nossas atividades eram muito divertidas com muitas pinturas em desenhos mimeografados para colorir com coleções de madeiras e giz de cera. As professoras incentivavam os alunos a construir seus próprios desenhos, estimulando o processo criador e o fazer artístico das crianças.

A criança chega à escola levando consigo aspectos constitucionais e vivências familiares; porém o ambiente escolar será também uma peça fundamental em seu desenvolvimento. O ambiente escolar refere-se ao espaço da escola, assim, ele se divide em ambiente físico, educativo e sócio moral.

É incontestável a grande importância do ambiente físico para o desenvolvimento das potencialidades da criança. O espaço físico da escola deve contemplar todos os aspectos necessários para o processo de crescimento e desenvolvimento da criança da educação infantil. Uma boa infraestrutura e ambientes diversificados, amplos e prazerosos propiciam o aprendizado. Aliado a um bom e acolhedor ambiente físico, encontra-se o ambiente educativo. Este ambiente inclui o material didático-pedagógico da escola. A escola com uma ótima infraestrutura, com grande espaço físico disponível, com bons materiais didático-pedagógicos, vai propiciar assim o desenvolvimento integral da criança.

Dentro do ambiente escolar, encontramos o ambiente sócio moral. Este ambiente diz respeito à rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola. Essa rede é formada por duas partes principais: a relação professor-aluno e a relação aluno-aluno. Esse ambiente tem muita influência no desenvolvimento infantil, por isso ele deve ser baseado na atitude de respeito do professor pelos interesses, sentimentos, valores e ideias das crianças. A sala de aula é organizada para a interação com os colegas e para o exercício da responsabilidade infantil. As atividades pedem cooperação entre os colegas

O papel do professor é cooperar também com as crianças, promovendo a construção do equilíbrio emocional, entendimento interpessoal e valores morais. A escola, partindo do conhecimento de onde vivem (ambiente familiar e físico) e onde se situam (ambiente social e cultural) as crianças, define o seu

ambiente educativo e sócio moral, de forma a contemplar todos os aspectos necessários a boa formação de seus alunos.

Um ambiente estimulante para a criança é aquele em que ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde ela sinta o prazer de pertencer a aquele ambiente e se identifique com o mesmo e principalmente um ambiente em que ela possa estabelecer relações entre os pares. Um ambiente que permite que o educador perceba a maneira como a criança transpõe a sua realidade, seus anseios, suas fantasias. Os ambientes devem ser planejados de forma a satisfazer as necessidades da criança, isto é, tudo deverá estar acessível à criança, desde objetos pessoais como também os brinquedos, pois só assim o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades (REGO, 2002, p. 47).

O bom desenvolvimento de uma criança requer um ambiente que seja saudável e ao mesmo tempo educativo, tanto na escola como em seu ambiente familiar e social; sendo assim a escola contribuirá de forma mais significativa ao processo de formação do seu educando.

III – DO BRINCAR AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de aquisição e desenvolvimento da escrita ainda é um problema de natureza conceitual encontrado nas escolas, conforme apresento a seguir.

No percurso desta trajetória escolar, percebo que às propostas oferecidas pela professora, e as técnicas utilizadas para trabalhar a coordenação motora da escrita não se diferem muito das atualmente utilizadas em algumas instituições de ensino, nas quais a prática comum é ligar pontinhos para formar as letras e os números, como também relacionar gravuras, com as letras iniciais das palavras. Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 3, p. 93), nos diz que,

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de “faz de conta” e valorizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de pensar e sentir, o mundo sobre qual estão inseridas. A criança cria, recria individualmente formas expressivas interagindo percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade que poderão então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

É necessário deixar que a criança desenvolva seu lado artístico, pois elas têm por natureza criatividade, curiosidade e o prazer de aprender. Lembro que havia um grupo de escoteiro no bairro que sempre ia à escola com uma representação para fazer apresentações de algumas contações de história. Eu ficava encantado com todas aquelas ações dos personagens e queria ser como eles, forte, inteligentes e super heróis. E ao lembrar esses momentos tão prazerosos sinto muita saudade daquele tempo. Como eu morava próximo à escola, conta minha mãe que eu queria ter autonomia para ir à escola sozinho, mas ela não permitia.

Essa etapa de minha vida, eu considero importantíssima, porque foi a base de toda minha aprendizagem. Sobre isso, vejamos o que nos diz Assman (1998, p.29): “O ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual

entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”.

O processo de ensino e aprendizagem precisa acontecer em um ambiente que proporcione criatividade, respeito mútuo, que trabalhe a autoestima e o prazer de estar adquirindo novos conhecimentos. Apesar da minha sala de aula ser muito ampla, não tinha uma decoração tão vasta exposta nas paredes e os únicos mobiliários que existiam eram mesas e cadeiras, e havia mural com nossa rotina e nossas produções, como também existiam um espaço destinado a brincadeiras e brinquedos disponíveis para que pudéssemos brincar. De acordo com Cruz e Fontana (1997, p.118),

Posso dizer que hoje, compreendo que, brincando, a criança se torna. Brincar e desenhar são atividades fundamentais da criança. Ela brinca e desenha na rua, em casa, na escola. Pela brincadeira e pelo desenho, ela fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas, para as relações. Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está emersa são elaboradas, revividas compreendidas.

mais operativa, se envolve e sente necessidade de socialização, possibilitando desenvolver capacidades tais como atenção, afetividade, socialização, concentração e outras habilidades fundamentais para sua identidade e autonomia.

No percurso da formação de professores, compreendi a importância em proporcionar às crianças diversas maneiras de brincar, de modo que elas adquiram novas aprendizagens, favorecendo a autoestima e auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Evidentemente, algumas memórias foram esquecidas ou acomodadas, e já não recordo com detalhes do meu passado. Porém ao ouvir alguns relatos, pouco a pouco começa a ressurgir em minha mente vagamente ações que já vivi.

Nesse sentido, Vasconcelos (2000, p. 09) apud Costa e Gonçalves (2006, p. 3) afirmam que resgatar histórias de vida permite voos bem amplos,

[...] Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados como pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de luta de acatamento, de resistência, de resignação e criação.

Ao passar do tempo fui para a sala de alfabetização na qual comecei as primeiras aprendizagens de leitura e de escrita, a partir de um método sintético, que consiste na apresentação de letras, e formação de frases. Isso se realizava de maneira descontextualizada e mecânica, fazendo com que o aluno identificasse imagens e relacionasse ao som das letras. Quando todos esses códigos (letras) eram memorizados e a criança tinha capacidade de formar palavras e lê-las, era considerada alfabetizada. Dessa forma, percebo que esse método colaborou de certa forma frente esse processo tão complexo de alfabetização. Conforme Borges (1998, p. 56),

O método sintético consiste fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre som e grafia. Neste sentido, todos os procedimentos metodológicos a ele ligados, quer partam da letra, do fonema ou sílaba, apresentam a aprendizagem inicial da leitura como algo mecânico. Trata-se por tanto, da aquisição técnica para decifrar o escrito em sons.

De modo geral, o eixo metodológico predominantemente utilizado pelo professor parte daquilo que é mais simples, passando para o mais complexo. Para Ferreiro & Teberosky (1985, p.18) a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou do mais eficaz dos métodos, levando a uma polêmica entre dois tipos fundamentais; método sintético e método analítico. O método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia. O que se destaca neste método é o processo que consiste em partir das partes do todo, sendo letras os elementos mínimos da escrita. O método analítico insiste no reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes se faz posteriormente (Ferreiro & Teberosky, 1985, p.19).

Para Ferreiro (2000, p.30) é necessário compreender que qualquer informação tem que ser assimilada, e, portanto, transformada para ser operante. A concepção de método, no sentido de uma sequência de passos ordenados para chegar a um fim, não oferece mais do que sugestões, incitações, prática de rituais ou conjunto de proibições. O método, segundo a autora, não cria conhecimento. O que seria correto, na concepção de Ferreiro, seria se interrogar, “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar” (2000, p.30).

Portanto, existem práticas que levam a criança às convicções de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode adquirir da boca destes, deixando, assim, de ser participante da construção. Algumas práticas levam a pensar que aquilo que existe para conhecer já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado que não podem se modificar. Há por fim, práticas que leva a que o sujeito (a criança neste caso) fique sem participar do conhecimento, como espectador ou receptor daquilo que o professor ensina. Ferreiro afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (2000, p.31). O professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (Ferreiro, 2000, p.61).

E assim, observo que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é uma questão que exige mecanismos e se trata da obtenção de uma técnica para decifrar o texto lido, porque se concebe a escrita por meio da transição gráfica da linguagem oral, e ler equivale a decodificar o escrito em som. Além disso, também eram utilizadas as cartilhas do ABC, rigorosamente contrariando o que afirma Freire (1996, p. 62) “aprender a ler e escrever não significa a memorização de sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre esse processo e sobre o verdadeiro significado da linguagem”.

Na concepção de Paulo Freire, a alfabetização é um meio para a conscientização do homem como criador de cultura, para a abertura de horizontes e para o abandono de uma posição passiva diante da sociedade, a partir do momento em que se apodera da escrita e a utiliza como um meio de expressão e libertação. Segundo Soares (1985), essas concepções possuem principalmente duas formas de encarar a questão:

A primeira define a alfabetização como um processo mecânico: a codificação da linguagem oral na linguagem escrita e a decodificação da linguagem escrita em linguagem oral (leitura). Uma segunda visão do processo de alfabetização o entende como apreensão e compreensão do mundo. (SOARES, 1985, p. 53).

Ao abordar esta temática, Barbosa (1992) analisa essa transformação a partir de uma base psicológica, na qual o leitor passa da condição de condicionado a interativo. Explicando essa mudança, ainda segundo o autor, o ensino da leitura e escrita tem como referencial histórico as contribuições da psicologia associacionista, que concebe o processo de alfabetização como a mecânica de associações entre estímulos visuais e respostas sonoras, culminando no jogo combinatório grafia - som e som – grafia. A leitura é decisiva para a ascensão escolar e social da criança. E ainda Kleiman (2002) enfoca que aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. Interpretar e compreender são aspectos que condizem com o ato de leitura e sem essas bases não tem como a criança obter sucesso em nenhuma atividade que lhe for apresentada.

Particularmente, foi um pouco difícil para mim a fase da alfabetização, porque tinha certa dificuldade na compreensão das letras do alfabeto e na decodificação das sílabas, em relação ao mesmo ritmo que meus colegas; e isso me inquietava muito; tendo em vista que não tinha um acompanhamento/estímulo a leitura em meu contexto familiar, exceto na escola pela professora. Mas ao final do ano letivo, alguns dos meus colegas já sabiam ler e eu também, mesmo diante dessa realidade.

Para Zabala (1998, p. 89),

A perspectiva 'tradicional' atribui aos professores o papel de transmissores de conhecimentos e controladores dos resultados obtidos. O aluno, por sua vez, deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício entendido como cópia do modelo até que seja capaz de automatizá-lo.

Segundo a tendência pedagógica tradicional, o aluno é um mero receptor de informações, um ser passivo. Devido a sua imaturidade e inexperiência, o seu pensamento era desprezado em sala de aula, desvalorizando bem como, seu senso crítico. Acredito que esse tipo de educação decapta o prazer de aprender.

Nessa trajetória, recordo que eu era uma criança meio tímida. Muitas vezes, ficava com dúvidas durante a aula que estava sendo ministrada, mas

não tinha coragem de perguntar, por medo de ser repreendido pela professora. Hoje, percebo o quanto isso afetou minha vida escolar.

Pode-se dizer então, que a timidez afeta de algum modo à vida de todas as pessoas independentes da fase do desenvolvimento que se encontram. Nesse sentido a criança tímida necessita de interações para contribuir na sua aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem necessita ser entendido a partir de uma perspectiva sociointeracional, que define o conhecimento como construído por todos os atores envolvidos no processo: o professor e os alunos.

De acordo com Vygotsky (1991), a interação ocorre em um contexto de ação, a sala de aula, onde o conhecimento é entendido como construído por meio da interação entre o professor e os alunos, no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível potencial para aprender. Pelos pressupostos da teoria histórico-cultural na visão sociointeracionista de Vygotsky (1991), o homem é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos. No que se refere às emoções, conforme o homem aprimora o controle sobre si mesmo, mudanças qualitativas ocorrem no campo emocional.

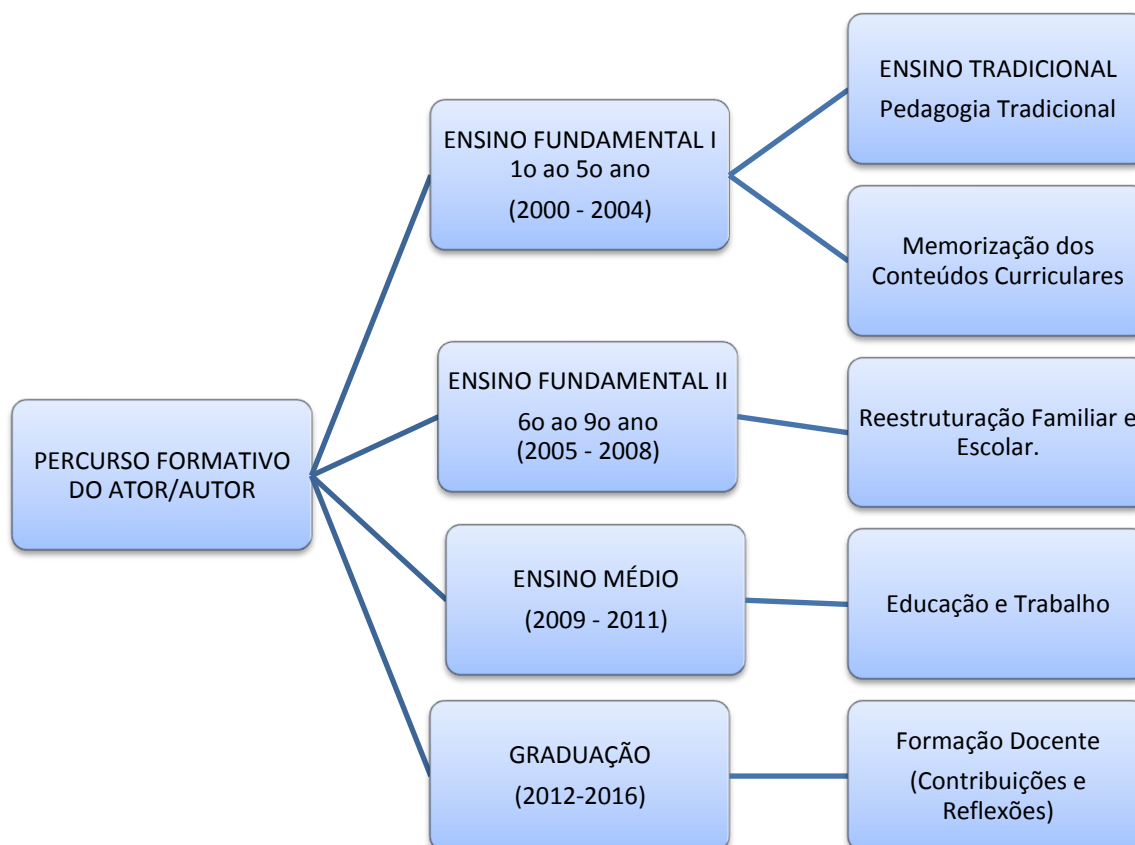
Oliveira (1997), em seus estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem embasados em Vygotsky, a interação social tem uma grande importância no desenvolvimento do ser humano, pois há uma contínua interação entre as condições sociais que mudam dia após dia na vida do homem. A partir do momento em que o ser humano utiliza os signos (linguagem simbólica desenvolvida pelo homem), mudanças qualitativas ocorrem nos processos psíquicos. Já que o acesso do sujeito ao mundo é mediado pelos instrumentos (ações sobre os objetos) e pelos sistemas simbólicos (sistemas de representação da realidade e linguagem) aos quais ele tem acesso, sendo assim, o meio é de grande importância para a criança, pois se transforma juntamente com a criança.

O papel do professor é atuar favorecendo as interações, permitindo que o aluno amplie o seu conhecimento e supere o seu limite, tornando-se um facilitador da construção de um novo conhecimento e de novas descobertas.

IV – DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO MÉDIO: PERCURSOS FORMATIVOS

Uma das questões importantes que perpassa a formação docente e a formação do pedagogo no curso de licenciatura em Pedagogia são os modelos biográficos que cada um (re) constrói para si ao longo da vida, conforme orientam Souza e Passegi (2008), no que se refere aos modos de aprender e ensinar e modos de pesquisar e de formar.

Em meio ao processo de escolarização, considerando o ensino fundamental e o ensino médio, as questões que orientam a nossa reflexão são as seguintes: como as experiências formativas se refletiram no processo de formação docente? Que representações? Que saberes?



Para atender aos questionamentos que impulsionaram a organização deste memorial formativo, percorremos os diários reflexivos do ator/autor. As primeiras lembranças do ensino fundamental são formadas pela passagem em várias escolas, devido às questões familiares, motivadas pelas condições

econômicas e sociais. A superação da timidez em sala de aula e o conseqüente melhor rendimento escolar. Porém, a fragilidade e a defasagem do conteúdo em áreas específicas do conhecimento curricular em meio ao ensino tradicional, orientado pela disciplina e o controle no sistema de seriação também foram marcas dessa escolarização inicial, conforme apresento a seguir.

Quando cheguei ao ensino fundamental, mudei de escola, várias vezes, pois meus pais já estavam separados e também não tínhamos casa própria e conseqüentemente vivíamos mudando de bairro, quase semestralmente. Mas aos sete anos, ingressei na primeira série. Minha timidez que atrapalhava muito, geralmente, nas aulas de língua portuguesa e matemática, já passou a não existir mais. O resultado eram notas melhores. Mas mesmo assim tive muitas dificuldades, principalmente nas disciplinas de matemática. As aulas me deixavam muito apreensivo porque, muitas vezes, não entendia nada, pois não via sentido naquele conteúdo exposto.

Hoje, posso perceber que os professores adotavam a pedagogia tradicional, sendo fundamental em suas aulas a ordem, o silêncio e, essencialmente, o respeito.

Para Saviani (1999), a pedagogia tradicional pode ser compreendida no contexto das teorias não críticas e, portanto, caracterizada pela importância atribuída à escola no combate à ignorância que marginaliza os indivíduos na sociedade.

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (p.18).

Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, na parte introdutória, reafirma que:

“[...] a metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição de conteúdo, numa sequência predeterminada e fixa independentemente do contexto escolar; enfatizava-se a

necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos”. (BRASIL, 1997, v. 1, p. 39).

Recordo as atitudes adotadas pelos professores seguiam exatamente a concepção do ensino da escola tradicional. A metodologia baseava-se predominantemente em atividades de cópias, ditados e memorizações, principalmente, da tabuada. Acreditava-se que, por meio da prática da repetição, se levariam os discentes à aprendizagem mais facilitada.

No entanto, acredito que a prática da repetição não contribui muito com a aprendizagem das crianças. No percurso de minha formação acadêmica posso inferir que elas conseguem aprender brincando, pois pela atividade lúdica é possível assimilar conteúdo curricular de forma mais significativa. Por exemplo, nas aulas de matemática. Vejamos o que dizem Smole, Diniz e Cândido (2007, p. 11),

O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e elaborado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipótese, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao raciocínio lógico.

Nenhuma disciplina torna-se difícil se trabalhada com estratégias que levem o aluno a aprender de maneira lúdica, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, porque, nessa fase, a criança tem curiosidade e prazer em aprender. Principalmente nas aulas de matemática, na qual a maioria dos alunos sente dificuldades de assimilar alguns conteúdos. De acordo com Borin (1996, p. 9): “uma das razões para a utilização dos jogos na sala de aula é possibilitar diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos que têm receio da matemática e se sentem incapacitados para aprendê-la”.

Dentro da situação do jogo é impossível atitudes de passividade, pois a motivação é grande e torna possível perceber que, ao mesmo tempo em que os alunos brincam, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem.

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século passado podem ser ilustradas quando resgato da memória a estrutura das

disciplinas que formavam o currículo do ensino fundamental, sendo: português, matemática, história, geografia e ciências.

No ensino de português, posso afirmar que as aulas eram basicamente compostas pelas atividades de leitura de pequenos textos, ditado de palavras e cópia. Aparentemente, não havia preocupação prioritária em levar o aluno à produção de textos, para que ampliasse sua criatividade. Considero que os textos espontâneos levam as crianças a escrever com mais interesse com uma produção própria e criativa e não apenas baseada em cópia de textos. Porém, o que geralmente acontecia era a produção escrita dos fatos que ocorreram no fim de semana, algo que gostava muito de fazer. Nas aulas de matemática, sempre era cobrado o estudo da tabuada, como também a efetuação das quatro operações fundamentais e a resolução de problemas. Já nas disciplinas de história, geografia e ciências, os conteúdos eram trabalhados de acordo com o que os livros ofereciam. Mesmo os assuntos retratados no livro didático não tendo relação com o nosso cotidiano, essas eram as disciplinas com as quais eu me identificava, porque falavam sobre a vida, o corpo humano, a natureza e os animais. Enfim, textos que aparentemente tinham mais relação com o meu cotidiano.

No que se refere ao estudo de Ciências Naturais, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam “[...] a ciência como um conhecimento na compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como o indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino fundamental”. (BRASIL, 2001 v. 4, p. 23).

Diante disto, percebo que o professor de ciências deve levar o aluno a compreender o mundo em que vive. Para isso, é necessário utilizar nas aulas de campo quantas experiências concretas de fenômenos cotidianos forem possíveis, tendo em vista que o trabalho dinâmico irá agradar a turma além de facilitar a compreensão do tema abordado. Recordo-me de raros momentos de aula externa ao espaço da escola.

Nas aulas de geografia, pelo que recordo, não apresentava nenhum atrativo. Os recursos utilizados pelos professores eram baseados no ensino tradicional. Os exercícios e a avaliação baseavam-se em questionários, nos quais o aluno deveria decorar e responder de acordo com as ideias

apresentadas pelo professor durante as explicações da aula ou de acordo com o livro didático adotado, contraditoriamente ao que orienta os Parâmetros curriculares nacionais do ensino de história e geografia. (BRASIL 2001).

Um dos acontecimentos marcante e gratificante nas aulas do ensino fundamental I deu-se por ocasião das comemorações da semana da criança, com atividades de campo. Fomos ao parque da cidade conhecida como Cidade da Criança, no município de Natal/ RN. Foi muito bom! Nunca esqueci quando entrei pela primeira vez em um pedalinho de pato na lagoa, fiquei abismado com aquela minha façanha; foi uma das melhores experiências que já tive, pois, meus pais não tinham condições financeiras e de tempo, e a escola me deu essa oportunidade fantástica.

A atividade que me marcou foi à plantação de um pé de feijão, sob a orientação da professora que nos ensinou. Lembro que fiquei muito feliz, quando vi minha planta crescendo. Quando chegava a minha casa corria para minha mãe e falava como o pé crescia rápido e ela sorria muito.

Portanto, são situações do cotidiano escolar que revelam a importância das atividades que envolvem diretamente a participação dos alunos. Nas atividades propostas se percebe suas potencialidades, a partir de suas próprias produções, pois ele sente-se capaz de superar outras dificuldades que irão surgir durante as aulas. Essa atividade foi muito significativa para mim, pois nunca me esqueci de como plantar um pé de feijão e o propósito para daquela ação.

Nesse período, lembro que já manifestava em mim o desejo de ser professor. Pois como eu era evangélico, brincava com os meus amigos de culto e eu era o palestrante que ensinava os sermões. Eu sempre queria ser o líder da turma ou o professor da Escola Bíblica Dominical, que tinha em minha igreja. Eu sempre via os mestres da igreja com admiração, tendo em vista que suas aulas eram diferentes, tinham atividades, leituras, dinâmicas e muita participação de todos.

Em 2005, iniciei o 6^a ano, a antiga 5^a série, na Escola Municipal Professor Ulisses de Gois, situada no bairro da Nova Descoberta, zona sul de Natal. A mudança de escola me causou muita ansiedade: ficava imaginando como seria meu primeiro dia de aula, as novas amizades que surgiriam e os

novos professores. Tendo em vista que foi um novo ciclo em minha vida, onde não estava mais morando com os meus pais e sim com minha tia e meus avós e prima; em uma realidade e padrão de vida totalmente distinto do que vivia anteriormente, mesmo estudando em escola pública. Meus familiares tinham renda de classe média alta.

Voltando para o espaço escolar, lembro a importância do deslocamento de casa à escola. No primeiro dia de aula, fui à escola a pé. Eu morava perto. O sentimento de autonomia, liberdade e identidade ia se formando. Eu achava muito legal, porque íamos vendo todo movimento da rua, mas o principal era minha independência se fomentando mais ainda nesse processo.

Outro fato inovador para mim foi à quantidade de professores, pois no ano anterior era apenas um para as cinco disciplinas. A partir daquele momento, passavam a ser oito. Além do acréscimo de novas matérias sendo elas: religião, inglês, educação artística, educação física e biologia. A escola tinha um porte maior, inclusive com grande número de alunos e turmas.

Lembro com saudades e gratidão dos anos iniciais do ensino fundamental II. Gostei muito de lá e dos professores. Foi uma das melhores escolas em que estudei. Na minha época, não me lembro de nenhuma falta de respeito ao professor, ao contrário, havia uma relação de afetividade e cuidado mútuo. Os alunos eram mais comportados e eu me sentia feliz em estudar e ter muitos amigos naquela instituição, que permanecemos em contato até hoje. Atualmente, fico muito triste em saber que a escola tem sido palco de violência devido à relação direta com a comunidade que é vítima de muitos usuários de drogas. Diante dessa trajetória, reporto-me a Andrade (1999, p.3) ao afirmar que:

[...] trazendo essa vivência para hoje, percebo que a escola proporcionou-me um imenso prazer em frequentá-la, o que, nos dias de hoje, muito pouco se vê. Hoje, parece que os alunos vão para a escola, na maioria das vezes, desanimados, sem vontade de lá está.

No que diz respeito à avaliação, o aluno aprendia que havia apenas uma resposta correta para a pergunta feita e os resultados dos testes eram usados apenas como índice de aprendizado individual. Para Alves (2000, p. 29),

Claro que há respostas certas e erradas, o equívoco está em ensinar ao aluno que é disto que as ciências, o saber, a vida são feitas [...] E com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haja um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus voos!...Pois, isto também é conhecimento.

Em minha trajetória, lembro-me da semana de provas, em que eu pegava meu caderno e estudava até conseguir decorar o conteúdo. Ficava muito ansioso, temendo errar e obter notas baixas, pois não queria que meus familiares recebessem reclamações da escola. Na medida do possível, procurava ter um bom comportamento.

Ao contrário do que hoje acontece como proposta de avaliação, que é uma ação contínua e processual. O aluno é avaliado em todos os aspectos possíveis da sua aprendizagem.

Entendo que para o acompanhamento do processo de aprendizagem de seus alunos o professor precisa avaliar continuamente o conhecimento dos mesmos. Após o levantamento do conhecimento prévio de seus alunos, através de uma avaliação inicial, ele pode detectar as dificuldades dos mesmos, planejar e por em prática ações que os levem a avançar. O professor necessitará, então, de novo instrumento de avaliação, já que o conhecimento desejado não é desenvolvido por todos os alunos nem é alcançado pelos mesmos simultaneamente. Este instrumento pode ser o de avaliação percursor-formativa ou processual, a ser realizada durante o processo de aprendizagem. A avaliação processual “serve para verificar se o trabalho do professor está sendo produtivo e se os alunos estão de fato aprendendo com as situações didáticas propostas” (WEISZ, 2000, p. 94).

Na educação formativa é necessário que os alunos tenham consciência de seu próprio aprendizado e que se envolvam em processos auto avaliativos de seus conhecimentos. É importante que os próprios alunos criem suas estratégias e instrumentos de auto avaliação, que se tornem conhecedores de seus interesses, dificuldades, partindo sempre do ponto da aprendizagem que se encontram. A auto avaliação não deve ser feita apenas pelo aluno. É necessário que tanto o professor como o aluno se auto avaliem. Se a auto

avaliação não envolver todos os que estão envolvidos no processo, o sucesso do mesmo fica comprometido.

Vygotsky, segundo Oliveira (1995), chama a atenção para o fato de que para a compreensão adequada do desenvolvimento de alunos, deve-se considerar o nível de desenvolvimento real dos mesmos e também seus níveis de desenvolvimento proximal, isto é, suas capacidades de desempenharem tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes. A partir deste levantamento – de desenvolvimentos reais e potenciais – o educador poderá perceber as tentativas, limites e possibilidades do educando e, como consequência, planejar a ação pedagógica a partir destas observações e reflexões sobre as mesmas. Vygotsky aborda constantemente a ideia de reconstrução, de reelaboração por parte do indivíduo dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo. Estes são aspectos que devem ser levados em consideração na avaliação de alunos, por parte de seus professores.

Segundo Hoffmann (2002), “A confiança mútua entre educador e educando, quanto às possibilidades de reorganização conjunta do saber pode transformar o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento”. (p.75). É necessário que fique claro para o educando que o educador tem como objetivo mediar às dificuldades. Dessa forma, o professor poderá efetivamente auxiliar na aprendizagem de seus alunos. O professor não deve ser o único mediador de conhecimentos. Ele deve organizar a sala de aula de maneira a favorecer intercâmbios entre as crianças, nos quais pares estarão exercendo o papel de mediador. Ao organizar trabalhos em grupo, o professor facilitará trocas e exercício espontâneo de mediações por parte das crianças.

Piaget, Vygotsky e Wallon, segundo Felipe (2001), afirmam que, a capacidade de conhecer e aprender constrói-se a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias construtivistas e sócio interacionista concebem, também, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas e nem são apenas receptoras das informações que estão à sua volta. A partir do contato com os elementos do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a

sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Assim, a articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não deve se dar de maneira isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Vale lembrar que outro elemento necessário no processo avaliativo é o registro dos desenvolvimentos de cada criança. Este é uma fonte de informação muito valiosa para o professor, pois é através dele que se pode detectar o real avanço das crianças na aprendizagem. É, evidentemente, impossível que um professor possa memorizar todos os resultados de aprendizagem de seus alunos e saber em quais estágios cada uma das crianças se encontra, sendo, então, necessário o professor recorrer a formas variadas de registro do desenvolvimento de seus alunos.

Recordo que as feiras de ciências e cultura aconteciam ao término do ano. Era um momento muito especial oferecido pela escola, no qual os alunos podiam mostrar suas produções, através de algumas atividades produzidas por eles. Por meio de maquetes e de demonstrações de experiências, com isso conseguíamos vivenciar e adquirir novos conhecimentos. Era uma semana muito agitada na escola. Gostava muito de participar, observando os trabalhos dos colegas e compartilhando nossas práticas cotidianas das diversas disciplinas e séries. Alunos de outras escolas também iam prestigiar nossos trabalhos. Eu ficava muito orgulhoso de expô-los. Além de ser uma forma de avaliação utilizada pelos professores.

Em relação à disciplina de inglês, os conteúdos abordados eram: o verbo To Be, as cores e os números, entre outros que não me vêm à memória no momento. A professora que era apaixonante chamada Auxiliadora, explicava os conteúdos quantas vezes fossem necessárias. E, conforme ela ia explicando o assunto e pronunciando algumas palavras, nós repetíamos em voz alta. Dessa forma, nos proporcionava uma melhor fixação dos conteúdos, o que colaborava com nosso aprendizado e conceito no final do ano.

Quanto à disciplina de educação física, eu não gostava por era cansativa e monótona. Em todas as aulas, praticávamos os mesmos exercícios de polichinelos, abdominais, corrida ao redor da quadra de esportes. Esta ficava em um local desapropriado para a prática de exercícios físicos. A aula

aconteciam nos horários de 17 às 18 horas. Não tínhamos noção do conteúdo que estava sendo ministrado, não sabíamos o porquê de todo aquele esforço físico.

Atualmente, percebo que os professores dessa disciplina têm se preocupado não só com o físico mais com uma educação física que trabalhe o corpo inteiro, ou seja, têm visto o aluno na sua totalidade. Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Básica do Paraná, (PARANÁ, 2008, p. 125),

Pensar a educação física a partir de uma mudança significa; analisar a insuficiência do atual modelo de ensino, que muitas vezes não contempla a enorme riqueza das manifestações corporais produzidas socialmente pelos diferentes grupos humanos, isso pressupõe criticar o trabalho pedagógico, os objetivos e a avaliação, o trato com o conhecimento, os espaços e tempos. Educação significa, também, reconhecer a gênese da cultura corporal, que reside na atividade humana para garantir a existência da espécie. Destacam-se daí os elementos lúdicos e agnósticos que, sistematizados, estão presentes na escola como conteúdos de ensino.

A promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, 9394/96, de Dezembro de 1996, delineiam-se novas perspectivas para a educação física que, em seu artigo 26, apresenta o seguinte: “§ 3º A educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Para compreendermos de forma mais crítica a importância da Educação Física escolar, busca-se normalmente ferramentas que possam auxiliar no processo, uma delas é a reflexão da sua própria prática. Muitos dos profissionais que hoje atuam na área da Educação Física não possuem tempo, ou até mesmo interesse, em refletir sobre o papel que possuem na sociedade. O que se percebe é uma grande quantidade de profissionais que dizem compreender o papel fundamental da profissão, mas que sequer têm argumentos para convencer seus alunos dessa importância. O profissional de Educação Física está acomodado, fazendo o seu papel, que muitas vezes ele mesmo desconhece, e esperando que alguém faça alguma coisa para protegê-lo.

O grande problema está em reconhecer qual é o momento histórico que a sociedade está vivendo. O processo educativo está sempre intimamente ligado ao momento histórico e necessidades sociais das pessoas, conforme comenta Freire (1996):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador [...]. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar (p. 41-44).

Para compreender de forma mais crítica a importância da Educação Física escolar busca-se normalmente ferramentas que possam auxiliar no processo, sendo que uma delas é a reflexão acerca da prática docente na disciplina. Conforme afirma Piccolo (1993, p.15) “refletir é necessário e os resultados dessa reflexão radical e contextualizada devem ser socializados na perspectiva de desestruturar-se a ordem estabelecida”. Mas afinal para que serve a Educação Física escolar? Creio não existir pessoa ou profissional mais capacitado para responder esta pergunta que o próprio professor de Educação Física. Mas como bem lembra Piccolo (1993):

O principal papel do professor, através de suas propostas, é o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação. Assim, poderá se pensar numa Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo. Dessa forma, pode-se enfatizar o papel relevante que a Educação Física tem no processo educativo. O que, na verdade, ameaça a existência desta disciplina nas Escolas é a sua falta de identidade. Ela sofre consequências por não ter seu corpo teórico próprio, isso é, a informação acumulada é vasta e extremamente desintegrada por tratar-se de uma área multidisciplinar (p. 13).

Segundo De Marco (1995, p.77), “a Educação Física como sendo um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais”. A

capacidade da criança se movimentar é essencial para que ela possa interagir com si mesma e com o meio ambiente em que vive; os quais desempenham um papel formidável na extensão dos limites do crescimento e do seu desenvolvimento, sendo este um processo demorado e sucessivo. Além da maturação, as experiências e as características individuais agem no processo do desenvolvimento da criança.

Posso perceber, muitas mudanças ocorreram em relação a essa disciplina. Tenho observado que os professores estão mais capacitados para atuar de forma significativa, pois tenho observado algumas aulas no campo de estágio onde já atuei e tenho visto que os professores têm feito um ótimo trabalho com alunos de várias faixas etárias.

Já as aulas de português priorizavam o uso da gramática normativa. A prática da leitura e da escrita acontecia por meio de exercícios de produção de textos e leituras no livro didático. O ditado já não era utilizado. O aluno começava a ser incentivado a criar seu texto, expressando seu pensamento, por meio da escrita. Recordo que, logo no primeiro dia de aula, era pedida uma redação sobre o que o aluno esperava daquele ano ou que escrevesse sobre as férias. Eu gostava mais de desenhar do que de escrever.

O ensino de Língua Portuguesa destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, inclusive a estética, pois o domínio da língua materna revela-se fundamental ao acesso às demais áreas do conhecimento. O desenvolvimento do saber linguístico implica leitura compreensiva e crítica de textos diversos; produção escrita em linguagem padrão; análise e manipulação da organização estrutural da língua e percepção das diferentes linguagens (literária, visual, etc.) como formas de compreensão do mundo.

A partir desses pressupostos, entende-se que as habilidades a ser trabalhada no ensino da Língua Portuguesa envolvem as áreas de leitura e escrita, e devem ultrapassar o ensino mecânico de regras e normas, é preciso que o professor seja capaz de propor ao aluno um ensino que ilustre a importância do saber falar e escrever de forma culta, no entanto é preciso também respeitar e levar em consideração as individualidades do aluno tornando-o capaz de identificar as variadas linguagens e saber utilizá-las em

momentos propícios. Segundo Heidegger pode-se dizer que a linguagem vai muito além de normas técnicas:

A linguagem é a casa do ser. O homem, habitando-a, existe. Ela se constitui a passagem obrigatória de todos os trajetos do pensamento, revelando em palavras a existência do ser homem, de sua essência. O homem é o pastor do ser, seu guardião. Nesse caso, guarda o sentido do ser, ou seja, cuida de ser através da linguagem. (HEIDEGGER, 1991; APUD, SANTOS, 2009; p.60).

A linguagem é a expressão de um povo, por meio dela o cidadão compreende e age no mundo. Assim, um dos objetivos da escola é trabalhar de forma significativa o ensino de língua portuguesa para que o educando tenha condições de utilizar de forma correta esse sistema simbólico. Assim sendo, é imprescindível que a escola procure trabalhar de maneira dinâmica e inteligente com seus alunos. Por exemplo, no dia a dia da criança a língua portuguesa se manifesta através das brincadeiras, dos brinquedos, dos jogos infantis, na música, na arte, na televisão, nas histórias, ou seja, ela está no cotidiano da criança e o professor do Ensino Fundamental pode utilizar essas informações na sala de aula. O importante é trabalhar de maneira coerente esta disciplina, para que o educando tenha possibilidade e capacidade para criar, inventar, interagir e explorar o mundo.

Porém, muitos professores não trabalham de modo correto a língua portuguesa e isso prejudica o aluno em sala de aula. Muitas crianças no Ensino Fundamental não compreendem a sua língua materna, têm dificuldades ao escrever, ao ler e ao interpretar. Segundo LEITE (1997, p.24):

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culta, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...). Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes (...).

É necessário que se mude essa concepção mecânica da língua portuguesa para que a aprendizagem aconteça verdadeiramente. Também é preciso que os problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa sejam

solucionados, como por exemplo, a falta de leitura e interpretação dos textos, as evasões da língua portuguesa, a pronúncia das palavras, as concordâncias verbais, entre outras.

Vale ressaltar que “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI. 1992 p.148). Portanto, o ensino de língua portuguesa precisa ser valorizado não somente na escola, mas no mundo, pois é através da linguagem que o mundo se desenvolve e se torna capaz de argumentar e interagir. É preciso termos alunos críticos diante da sociedade e para isso é indispensável o conhecimento e a valorização da língua portuguesa.

Partindo do principal objetivo do ensino da língua portuguesa que é formar cidadãos capazes de utilizar com eficiência a leitura e a escrita da língua, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL 1997, v. 2, p. 30), temos:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento de capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos e lidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância que respondem a exigências práticas da vida diária, são o que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de pensamento mais elaborado e abstrato, os mais vitais da plena participação numa sociedade letrada.

No presente, não basta apenas decodificar o código escrito. O indivíduo precisa estar inserido ativamente em um processo de letramento, que se estenda por toda vida. O objetivo é ter domínio e colocar em prática o que se aprende na escola oferecendo assim maior possibilidade de participação nas redes sociais da linguagem oral e escrita.

Na disciplina de matemática, a tabuada não era utilizada. Tínhamos de estudar os conteúdos que o professor passava para obtermos a nota máxima. Vale ressaltar que eu tinha muitas dificuldades nessa disciplina e na compreensão dos assuntos, por isso minha nota era sempre baixa ou a média

limitada. Mas apenas uma única vez fiquei em recuperação para poder obter a aprovação. Já ciências e geografia eram minhas disciplinas favoritas por serem mais relacionadas com o meu cotidiano, sempre conseguia obter boas notas.

Entre 2005 a 2009, cursei da 5ª a 8ª séries, sendo aprovada em todas elas. A partir daí muitas mudanças aconteceram na minha vida e passei a estudar no Colégio Estadual do Atheneu Norte Rio-Grandense, no bairro de Petrópolis. Lá, concluí o ensino médio. Muita coisa mudou em minha vida, nesse período, meus avós faleceram, nosso padrão financeiro mudou e tive que começar a trabalhar e estudar, algo que faço até hoje; cursei francês na Aliança Francesa de Natal, como bolsista do Governo do Estado, pois mesmo com tantas mudanças e atividades cotidianas, era um dos melhores alunos de minha escola, isso me possibilitou ótimas oportunidades, inclusive acesso ao ensino superior. Vejo que foi um tempo difícil, mas de crescimento e aprendizagem de meu potencial como pessoa em todas as áreas.

O ensino médio vem passando por diversas transformações na sua forma de organização, estrutura, objetivos e currículo, algumas mais amplas, outras menos perceptíveis. Um aspecto que tem permeado o debate sobre esse nível de ensino, quase desde a sua origem no Brasil, é a sua própria identidade, questão que ganha hoje maior relevância. O ensino médio, ao passar de educação intermediária, situada até então entre a educação obrigatória e a superior, à última etapa da educação básica obrigatória, parece ser um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais. A inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui.

O currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho. Fala-se muito da perda do caráter cultural da instituição escolar e da perda da sua importância como centro de transmissão de saberes diante do valor que adquirem novas modalidades de informação e conhecimento, mas, ao mesmo tempo, existe uma pressão crescente pelo aumento de conhecimentos que a

escola deve oferecer. O conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante – o político, o empresarial e o da mídia – reforça a ideia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho.

As novas modalidades de informação e conhecimento são favorecidas pela revolução das comunicações e elas competem com o caráter cultural da instituição escolar. Os meios de comunicação produzem linguagens, conhecimentos, modos de vida, valores etc., que desafiam a escola, quer na sua função de transmitir conhecimentos, quer no seu caráter socializador. É comum encontrar argumentos bastante pessimistas sobre o potencial dos meios de comunicação, pois estes são vistos como a causa de muitos dos problemas sociais e, principalmente, daqueles apresentados pelos jovens (aumento da violência, do consumo de drogas, da gravidez das adolescentes e do desinteresse pela leitura). Os meios de comunicação são considerados todo-poderosos, enquanto os jovens são vistos como receptores passivos das mensagens (Tiramonti, 2005).

Reconhecer que os adolescentes têm mais facilidade para incorporar em sua vida cotidiana os novos recursos tecnológicos implica admitir uma mudança entre gerações, mas não significa que eles os incorporem de forma crítica e produtiva. O desafio da escola não é proteger os jovens desses recursos, mas sim prepará-los para abordar a experiência de interação com eles. Aprender a ler os textos midiáticos é condição necessária para a incorporação das novas gerações a um intercâmbio cultural mais amplo e que permita a constituição ativa da cidadania. A transmissão cultural proposta pelas mídias é muito mais forte do que a transmissão cultural da escola. A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta de sua dificuldade para proporcionar às jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos e lhes permitam decodificar e interagir de forma crítica com esses novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos, compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos etc. É uma mudança radical do projeto cultural da escola (Tiramonti, 2005).

A escola média é a única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais além

da escola. O jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no ensino médio. Produz-se entre eles, segundo Sposito e Galvão (2004), uma aceleração do tempo de vida. No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

O clima das escolas costuma ser bastante afetuoso com os alunos, quase compassivo com os jovens. Os docentes são sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, têm baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro, fato esse percebido particularmente em minha história, tendo algumas exceções. As condições de vida dos estudantes são presumidas, principalmente, pelo bairro em que vivem, já que os docentes no geral conhecem muito pouco sobre a vida de seus alunos: com quem moram; as atividades que realizam além de ir à escola; como ocupam os finais de semana; as características de suas famílias etc. Os comentários dos professores são muito ambíguos e tendem a se limitar à diferenciação, às vezes estereotipada, entre os alunos do curso diurno e do noturno (Krawczyk, 2003; Oliveira, Sousa, 2004).

Um dos grandes paradoxos presentes nas escolas no ensino médio é a necessidade de professores cada vez bem mais qualificados, motivados e atualizados, que convivem com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos. Afirma-se que as mudanças necessárias no âmbito da educação pública requerem do professor uma “conversão” em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político. São exigências que apontam para habilidades que os docentes não possuem e colocam a necessidade de ressocialização e reprofissionalização dos professores. As condições de trabalho, porém, parecem mais difíceis. O aumento da

complexidade da gestão escolar, o risco de perder a estabilidade no trabalho, a desqualificação da profissão e o fracasso de estratégias supostamente efetivadas para melhorar as condições dos professores tendem a gerar um cenário bastante desfavorável para a concretização do perfil docente desejado. As dificuldades no trabalho tendem a tornar docentes e diretores pouco ambiciosos. Muitos professores têm suas ambições cerceadas pela ausência de condições básicas de exercício do magistério ou de reconhecimento externo.

Refletir sobre a formação docente e sua prática implica conceber um processo de formação ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Cotidianamente, o conhecimento deve ser repensado e realimentado, articulando-se com as concepções teóricas que vem sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas. Implica, ainda, compreender e analisar como esse processo se concretiza e se viabiliza, no cotidiano escolar, em ações individuais e coletivas que expressam as concepções que os docentes têm do mundo, da sociedade, da educação, da escola e do processo ensino-aprendizagem, encaminhando-se para a elaboração de um projeto social, político e educativo comprometido com a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e cidadã.

As novas exigências sociais têm direcionado e encaminhado a formação e a ação docente para novos rumos, ou seja, o docente deve ser um professor diferente, capaz de se ajustar às novas exigências da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, dos alunos e dos diversos universos culturais. A busca de uma nova identidade, que envolve reflexão permanente sobre a ação educativa, vai se construindo e reconstruindo no cotidiano da sala de aula e da escola, que deixa de ser o espaço de formação, tanto do aluno quanto do professor, articulado a outros espaços formativos do contexto social mais amplo, onde todos os envolvidos são alcançados amplamente.

No ensino médio as aulas eram expositivas, dialogadas, com trabalhos em grupos, provas e notas. A aula me proporcionou muitas oportunidades e descobertas. Aprendi a compreender melhor a prática educativa, a perder

alguns medos, entender como a educação poderia mudar minha história. Tive ótimos professores que foram de grande importância para a minha formação, pois me ajudaram a superar dificuldades. Em especial, o professor Verônica Cerqueira, que sempre nos traziam palavras de incentivo, para que continuássemos a conquistar nossos sonhos. É uma defensora da escola pública.

Sempre serei muito grata a todos os professores que contribuíram para que hoje eu chegasse a uma formação acadêmica. Olhando para o passado, também me lembro das dificuldades enfrentadas, que superei graças a Deus e estímulos que tive no espaço escolar.

Ao terminar o ensino médio regular, tinha um sonho de cursar uma graduação para ser professor, foi quando descobri o curso de Pedagogia e passei a estudar o mesmo para poder concorrer ao vestibular. No ano de 2011, a UFRN estava abrindo inscrições para o curso de licenciatura em Pedagogia, onde me inscrevi e concorri ao número de vagas oferecidas, mesmo sem fazer cursinho ou me preparar de forma mais específica mesmo diante daquele momento da minha vida.

No ano de 2012, surgiu a oportunidade que eu tanto almejava, e consegui ser aprovada em. Fiquei muito feliz porque consegui provar que todos nós somos capazes de vencer os obstáculos independente dos contextos sociais aos quais somos inseridos.

Enfrentei muitas barreiras. Entre todas as que me deixava mais triste eram as palavras negativas de alguns familiares que diziam que eu não conseguiria passar no vestibular porque existiam pessoas mais capacitadas que eu, e que não estudava para alcançar essa aprovação. Mas tudo isso me fez acreditar no meu sonho e estudar com muito esforço para conseguir passar, mesmo com tantas ações cotidianas.

V – ENSINO SUPERIOR: HISTÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos cursos do ensino médio, modalidade normal de educação profissional, na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Destina-se também à qualificação técnica, científica, pedagógica e cultural do professor para o ensino fundamental (1º ao 5º ano) objetivando a ampliação, o fortalecimento e aprimoramento de suas competências intelectuais e profissionais, numa perspectiva humanística, de modo que seja capaz de assumir, enquanto cidadão e educador, uma participação consciente, ativa e construtiva nos processos educativos e sociais visando o exercício pleno da cidadania. As aulas tiveram início em fevereiro de 2012. No primeiro dia de aula, fomos acolhidos pela equipe de coordenação do curso e do Centro de Educação, nos apresentando melhor o curso, a grade, algumas regras, o SIGAA e a UFRN em si.

E foi com muita alegria e expectativas que ingressei no curso de Pedagogia. O fato de estar cursando o nível superior fez aumentar minha autoestima e me senti alguém importante. Em outros tempos, achava que esse dia não chegaria por não ter condições de ingressar em uma universidade. Naquele primeiro dia em que cheguei ao Campus, pensei: “Esta é a porta da vitória!” E agradei a Deus pela oportunidade que me foi facultado. “Tenho certeza de que, a partir de hoje, muita coisa mudará na minha vida para melhor, principalmente na área profissional”.

Diante do novo mundo acadêmico, surpreendi-me com a metodologia adotada pelos professores a qual não se restringe apenas ao ensino e à informação, mas também envolve propostas de participação em todo processo. Todos os docentes apresentam uma ótima relação com os discentes, tendo em vista a interação constante em todas as aulas ministradas favorecendo assim a construção de novos saberes. Com a finalidade de atingir os melhores resultados na aprendizagem dos alunos foram utilizadas diversas estratégias,

entre elas: seminários dirigidos, palestras, oficinas, aulas de campo entre outras. A partir das propostas apresentadas, foi possível perceber as ações pedagógicas de trabalho didático que contribuiu de forma concreta com a metodologia a ser desenvolvida pelos educandos, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo, dessa maneira, relação direta com cotidiano no processo de aprendizagem.

As propostas de aprendizagens proporcionadas pelo curso são muito significativas e, aos poucos, consigo superar algumas dificuldades, principalmente no momento dos seminários apresentados, nas discussões e na compreensão dos textos explorados. Eu tenho consciência de que a mudança em minha prática tem que partir acima de tudo do meu interior. Esses momentos de estudos e busca de conhecimento me familiarizaram com as novas metodologias de ensino, levando-me a reflexões e, conseqüentemente, à mudança. Percebo, porém, que alguns aspectos do ensino tradicional não poderiam ser desprezados, e sim, renovados.

A partir das trocas de experiências, passei a conhecer o trabalho dos colegas e o funcionamento de outras escolas. Faz-se necessário o educador se conscientizar de que a aprendizagem se consolida com a participação das diversas esferas da sociedade, não se limitando apenas à sala de aula. Desse modo, de acordo com o os PCN introdução (BRASIL, 1997, v. 1, p. 54), a construção do conhecimento é um processo que não pode ser dissociado do contexto em que o aluno está inserido, deixando claro que:

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimentos sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos. São também fontes da influência educativa que incidem sobre o processo da construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo, por isso é importante que a escola as considere e as integre aos trabalhos.

Acredito que a escola como lugar de aprendizagens e trocas de conhecimentos precisa levar em consideração as aprendizagens adquiridas em todas as esferas do conhecimento, respeitando os saberes e a cultura dos alunos adquiridos em outros ambientes, realizando estudos, pesquisas e

planejamento, procurando melhorar o ensino e aproximação dos familiares no processo de aprendizagem das crianças.

Entre os vários conhecimentos adquiridos durante o curso, citarei contribuições que algumas disciplinas me possibilitaram no exercício de reflexão pedagógica, que serão de grande contribuição para a minha formação contínua. Procuo ainda relacionar alguns conteúdos estudados durante esta trajetória acadêmica que ainda está em curs, demonstrando um novo olhar pessoal e o adquirido com o ingresso na UFRN.

Citarei as disciplinas que me foram mais significativas: As de Práticas Pedagógicas Integradas, os Fundamentos Psicológicos da Educação I e II, Ensino da Matemática I, Educação Especial, Seminário de Pesquisa I e II. O objetivo geral era compreender as práticas educativas desenvolvidas em diferentes contextos, considerando os diversos componentes do processo educativo evidenciado no Projeto Político Pedagógico.

Durante a primeira disciplina citada, estudamos sobre três temas bastante interessantes e importantes para o meu crescimento educativo e profissional, no qual Isabel Alarcão aborda o tema: Gerir uma escola reflexiva. Esse texto me levou a compreender o que realmente é uma escola reflexiva (sua principal missão é educar juntamente com a família, a municipalidade e a sociedade em geral). Para isso, é necessário que os gestores estejam comprometidos com a educação, sendo capazes de liderar e mobilizar as pessoas, sabendo avaliar e deixando-se avaliar, acreditando que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Seja qual for o profissional, precisa-se ser cada vez mais competente no seu ofício. Principalmente, nós, educadores, precisamos ser comprometidos com a educação, gerando em nossa sala de aula um ambiente de conhecimentos, experiências e descobertas, para que professor e alunos aprendam juntos.

A partir dessa disciplina ficou claro que um dos principais objetivos da escola é promover a formação integral dos alunos nos aspectos psíquicos, cognitivos e motores, respeitando não só as diversidades, mas também os conhecimentos e aprendizagens das crianças.

Sobre o projeto político pedagógico: não deve ser construído sozinho, mas em coletividade, com os professores e gestores, alunos, pais ou responsáveis, representantes da comunidade, funcionários, pessoal administrativo e de apoio.

O Projeto Político Pedagógico não nasce de uma só vez: é um direito e um dever da escola. Um direito porque, por meio dele, a escola consolida sua autonomia e os seus atores podem pensar, executar e avaliar o próprio trabalho. Um dever por se tratar do elemento responsável pela vida da escola em seu tempo institucional. Ele precisa ser um documento dinâmico, democrático, capaz de representar e orientar a vida na escola.

As disciplinas dos Fundamentos Psicológicos da Educação I e II proporcionou a compreensão do processo de ensino e aprendizagem paralelo à Psicologia, dando ênfase à importância do perfil do professor progressista e observador, pois sabemos que cada sujeito possui sua individualidade, sua maneira de pensar e de agir. O docente deve ter o cuidado de observar atentamente o desenvolvimento de seus alunos e levar em consideração que a interação, o contato com o outro e com o meio influi na formação do indivíduo.

Um dos textos que mais me chamou a atenção foi o de Telma Weiz: quando corrigir, quando não corrigir. Compreendi que o professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica. Uma é o planejamento da situação de aprendizagem, para a qual tenta criar condições ideais: oferecer as informações, montar propostas de trabalho de tal forma que aluno ponha em jogo o que sabe, arriscando-se, avançando e compreendendo mais a frente o que sabia.

O outro eixo do seu trabalho é a intervenção propriamente dita no processo que está acontecendo, no qual o aluno, os grupos ou a classe diante de uma situação proposta realizam atividades e o professor participa desenvolvendo vários papéis. Em relação à aprendizagem do aluno, a correção é fundamental, porque corresponde exatamente a intervenção que se espera do professor, chamar a atenção do aluno para alguma inadequação da atividade que está sendo realizada, reorientar a ação do aprendiz e alertar sobre algo que ele não considerou ou não percebeu, levantar questões que o ajudem a pensar sobre aspectos que ele não tinha se dado conta, porque o

objetivo do ensino é que o aluno aprenda e produza cada vez mais e melhor não que tenha um caderno perfeito.

Partindo do Ensino da Matemática I, considero essa disciplina muito importante no processo educativo. Apesar de essa disciplina ser a que mais me deixava com notas baixas por não gostar de cálculos. Porém, os métodos adotados pela professora tornaram as aulas mais dinâmicas, lúdicas e participativas, enfocando sua importância para os anos iniciais e séries iniciais do ensino fundamental. Isso fez despertar o interesse pela matemática e, a partir de então, comecei a estudar sobre os números, as quatro operações básicas, considerando os aspectos históricos, tendo em vista que é interessante analisar a construção e a evolução histórica do sistema de numeração em outra época. A compreensão dos conteúdos deu-se com as práticas adotadas pelas professoras que possibilitaram o exercício de atividades diversificadas e dinâmicas através de jogos que serão um grande aliado na sala de aula para o ensino da matemática. Uma vez que os procedimentos irão colaborar na formação do cidadão, posto que o conhecimento matemático é um fato necessário e presente nas diversas situações cotidianas da sociedade.

Na disciplina Antropologia e Educação, todas as aulas eram iniciadas com uma vivência, onde fomos provocados a sentir e a pensar. Através de todos os conteúdos estudados, aprendi a ter um olhar reflexivo em relação ao outro. Percebi que sem humanescência não há educação para a vida coletiva. Pois o ser humano é a base de tudo. Ele é o mais sublime dos seres. E tudo o que lhe envolve contribui nas múltiplas relações. Também é papel da escola formar cidadãos que valorizem os sentimentos e emoções e respeitem o outro independente das diferenças sociais e culturais. A produção do conhecimento tem tudo a ver com a experiência do prazer. Quando essa dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Precisamos pensar a educação colocando as várias relações da vida, na qual necessidades e desejos formam uma unidade. De acordo com Moraes e Torres (2007, p.16),

Educar no sentir, pensar é educar em valores sociais, em convicções, em atitudes crítico-constructivas e em espírito criativo. É educar o outro na justiça e na solidariedade. É

formar na ética e na integridade. “É educar não somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para a “escuta dos sentimentos” e “abertura de coração”. É educar para a evolução da consciência e do espírito para que o ser humano atinja um estado de plenitude, em que já não será preciso reprimir ou negar a experiência do coração, da comunhão, do sagrado, reprimidas, durante séculos, pela chamada ciência.

A educação precisa, urgentemente, de profissionais que tenham essa visão de educar no sentir, pensar para que não só o cognitivo seja trabalhado, mas também os sentimentos, o cuidado com o outro, principalmente nos dias atuais. É preciso que sejam trabalhados, no educando, os valores morais e éticos e, nos professores, a alegria de atuar com satisfação.

A disciplina Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva me mostrou como agir frente ao aluno com necessidades especiais. Hoje, percebendo o quanto foi significativo o estudo da disciplina para a minha formação. A partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, aprendi como lidar com o aluno portador de necessidades especiais, isso tudo com um embasamento teórico. Sendo assim foi muito gratificante acompanhar um aluno autista e uma aluna deficiente visual, dando reforço pedagógico.

Contudo analisando o curso até agora, posso afirmar que todas as disciplinas tiveram sua contribuição para melhoria do meu fazer pedagógico que ainda está em construção. Sempre penso no meu aluno, em como posso preparar aulas que sejam significativas para sua aprendizagem. Sempre procurando trabalhar com dedicação e a solidariedade. Concordo com Andrade quando afirma que “a educação e o amor são duas realidades inseparáveis, pois quem educa, necessariamente, ama e quem ama, necessariamente, educa”. Em suma, hoje, realmente sou um professor em construção que busca o melhor. Tornei-me melhor com intuito de dar o melhor de tudo que aprendi àqueles que estão sob minha responsabilidade, seja agora ou futuramente.

VI – A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ATOR/AUTOR

Confesso que trazer a memórias aspectos me constitui quanto sujeito em meus diversos processos de ensino não foi fácil, além de fita-los de uma forma mais crítica e reflexiva, partindo de minha construção como educador em formação entrelaçando conceitos pedagógicos e sua função partindo de minhas ações no curso e das experimentações nos estágios supervisionados obrigatórios; pois entendo que a construção dos memoriais no percurso de formação e enquanto prática de auto formação, potencializa no sujeito dimensões da práxis educativa, centrada na ação da reflexão que possibilita um diálogo permanente entre a identidade do educando e sua relação com o conhecimento universal, percebendo o caráter processual da formação docente e da vida.

As aprendizagens através das experiências e da formação registrada no centro dos memoriais indicam caminhos que o educador em formação busca para significar suas construções no âmago da sua existência, correlacionando e interagindo a dimensão pessoal e profissional e, conseqüentemente, acrescentando e alterando em outros cenários aspectos formativos para sua práxis pedagógica. Nestas buscas, Nogueira et al (2008) nos inspira afirmando que:

“O memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos. E que tem conseqüências... Exatamente por isso, como instrumento de produção de dados, se revelou um dispositivo valioso para compreender os processos formativos [...]” (p.182)

O que vários educadores em suas produções, como Nóvoa (1998), Alarcão (1996), Pimenta (2002) vêm defendendo na formação de professores na perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva que se efetiva de forma criadora e criativa a partir da ação-reflexão-ação. Para favorecer esse processo, é percebido há a necessidade de mudanças na forma de estruturação das propostas curriculares dos cursos de formação inicial, na adoção de novas formas de ensinar, que ensejem o questionamento, a pesquisa, a descoberta, isto é, as capacidades intelectuais do professor,

diferentes das formas tradicionais que se pautavam na transmissão e memorização dos conteúdos, na dicotomia teoria e prática.

Para Alarcão (1996, p. 181), “os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda”. Isto demanda a adoção de uma postura investigativa que possibilite ao futuro profissional da educação o desenvolvimento das capacidades de observar, descrever, analisar, comportar, interpretar e avaliar. São situações em que o educador em formação seja estimulado a uma reflexão sobre as experiências e a prática, que lhe possibilitem responder às situações novas, nos momentos de incerteza e indefinição que marcam a prática cotidiana do ato de ensinar.

Para Passeggi (2008), esse gênero discursivo pode ser compreendido como um tipo de escrita norteadora de (auto) avaliação e de reflexão sobre experiência profissional (auto) formação instituído há mais de setenta anos na universidade, como dispositivo de avaliação em concursos de provas e títulos para professor catedrático. Nas três últimas décadas do século XX, o memorial passou a constituir uma prática corrente, tanto para ingresso e ascensão na carreira docente (memorial acadêmico) quanto para a obtenção do diploma de graduação (memorial de formação).

O memorial de formação pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, cuja narrativa focaliza fatos significativos (memoráveis) da vida intelectual e profissional do auto narrador (trajeto), assim como suas propostas em curso (projeto) ou avanços em termos de redimensionamento de suas representações, conhecimentos e concepções de vida e de educação, segundo Câmara e Passeggi (2008). O graduando também é orientado quando da escrita do memorial a não se deter apenas a um constructo individual, mas estabelecer relações com o contexto histórico sociopolítico-econômico e cultural dando um real significado à sua narrativa de vida, o que é muito ressaltado nos estudos de Abrahão (2008).

Quando olhamos para o ser humano, vemos que durante sua vida, sofre inúmeras influências sociais, adquirindo saberes de diferentes fontes, os quais vão integrando sua identidade e projetando sua existência. O professor como um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, cultura

(s), e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se insere (TARDIF, 2002), detendo um corpo de saberes.

Baseado em Lefebvre (1983), representações são as interpretações que o indivíduo faz da prática social, contrapondo o concebido e o vivido. O concebido refere-se ao discurso articulado, isto é, às concepções que o professor vai acumulando sobre o ensino e a avaliação, ao ter contato com os conhecimentos sistematizados e transmitidos nos cursos de formação, de aperfeiçoamento ou em leituras. O concebido perpassado nos cursos de formação representa o ideário teórico de uma época. Na maioria das vezes, constitui uma parte da cultura escolar. O vivido, por outro lado, constitui o conhecimento que o professorando traz resultante de sua trajetória escolar, bem como o conhecimento construído no exercício de sua função, ao testar e aplicar o discurso articulado nas situações de ensino; tem um caráter dinâmico, modifica-se, estrutura-se, enriquece-se, diante do exercício da função docente com alunos que têm experiências diferentes, sendo afetado também pelos sentimentos, pelas relações de aceitação e de conflitos presentes nas situações de interação entre pessoas. A partir das vivências, professor e aluno, como atores do processo ensino-aprendizagem, têm a oportunidade de relacionar o concebido e o vivido, o que contribuirá para criar, modificar e consolidar suas representações sobre a avaliação e a educação.

Já a avaliação da aprendizagem vem se constituindo um mecanismo que favorece o caráter seletivo e exclusivo do sistema educacional brasileiro, decorrente da deficiência dos cursos de formação e o despreparo do professor.

Para Azanha (1989) a avaliação do rendimento escolar feita pelo professor é fortemente subjetiva, influenciada por critérios pessoais, variando de docente para docente. O professor elabora critérios absolutos para distinguir o aluno que deve ser aprovado do aluno que não deve. Tais critérios refletem as deficiências de sua formação, seus preconceitos e representações. Perrenoud (1984) coloca que a preparação para o ensino é mais valorizada na formação do professor do que a avaliação.

Dessa forma é inegável sinalizar a importância que historicamente o memorial formativo tem para o professor. Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária

denominada “prática”, assim como está orientada por uma visão positivista em que, após o domínio da teoria, viria a aplicabilidade prática.

Sendo assim essa ação rompe com a dissociação entre teoria e prática que, muitas vezes, é responsável pelo reducionismo dos estágios obrigatórios às perspectivas institucionais que resultam no empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicar porque o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Dessa forma, se percebe que as instituições de ensino podem alterar e ressignificar de forma mais enfática questões da formação docente, através da incorporação de atitudes dialógicas com as necessidades da sociedade, dos sujeitos e dos processos formativos. Assim, é importante sinalizar que a prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e em diferentes instituições.

Em nossa sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No centro dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor.

A formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. Nesse sentido, Pimenta (2005) coloca que a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Com o objetivo de refletir sobre esta dicotomia entre teoria e prática, historicamente estabelecida pela visão do racionalismo idealista, Pimenta (2005), pelo viés marxista da dialética, explicita que a atividade docente é práxis. E como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de

finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. Situando o conceito de práxis dentro de uma visão marxista, podemos dizer que esta é a síntese da teoria e da prática através da ação política. Pimenta (2005) explicita o conceito de práxis a partir da contribuição de Adolfo Sánchez Vásquez, concebendo-a como uma prática que se faz pela a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

A ação teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005). Neste sentido, Freire (1996) complementa este pensamento, elegendo uma categoria fundamental para a efetiva realização das práxis ou de umas novas práxis. Segundo este autor, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. Giroux (1997), ao analisar obras de Paulo Freire, compartilha da ideia deste, quando afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Sendo assim, podemos concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de umas novas práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. E neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. A práxis, assim, insere-se na atividade docente que, enquanto uma prática social comporta a seguinte observação de Schmied-Kowarzik (1983, p. 133):

Cada vez mais, também a prática educacional é presa de processos de socialização e obrigações sistêmicas

“naturalmente” desenvolvidas, de tal modo que os indivíduos, em vez de serem formados como portadores autônomos da práxis social, são determinados como portadores funcionais das relações sociais tomadas como dadas. Portanto, a teoria não pode se vincular diretamente de modo positivo e afirmativo a uma prática de socialização anterior, esclarecendo-a acerca de sua base ética, para fornecer desta maneira ao educador possibilidades de uma orientação e realização consciente de sua prática. Ela precisa, em primeiro lugar, revelar analiticamente de modo crítico as contradições sociais, os momentos da alienação nas práxis educacional e de socialização anteriores, para desta maneira criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação.

Entretanto, analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, podemos assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização das práxis. Neste sentido, Freire (1996, p.25) nos coloca que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado das práxis não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Vale chamar a atenção para o seguinte fato: a práxis é desejada, é necessária, visto que contribui para a emancipação de uma nova ordem social. Porém, apesar das propostas dos teóricos, entidades oficiais com competência no campo da educação e por professores e outros profissionais da educação, seu alcance político transformador tem sido insatisfatório diante das questões sociais e culturais da sociedade em geral. O discurso quase sempre está na fala do formador, mas não está na sua prática.

Diante dos desafios sociais da contemporaneidade, em que os avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mais de toda massa populacional impulsionada pela globalização, levando essa, a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas da nossa vida: social, cultural, econômica, política, pedagógica, etc. a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganha certa, urgência como proposta de formação, visto que todo este movimento atinge,

especialmente, os modos de produção e aquisição do conhecimento, os modos como desenvolvemos nossas habilidades e competências. Em suma, a sociedade vem mudando vertiginosamente e a escola precisa estar preparada para acompanhar, enfrentar e superar estes desafios.

Nesse contexto de incertezas e mutabilidades constantes, temos o professor, que nesse sentido, exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes que são intrínsecos à construção do conhecimento. Esse profissional necessita ter uma participação ativa frente às práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da escola. Acredito, portanto, que se faz necessário um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do professor. A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. O professor ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar. Sendo assim, uma formação desse porte, poderá dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática, marca da racionalidade técnica. Principalmente, que sendo esta formação orientada pelos princípios da abordagem sócio histórica, evidencia-se a superação das dificuldades e aponta-se para novas possibilidades.

A abordagem sócio histórica apresenta-se como a mais apropriada para desenvolver as bases de uma sociedade democrática, porque parte do princípio de que a educação é social e historicamente construída pelo homem. Assim sendo, as possibilidades de reflexão e crítica sobre as práticas docentes surgem com maior consistência. Como vimos, a transformação da escola exige reflexão teórico-prática. Assim, precisa estar respaldada em um referencial teórico que oriente a formação docente e a intervenção na realidade, de modo a garantir a função social da escola, que somente o profissional crítico-reflexivo é capaz de desenvolver a práxis necessária na educação e na sociedade.

Sempre que pensamos em formação, devemos ter clara a concepção de que não há fórmulas e que jamais um professor estará totalmente pronto. É necessário lembrar que somos seres complexos e multifacetados e que nossa formação pessoal e profissional interfere na maneira como nos posicionamos

como educadores. O que pode e deve acontecer, é uma preparação deste futuro educador com base em uma formação que considere a complexidade desses aspectos técnicos, didáticos, políticos, éticos, de conhecimento teórico, de conhecimento prático, da experiência, de relações e autoconhecimento, a fim de que possamos nos perceber e identificar os aspectos de nossa formação que merecem mais atenção ou aperfeiçoamento.

Para isto, faz-se necessário uma reflexão a respeito da formação do profissional e das políticas educacionais existentes que colaboram para este desenvolvimento. O que se tem notado é que “os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objetos” (CORTESÃO, 2002, p. 40). A formação do professor pode estar atrelada à aquisição de técnicas, conhecimento, estratégias e procedimentos conciliados e relacionados ao contexto social e histórico e ao tipo de cidadão que buscamos formar, visando sua atuação transformadora na sociedade. Imbernón (2006, p.15) ao tratar da formação afirma que ela também servirá de

[...] estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeito a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércia e ideologias impostas, formar o professor na mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para a verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (grifo nosso).

Considerando essas capacidades reflexivas e rupturas necessárias, alguns questionamentos podem ser feitos: o que é um professor competente? Quais saberes o professor precisa desenvolver para que seu trabalho seja eficaz? Formação para quê? Qual o papel do estágio supervisionado na formação de boa qualidade do professor? Estevão (2001, p.185) entende a formação da seguinte forma:

[...] como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. Lembra que a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

A formação docente faz parte de um processo de viver criativamente e refletir diariamente sobre sua prática para assim, garantir a justiça na sociedade, tendo a certeza de que se está educando para a transformação social. Em nossa sociedade, a escola está aberta a todos se respeitando assim o princípio da igualdade, porém muitos que iniciam sua vida escolar mal conseguem concluir o ensino fundamental. Então, é necessário ter consciência dessa “igualdade/ desigual” de oportunidades. Os cursos de formação docente estão preparando nossos professores para que tenham consciência da importância do seu papel na sociedade? Ajudam a desenvolver essa consciência?

Ensinar não é só transmitir e nem fazer aprender saberes. É sim, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar o sujeito a acontecer através da tomada de posse de uma parte do patrimônio humano que é o conhecimento. Vale lembrar que não se trata apenas de tomar posse, mas saber o que fazer com esse conhecimento. É ser você mesmo, um homem que ocupa uma posição social, que existe na forma de sujeito singular e plural.

O problema é que para enfrentar essas situações algumas instituições de educação superior, oferecem aos alunos dos cursos de licenciatura apenas uma formação acadêmica em que predomina o acúmulo de conteúdos disciplinares.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é mais a transmissão do conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções; motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relação com estruturas sociais, com a comunidade. E é claro que tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente (IMBERNÓN, 2006, p. 14).

É com essas e outras funções que o sujeito passa a assumir na sociedade que, implicam em uma definição do que entendemos como humano e o sujeito contemporâneo e, paralelamente, na questão da educação e da

cultura como elementos essenciais para uma formação profissional e pessoal desse humano e desse sujeito. Toda ação educativa, para que seja válida, deve ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem, como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. Ele é o sujeito da educação. E com a formação do professor não pode ser diferente.

Com a esperança em consolidar o objetivo primeiro de toda educação, movimentos que levem a provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica comprometida com a ação. Essa esperança implica em compromissos cheios de riscos e terá de ser um ato que inicie a partir do conhecimento da realidade denunciada. A respeito da realidade denunciada Imbernón (2006, p.14) chama atenção destacando que os contextos em que se educa são muito específicos e neles ressalta-se cada vez mais a importância de

[...] se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como compromisso político preñado de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e da colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional [...].

A reflexão na ação deve ser entendida como atitude essencial ao trabalho do professor que objetiva uma educação consciente, contextualizada e transformadora. Fazendo uso das palavras de Gómez (1998), a reflexão não pode ser considerada de forma isolada e informal. É um processo interno e assim sendo, trata de uma visão de professor que realiza suas tarefas, considerando-se um profissional em contínuo desenvolvimento, utilizando sua própria ação como objeto de sua reflexão.

Acredito que o primeiro passo para que se possa exercitar a prática reflexiva docente é justamente a formação do professor neste aspecto. Faz-se necessário promover mudanças e reorganizações nos programas de formação, partindo da reflexão sobre qual o tipo de professor que se deseja formar. Essas

mudanças e adaptações precisam auxiliar o professor na consciência da fundamentação de suas ações. Aproximam-se estes conceitos com o de Freire (2006, p.29), faz parte da natureza e da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. É primordial que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma professor, refletindo sobre as teorias, as crenças, os valores que permeiam sua ação, desenvolvendo atitude de pesquisa com o objetivo de melhorar o processo de ensinar e aprender. Sendo assim, se percebe inúmeras carências e expectativas com relação à formação docente. Um currículo bem organizado, políticas educacionais e práticas nos cursos que não atinjam somente a questão da profissionalização do professor, mas que estejam vinculadas a uma concepção de educação comprometida também com a formação humana. O professor técnico já não dá conta do compromisso social da educação.

Com isso se torna cada vez mais evidente a necessidade da articulação de conteúdos específicos das disciplinas nos cursos de formação docente com os conteúdos pedagógicos a fim de dar significado à docência para que o professor seja capaz de interagir com os demais agentes educacionais, tornando a prática com seus alunos ponto de superação de uma posição passiva – social para uma posição ativa – consciente, transformadora da sociedade. Os períodos de estágio supervisionado possibilitam essa articulação propiciando atividades complementares de ensino e aprendizagem aos futuros professores por meio da vivência de situações reais de trabalho em diferentes contextos com acompanhamento de um professor orientador. O estágio proporciona ao educando adotar um olhar de educador mais ativo em relação às questões do exercício da profissão.

Portanto compreendo, para que a escola cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens.

VI – REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. Memoriais, memória, trajetórias docentes e formação continuada de professores: a invenção de si em seminário de investigação-formação. In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERES, Eliane e BONIN, Iara (Orgs.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Simpósios desenvolvidos no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ALARCÃO Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1996.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

ANDRADE, Cleusa Pires de. **As idas e vindas na formação do professor**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

ASSMAN, Hugo. Reencantar a educação. In. **Reencantar a educação, rumo a sociedade aprendente**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZANHA, J. M. P. Situação atual do ensino de 2º grau: geral. Revista. In: **Ciências e Cultura**. São Paulo, nº 8 (41): 740-743, agosto 1989.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1992-2ed. Rev.(coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor, v.16).

BOCK, A. M. B. (org). **Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 13ªed. 1999.

BORGES, Tereza M. Machado. **Ensinando sem silabar**. Campinas: Papirus, 1998.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /**

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 volumes. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares acionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 4.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história/geografia. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 5.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**: 4ª ed. São Paulo, SP, Editora Scipione, 1994.

CORTESÃO, Luíza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Porto: Editora Afrontamento, 2002.

COSTA, Roseli Araújo Barros; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos, **Revista Espaço Acadêmico**, n. 64, set. 2006. Disponível em:
<<http://www.espacoacademico.com.br/064/64costa.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

CRUZ, Maria Nazaré da; FONTANA, Roseli A. C. Psicologia e trabalho pedagógico. In: **O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil da criança**. São Paulo: Atual Editora, 1997.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- DE MARCO, Ademir (org.). **Pensando a educação motora**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ESTEVIÃO, Carlos. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral da ciência da Educação, nº 77. dez / 2001.
- FELIPE, J. **O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista**: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: C.M. Craidy, & G.E.P. Kaercher, da S. (org) Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 5. ed. São Paulo: olho D' água, 1994.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Na escola que fazemos**: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 109 p.
- GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986. p.548-249.
- GÓMEZ, A. I. P. **A função e Formação do professor /a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: G. J. SACRISTÁN e A. I. P.
- GÓMEZ. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, J. **A avaliação mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMEN, Angêla. **Texto e Leitor: aspectos Cognitivos da leitura**. 8ª Ed- Campinas, SP: Pontes. 2002.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia la ausência – contribución a la teoria de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Economica, 1983.

LEITE, L. C. M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In:

MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e afetividade**. Revista de Educação AEC, v.23, n.91, p.37-44, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-126.

MORAES, Maria Cândida; TORRES, Saturnino de La. Sentirpensar sob o olhar poético: estratégias para reencantar a educação. Disponível em: <<http://www.ub.es/sentirpensar/pdf/sentirpensar-autopoietico.pdf>>. Acesso em: 20 abri. 2016.

NOGEIRA, Eliane Greice Davanço, et. al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In. SOUZA, Elizeu Clementino de. e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

NÓVOA, Antonio. Relação escolar – sociedade. Novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. (Org.) et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento um processo Sóciohistórico (Vygotsky)**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PARANA. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Diretrizes curriculares de educação física para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Curitiba, 2008.

Disponível em:<[http://.nre.seed.pr.gov.br/pitanga... diretrizes educacao fisica 200 . pdf](http://.nre.seed.pr.gov.br/pitanga...diretrizes_educacao_fisica_200.pdf)>. Acesso em 12 abri. 2016.

PASSEGI, M.C. e BARBOSA, T.M.N. (Org.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal/ RN: EDUFRN; São Paulo: Papyrus, 2008.

PERRENOUD, P. **La fabricacion de la excellence scolaire.** Genebra: Draz, 1984.

PICCOLO, Vilma L. Nista. **Educação física escolar:** ser ou não ter? Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. 136 p.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Teresa C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional:** uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. 305p.

SANTOS, Veraluci Lima dos. **Ensino de Língua Portuguesa.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32 ed. Campinas, SP; Autores Associados, 1999. (Col. Polêmicas do nosso tempo, v.5).

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Mar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Inez; CÂNDIDO, Patrícia. Os jogos nas aulas de matemática. In.: **Jogos Matemática de 1º ano ao 5º.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOUZA, E.C. e PASSEGGI, M.C. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica:** cotidiano, imaginário e memória. Natal/ RN: EDUFRN; São Paulo: Papilus, 2008.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação.** 7ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ZABALA, Antoni. As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos. In: **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NATAL/ RN – 2016.1